

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE IDIOMAS
DOCTORADO EN CIENCIAS DEL LENGUAJE



Tesis:

Política y planificación lingüística en la educación superior de Colombia: glocalización y diversidad lingüística en la enseñanza del inglés como lingua franca

Presenta:

Nidia Marcela Cubides Torres

Directora de Tesis:

Dra. Jitka Crhová

Tijuana, Baja California, 16 septiembre 2023

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE IDIOMAS
DOCTORADO EN CIENCIAS DEL LENGUAJE



Política y planificación lingüística en la educación superior de Colombia: glocalización y diversidad lingüística en la enseñanza del inglés como lingua franca

TESIS

Que para obtener el grado de

Doctora en Ciencias del Lenguaje

Presenta:

Nidia Marcela Cubides Torres

APROBADA POR

Dra. Jitka Crhová
Directora de Tesis

Dra. Amparo Clavijo Olarte
Sinodal

Dra. Laura Gabriela García Landa
Sinodal

Dra. María del Socorro Montano Rodríguez
Sinodal

Dr. David Guadalupe Toledo Sarracino
Sinodal

Índice

Resumen:	7
Introducción	9
Capítulo I	10
Planteamiento del problema	10
1.1. Antecedentes	10
1.1.1. Contexto geopolítico	10
1.1.2. Políticas lingüísticas en Colombia	13
1.1.3. Enfoques investigativos de política y planificación lingüística	20
1.1.4. Estudios previos en política y planificación lingüística	25
1.2. Problema de investigación	32
1.2.1. Pregunta de investigación	39
1.2.2. Objetivo general	39
1.3. Justificación	40
Capítulo II	43
Marco teórico	43
2.1. Política y planificación lingüística en la educación superior	44
2.1.1. Procesos de formulación de políticas lingüísticas	46
2.1.2. Dimensiones de planificación del lenguaje	47
2.1.3. Niveles de planificación del lenguaje	49
2.1.4. Orientaciones del lenguaje	51
2.1.5. Componentes de las políticas lingüísticas	56
2.2. Prácticas docentes y política lingüística	57
2.2.2. Dimensiones de las prácticas docentes	58
2.2.3. Cognición docente	61
2.2.4. Formación docente	63
2.2.5. Desarrollo profesional	65

2.2.6. Enfoques y pedagogías para la enseñanza del inglés en el contexto universitario.....	68
2.3.Enseñanza del inglés como lingua franca en el contexto de la educación superior	72
3.2.1. Inglés como lingua franca	73
3.2.1.1. Lingua franca como recurso.	75
3.3. Glocalización	76
3.3.1. Diversidad lingüística	83
2.5. Internacionalización de la educación superior	94
2.5.1. Internaciolización y glocalización.....	96
Capítulo III.....	99
Estrategia metodológica	99
3.1 Paradigma y enfoque metodológico	99
3.2. Tipo de investigación	100
3.3. Indagación cualitativa	101
3.3.1 Selección de las unidades de análisis	102
3.4. Instrumentos de recolección de datos	104
3.4.1. Documentos	105
3.4.2. Entrevista estructurada.....	109
3.5. Procesamiento de los datos.....	110
Capítulo IV	114
Resultados.....	114
4.1. Resultados del análisis temático de las políticas lingüísticas y prácticas docentes ..	115
Capítulo V.....	148
Conclusiones	148
5.1. Recomendaciones	154
References	159
Apéndices	182

Lista de tablas

Tabla 1. (Pre) Disposiciones en las Orientaciones para la Planificación Lingüística en el Contexto de la Educación Superior	54
Tabla 2. Actividades para la Enseñanza del Inglés en el Contexto Universitario	70
Tabla 3. Clasificación Dialectal del Español de Colombia.....	92
Tabla 4. Documentos de política lingüística a nivel macro, meso y micro	107
Tabla 5. Proceso de categorización temática y posterior recategorización.....	115
Tabla 6. Orientación Temática de la Recategorización Final: Creación de la Dimensión “Ideología y Hegemonía”	117
Tabla 7. Orientación Temática de la Recategorización final: Creación de la Dimensión “Resistencia y Emancipación”	124
Tabla 8. Orientación Temática de la Re-categorización Final: Creación de la Dimensión Temática “Cultura y Representación”	136

Lista de figuras

Figura 1. Círculos concéntricos (Krachru, 1985)	87
Figura 2. Niveles de Planificación del Lenguaje: Macro, Meso y Micro	106

Lista de Apéndices

Apéndice 1. Cuadro Niveles Comunes de Referencia: Escala Global	182
Apéndice 2. Conceptos Definidores y Sensibilizadores para la Creación de la Entrevista Estructurada	183
Apéndice 3. Indicadores de evaluación por juicios de expertos, adaptados de Escobar y Cuervo, (2008, p. 35).....	188
Apéndice 4. Evaluación y Observaciones por Jueces Expertos del Instrumento (Entrevista Estructurada).....	189
Apéndice 5. Pilotaje Entrevista Estructurada Instituto Internacional de Idiomas UPTC.....	196
Apéndice 6. Guion Final Entrevista Estructurada UPTC.....	200
Apéndice 7. Consentimiento Informado	202
Apéndice 8. Diapositivas.....	204

Apéndice 9. Lista de Palabras Clave Obtenida de WordSmith 4.0.....	212
Apéndice 10. Códigos para Identificar las Prácticas Cocentes en Atlas. ti.....	213
Apéndice 11. Lista de Códigos por Dimensión Temática.....	214

Resumen:

En el contexto de educación superior, las políticas lingüísticas tradicionalmente se han diseñado desde un enfoque de arriba hacia abajo (top down approach). Lo anterior acompañado por un discurso neoliberal donde figuran la modernización, la globalización y la internacionalización en todas sus posibles combinaciones. Es por ello que muchas veces localizar la enseñanza del inglés y reconocer la diversidad lingüística de un país multicultural y heterogéneo como Colombia se ha convertido en un problema y no en una oportunidad para integrar lo global y local. Además, la enseñanza del inglés como *lingua franca* se ha percibido como un proceso colonizador, como una estrategia hegemónica de la internacionalización que suele ocultar la diversidad lingüística y el conocimiento local, generado en las instituciones (Canaragarajah, 2005). No obstante, desde la glocalización (global-local) es posible entender el inglés como recurso (Ruiz, 1984) y reconocer la existencia de otras lenguas y culturas, fomentando la creación de espacios multilingües dentro de las universidades y logrando una interacción de diferentes orígenes lingüísticos donde se aprecien datos que evidencien la diversidad, la fluidez y la variabilidad (Jenkins, 2015, 2017) cuyo objetivo sea lograr una comunicación multilingüe en la que el inglés está disponible como lengua de contacto y de elección.

Además, la glocalización, definida como una hibridación entre lo global y local, genera cambios positivos y equilibrio (Francois, 2015). Su objetivo es localizar procesos globales, relacionados con la enseñanza del inglés como *lingua franca*, y a la vez globalizar procesos locales propios de la institución, de la familia, de la región, de la nación, integrando la identidad, el conocimiento, las relaciones sociales, las leyes, las costumbres, las creencias, los hábitos y otros patrones culturales a nivel global y local (Patel, 2017). Este abordaje, según el mismo autor, también permite contemplar la equidad, la inclusión y la diversidad en el aprendizaje y el desarrollo de la enseñanza, promoviendo la creación de agenda por parte de los docentes a través del diseño de planes de estudio y de estrategias flexibles.

Por consiguiente, esta tesis doctoral tiene como objetivo describir las políticas lingüísticas y prácticas docentes para la enseñanza del inglés como *lingua franca* que evidencian la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística en el contexto de educación superior de Colombia. La propuesta se respalda por el análisis temático (Braun y Clarke, 2012; Diaz, 2018)) bajo el

enfoque de la teoría crítica de Max Horkheimer (Horkheimer, 1973, Leyva 1999) de políticas lingüísticas a nivel macro (supranacional, nacional), meso (universitario) y micro (Instituto Internacional de Idiomas de la UPTC) y por una entrevista estructurada aplicada a un grupo de 37 docentes-participantes. Los resultados evidenciaron que la promoción de la glocalización y diversidad lingüística para la enseñanza del inglés como *lingua franca* en los niveles macro, meso y micro se abordaba en tres dimensiones temáticas: ideología y hegemonía, resistencia y emancipación, cultura y representación. De esta manera, aunque la enseñanza del inglés como *lingua franca* desde la perspectiva de la glocalización tiene una inclinación hegemónica, permite una aproximación al lenguaje como recurso, otorgándole valor a la diversidad lingüística y cultural de Colombia gracias a las luchas emancipatorias de los docentes de lenguas extranjeras.

Palabras clave: Política y planificación lingüística, glocalización, diversidad lingüística, *lingua franca*

Introducción

El presente trabajo se centra en un análisis exhaustivo de la política y planificación lingüística en el contexto de la educación superior en Colombia, con un enfoque particular en la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística en la enseñanza del inglés *como lingua franca*.

Este análisis se ubica en un contexto histórico y geopolítico que ha sido moldeado por diversas políticas lingüísticas. Además, se explora la evolución de los enfoques investigativos en política y planificación lingüística, así como los estudios previos en este campo. A lo largo de este trabajo, se abordará el problema de investigación de cómo las políticas lingüísticas y prácticas docentes evidencian la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística en los procesos de política y planificación lingüística para la enseñanza del inglés *como lingua franca* en el contexto de la educación superior de Colombia a nivel macro, meso y micro para lo cual se establecieron unos objetivos generales y específicos, y además se brindará una justificación detallada para este estudio.

Posteriormente, se presentará un marco teórico que abarca dimensiones clave de la política lingüística, las prácticas docentes y la enseñanza del inglés *como lingua franca* en la educación superior. Se explorará la intersección entre glocalización y diversidad lingüística y su relevancia en la internacionalización de la educación superior.

Finalmente, se describirá la estrategia metodológica utilizada para abordar este estudio, incluyendo el paradigma crítico y enfoque metodológico que estuvo enfocado en la teoría crítica planteada por Max Horkheimer (1974) el cual proporcionará un sólido fundamento para el análisis y crítica de estructuras sociales y culturales. También se presentará el tipo de investigación, la selección de unidades de análisis y los instrumentos de recolección de datos. Este análisis culminará con los resultados obtenidos y una sección de conclusiones que destacará las implicaciones de este estudio y ofrecerá recomendaciones pertinentes.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1. Antecedentes

Los siguientes antecedentes son necesarios para contextualizar el problema de investigación, el cual se piensa resolver a través del desarrollo de este estudio cualitativo. Por lo tanto, es relevante presentar en primer lugar el contexto geopolítico de Colombia, en segundo lugar, las diferentes políticas lingüísticas que regulan la enseñanza-aprendizaje de lenguas en el país, y por último, exponer algunos estudios empíricos relacionados con el campo de política y planificación lingüística (PPL) para la enseñanza del inglés a nivel internacional y nacional en el contexto de la educación superior, estudios que también fueron importantes para la construcción del marco teórico y la discusión de los resultados.

1.1.1. Contexto geopolítico

El contexto geopolítico de Colombia se divide en factores geográficos, históricos, lingüísticos, políticos y educativos. Estos factores han incidido en el desarrollo de la planificación y política lingüística en los diferentes niveles educativos del país. Geográficamente, Colombia está dividida en seis regiones: *la Región Caribe* que comprende las llanuras costeras del Caribe colombiano y los grupos montañosos de los Montes de María y la Sierra Nevada de Santa Marta. *La Región Pacífica*, ubicada al norte de Colombia, específicamente, en la Península de la Guajira. *La Región Pacífica*, ubicada a lo largo de la costa occidental. *La Región Andina*, ubicada en el centro del país, región donde se concentra el mayor número de habitantes de Colombia ya que incluye varias de las ciudades más grandes. *La región de la Orinoquía* al nororiente, la cual contiene vastas llanuras y está escasamente poblada. *La región de la Amazonía*, que se encuentra al sur de la Orinoquía, e incluye las zonas remotas alrededor y al interior de la selva tropical del Amazonas. Y por último, *la Región Insular*, conformada por todas las islas alejadas de la plataforma continental de Colombia como el Archipiélago de San Andrés y Providencia, en el océano Atlántico, y las islas Malpelo y Gorgona en el Océano Pacífico (Consejo Británico, 2015).

Como se ha mencionado antes, Colombia está compuesta por diferentes regiones, aspecto que hace que el país sea reconocido como un territorio étnicamente diverso y geográficamente heterogéneo. De hecho, este es el quinto país más grande de América Latina y, con una población estimada de 50.339.443 millones de habitantes (Banco Mundial, 2021), que de acuerdo a la información presentada en prensa por la Presidencia de la República en el año 2019, 11 millones de habitantes pertenecen a las zonas rurales del país y 1'905.617 se autorreconocen como población indígena (Presidencia de la República de Colombia, 2021), por lo tanto Colombia tiene una población heterogénea reconocida por su diversidad lingüística y cultural.

Dentro de los hechos históricos y lingüísticos vale la pena enfatizar que desde la época de la conquista los procesos de castellanización afectaron la diversidad cultural y la riqueza lingüística del país ya que se privilegió el español (Trillos & Extxebarria, 2002), lo cual significó la supresión de las lenguas originarias al tiempo que se promovió la educación de la fe cristiana y la “civilización” de los indios (Pineda, 2000). Por consiguiente, en la constitución colombiana de 1886 no se consideraron aspectos relacionados con la diversidad lingüística y pluricultural.

Hasta la Constitución de 1991 fue posible que los grupos indígenas, que en la actualidad representan un 02% de la población colombiana (García & García, 2012), pudieran ser gobernados por entidades territoriales indígenas y a la vez reconocidos por el gobierno colombiano (Quiñones, 2013). De acuerdo con Laurent (2018) “la Asamblea Constituyente en 1990-1991, y la Constitución resultante, reconocieron la diversidad nacional” (p. 2). Por lo tanto, se reconoció de alguna manera la diversidad lingüística del país al reconocer, por un lado, al español como lengua oficial (García & García, 2012; Mejía, 2017); por el otro, la existencia de un gran porcentaje de hablantes de lenguas amerindias, quienes ya son hablantes bilingües en español y su lengua materna. De hecho, muchos hablantes en Colombia también son multilingües, especialmente en Vaupés el principal Departamento indígena (Mejía, 2017). Por último, no solo se reconoce al multilingüismo sino también al plurilingüismo que aparte de reconocer al español como lengua colonizadora, mayoritaria y oficial de la nación, se visualiza con el reconocimiento de 65 lenguas originarias y precolombinas, dos lenguas criollas de los pueblos afrocolombianos, en el romaní de la comunidad rom o gitana y la lengua de señas, recientemente incluida como parte del plurilingüismo colombiano (Castillo, 2008).

En cuanto a los aspectos políticos de carácter educativo en Colombia es importante resaltar, que el ente encargado del diseño e implementación de políticas lingüísticas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas mayoritarias y minoritarias, es el Gobierno Nacional de Colombia y su rama ejecutiva a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Esta entidad gubernamental es la responsable de diseñar las políticas educativas; sin embargo, existen 94 secretarías de educación departamental que son las responsables de regular la educación básica y media en las zonas departamentales.

El MEN define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social. En la Constitución Política de 1991, Artículo 67, se considera a “la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.” (Constitución Política de Colombia, 1991). Por lo tanto, los ciudadanos colombianos tienen derecho a una formación cultural y social en todos los niveles educativos ya sean de carácter público o privado.

Las políticas educativas que se han diseñado por el MEN y las secretarías de educación departamental atraviesen todo el sistema educativo desde la educación inicial hasta la educación superior. En el caso particular de la educación superior, el cual es el contexto donde se desarrolla esta investigación, está dividido en dos niveles: pregrado y postgrado. En el nivel de pregrado se encuentran las carreras técnicas profesionales, tecnológicas y universitarias, donde las técnicas profesionales pueden variar entre 1.5 a 2 años, las tecnológicas entre 2.5 a 3.5 años y las universitarias usualmente de 5 años (Art. 19 y 20, Ley 30, 1992). En el nivel de postgrado se reconocen las especializaciones, las maestrías y los doctorados (Art. 213, Ley 115, 1994).

El MEN además describe a las instituciones de educación superior (IES) como las entidades que cuentan con reconocimiento oficial como prestadoras del servicio público de la educación superior en el territorio colombiano. Estas instituciones se encuentran reglamentadas de forma particular por la Ley 30 de 1992 y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), que depende del Consejo Nacional de Educación (CESU), principal órgano de formulación de políticas en la educación superior colombiana.

El CNA garantiza a la sociedad colombiana que las instituciones de educación superior, que hacen parte del sistema educativo, cumplan con los más altos requisitos de calidad (Art. 53, Ley 30, 1992). Por lo tanto, dentro del Decreto 1330 de 2019 reglamentado en la Resolución 0152224 de 24 de agosto de 2020, se dispone el cumplimiento de medidas que disponen la organización y el funcionamiento del proceso para la solicitud, renovación y modificación del registro calificado. En consecuencia, se establecen los parámetros de calidad de carácter institucional para tales fines.

Para obtener registro calificado o acreditación de calidad, las universidades se someten a autoevaluación seguida de una visita de pares académicos quienes evalúan aspectos que incluyen procesos académicos, estudiantes, docentes, investigación y visibilidad nacional e internacional, entre otros (CESU, 2014). Por lo tanto, las universidades como parte del proceso de aseguramiento de la calidad deben cumplir con los factores de evaluación considerados en la actualización del modelo de acreditación en alta calidad (Acuerdo 02 ,CESU, 2020).

En definitiva, el contexto geopolítico de Colombia demuestra la gran diversidad lingüística del país, el poder que tienen el gobierno nacional sobre el diseño e implementación de políticas educativas y lingüísticas en los diferentes niveles educativos, incluyendo a la educación superior. En consecuencia, es pertinente mencionar que las políticas lingüísticas, por un lado, se han encargado de regular la diversidad lingüística del país, y por el otro, abrir un espacio al aprendizaje de lenguas extranjeras lo cual ha generado procesos de bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo en el contexto educativo de Colombia.

1.1.2. Políticas lingüísticas en Colombia

A lo largo de la historia de Colombia el gobierno nacional, desde la macro política, ha diseñado diferentes políticas lingüísticas tanto para la enseñanza de lenguas indígenas como la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, autores como García y García (2012) mencionan que dichas políticas se han elaborado de manera desarticulada y se han estructurado en dos grupos diferentes. Existe un primer grupo que hace referencia a aquellas políticas que regulan la relación entre el español y las lenguas minoritarias, y existe otro grupo que solo regula a las políticas que preseleccionan la implementación de una lengua o de varias lenguas extranjeras. Por consiguiente, la siguiente presentación de políticas públicas, leyes, decretos y regulaciones, que se han elaborado

para la enseñanza de las lenguas en el país, se hace a partir de los dos grupos que plantea García y García (2012).

En el primer grupo de políticas lingüísticas son las que regulan la relación entre el español y las lenguas minoritarias. En este grupo encontramos que durante el proceso de evangelización, la corona española reconocía la diversidad lingüística del país e implementó la “Política de lenguas generales” (Triana y Antorveza, 1987, como se cita en García y García, 2012), la cual utilizó las lenguas indígenas, como el muisca, para adoctrinar a las comunidades indígenas, lo cual le dio estatus a las lenguas minoritarias (García y García, 2012).

La política lingüística anterior presenta aspectos tanto positivos como negativos en su implementación. Por un lado, el reconocimiento de las lenguas indígenas como medio de evangelización está relacionado con la promoción de la diversidad lingüística en el país. Sin embargo, el hecho de que se haya utilizado una lengua indígena para llevar a cabo la evangelización de una cultura y religión diferentes a las de la comunidad indígena refleja un enfoque hegemónico que afecta la diversidad lingüística y cultural de las comunidades minoritarias de Colombia. En este sentido, se puede argumentar que esta política instrumentalizó las lenguas indígenas en beneficio de la corona española, sin tener en cuenta los derechos lingüísticos de las comunidades.

En el periodo de la colonización, además se implementó un programa de castellanización que ignoró casi por completo la diversidad lingüística del país. Este programa provocó que el castellano se considerara lengua de facto, es decir, que el castellano fuera la única lengua de uso social en Colombia y que las lenguas indígenas fueran prohibidas, aspecto que impactó profundamente en la diversidad lingüística y cultural del país. Además, la constitución de Colombia de 1886 también ignoró este hecho y se centró únicamente en la enseñanza del castellano, lo cual significó la supresión temporal de las lenguas originarias durante esa época (Pineda, 2000; García y García, 2012) y fue hasta la promulgación de la Constitución de 1991 que nuevamente se reconoció la diversidad lingüística y cultural del país (García y García, 2012).

La constitución Política de Colombia de 1991 “en los artículos 7 y 10 reconoce y protege la diversidad étnica y cultural, reconoce al español como el idioma oficial de Colombia, y a las lenguas minoritarias como oficiales en sus respectivos territorios fomentando una educación

bilingüe” (Quiñonez, 2013, p.27), lo cual ha permitido que actualmente se visibilicen los derechos de las comunidades minoritarias y procesos de investigación más concretos relacionados con las lenguas indígenas (García y García, 2012). En el artículo 68 (Constitución Política de Colombia, 1991) también es posible evidenciar que los integrantes de los grupos étnicos tienen derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural; y en el artículo 72 del mismo documento se señala que las lenguas indígenas son patrimonio cultural de la Nación y están bajo la protección del Estado (Quiñones, 2013) ; es por esto que en aquellos territorios donde se reconocieron las lenguas indígenas como lenguas oficiales se iniciaron programas de educación intercultural bilingüe o etnoeducación (Bolaños, 2018). Por consiguiente, la Constitución Política de Colombia de 1991 ha sido una base para el reconocimiento de las lenguas minoritarias, no obstante, los resultados en cuanto a su implementación han sido mínimos. García y García (2012) mencionan que dichos esfuerzos se ven opacados por la falta de recursos pedagógico y una efectiva participación del gobierno colombiano.

De hecho, desde 1971 el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), creó el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, programa que aún es vigente en el territorio indígena, y permite a las organizaciones locales, regionales y nacionales incluir la educación como uno de los componentes fundamentales en sus propuestas de autonomía y de fortalecimiento organizativo (Bolaños, 2018). Este programa ha sido un gran acierto para promover la enseñanza de las lenguas indígenas, su cultura y conocimientos ancestrales. Lo anterior se conecta con la creación de una política oficial de Etnoeducación. De acuerdo con Mejía (2017), la política oficial de Etnoeducación para comunidades minoritarias fue ratificada por la Ley 115 de 1994. Esta ley considera que la etnoeducación es un tipo de educación que se

ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (Art. 55, Ley 115, 1994).

Por esta razón es que también se “reconoció la importancia de diseñar planes de estudio que tienen en cuenta el tipo de oferta educativa que refleja las propias visiones de las propias comunidades indígenas, así como el respeto por su cultura y lengua herencia” (Mejía, 2017, p. 250). Entonces, fue hasta 1994 se regularon políticas lingüísticas relacionadas con la etnoeducación en Colombia,

y por esta razón se ha podido valorar positivamente la existencia de programas de educación bilingüe e intercultural que promueven el respeto por la cultura y las lenguas indígenas. Sin embargo, es importante que el gobierno nacional y los líderes de comunidades indígenas trabajen de la mano para abordar los desafíos relacionados con la participación de las comunidades indígenas en el diseño y desarrollo de los planes de estudio, así como la superación de barreras estructurales que limitan el acceso a una educación de calidad para todas las comunidades minoritarias.

Para finalizar con la presentación de las políticas lingüísticas de este primer grupo, es preciso resaltar que en el 2010, el gobierno colombiano, a través del Ministerio de Cultura, en busca de reconocer, proteger y desarrollar las lenguas minoritarias, promulgó la ley 1381 de 2010, conocida también como Ley de Lenguas Nativas (García y García, 2012; Alonso ,et al., 2018) a causa de que de que los artículos de la constitución de 1991, referenciados anteriormente, no se estaban implementado (García y García, 2012), es decir, que las políticas lingüísticas que se han diseñado para la enseñanza del español y de las lenguas minoritarias en Colombia son políticas “de jure” o políticas que han sido establecidas y respaldadas por el gobierno nacional por medio de leyes o documentos oficiales.

En el segundo grupo de políticas lingüísticas del contexto colombiano, encontramos aquellas regulaciones, leyes y programas que el gobierno nacional, a través del Ministerio de educación nacional, algunas veces con el apoyo de organizaciones internacionales, han diseñado para la enseñanza de lenguas extranjeras en los diferentes niveles educativos del país. El objetivo principal de estas políticas lingüísticas es poder “tener ciudadanos 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” (Ministerio Nacional de Educación -MEN-, 2004).

En primer lugar, las políticas lingüísticas para la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia se implementaron en el nivel de secundaria. En 1824, el colegio San Bartolomé de la ciudad de Bogotá, creó la cátedra de idiomas enfocada a la enseñanza del inglés y el francés como lenguas extranjeras. En 1979, se emitió un decreto que reglamentaba la obligatoriedad de la enseñanza del francés en los grados 10° y 11° (últimos años de la educación media en Colombia)

y del inglés para los grados 6° y 7° (niveles iniciales de la educación básica secundaria), a causa de la visita del presidente francés de la época (García y García, 2012). En este sentido, las primeras políticas no tuvieron en cuenta la realidad del país, sino aspectos circunstanciales como la visita de un presidente extranjero para reglamentar la enseñanza de lenguas.

En 1982, el MEN con apoyo del Consejo Británico y el Centro Colombo Americano, dos organizaciones binacionales de idiomas, educación y cultura con una larga tradición en Colombia y en el extranjero, crearon la política lingüística denominada “The English Syllabus” (TES), con el objetivo de introducir un currículo en inglés para los grados 6° a 11° de la educación básica secundaria (Valencia, 2006; Usma, 2009; García y García, 2012), basado en un inglés universal (Alonso et al., 2018), vale la pena aclarar que bajo este programa, la obligatoriedad de la enseñanza del inglés era solo para los grados 6° y 7° y que la comprensión lectora era el principal objetivo a alcanzar dentro del programa (Alonso et al., 2018). Por lo tanto, el enfoque de "inglés universal" mencionado por Alonso et al. (2018) muestra que TES redujo la enseñanza del inglés al desarrollo de habilidades lingüísticas como la comprensión de lectura e ignoró que los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés también implican el desarrollo de una competencia comunicativa e intercultural.

A inicios de los 90, la política lingüística que se implantó en torno a la enseñanza del inglés como lengua extranjera fue el Colombian Framework for English (COFE) entre 1991 y 1996. Esta política fue una tentativa conjunta entre Colombia y Gran Bretaña con el objetivo de mejorar la formación y calidad de profesores de inglés en las universidades públicas y privadas del país (Usma, 2009; García y García, 2012; Roldán y Peláez, 2017; Alonso et al., 2018). De acuerdo con la Universidad Pedagógica Nacional (s.f) COFE surgió como una oportunidad para las licenciaturas y para los profesores de lenguas ya que mostraba componentes estratégicos y de apoyo académico que promovían un cambio en los procesos de enseñanza del inglés en Colombia.

En 1991, se adoptó una nueva Constitución Nacional. Por lo tanto, a la luz de la Constitución Política de 1991, el Congreso de la República, expidió la Ley General de Educación, la cual consagró en el artículo 21 (Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria), literal m, “la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera” (Ley 115 de 1994). Esta ley introdujo la noción de autonomía institucional y le

facilitó “a las comunidades escolares la capacidad de definir sus currículo y procesos pedagógicos dentro de un conjunto general de lineamientos incluidos en el mismo. En este nuevo escenario, un plan de estudios de inglés obligatorio nacional era parte del pasado” (Alonso et al., 2018, p. 62).

En 1999, se crearon los lineamientos curriculares en lenguas extranjeras, los cuales se diseñaron únicamente para los niveles de educación básica y media “con el fin de poner en práctica lo promulgado en la ‘Ley General de Educación’, dando origen a los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras, en los que se establecen las habilidades mínimas que debe desarrollar un estudiante” (García y García, p. 55). Una década después, en todos los niveles educativos (básica, media y superior) se dio inicio al Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), Colombia 2004-2019. Inglés como lengua extranjera: una estrategia para la competitividad, programa que tuvo la supervisión del Consejo Británico (Bonilla y Tejada, 2016) “y la cooperación de compañías transnacionales privadas, como Cambridge University Press” (García y García, p. 55). Además, el PNB adoptó el MCERL y declaró que “para 2019, todos los graduados de la escuela secundaria deberían estar en el umbral B1 (pre-intermedio), mientras que todos los graduados universitarios deben estar en el nivel B2 Vantage (intermedio)” (Alonso et al., 2018, p. 62). Este programa generó varias discusiones académicas ya que como su nombre lo indica, solo se enfocó en la enseñanza del inglés y dejó de lado la enseñanza de otras lenguas extranjeras y de hecho ignoró las lenguas indígenas del país.

En el año 2012, específicamente en el sector de básica y media, el MEN como iniciativa del PNB estableció el “Programa de fortalecimiento de competencias en lengua extranjera (PFDCLE)” (Gómez, 2017; Roldán y Peláez, 2017), el cual retomó las metas del PNB buscando el desarrollo de competencias comunicativas de estudiantes y docentes como una forma de hacer parte de la economía del conocimiento y el mercado laboral globalizado. Luego, en el año 2013, se fortaleció el PNB a través de la Ley 1651 (Ley de bilingüismo). Por lo tanto, el congreso de la República modificó los artículos 21, 22, 30 y 38 de la ley 115 de 1994 y dicta otras disposiciones- Ley de Bilingüismo en Colombia- ley que deja en claro que el nuevo objetivo del PNB es “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera” (Art. 2; literal g, Ley 1651 de 2013).

Durante la implementación del PFDCLE, el gobierno en el 2014 estableció que el 40% de los graduados de secundaria debía alcanzar al menos un nivel intermedio B1 de inglés, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y el 20% de los graduados de educación superior obtener un nivel intermedio superior: nivel B2 (MCERL) (Alonso et al., 2018). Para este fin el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) es el encargado de evaluar la proficiencia en lenguas extranjeras, específicamente, del inglés, y así facilitar la medición de los niveles de lengua extranjera con la que se gradúan todos los estudiantes de secundaria y pregrado por medio de la presentación de las Pruebas Saber 11° y/ o del examen de calidad de educación Superior “Saber Pro” (Gómez, 2017). De acuerdo con Alonso et al. (2018) las Pruebas Saber miden el nivel de inglés en cuanto comprensión lectora y el uso del lenguaje; además, están alineadas con las normas propuestas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y los resultados clasifican a los estudiantes colombianos en los siguientes niveles: “A1 Breakthrough (usuario principiante), A2 Waystage (usuario básico), B1 Umbral (pre-intermedio) y B+, que se supone que incluye los niveles superiores: B2 Vantage (intermedio), competencia operativa efectiva C1 y dominio C2” (p.62) (Ver Apéndice 1).

Para finalizar esta presentación de las diferentes políticas lingüísticas para la enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente, del inglés, De esta manera, se crean otras iniciativas y propuestas para alcanzar los objetivos propuestos en el PNB, por ejemplo en el 2014 se presentó la propuesta de “Colombia Bilingüe (CB) (2015-2025) y también, se creó el Programa Colombia Bilingüe 2014-2018, construido por una serie de documentos e iniciativas como la cartilla de Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés (DBA) (Roldán y Peláez, 2017). Es pertinente resaltar que la preocupación del Gobierno Colombiano de enseñar inglés por encima de otras lenguas está relacionada con el hecho de que se ha justificado que el inglés es la mejor opción para tener acceso a becas, aumentar la movilidad internacional y mejorar las oportunidades laborales de los estudiantes colombianos.

La última iniciativa “Colombia Bilingüe”(2015-2025) tiene en cuenta las estrategias ya planteadas en programas de bilingüismo anteriores, pero algo particular de este programa, es que reconoce el rol estratégico de las instituciones de educación superior (IES) para alcanzar mejores resultados en cuanto la promoción del bilingüismo en Colombia y alcanzar las metas propuestas

para el 2025. Metas que cada vez son más desafiantes y apartadas de la realidad de las instituciones educativas ya que ahora se exige que el 50% de los graduados de la escuela secundaria deben alcanzar un nivel B1 (pre-intermedio), el 30% de los estudiantes de educación superior deben alcanzar un nivel B1 (pre-intermedio) y al menos un 25% un B2 (intermedio alto) (Alonso et al., 2018). Esto llevó a que las universidades colombianas, tanto públicas como privadas, incluyeran en sus mecanismos de selección y evaluación de estudiantes, particularmente en el reglamento estudiantil o documentos similares, el requisito de certificar un nivel mínimo de competencia en una lengua extranjera como condición para obtener el título profesional.

El programa de Colombia Bilingüe (CB) (2015-2025), como se menciona antes, reconoció el valor estratégico de las universidades colombianas. El Ministerio de Educación Nacional (2014) consideró que, por un lado, las universidades son un espacio propicio para trabajar en la consolidación de una política de estado integral e intersectorial en el cual es posible desarrollar y mejorar las competencias comunicativas en inglés. Por otro lado, este programa también brinda la oportunidad de fortalecer los procesos de aprendizaje y contribuir con la calidad educativa del país para que los futuros egresados de las universidades colombianas tengan una herramienta adicional para lograr un mejor desempeño profesional y acceder al mundo globalizado. Sin embargo, investigadores como Alonso et al. (2018) plantean que aún es necesario realizar algunos ajustes a las políticas actuales-Colombia Bilingüe- para alcanzar metas planteadas en cuanto la promoción del bilingüismo en todos los niveles educativos. Dichos ajustes pueden partir del reconocimiento de la realidad lingüística y cultural del contexto colombiano y así para proponer en el futuro metas más coherentes y contextualizadas que hagan parte de esa política de estado integral que contempla el gobierno colombiano.

1.1.3. Enfoques investigativos de política y planificación lingüística

En este apartado se hace una presentación general de los diferentes enfoques investigativos que se han desarrollado a través del tiempo en el campo de la política y la planificación lingüística (PPL); enfoques que evidencian cambios significativos tanto para el campo, como para las instituciones y los agentes de las políticas. Ricento (2000) menciona que, en los sesenta, las investigaciones se caracterizaron por enfoques enmarcados en la descolonización, el estructuralismo y el pragmatismo que surgieron de la mano de la creación de nuevas naciones en

África, Asia y Medio Oriente. Estos enfoques buscaban la consolidación de una lengua o un estándar de lengua nacional que facilitará tanto la unificación como la modernización y la eficiencia lingüística. En este periodo, la planificación de estatus y de corpus lingüístico se desarrollaban de forma separada y abstraídas de sus contextos sociohistóricos y ecológicos.

En la década de los años 60, el campo de la PPL se conoce como investigación de planificación lingüística fundamental (Cassels, 2018) reconocida como un área de especialización de la sociolingüística, esencialmente pragmática, considerada como ciencia práctica, cuyos objetivos se enfocaban al diseño de herramientas directas y explícitas que permitirían alcanzar metas sociales. Generalmente, los expertos técnicos y profesionales fueron los encargados de formular, implementar y evaluar las políticas a través de métodos cuantitativos y análisis histórico (Tollefson y Pérez-Milans, 2018), dominados por el objetivismo y el positivismo (Cassels, 2018). Los principales problemas del lenguaje que se investigaron en este periodo se basaron en la “construcción de la nación, el nacionalismo, la política e integración sociocultural, políticas nacionales de educación, desarrollo económico y lenguas” (Tollefson y Pérez-Milans, 2018, p. 4).

Los primeros trabajos de investigación de la PPL se relacionaron también con la “revolución Chomskyana” en la teoría lingüística y se basaron en “encontrar técnicas específicas y replicables para lograr objetivos identificables y cuantificables como el aprendizaje de lenguas y el bilingüismo, desarrollo económico y estabilidad política” (Tollefson y Pérez-Milans, 2018, p. 6). Lo anterior, como lo menciona Tollefson y Pérez-Milans (2018) influyó en que los procesos de modernización y desarrollo del lenguaje fueran entendidos como procesos predecibles y universalmente trasplantables. Además, los aspectos negativos encontrados en los primeros trabajos de investigación evidenciaron que el campo de la PPL era un sistema desigual y comprendía una subdivisión de los discursos.

Ricento (2000) afirma que, entre los setenta y comienzos de los ochenta, las investigaciones se distinguieron por discursos desde la sociolingüística crítica sobre el fracaso de la modernización lingüística y el tratamiento igualitario entre lenguas. Estos discursos no sólo señalaron la complejidad de las tareas derivadas de la PPL, sino que reconocieron los efectos sociales, económicos y políticos de las relaciones interlingüísticas en comunidades de habla. Además, se comprendió que el comportamiento lingüístico era motivado e influido no solo por fuerzas

políticas y económicas, sino sobre todo por las actitudes y las creencias de las comunidades de habla y sus hablantes.

Durante el periodo de 1970 y 1980, Ruiz (1984) declara que los estudios se centraban en orientaciones básicas (lenguaje como problema, lenguaje como derecho, lenguaje como recurso) para la planificación del lenguaje que ayudaban a delimitar formas y problemas del lenguaje, además de un rango de actitudes aceptables hacia el lenguaje en la sociedad. A finales de los ochenta y los noventa, las investigaciones se enmarcaron en discusiones sobre el nuevo orden mundial, el postmodernismo y los derechos lingüísticos como consecuencia de procesos socioculturales derivados, entre otros asuntos, de las migraciones masivas (Ricento, 2000). Las constantes críticas a los enfoques desarrollados previamente permitieron la creación de una nueva visión del campo de la PPL “que iría más allá de lo descriptivo para volverse más teórico, predictivo y explicativo” (Hornberger, 2006, p. 34), lo cual influyó en que autores como Tollefson abrieran un punto de inflexión teórico y epistemológico que influyó en trabajos investigativos posteriores de PPL (Cassels, 2018).

Las investigaciones de PPL que se llevaron a cabo en el periodo de 1990-2000 se caracterizaron por “una mayor atención a cómo las ideologías y los discursos del lenguaje interactúan con los procesos de PPL” (Cassels, 2018, p.56). Las investigaciones se orientaron desde el enfoque histórico-estructural como parte de un campo más amplio de estudios críticos del lenguaje que integraban discursos socioculturales y sociolingüísticos como resultado del contraste entre el enfoque neoclásico e histórico-estructural centrados en fuerzas históricas y estructurales que sostienen sistemas de desigualdad, que por un lado ignoraron la naturaleza ideológica y política de la planificación del lenguaje y, por el otro, fueron influenciados por el posmodernismo, el posestructuralismo y la teoría social crítica (Cassels, 2018).

Los estudios desarrollados dentro del enfoque crítico de la PPL permitieron la inclusión de interacciones desde el micro nivel en las aulas y sociedades a través del uso de la combinación de técnicas analíticas del discurso (Cassels, 2018). De acuerdo con Tollefson y Pérez-Milans (2018), estos estudios también integraron formas estructuradas de comunicación, convenciones normativas e ideológicas. Por lo tanto, los discursos globales e institucionales, vinculados a las políticas y prácticas diarias de individuos e instituciones, solían girar en torno a “la comprensión

del lenguaje como práctica social y de las identidades como fluidas y múltiples, así como metodologías de investigación que enfatizan el proceso” (p.8).

La evolución de los enfoques investigativos de la PPL permitió que los académicos del área se interesaran en “agentes, procesos y discursos de PPL con recopilación y análisis de datos empíricos” (Cassels, 2018, p. 59), basados en estudios longitudinales sobre la educación del lenguaje y el discurso en el aula. Por ejemplo, académicos como Hornberger, Davis, King, McCarty utilizaron la etnografía para estudiar procesos de PPL relacionados con comunidades minoritarias lo cual “influyó e informó a la etnografía de la política lingüística, una metodología de investigación que se centra en la creación, interpretación y apropiación de textos y discursos de políticas lingüísticas en múltiples niveles y actividades de PPL” (Cassels, 2018, p. 59).

Cassels (2018) coloca a los enfoques empíricos dentro del "giro empírico", ya que éstos requieren de un mayor “esfuerzo para revelar los vínculos específicos que conectan trayectorias de actores posicionados socialmente con contextos sociales actuales. Consecuentemente, los enfoques etnográficos también proporcionan información sobre el orden social desde el micro nivel. Cassels (2018) aclara que las etnografías de la política lingüística tienen como objeto de estudio de las políticas y además requieren la recopilación de datos en diversos contextos y comunidades de individuos, por lo tanto, el enfoque en esta etapa investigativa de la PPL es la política y los agentes que crean e interpretan las políticas, es decir una dualidad política-agente donde las ideologías de los agentes y las políticas se integran para explicar procesos relacionados con los procesos de planificación del lenguaje desde una multidisciplinariedad de métodos. De hecho, se han desarrollado varios estudios desde la combinación entre el enfoque de investigación etnográfico y cualitativo, lo cual permite aprovechar diversas “formas de análisis del discurso para iluminar la creación, interpretación y negociación de políticas lingüísticas” (p.60).

Cassels (2018) también menciona que académicos del análisis del discurso han propuesto marcos analíticos que requieren de diversas técnicas de investigación. Por consiguiente, el análisis del discurso ha permitido, por un lado, establecer “camino intertextuales e interdiscursivos complejos entre múltiples niveles de creación, interpretación y recontextualización” (p.60); por el otro, apoyar la comprensión de ideologías y prácticas desde un contexto de múltiples capas (macro,

meso, micro) que puedan conectar con eventos del nivel micro (prácticas lingüísticas con estructuras de nivel macro (políticas oficiales).

Los diversos cambios que se han generado a lo largo de la investigación de la PPL desde la década del 2000 provocaron un incremento en estudios de investigación orientados desde un enfoque de abajo hacia arriba o desde el micro nivel, que surgen del activismo de base más que decisiones estatales, lo cual influye en que los docentes sean reconocidos como instigadores de cambio (Watson-Gegeo et al., 2018) o agentes políticos. Por ejemplo, Hornberger et al. (2018) ha sido uno de los investigadores interesados en describir y analizar procesos de planificación lingüística y política desde abajo hacia arriba o desde el micro nivel a partir de la Etnografía de la planificación y política lingüística (*Ethnography of Language Planning and Policy*).

La Etnografía de la planificación y política lingüística es un enfoque que “examina diferentes tipos de planificación del lenguaje (corpus, estado y planificación de la adquisición) y procesos de políticas del lenguaje (creación, interpretación y apropiación de políticas), atendiendo tanto a los textos de políticas como a los discursos de las políticas (Hornberger et al., 2018, p.159). Esta autora agrega que este es un enfoque metodológico útil, que permite la comprensión de cómo los actores de las políticas, dentro de los espacios ideológicos y de la implementación estratificada del campo (niveles), crean, interpretan y hasta se resisten a la planificación y a las políticas lingüísticas. De esta manera, es posible “descubrir en primer plano las voces indistintas y consecuencias no deseadas en la búsqueda de implementar una educación multilingüe más sólida y exitosa” (Hornberger y Johnson 2007, como se cita en Hornberger, et al., 2018, p. 153).

Hornberger, et al. (2018) también destacan que la investigación etnográfica de PPL concibe la brecha existente entre la política y la práctica como una problemática del campo de PPL, por ende, permite explorar las dinámicas entrelazadas de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba de la planificación del lenguaje, las ideologías y prácticas del lenguaje de carácter monoglósico y heteroglósico; y de esta manera se complejizan las experiencias y significados sociales. Canagarajah (2005) reconoce que el modelo planteado por Hornberger no solo concibe la PPL para los dominios macrosociales de la educación, sino que también se enfoca en la vida local en las aulas (p. 198). En este sentido, este mismo autor reconoce que el aula se convierte en un espacio para reconstruir el lenguaje y las políticas desde una perspectiva local, dando prioridad a los grupos

minoritarios o aquellos grupos que tienen menos poder en los procesos de construcción de políticas lingüísticas en los contextos educativos.

Aunque el enfoque etnográfico de planificación de la PPL parece ser el más amplio, flexible y dinámico para realizar procesos de investigación en el campo de la PPL, existen limitaciones en cuanto a la forma cómo los investigadores del PPL deben “equilibrar los análisis críticos del poder de las políticas (discursos) con la comprensión empírica de la agencia de los actores políticos” (Cassels, 2018, p. 63). No obstante, la exposición de los diferentes enfoques y representantes de la PPL conciben que lo más significativo de la investigación de la PPL es resolver problemas en torno al comportamiento e identidad del lenguaje, considerando los desarrollos en el análisis del discurso, la etnografía y la teoría social crítica (Ricento, 2000).

1.1.4. Estudios previos en política y planificación lingüística

A continuación, se comparten algunos estudios sobre PPL en el contexto de la educación Superior en Europa, México y Colombia. Los criterios de selección de estos estudios se enfocaron en reconocer cómo se diseñan e implementan las políticas lingüísticas en relación con la diversidad lingüística y la glocalización, considerando aspectos como el reconocimiento de lenguas minoritarias, el multilingüismo, la planificación curricular y la formación docente. En el caso de las prácticas docentes se tuvo en cuenta el impacto directo con la implementación de las políticas lingüísticas.

Específicamente, los estudios que cumplieron con estos criterios, en primer lugar, visualizan bases teóricas y metodológicas para el análisis de políticas lingüísticas en los diferentes niveles de planificación del lenguaje (Lasagabaster, 2015; Miranda et al, 2016). En segundo lugar, permiten reconocer la forma cómo se ha investigado sobre las políticas lingüísticas y prácticas docente a través de aspectos relacionados con la formación docente en Colombia (Sierra & Giraldo, 2020) y en México (Toledo et al, 2018). Y, por último, exponen aspectos que conectan varios temas como las prácticas docentes y la glocalización (Pawan y Pu, 2019), la glocalización y el inglés como lingua franca (Tsou, 2015), la implementación de políticas lingüísticas y la inclusión de la diversidad lingüística en universidades mexicanas (García-Landa, 2018) y colombianas (Quiñones, 2013).

En Europa se han hecho estudios relacionados con política y planificación lingüística en el contexto de la educación superior por medio del análisis multinivel. Lasagabaster (2015) analizó las políticas lingüísticas expuestas en el Proceso de Bologna de 1999, acuerdo que facilitaba el intercambio de titulados y adaptaba el contenido de los estudios universitarios a las demandas del mercado. El objetivo principal de esta investigación fue examinar el efecto de la internacionalización en las políticas lingüísticas y el grado de libertad que tienen las universidades europeas para tomar sus propias decisiones en cuanto a la enseñanza de lenguas en diferentes niveles de planificación: a nivel macro (iniciativas de las instituciones europeas), meso (a nivel estatal), micro (a nivel universitario) y nano (personificado por las partes interesadas de la universidad). Se integró el concepto de política lingüística de Spolsky (2004) y se tomó como marco de referencia la Universidad del País Vasco (UPV).

En el nivel macro, el autor hace referencia a la existencia de una política lingüística europea formulada por académicos de 11 países europeos. Una de las recomendaciones fue reconocer el inglés como lingua franca, sin desconocer procesos de comunicación en otras lenguas, es decir, que los ciudadanos europeos pueden “a aprender y utilizar sus propias lenguas nacionales y minoritarias, y al menos dos lenguas extranjeras” (Lasagabaster, 2015, p. 262).

En el nivel meso, dentro de las universidades europeas, se analizó el porcentaje del uso del inglés como medio de instrucción (English as a Medium of Instruction, EMI). Los resultados indican que el porcentaje varía según la disciplina estudiada y la región donde se encuentra la universidad. En el micro nivel se analizaron las políticas lingüísticas diseñados por las universidades, donde se evidenció que algunas de ellas no mencionaban explícitamente que el inglés fuera la única lengua que debían aprender y utilizar los estudiantes en las universidades europeas. Esto se relaciona con el hecho de que la promoción de la diversidad lingüística era impulsada por la internacionalización.

En el nivel nano, se utilizó la técnica de palabras claves y se les pidió a estudiantes locales e internacionales, al profesorado y al personal administrativo de la universidad UPV anotar las cinco primeras palabras que les venían a la mente cuando pensaban en una universidad internacional. En este nivel también se aplicaron seis grupos de discusión con estudiantes locales, internacionales, docentes, y administrativos y una entrevista con el Vicerrector y con la Oficina de Relaciones Internacionales. Es importante aclarar que la UPV, la cual fue referente de esta

investigación, tenía agendas muy explícitas para promover una lengua minoritaria relacionada con procesos de internacionalización que implicaron una situación multilingüe que incluía lenguas de identidad y de comunicación y, por lo tanto, se requirió de esfuerzos para mantener la lengua indígena y, al mismo tiempo, aprovechar los beneficios asociados con el inglés como medio de instrucción.

Los resultados del estudio evidenciaron que se presentaron cambios de perspectiva que se reflejaron en la comunidad universitaria, y consecuentemente, permitieron la consolidación de una universidad internacional, vinculada por los interesados a la presencia y la coexistencia de diferentes lenguas y culturas. De hecho, los datos recopilados en la UPV indicaron que el inglés como medio de instrucción contribuía con el mejoramiento de la comunicación entre hispanohablantes y chinos en el contexto universitario y que los idiomas locales no estaban siendo eclipsados por el inglés, sino al contrario, estaban siendo fuertemente asociados con aspectos de identidad. Por lo tanto, este trabajo es relevante para esta investigación ya que brinda una orientación metodológica para analizar las políticas lingüísticas en el contexto de la educación superior por niveles de planificación y; además, hace hincapié sobre la necesidad de enseñar el inglés como una lingua franca, pero sin dejar de lado el aprendizaje y uso de otras lenguas, es decir, buscando la promoción de la diversidad lingüística en los contextos universitarios.

Miranda, Berdugo y Tejada (2016) utilizaron el análisis multiescalar con el objetivo de describir y analizar el proceso de creación de PPL en los niveles macro y micro en una universidad del sureste de Colombia. Esta investigación requirió de un estudio etnográfico de la política junto con la heurística y el análisis crítico del discurso. Específicamente, estos autores utilizaron los principios metodológicos de la etnografía de la política lingüística (ELP) planteada por Hornberger y Johnson (2007), pues era una forma de obtener información desde una perspectiva interna del grupo en el cual se hizo la investigación y así fue posible identificar cómo se veía afectados por las políticas y planes lingüísticos. Además, también se recurrió a la heurística de Johnson (2009) y se tuvieron en cuenta las siguientes categorías: objetivos, agentes, discursos, contextos y procesos como una forma para establecer conexiones entre las capas micro y macro con la intención y conocer la agencia que ejercen los actores políticos en los diferentes niveles de planificación.

En cuanto el criterio de la implementación de políticas lingüísticas y la formación docente Toledo, Montaña, López y Martínez (2018) realizaron una investigación centrada en la política lingüística de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y su relación con la formación de profesores de lenguas extranjeras en la frontera norte de México y Estados Unidos. Por esta razón, analizaron el estado actual de la política lingüística en México, con énfasis en la formación en la enseñanza del inglés y examinaron el concepto de *lingua franca* y lengua de facto en el contexto fronterizo.

Dentro de los resultados de esta investigación se encontraron algunos desafíos sobre la formación docente en lenguas extranjeras en términos de conocimiento disciplinario y la falta de recursos financieros para implementar la política lingüística nacional. En cuanto la conceptualización de *lingua franca* se encontró que en la actualidad, la *lingua franca*, se utiliza como una lengua de comunicación entre individuos que no comparten la misma lengua materna, y que el inglés es una lengua que ha adquirido un papel destacado en el contexto de la globalización y por ende dentro de las universidades mexicanas.

Teniendo en cuenta la información anterior, los autores concluyeron que, en primer lugar, las instituciones de educación superior mexicanas requieren una política lingüística nacional coherente y articulada para mejorar la calidad de la formación de docentes en la enseñanza de lenguas extranjeras. En segundo lugar, es importante considerar las necesidades sociales y culturales del contexto. Por último, se recomienda contar con el apoyo de organizaciones no gubernamentales, universidades públicas y privadas, así como de funcionarios gubernamentales, con el fin de lograr la construcción de esta política lingüística coherente y contextualizada con las necesidades sociales y culturales de las universidades y del país.

Respecto a los estudios relacionados con las prácticas docentes, Sierra y Giraldo (2020) elaboraron un estudio cualitativo en la región de Antioquia de Colombia. Esta investigación hizo parte de un estudio más amplio de casos múltiples, y consecuentemente, de una apuesta por considerar la investigación de las políticas lingüísticas y de la enseñanza del inglés desde otros ángulos. Este estudio facilitó que un grupo de cuatro docentes contaran por medio de “retratos” sus experiencias frente a los programas de formación ofrecidos por el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB). Los autores utilizaron los “retratos” como medio de investigación ya que “se

ocupan de presentar las comprensiones y explicaciones que tienen los y las participantes de una investigación acerca de un contexto o una situación determinada” (p. 120). Además, se utilizaron otros métodos de recopilación de información, como entrevistas individuales y grupales, así como el análisis de documentos. Estos métodos permitieron capturar y reflejar las voces y trayectorias de los actores, las cuales estaban relacionadas con las políticas públicas (PNB) y con el sentir del docente, con su presencia y con sus experiencias.

Aunque el estudio de Sierra y Giraldo (2020) no se desarrolló, específicamente, en el contexto de la educación superior, el hecho de analizar la política lingüística y la formación docente desde la implementación del PNB, es relevante ya que el PNB es una política lingüística nacional y la formación docente permite comprender elementos que construyen las prácticas docentes, aspectos que se van identificar en esta investigación. Además, este estudio también comparte información relevante sobre el uso de diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos que se consideraron en la estrategia metodológica.

Pawan y Pu (2019), enfocados en la disyuntiva entre la formación de los docentes y la práctica, aplicaron métodos de enseñanza nuevos o externos que incluían el uso de la glocalización y estudiaron las interpretaciones de docentes de inglés y chino en diez escuelas de la Provincia China de Yunnan. Estos autores presentan que el término "glocalización" se refiere a la interacción entre enfoques, métodos y actividades de enseñanza externos (globales) y locales, y en el campo de la enseñanza de idiomas se define como el proceso de adaptación de conocimiento pedagógico local en las prácticas de aula de los docentes. Los resultados demostraron que las interpretaciones de los profesores y la toma de decisiones basadas en la glocalización se enfocaban en el empoderamiento de los profesores, en el empoderamiento de los docentes, su posición profesional, el diseño de cursos, la generación del pensamiento crítico y la promoción de la apropiación y transformación para incorporar prácticas locales. Por consiguiente, los resultados permitieron la construcción de un marco de enseñanza de la glocalización crítica, es decir, que un tipo de glocalización que facilitaba la reflexión crítica y la agencia de los docentes de inglés para evaluar la utilidad de experiencias de formación docente a la luz de sus contextos inmediatos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera o segunda lengua.

Este estudio utilizó un método mixto que consistió en la aplicación de entrevistas individuales y grupos de discusión, observaciones en el aula y una encuesta bajo el enfoque pragmático. El marco que utilizaron para analizar el conocimiento local de los docentes de inglés fue el “marco sociocultural tripartito” de Freeman y Johnson (1998) construido por

- (a) las reflexiones y experiencias de los profesores como; (b) la naturaleza de las escuelas y la escolarización que han experimentado; y (c) la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje que se produce en sus propias aulas. (Pawan y Pu, 2019, p.3).

El anterior marco es una base teórica importante para esta investigación puesto que complementa aspectos relacionados con las prácticas docentes desde el conocimiento local, lo cual hace parte de una de las categorías de análisis de esta investigación.

En cuanto la relación de la glocalización y el inglés como lingua franca, Tsou (2015) desarrolló una investigación en la cual presentó que la noción de glocalización afectaba positivamente al inglés como lingua franca y, a la vez, a las prácticas de enseñanza del inglés en el mundo. Específicamente, este autor dentro de las prácticas de enseñanza fusionó aspectos globales y universales del inglés británico y americano con aspectos locales y particulares de diferentes localidades. De esta manera el inglés como *lingua franca* se concibió como un medio de comunicación intercultural para hablantes de inglés de diferentes partes del mundo el cual incorpora la diversidad cultural y lingüística de sus usuarios. Por consiguiente, los resultados de esta investigación situaron la enseñanza del inglés en Taiwán, en el contexto de la globalización, como un aspecto relevante para luego pasar a analizar la glocalización del inglés y de pensar que era necesario glocalizar las políticas y prácticas educativas en este país.

En Latinoamérica existe poca evidencia de trabajos investigativos orientados al tema de la glocalización para la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto de la educación superior, de hecho, la mayoría de los trabajos realizados se han enfocado al uso del término en el campo económico. Sin embargo, en México, autores como García-Landa (2018) han abordado temas relacionados con la glocalización. Específicamente, esta autora ha considerado la configuración cultural de la Universidad Autónoma de México (UNAM) y ha explorado las discusiones que han surgido en torno a este tema, así como la identificación de elementos, eventos y procesos de influencia más recientes que han contribuido a una nueva auto-eco-organización de la política y la

planificación lingüística en esta institución de educación superior. Esta investigación es interesante ya que contextualiza históricamente la forma como desde 1553 se han manifestado la diversidad lingüística en la UNAM y como esta diversidad ha generado tensiones con la percepción de las políticas y la planificación del lenguaje en la Universidad. Por lo tanto, se hizo referencia a la existencia de diferentes sistemas que han entrecruzado el subsistema educativo de la vida universitaria, invistiéndola de distintas identidades lingüísticas. Además, se menciona que se ha dado un debate sobre la elección entre aprender una sola *lingua franca*, como el inglés, u optar por un plurilingüismo. Por lo tanto, esta investigación es importante para este estudio ya que muestra que la diversidad de las universidades o ese “crisol cultural” como lo denomina García - Landa (2018) son aspectos relevantes que deben considerarse dentro de los procesos auto-eco-organización de la política y la planificación lingüística.

Quiñones (2013) también analizó aspectos relacionados con esta categoría de glocalización pues incluyó temas locales (comunidades minoritarias de Colombia) en el momento de describir las características relacionadas con la pertinencia y la coherencia de las políticas lingüísticas de la Universidad Nacional de Colombia dentro de sus procesos de internacionalización. Este autor encontró como elementos relevantes la necesidad de fortalecer o establecer comités de lenguas encargados de realizar las políticas lingüísticas de las instituciones con carácter facultativo, institucional y nacional.

Este autor además afirma que algunas tendencias de universidades europeas, latinoamericanas y colombianas es considerar la promoción de la enseñanza-aprendizaje de lenguas locales y/o indígenas en sus centros de lenguas. A nivel de Latinoamérica, una de las universidades que ofrece lenguas indígenas (maya y náhuatl) es la Universidad Nacional Autónoma de México y en Colombia es la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Colombia que establece en sus políticas lingüísticas del Instituto de Lenguas la oferta académica de por lo menos una lengua nativa.

Quiñones (2013) hace hincapié en darle importancia a los institutos de lenguas dentro de los procesos de planificación lingüística. Estos institutos, por un lado, son los encargados de planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas mayoritarias y minoritarias. Por otro lado, son un espacio donde los docentes de lenguas extranjeras tienen un rol activo puesto que

diseñan estrategias, metodologías y pedagogías que permiten integrar el uso de las lenguas en los planes de estudio de las carreras de pregrado. Por lo tanto, reconocer el trabajo de los institutos de lenguas en la implementación y formulación de políticas lingüísticas no solo del inglés, sino de las lenguas locales de los estudiantes de pregrado, que hacen parte de la población de la universidad, es un hecho significativo que se conecta con el objetivo de investigación ya que incluir las lenguas minoritarias es una forma de promover la diversidad lingüística en el contexto de la educación superior de Colombia.

1.2. Problema de investigación

Este apartado integra aspectos tanto de los antecedentes anteriormente expuestos como de otros hechos concretos que fundamentan el planteamiento del problema de esta tesis doctoral sobre el campo de la política y planificación lingüística para la enseñanza del inglés como lingua franca en Colombia, específicamente en el contexto de la educación superior. Inicialmente, este planteamiento tiene en cuenta que en el campo de la política y planificación lingüística (PPL) se ha visto afectado por enfoques globalizadores que conducen a que las políticas lingüísticas en la Latinoamérica hayan sido planificadas desde el macro nivel (Hamel, 1993). La dinámica de la globalización fomenta la homogenización del consumo de la cultura y causa que muchas veces las fronteras geográficas nacionales se difuminen por la apertura de mercados globalizadores, por ejemplo, por el Mercado Global de Sur (MERCOSUR) (Nash, 2001). Por lo tanto, esa dinámica globalizadora causa que las leyes, decretos, regulaciones y programas que se diseñan e implementan para la enseñanza de lenguas mayoritarias, minoritarias y extranjeras sean contruidos desde marcos conceptuales muy generales, sin tener en cuenta que cada país tiene una conformación distinta (Hamel, 1993) en términos lingüísticos, culturales, sociales y políticos.

Tollefson y Pérez-Millans (2018) agregan que la PPL a menudo ha ignorado “las preocupaciones de la comunidad, y que el lenguaje a veces utiliza políticas para sostener sistemas de desigualdad” (p. 8), que a menudo se conducen desde un enfoque de arriba hacia abajo (top-down) y están influenciados ideológicamente desde la cima (Ljosland, 2014, como se cita en Lasagabaster, 2015). De esta manera, se provoca el crecimiento de estrategias homogeneizadoras dentro el orden socio-económico emergente y profundamente problemático de los más poderosos, donde el gobierno le apuesta a la “ ‘liberalización’ apoyada en el libre juego del dinero y las

mercancías en un marcado contraste con las rigurosas restricciones que se imponen al movimiento de las personas” (Hall,1994, como se cita en Fairclough, 2009, p. 509) y de las instituciones.

En Colombia el diseño de políticas lingüísticas se ha realizado desde un enfoque de arriba hacia abajo donde el gobierno Nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y, con ayuda de organizaciones internacionales como por ejemplo el Consejo Británico, han diseñado desde principios de los años ochenta políticas para la enseñanza de lenguas extranjeras enfocadas en el imaginario de la modernización (Torres-Martínez, 2009). Por consiguiente, aprender inglés en Colombia se relaciona, principalmente, con el acceso a mejores oportunidades laborales y educativas que ayudan a mejorar la calidad de vida para cumplir con las exigencias del mundo globalizado (Ministerio de Educación Nacional, 2006) y no con la consecución de una educación integral y del reconocimiento de las características regionales, culturales y locales de los contextos y de las instituciones educativas (Bermúdez, et al., 2018).

Canaragarajah (2005) plantea que la lengua inglesa como lengua global o lingua franca suele tener un efecto negativo sobre las políticas lingüísticas, lo cual se relaciona con la forma como varios investigadores han interpretado estas políticas en el contexto colombiano. Torres-Martínez (2009) afirma que las políticas lingüísticas están orientadas desde una visión premoderna que justifica que el inglés, como lingua franca, es un medio seguro de inserción en el mundo global y de desarrollo económico. Correa y Usma (2013) agregan que las políticas lingüísticas en Colombia parten de un modelo burocrático, tradicional y rígido que solo se orientan al desarrollo económico y mercantil de la enseñanza de la lengua inglesa y no en el respeto a la diversidad lingüística y cultural del país, puesto que el proceso de toma de decisiones “ignora antecedentes históricos, las condiciones cambiantes, y los patrones de inclusión y exclusión que se dan en el proceso” (p.228). Miranda et al., (2016) argumenta además que las políticas colombianas son prescriptivas, homogéneas y reducen la posibilidad de ejercer una pedagogía que responda a las necesidades de los diferentes contextos del país y en la posibilidad de generar horizontes de formación integral en las instituciones educativas.

La forma como se ha comprendido la PPL en el contexto colombiano, también, ha causado problemas relacionados con la estratificación de las lenguas. Usma (2009) afirma que existe una estratificación tanto de las lenguas, como de los grupos y culturas y a la vez una exclusión sistémica

de grupos e individuos menos poderosos, lo cual ocasiona la instrumentalización del bilingüismo (español-inglés). La situación anterior “no solo excluye a las lenguas indígenas y las demás lenguas extranjeras, sino que impone discursos y prácticas importadas al país en detrimento del conocimiento local” (Fandiño-Parra et al., 2012, p. 369); hecho que promueve que se le dé un mayor estatus al inglés (García y García, 2012) y que los procesos de política y planificación lingüística prioricen la enseñanza del inglés como lengua extranjera, dejando en un segundo plano o incluso excluyendo otras lenguas mayoritarias (español, portugués, francés, alemán, entre otras) y minoritarias (64 lenguas indígenas de colombianas). Además, esta relación asimétrica no solo implica desequilibrios en la distribución de recursos y estatus, sino que también puede llevar a la pérdida de diversidad lingüística y cultural, así como a la perpetuación de desigualdades sociales y educativas.

El estatus que tiene el inglés sobre otras lenguas, mayoritarias y minoritarias, se relaciona con la situación de que esta lengua tiene una fuerte conexión con la globalización (Canagarajah, 2005; Baldauf, 2012), la internacionalización (Baldauf, 2012) y la modernización (Canagarajah, 2005). Es decir, el inglés se reconoce como una lengua global (Baldauf, 2012), o *lingua franca* (Jenkins, 2015, 2017). De acuerdo al reporte de Ethnologue del 2023 alrededor de 146 países hablan este idioma y la cantidad de hablantes nativos y no nativos oscila entre 38.380.000.000 individuos (Eberhard et al., 2023); esta cifra demuestra que el inglés es, innegablemente, una lengua que facilita la comunicación entre diferentes naciones y es por esto que se ha argumentado que es “la única forma de capital lingüístico y cultural que se necesita para tener éxito en el contexto actual de economías basadas en el conocimiento y las tecnologías” (Fandiño-Parra, 2014, p. 20). Esta visión global de la lengua tiene efectos negativos sobre la política lingüística en diferentes grupos sociales ya que, en lugar, de ser una fuerza democratizadora, se ha convertido en un discurso colonialista, que causa conflictos entre los hablantes multilingües (Canagarajah, 2005).

Bermúdez, et al. (2018) afirma que las políticas lingüísticas tienen un carácter funcional, instrumentalista y programático, lo cual ha influido que durante el proceso de formulación y planificación lingüística se desconozcan los contextos históricos (Correa y Usma, 2013) y las voces de los actores causando una desarticulación con el diseño curricular y la realidad educativa

(Bermúdez et al., 2018). De esta manera también se provoca “la propagación de procesos excluyentes entre grupos, lenguajes y discursos” (Correa y Usma, 2013, p. 229) y la “descentralización de la gestión de la política, generando mensajes desarticulados por parte de ministerios, autoridades locales e instituciones educativas, así como entre los maestros (Consejo Británico, 2015, p.56).

Además, diferentes autores coinciden que el marco normativo colombiano señala qué y cómo deben enseñar las lenguas dentro de las instituciones desde una visión técnica y no desde una manera que facilite el conocimiento profundo o visión reflexiva de la comunidad educativa (Fandiño-Parra, 2014). Esta situación fomenta la existencia de una omisión de las voces de los docentes en procesos de políticas y planificación lingüística y de que los gobiernos y agentes de las políticas se centren en aspectos políticos y económicos, sin tener en cuenta la realidad educativa y las implicaciones pedagógicas de sus decisiones (Bonilla Carvajal y Tejada-Sánchez, 2016). Decisiones que “construyen el alcance de las acciones que instituciones y comunidades educativas puedan emprender” (Fandiño, 2014, p. 227).

Un ejemplo concreto que refleja la forma como los anteriores investigadores han percibido las políticas lingüísticas en Colombia es el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) (2004-2019). Según Gómez (2017), este programa se ha caracterizado por carecer de continuidad, coherencia, y articulación, y aunque su última iniciativa Colombia Bilingüe” (2015-2025) parece ser más realista que las anteriores versiones, los resultados en materia de bilingüismo en el país aún no son óptimos. Dentro de las metas explícitas de Colombia Bilingüe (2015-2015) se establece que todos los estudiantes de educación media o grado 11° deben terminar con un nivel intermedio de inglés o B1, según el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (MCERL) para poder ingresar a la educación superior, y que al terminar los estudios universitarios deben alcanzar un nivel de B2 (MCERL) y demostrar su competencia en el examen de egreso “Saber Pro” (MEN, 2014).

Sin embargo, las mediciones semestrales que se han hecho durante los últimos años evidencian un bajo desempeño de los estudiantes de grado 11° al finalizar la secundaria. El informe de Inteligencia Educativa del Consejo Británico (2015) corrobora esta información y muestra que “solo el 7% de los estudiantes colombianos se gradúa del grado 11 con un nivel de inglés de al menos A1, y los estudiantes con las más altas competencias tienden a graduarse de escuelas en

zonas de altos ingresos” (p. 18). La cita anterior, por un lado, confirma que no se están logrados las metas explícitas de las políticas lingüísticas colombianas y, por otro lado, corroboran que estas políticas son prescriptivas e instrumentalistas ya que una de sus preocupaciones se basa en establecer niveles específicos de dominio para todos los estudiantes de educación media y superior. Además, evidencian la desigualdad del contexto educativo colombiano ya que solo los estudiantes que se han formado en instituciones de élite y que pertenecen a una clase alta y acomodada (Bonilla y Tejada, 2016) tienen las herramientas para alcanzar mejores resultados en pruebas externas; como resultado, las políticas lingüísticas han caído en procesos de “estratificación y exclusión de los estudiantes al dividirlos según los resultados de exámenes, que solo benefician al mercado lucrativo de la certificación” (Bermúdez, et al., 2018,p.22).

Es claro que las instituciones de educación superior (IES) no escapan a la influencia que tiene la globalización y la modernización en el campo de la PPL para la enseñanza del inglés ya que no tienen el poder suficiente para resistirse a las políticas neoliberales de la enseñanza del inglés; Cots et al., (2014) afirma que el inglés en el contexto universitario se convierte en una oportunidad para “ampliar el alcance de su acción social, tener más impacto en una mayor parte de la población y ganar mayor visibilidad e ingresos” (p. 311), lo que deja de lado “las epistemologías locales de creación de conocimientos de investigación multilingüe (Liddicoat, 2016, p.8), e ignora el alcance social y las representaciones sociales y culturales de las universidades.

En consecuencia, la educación superior “se observa como una mercancía y los académicos y estudiantes como productos comerciales “(Lasagabaster, 2015, p.256) que tienen “el deseo de competir en el mercado académico global para institucionalizarse” (Cots, 2014, p. 312). Es por esto que las políticas lingüísticas privilegian el inglés como lingua franca dentro de los procesos de globalización en las universidades y se centran en alcanzar indicadores de calidad por medio de la internacionalización y de la promoción de la hegemonía lingüística (Quiroz, 2013). Es por esto que las políticas lingüísticas que se han implementado en Colombia han limitado la implementación de políticas lingüísticas multilingües reales” (Lasagabaster, 2015, p. 258) y ha desconocido el reconocimiento de la heterogeneidad y la diversidad lingüística en el ámbito universitario.

Las universidades colombianas como es el caso de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia disponen dentro de su estructura organizacional de un instituto de lenguas. No obstante, muchas veces estos institutos, al hacer parte de las instituciones de educación superior, también están influenciados por la visión neoliberal y mercantilista de la enseñanza de las lenguas extranjeras. De hecho, Torres-Martínez (2009) menciona que

los centros de idiomas se han convertido asimismo en empresas prestadoras de servicios educativos, administradas y reguladas a partir de las leyes de la oferta y la demanda de un producto intangible pero aun así vendible como lo es la competencia en lenguas extranjeras (p. 14).

De esta manera se ven obligados a pensarse únicamente como centros de acreditación des niveles de lengua extranjera, aplicación exámenes internacionales y apoyo programas de internacionalización y de movilidad estudiantil (De Vega y Ávila-López, 2018). Todo esto a causa de que las políticas lingüísticas universitarias colombianas exigen a los estudiantes de pregrado, tanto de universidades públicas, como de privadas, el desarrollo de competencias en una lengua extranjera como requisito de grado.

En sí parece que los institutos de lenguas son espacios donde solo se ofrecen “servicios” para que la comunidad educativa de las universidades pueda hacer parte del mercado educativo y laboral. Esta situación conduce a que las políticas lingüísticas vayan más allá de una visión mercantil y capitalista de la enseñanza de las lenguas extranjeras y que conciban el aprendizaje del inglés desde la idea de que “vivimos en un mundo en continuo cambio donde la comunicación entre culturas se hace esencial para las relaciones internacionales, la creación de riqueza, el empleo y la capacidad de movilidad individual” (De-Vega y Ávila- López, 2018, p. 17).

Dentro del contexto de la educación superior de Colombia, es complejo encontrar políticas lingüísticas más inclusivas que respeten la diversidad lingüística y cultural del país y que además promuevan el conocimiento global y local a través de la enseñanza del inglés como *lingua franca*. Por años los “agentes privados” como los presenta Torres-Martínez (2009), han sido los encargados de tomar las decisiones de las políticas en función del mercado y no de la comunidad académica y de los contextos donde se aplican y se recrean las políticas lingüísticas. Incluso a los docentes de lenguas extranjeras extranjeras no se les ve como agentes políticos ya que no han

tenido el poder y la autoridad suficiente en la toma de decisiones frente al diseño de políticas lingüísticas en el país (Usma, 2009) y, por su puesto, en el contexto universitario (Quiñones, 2013).

La anterior situación no solo se presenta en el contexto colombiano, sino también en el mexicano. Según Ruiz (2014), los ajustes curriculares de la UNAM, incluyendo la enseñanza del inglés, han estado bajo la responsabilidad del rector de la universidad, y no de los docentes de lenguas extranjeras. De hecho, es el rector quien tiene el poder para proponer modificaciones en la forma en que se enseñaban las lenguas en la Universidad. Como parte de sus acciones, se propuso transformar el programa de la asignatura, pasando de un enfoque centrado en la lectura en inglés a uno enfocado en la comunicación que abarcará todas las habilidades lingüísticas. Esta situación evidenció la falta de participación y poder de los docentes de lenguas extranjeras en la elaboración de la orientación de la asignatura, lo cual en un inicio generó cierta incertidumbre y resistencia durante la implementación de esta política lingüística en la universidad.

Es por esto por lo que los institutos de lenguas, que hacen parte de las universidades, se convierten en espacios de lucha entre los diferentes agentes o actores de las políticas lingüísticas. Hornberger et al., (2018) agrega que dentro del campo de la PPL existe una brecha entre la política y la práctica de los docentes. Los docentes han tenido que “identificar y explorar las dinámicas entrelazadas de las actividades y procesos de planificación y política lingüística de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba (p.152), pero no existen suficientes estudios de investigación que hayan registrado el impacto del trabajo que han realizado los docentes (Torres-Martínez, 2009) para asumir esa brecha existente entre las políticas y sus prácticas y así ver al estudiante como algo más que un “cliente” (Torres-Martínez, 2009). El estudiante de pregrado no solo necesita de la lengua extranjera o del inglés para graduarse, certificarse y hacer parte del mundo laboral, puesto que esta lengua también tiene un alto impacto en las transformaciones de la vida social contemporánea por medio de las intervenciones culturales y lingüísticas (Fairclough, 2009).

Es evidente que los procesos de PPL en Colombia están enfocados al alcance de indicadores de calidad y promover la internacionalización desde un modelo neoliberal. No obstante, las condiciones y “visiones posmodernas de las dinámicas culturales y sociales permiten cuestionar las categorías homogeneizantes desde la reflexión y el debate político” (Nash, 2001, p. 19), donde los agentes de las políticas tienen poder de participación y la posibilidad de luchar

contra la influencia hegemónica e ideológica de las políticas que alinean “las creencias y prácticas de los profesores dentro de la educación del inglés” (Guerreo y Quintero, 2009, p. 135). Por lo tanto, los discursos creados por los docentes de lenguas extranjeras como agentes de las políticas lingüísticas reclaman ser escuchados desde un modelo que acepte el rol del inglés que integre la diversidad lingüística, pero que también comparta los discursos y prácticas que evidencien la participación activa del docente de lenguas dentro de un “proceso de mejoramiento y adaptación de los modelos de enseñanza, más pertinentes con las necesidades locales” (Torres-Martínez, 2009, p. 3).

En este sentido, después de presentar los diferentes hechos, causas y consecuencias que han complejizado la PPL en el contexto de la educación superior, específicamente, en Colombia, es importante preguntarse si la PPL para la enseñanza del inglés a pesar de tener una alta influencia prescriptiva y hegemónica puede evidenciar la promoción de aspectos globales, locales y de diversidad lingüística. De esta manera se formula la siguiente pregunta de investigación, objetivo general y objetivos específicos.

1.2.1. Pregunta de investigación

¿Cómo las políticas lingüísticas y prácticas docentes evidencian la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística en los procesos de política y planificación lingüística para la enseñanza del inglés como *lingua franca* en el contexto de la educación superior de Colombia a nivel macro, meso y micro?

1.2.2. Objetivo general

Describir cómo las políticas lingüísticas y prácticas docentes evidencian la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística en los procesos de política y planificación lingüística para la enseñanza del inglés como *lingua franca* en el contexto de la educación superior de Colombia a nivel macro, meso y micro.

1.2.2.1. Objetivos específicos.

- Identificar las políticas lingüísticas y prácticas docentes para la enseñanza del inglés como *lingua franca* que evidencien la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística a nivel macro, meso y micro de planificación de lenguaje en el contexto de la educación superior de Colombia.

- Analizar las políticas lingüísticas y prácticas docentes para la enseñanza del inglés que evidencien la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística en el contexto de la educación superior de Colombia
- Correlacionar las políticas lingüísticas y prácticas docentes para la enseñanza del inglés como lingua franca que evidencian la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística a nivel macro, meso y micro de planificación de lenguaje en el contexto de la educación superior de Colombia.
- Evaluar el impacto de la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística en la enseñanza del inglés como *lingua franca* en los procesos de política y planificación lingüística en la educación superior de Colombia en el nivel macro, meso y micro.

1.3. Justificación

Este apartado presenta algunos de los beneficios de investigar sobre política y planificación lingüística para la enseñanza del inglés en el contexto de la educación superior de Colombia, específicamente, en el sector público; y por supuesto, también brinda información relevante sobre la necesidad de alcanzar el objetivo general de esta tesis doctoral.

Inicialmente, los resultados de esta tesis nutren estudios de la lingüística aplicada (LA) y por su puesto de la línea de estudio del doctorado en Ciencias del Lenguaje de *ambientes de aprendizaje de lenguas*, la cual está asociada a la lingüística aplicada, disciplina mediadora y multidisciplinar preocupada por el lenguaje y por solucionar problemas procedentes de varias áreas de aplicación como lo es la política y planificación lingüística (Luque, 2005). Además, esta investigación profundiza la teorización de la política y planificación lingüística en Colombia, pero desde un tema poco abordado como lo es la glocalización (hibridación entre lo global y lo local) y la diversidad lingüística en el contexto de la educación superior.

La mayoría de la teoría que se encuentra sobre la PPL en Colombia ha sido desarrollada bajo el enfoque crítico y sus resultados tienden a enfocarse en evidenciar las desigualdades, los intereses y las ideologías emancipadoras de las políticas. Esto no significa que esta investigación no tuvo en cuenta que las políticas lingüísticas implementadas en el contexto de la educación superior tienen un tinte hegemónico y neoliberal, sino que, desde el análisis de aspectos relacionados con la glocalización y la diversidad lingüística, los resultados se enfocaron a ir un

poco más allá y mostrar aspectos más flexibles e integradores de las políticas y de los discursos de los docentes de lenguas extranjeras.

Alcanzar el objetivo general de esta investigación sobre describir las políticas lingüísticas y prácticas docentes a nivel multiescalar (macro, meso y micro) es una oportunidad para que en un futuro los resultados de esta investigación sirvan como fuente de información para la toma de decisiones académico-administrativas de la Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia. El último modelo vigente de acreditación de alta calidad (MEN, Acuerdo 02 de 2020) considera que los programas académicos deben “demostrar el efecto de las estrategias empleadas para el desarrollo de las habilidades en una segunda lengua durante el proceso de formación de los estudiantes y en la interacción con comunidades no hispanohablantes, teniendo en cuenta la diversidad cultural del país”(p.26); por consiguiente, los resultados de esta tesis evidenciarían no solo las estrategias que se emplean para la enseñanza del inglés por medio del análisis de las prácticas docentes, sino también tendría en cuenta elementos de la diversidad del país, lo cual sería otro beneficio de esta investigación ya que de acuerdo al planteamiento del problema, el diseño e implementación de las políticas lingüísticas en Colombia aún no ha tenido en cuenta la diversidad y la heterogeneidad del país.

Realizar el análisis de las políticas lingüísticas y prácticas docentes desde la perspectiva de la glocalización permitirá, además, examinar el inglés como lengua franca desde una perspectiva más inclusiva, que tenga en cuenta la diversidad lingüística. Tsou (2015) afirma que la importancia de introducir la noción de glocalización y la enseñanza del inglés como lengua franca radica en la "combinación de ideas globales con ideas locales" (p. 49). Esto tendría un impacto significativo en el hecho de que los estudiantes no solo adquieran competencias en la lengua inglesa para utilizarlas en otras asignaturas, sino también que conozcan diferentes variantes del inglés y, por supuesto, se consideren otras lenguas y culturas. De esta manera, el discurso de la política lingüística no pasaría por alto el rol de poder del inglés en el mundo y cómo puede complementarse con el uso de otras lenguas en un contexto multilingüe y multicultural, como lo sugiere Bamgboie (2006).

Por esta razón, esta investigación permitiría que las universidades se observen como un espacio multilingüe y multicultural, lo cual podría cambiar la idea de que en Colombia parece una

utopía pensar que existan espacios multilingües ya que aparentemente la mayoría de los ciudadanos son monolingües es decir solo hablan la lengua oficial que es el español. Hornberger (2018) de hecho en una entrevista que dio en una universidad colombiana en el marco de un evento de investigación expresó que

en las zonas urbanas existe inmigración de indígenas y de personas de otros países, lo cual también es un tipo de multilingüismo y que mientras en el mundo siga creciendo y la movilidad de una región y de un país a otro también, el multilingüismo se hará cada vez más evidente (Entrevista, pregunta 03, 02 de octubre de 2018).

Es decir que las universidades están ubicadas en zonas urbanas y son espacios multilingües conformados por estudiantes indígenas e internacionales. Un espacio multilingüe que puede ser descrito por medio del análisis de políticas lingüísticas y prácticas docentes que evidencien la promoción de la glocalización y de la diversidad lingüística y así permitirían a los estudiantes aprovechar el inglés y otras lenguas. Hornberger (2018) apunta

el objetivo es que desde la educación reflexionemos sobre este fenómeno, para que cada estudiante pueda prosperar desde lo que sabe aprovechando el recurso lingüístico con el que cuenta, la riqueza de la lengua que trae para incorporar a su vez otras lenguas, en vez de limitarlo a una o dos lenguas estándar. (Entrevista, pregunta 03, 02 de octubre de 2018).

Por consiguiente, las ideas de esta investigadora de PPL alientan esta investigación ya que, por un lado, sería posible concebir la enseñanza de las lenguas como un espacio para formar “mejores ciudadanos del mundo, creando la unidad dentro de la diversidad” (Power, 2005 p.49) y por el otro, se podría mostrar que existe una “armonización curricular por el bien de los estudiantes” (Dafouz y Smit, 2016, p.59). Lo anterior, permitirá pensar que tanto la educación como la enseñanza de lenguas conforman un espacio de construcción de saberes tanto globales como locales. La diversidad lingüística, entonces, ya no sería un problema, sino un recurso (Ruiz, 1984) y a la vez un estímulo de enriquecimiento social y desarrollo cultural que permitía un tratamiento integrado de lenguas para concebir en el futuro una ciudadanía verdaderamente plurilingüe (Fandiño-Parra, 2016).

Teniendo en cuenta la información anterior, son varios los beneficios y razones para llevar a cabo esta investigación cualitativa bajo el enfoque de la teoría crítica. Los resultados teorizarán aspectos relacionados con el campo de la Planificación de Políticas Lingüísticas (PPL) para la enseñanza de lenguas en Colombia y proporcionarán una amplia perspectiva, ya que abarcan todos

los niveles de planificación (macro, meso y micro) en el contexto de la educación superior. Además, al describir la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística en los procesos de PPL desde el nivel micro, se permitirá un espacio de reflexión crítica en el que se tendrán en cuenta las voces de los docentes de lenguas extranjeras, revelando cómo es posible resistir las estructuras hegemónicas de la enseñanza de una lengua colonizadora como el inglés. Por otro lado, es importante reconocer que el desarrollo de esta investigación tendrá ciertas limitaciones en cuanto a aspectos relacionados con el análisis de las categorías de glocalización y diversidad lingüística, ya que no se han explorado a fondo, especialmente en el contexto de la educación superior en Colombia. Esto implica que la recopilación, análisis e interpretación de los datos sea desafiante y exigente.

Capítulo II

Marco teórico

El siguiente marco teórico contempla las teorías y el conocimiento mínimo para resolver la pregunta de esta investigación enfocada en conocer ¿cómo las políticas lingüísticas y prácticas docentes para la enseñanza del inglés como *lingua franca* evidencian la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística en el contexto de la educación superior de Colombia? Es por esto que teniendo en cuenta la amplitud del presente estudio este marco está dividido en tres apartados.

El primer apartado se titula “Política y planificación lingüística en la educación superior” incluye temas relacionados con la conceptualización interrelacionada de política y planificación lingüística; procesos de formulación de políticas lingüísticas; dimensiones de planificación del lenguaje; niveles de planificación del lenguaje; las orientaciones del lenguaje y componentes de las políticas. El segundo apartado se denomina “prácticas docentes y política lingüística” que contiene la conceptualización de práctica docente y temas sobre las dimensiones de las prácticas docentes; cognición docente, formación docente, desarrollo profesional. Dentro de este apartado también se incluye un subtema titulado “Enfoques y pedagogías para la enseñanza del inglés en el contexto universitario”. La “Enseñanza del inglés como *lingua franca* en el contexto de la

educación superior” es el último apartado de este marco teórico que expone la importancia de enseñar inglés como *lingua franca* en contextos universitario. En este apartado cierra con el subtema de “Promoción de la glocalización y la diversidad lingüística” y muestra la relación de la enseñanza del inglés como *lingua franca* con la conceptualización de la glocalización.

2.1. Política y planificación lingüística en la educación superior

La conceptualización de política y planificación lingüística (PPL) es una “adición disciplinaria relativamente nueva a la academia” (Baldauf, 2012, p. 233) que nació años después de la Segunda Guerra Mundial. En un inicio, “los términos de planificación y política lingüística parecían usarse indistintamente” (Tollefson y Pérez-Milans, 2018, p. 4), no obstante, en la actualidad, ambos términos son una interrelación integrada (Hornberger, 2006) y dinámica (Hornberger et al., 2018). De acuerdo con Kaplan y Baldauf (1997), “la planificación lingüística es un conjunto de ideas, leyes y normas (política lingüística), reglas de cambio, creencias y prácticas destinadas a lograr un cambio planificado (o a impedir que se produzca) en el uso de la lengua en una o varias comunidades” (p.3) De hecho, es posible hablar de una especie de dualidad al plantear que la política lingüística puede dar pie a la planificación, o que la planificación lingüística da origen a la política (Fandiño-Parra y Bermúdez, 2016).

En sus inicios, la Planificación del Plurilingüismo (PPL) se centraba en comprender el papel del lenguaje en la formación del Estado-Nación y se preocupaba por influir en los comportamientos lingüísticos de las comunidades en relación con la adquisición, estructura y asignación funcional de sus códigos de lenguaje (Cooper, 1989). Esta planificación lingüística estaba dirigida por una élite social o la clase gobernante, que establecía patrones normativos para toda la nación, definiendo así el futuro del lenguaje estándar. El lenguaje estándar se basaba en una ortografía aceptada y en un dialecto de prestigio (Haugen, 1959). En consecuencia, se solía afirmar que la planificación lingüística era llevada a cabo por los gobiernos, cuyo propósito era abordar problemas complejos relacionados con el futuro de los sistemas de código y habla de la lengua en un contexto social. Sin embargo, esta concepción ha evolucionado, ya que también existe una cantidad significativa de planificación lingüística que tiene lugar en otros contextos sociales, a niveles más locales y con diversos objetivos (Kaplan y Baldauf, 1997).

De acuerdo con Canale (2011) las políticas lingüísticas de adquisición incluyen aspectos relacionados con qué lenguas se deben impartir dentro del sistema educativo, el sector al que va dirigido, la edad de la población, el tiempo necesario para su aprendizaje y también determinan “una metodología particular, el uso de materiales, la orientación en la formación docente y la evaluación” (p. 55). Este autor agrega que la planificación de la adquisición puede ser explícita o encubierta, cuyo diseño y aplicación son complejos ya que generalmente se presentan incongruencias entre otras dimensiones de planificación y con la puesta en práctica de las políticas lingüísticas y educativas. Por lo tanto, la práctica docente tiene un rol conector entre la planificación o legislación lingüística (leyes, decretos, etc.) y la gestión (reglamentos institucionales, actas, circulares, etc.).

Haugen (1966) conectó el proceso de planificación con la teoría de la decisión, detallando la forma cómo se formulaba y describía el proceso de toma de decisiones para la planificación lingüística: problemas a resolver, soluciones alternativas y sus limitaciones, principios de evaluación de dichas alternativas, tomadores de decisiones y métodos de implementación. Dichas decisiones para la planificación lingüística se han declarado dentro de las leyes, regulaciones, reglas y prácticas (políticas lingüísticas) (Kaplan y Baldauf, 1997), establecidas por autoridades que pertenecen a diferentes niveles administrativos: organizaciones internacionales, regiones del mundo, países, instituciones educativas y comunidades lingüísticas (Lambert, 2005).

En la actualidad, la PPL considera “características sociales, culturales, históricas y de infraestructura de las regiones, así como el conocimiento previo que puedan tener los/las docentes” (Sierra y Giraldo, 2020, p.182). Es por esto que existe una preocupación por el desarrollo de aspectos relacionados con la revitalización lingüística y con el crecimiento de la identidad profesional de los actores (micropolítica) que forman parte del proceso de planificación, implementación y evaluación de la política lingüística en diversos contextos lingüísticos, como por ejemplo el contexto de lenguas extranjeras y la educación (Kaplan y Baldauf, 1997; Baldauf, 2012).

El contexto de la educación superior la PPL también ha estado ligado a procesos que involucran la construcción de Estado-Nación, pero desde el vínculo entre modernidad, Estado-Nación y capitalismo industrial (Lasagabaster, 2015; Heller, 2018). Las nuevas condiciones de la

modernidad hacen que dentro del campo de la PPL “sea difícil de mantener el Estado-Nación como el lugar principal de la actividad PPL, y requieren un examen más directo de la imbricación del lenguaje y el capitalismo” (Heller, 2018, p. 47). La situación que se describe anteriormente ha incidido en que dentro de las universidades la planificación del lenguaje se centre en la enseñanza exclusiva del inglés, o a la combinación del inglés con otras lenguas (Liddicoat, 2016).

Aunque teorizar en el campo de la PPL fue una preocupación temprana (Baldauf, 2004), aún no existe un marco convenido para su teorización (Ruiz, 1984; Baldauf, 2010; Spolsky, 2019) y mucho menos en el contexto de la educación superior. Sin embargo, presentar los procesos de formulación de políticas lingüísticas (Fishman, 1974), las diferentes dimensiones con sus respectivos objetivos (Kloss, 1969, Baldauf, 2010), los niveles de planificación del lenguaje (Kaplan y Baldauf, 1997; Baldauf, 2004, 2010; Hornberger, 2006 Hornberger et al., 2018), las orientaciones de planificación del lenguaje de Ruiz (1984) y los componentes de planificación del lenguaje de Spolsky (2004, 2012) ayudan a definir este campo, y posteriormente, comprender cómo funciona en el contexto de la educación superior.

2.1.1. Procesos de formulación de políticas lingüísticas

Fishman (1974) menciona cinco procesos que permiten comprender cómo se formulan las políticas lingüísticas. El primer proceso incluye las siguientes dimensiones: la evaluación sociolingüística, la evaluación de necesidades, la evaluación de impacto, la articulación del plan, y finalmente la formulación explícita de la política con metas, planes, propósitos, entre otros elementos. El segundo proceso es la codificación, atravesado por el corpus de la planificación, el cual incluye la grafitización y la gramatización. El tercer proceso es la elaboración y también se relaciona con el corpus de planificación e incluye la elaboración léxica, la extensión sociolingüística o “modernización”. El cuarto proceso es la implementación, el cual se puede categorizar en una política explícita y planificada o implícita y no planificada (Baldauf, 2010), o como un hecho explícito, evidente, oficial sobre el lenguaje, o como un hecho implícito, no escrito, y muchas veces encubierto (Schiffman, 2013). La implementación también incluye los planes y estrategias que permiten desarrollar la política lingüística y además atraviesa tanto al estatus como al corpus de la planificación y contiene un sistema de aplicación, promoción, capacitación y sanciones para su desarrollo. Finalmente, el último proceso de formulación de las políticas es la

evaluación, el cual le permite continuamente a planificadores lingüísticos y formuladores de las políticas controlar y ajustar las políticas.

2.1.2. Dimensiones de planificación del lenguaje

Como se puede analizar los procesos de formulación de políticas lingüísticas estaban enfocados inicialmente en la distinción entre las dimensiones de PPL del corpus y del estatus (Kloss, 1969). La planificación del corpus se encarga del desarrollo interno de una lengua como la gramática, léxico, etc., (Kloss, 1969) y del futuro en el código del lenguaje (Baldauf, 2010); mientras que la planificación del estatus implica el desarrollo externo o funcional de la lengua y prescribe su uso por medio de leyes, cláusulas y regulaciones donde se define la posición oficial de las lenguas en la sociedad y en la administración pública (Kloss, 1969).

Baldauf (2004) agrega que la planificación del estatus en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas deben estar basados en las necesidades de la comunidad, necesidades que pueden considerarse examinando las siguientes preguntas: “¿qué segundas lenguas deben ser conocidas, aprendidas y enseñadas? ¿Qué aspectos deben ser conocidos, aprendidos y enseñados, es decir qué variedad debe ser enseñada y en qué nivel? Y ¿cuándo debería empezar el aprendizaje de las lenguas y en qué circunstancias?” (p.1-2). Estas preguntas evidencian que la planificación del estatus va más allá de la selección de una lengua, sino que muestran que debe pensarse en los periodos de enseñanza-aprendizaje y en los conocimientos que pueden ser adquiridos o aprendidos. Por esta razón, aparte de las anteriores preguntas también se consideran los siguientes aspectos:

el estatus para sus propios fines comunicativos, 2) su papel como segundas lenguas - como *lingua franca* o como lengua de instrucción, 3) su papel como lenguas de inmigrantes o de minorías étnicas y 4) el grado en que la promoción de impactos de la segunda lengua en los derechos lingüísticos (p.3).

la anterior cita muestra que la planificación del estatus también debe considerar el papel de una *lingua franca*, de lenguas de inmigrantes y de minorías étnicas y por su puesto considerar los derechos lingüísticos de los hablantes.

Cooper (1989) introdujo la dimensión de la planificación de la adquisición del lenguaje, la cual se enfoca en la planificación de la enseñanza de lenguas y tiene una estrecha relación con la lingüística aplicada; posteriormente se denominó planificación del lenguaje en la educación

(Baldauf, 2010). Esta dimensión se centra en el aprendizaje y el habla. Por otro lado, la planificación del prestigio de las lenguas se interesa en la promoción de los idiomas, mientras que la planificación de los derechos lingüísticos de las minorías se enfoca en las "conexiones sociohistóricas con las comunidades en las que se desarrolla la política y la planificación lingüística" (Baldauf, 2010, p. 87-88).

Ager (2005) argumenta que la "Planificación del Prestigio" puede ser analizada a través de tres dimensiones: imagen, prestigio e identidad. En primer lugar, la imagen se refiere a la percepción de la lengua y su identidad tanto por parte de los hablantes nativos (autoimagen o imagen interna) como por parte de quienes no la hablan (imagen externa). Por lo tanto, esta percepción puede ser moldeada por diversos factores, como los medios de comunicación, la cultura y la historia, y está directamente influenciada por la complejidad de la identidad de la comunidad lingüística.

La identidad, por su parte, tiene el potencial de influir en la forma en que una lengua es percibida y utilizada en la sociedad. Sin embargo, es importante destacar que pueden existir múltiples identidades, ya que se componen tanto de aspectos factuales como de aspectos no factuales relacionados con la existencia de una comunidad lingüística. Entre los aspectos factuales se encuentran elementos como el territorio, la historia, las características físicas, el sistema político y las variaciones lingüísticas. Los aspectos no factuales incluyen elementos como el mito de origen, los tabúes, los prejuicios y la personalidad social que el grupo atribuye a sí mismo (Ager, 2005, p. 16).

Por otro lado, el prestigio, en gran medida, se deriva de actitudes y se compone de tres elementos esenciales: el cognitivo, el afectivo y el conativo. Este prestigio desempeña un papel fundamental en el estatus de una lengua y su empleo en la sociedad en general. En otras palabras, el prestigio se basa en las actitudes que las personas tienen hacia una lengua, lo que constituye información objetiva. Con frecuencia, el prestigio puede ser influenciado por una variedad de factores, como los ámbitos en los que se utiliza una lengua, la asociación de una lengua con determinadas personas o actividades, y la comparación de una lengua con otras lenguas.

Ager (2005) sugiere que modificar la imagen es, en esencia, una cuestión de reflejar de manera más precisa la realidad de la identidad. Al mismo tiempo, los planificadores son

plenamente conscientes de la importancia del concepto de prestigio, entendiendo que el uso del lenguaje debe ser percibido como algo atractivo. Tanto el prestigio como la planificación de la imagen se relacionan con el efecto psicológico de esta situación. Estos aspectos psicológicos son cruciales para cualquier tipo de planificación y, más aún, para que sea efectiva, aunque pueden ser más difíciles de influir o controlar.

2.1.3. Niveles de planificación del lenguaje

La política y planificación lingüística es de naturaleza multiescalar y multicapa cuyos objetivos se sitúan en cada dominio o capa de intersección (Hornberger, 2006). Los niveles de planificación del lenguaje se estructuran en tres contextos específicos: macro, meso y micro (Kaplan y Baldauf, 1997). Para Baldauf (2004, 2010) estos niveles son atravesados por metas explícitas o planeadas (documentos oficiales) y metas implícitas o encubiertas (prácticas), los cuales pueden analizarse mucho más allá de una categoría multinivel y, por lo tanto, comprenderlos como “espacios ideológicos de PPL e implementaciones como políticas y prácticas escalares y estratificadas que se influyen mutuamente, se refuerzan mutuamente, se acuñan y transforman a través de la implementación y viceversa” (Hornberger et al., 2018, p. 155).

Bonilla y Tejada-Sánchez (2016) exponen que en el nivel macro de planificación del lenguaje o macropolítica, los principales actores de las políticas son los gobiernos y desde allí se diseñan e implementan políticas lingüísticas de carácter nacional e internacional. El nivel micro o nivel local depende de las interpretaciones de los actores individuales de la política al nivel macro; consecuentemente, el nivel micro se convierte en un espacio de disputa y de lucha de poderes ya que los actores individuales (docentes) al interpretar las políticas lingüísticas, diseñadas por gobiernos en el nivel macro, pueden oponerse a su implementación o implementarlas sin generar mayor conflicto o resistencia.

La planificación del lenguaje en el nivel micro puede ser realizado por una variedad de actores y examinar respuestas locales a necesidades locales en un contexto determinado (Liddicoat y Taylor-Leech, 2014), por ejemplo, los institutos de lenguas. Los actores locales en el micro nivel asumen agencia en el trabajo lingüístico y, por lo tanto, pueden abordar los problemas y necesidades locales de lenguas particulares, aspectos pedagógicos y prácticas necesarias para implementar la macropolítica, Además, estos actores pueden desarrollar nuevas oportunidades

para el aprendizaje de lenguas que no se han contemplado en la macropolítica (Liddicoat y Taylor-Leech, 2014).

En el contexto de la educación superior, las universidades se reconocen como actores de planificación del lenguaje en los niveles micro y meso. De acuerdo con Liddicoat (2016), las universidades son actores al nivel micro cuando implementan políticas del nivel macro localmente, y son actores al nivel meso cuando se ubican entre el nivel macro y el nivel micro de planificación del lenguaje. Quiñones (2013) agrega que los actores de las políticas en las universidades colombianas suelen ser grupos de personal académico y/o administrativo y estudiantes, quienes muchas veces son los gestores de las políticas y encargados del diseño y desarrollo de estas en el contexto universitario.

La planificación desde el nivel micro también tiene un papel importante en la educación multilingüe ya que permite “la implementación de políticas a nivel macro que prevén el uso de minorías, lenguas no dominantes o no oficiales en la educación” (Liddicoat y Taylor-Leech, 2014, p. 238), proporcionando información sobre inclusión de lenguas minoritarias, lenguas oficiales, prescripciones sobre aspectos de la enseñanza de lenguas, áreas del plan de estudios y formación docente (Liddicoat y Taylor-Leech, 2014).

La relación entre el nivel macro y micro de planificación del lenguaje muchas veces implica resistencia debido a que la política y planificación a nivel macro ha sido impugnada por grupos locales “en contextos donde las decisiones a nivel macro sobre el lenguaje excluyen o restringen lenguas particulares y así limitan las posibilidades de educación multilingüe para algunos grupos” (Liddicoat y Taylor-Leech, 2014, p. 240). Las formas de resistencia entre los niveles de planificación del lenguaje conducen también a que los agentes locales desde una orientación de abajo hacia arriba desarrollen un tipo de educación lingüística como acción contrahegemónica que es evidente en el micro nivel, impugnando las políticas lingüísticas promulgadas desde el macro nivel.

2.1.3.1. Micropolítica y ecología lingüística.

La micropolítica y ecología lingüística se puede considerar una parte del nivel micro de planificación. Por lo tanto, desde la ecología lingüística se puede construir sobre la diversidad lingüística del mundo, promover el multilingüismo, el aprendizaje de lenguas extranjeras y otorgar

derechos lingüísticos a los hablantes de todas las lenguas (Ricento, 2000). Hornberger (2003) complementa esta idea al exponer que la ecología del lenguaje puede entenderse como una “metáfora de ideologías que subyacen a la política y la práctica lingüística multilingüe” (p.296) y, por lo tanto, favorecen el respeto a otras lenguas en el ecosistema y promueven formas para contrarrestar pérdidas potenciales relacionadas con el mantenimiento y/o revitalización de las lenguas.

En consecuencia, la ecología del lenguaje permitiría que “las relaciones de dominio pueden ser impugnadas y pueden promulgar alternativas (...) La impugnación puede llegar a influir, al menos en cierta medida, en las decisiones de planificación del lenguaje en el macro nivel” (Liddicoat y Taylor-Leech, 2014, p. 243) y reconocer la interdependencia de las variedades lingüísticas utilizadas por un grupo social particular y la diversidad de un ecosistema (Dafouz y Smit,2014).

Dafouz y Smit (2014) resaltan que la ecología del lenguaje dentro del contexto de la educación superior se puede analizar al entender que los entornos universitarios son entornos multilingües. Estos entornos permiten, entonces, la interrelación dinámica entre las lenguas (funciones y formas) en *habitas* (espacio sociocultural) construidas por académicos, estudiantes, administradores. Además, el rol del inglés y de otras lenguas extranjeras es un factor ecolingüístico importante para los entornos universitarios multilingües y para los agentes al momento de desarrollar prácticas comunicativas y al promover culturas académicas en su ámbito global y local. Por otro lado, la naturaleza evolutiva de la ecología de una lengua presupone un amplio análisis multicapa, y modelado socialmente consciente de la planificación del lenguaje que puede considerarse al analizar las prácticas lingüísticas reales en las que participan docentes, así como los objetivos académicos y comunicativos potencialmente diferentes y conflictivos entre los agentes de las políticas de las instituciones de educación superior (Dafouz y Smit, 2014).

2.1.4. Orientaciones del lenguaje

Como se mencionó anteriormente otra forma de teorizar el campo de la PPL es a través de las orientaciones de Ruiz (1984). Este autor plantea tres orientaciones que son un punto de partida tanto para especialistas en PPL, como para aquellos interesados en resolver problemas en este campo referentes a disposiciones hacia el lenguaje y su rol en la sociedad. Por lo tanto, el objetivo

de esta orientación tiene como fin regular, mejorar, crear lenguas regionales, nacionales e internacionales y así promover el desarrollo de superlenguajes o interlenguajes con fines comunicativos.

Las orientaciones tripartitas de PPL planteados por Ruiz (1984) se conocen como *lenguaje como problema*, *lenguaje como derecho* y *lenguaje como recurso*. Estas orientaciones, en primer lugar, permiten realizar un análisis crítico y reflexivo sobre “lo que es pensable sobre el lenguaje en la sociedad” (p.16) y, por consiguiente, facilitan la evaluación del estatus quo del lenguaje y también brindan la posibilidad de imaginar políticas más equitativas. Por otro lado, informan el análisis de la situación de la política y planificación lingüística y delimitan preguntas básicas, que generan la formulación de más preguntas (ver Tabla 1) respecto a las situaciones particulares de la planificación e implementación del lenguaje.

La primera orientación, *lenguaje como problema*, se centra como su palabra lo dice en identificar y resolver problemas del lenguaje, típicamente a nivel nacional, y que son un ingrediente necesario para cualquier tipo de planificación del lenguaje e inherente a contextos multilingües (Ruiz, 1984) o a problemas de la modernización centrados en la estandarización, la alfabetización, la selección de códigos, la ortografía y la estratificación del lenguaje (Ruiz, 1984). Hult y Hornberger (2016) agregan que dentro de los problemas más frecuentes del lenguaje se encuentra el ideal monolingüe, donde la diversidad lingüística es una amenaza que delimita el multilingüismo.

La segunda orientación, *lenguaje como derecho*, busca abordar las desigualdades lingüísticas, utilizando mecanismos legales para compensarlas y proteger los derechos lingüísticos. Los derechos lingüísticos pueden entenderse, en primer lugar, como una codificación legal sobre el uso de las lenguas, especialmente, de los derechos humanos y civiles de las comunidades minoritarias, relacionados con el avance principalmente en la adquisición y, en segundo lugar, como el uso de una lengua oficial dominante sobre el aprendizaje de lenguas minoritarias (Hult y Hornberger, 2016).

En Colombia, los derechos lingüísticos de las comunidades minoritarias se concretan en el ejercicio pleno de los hablantes de las diferentes lenguas. Las lenguas indígenas son lenguas oficiales en las regiones donde son habladas y por lo tanto sus hablantes tienen el derecho a

utilizarlas “en la vida cotidiana, en el mundo de los medios de comunicación, de la administración, de la justicia, en los ámbitos políticos y administrativos territoriales” (Trillos, 2020, p. 166). Lo cual supone que la política lingüística colombiana debe estar acorde con la situación plurilingüe del país y fomentar un equilibrio entre las normas que las prescriben y los factores sociales en los diferentes dominios de uso de las lenguas (Trillos, 2020). No obstante, aunque en el discurso se reconozca la importancia de proteger y promover las lenguas indígenas y se establezcan normas y políticas al respecto, la realidad puede ser más compleja ya que existen brechas entre las políticas y su implementación en la práctica.

Hult y Hornberger (2016) indican que diferentes sociolingüísticas han diferenciado los derechos lingüísticos entre dos grupos: derechos positivos (tolerancia) y negativos (promoción). Los derechos positivos “promueven el estatus de las lenguas minoritarias al ampliar las funciones para las que se pueden utilizar, al tiempo que garantizan la igualdad de acceso para sus hablantes” (p.36), además pueden enmarcarse “en cartas, convenciones, pactos, declaraciones o tratados internacionales” (p.36). Los derechos negativos “permiten usar las lenguas en las diversas actividades de la vida comunitaria” (Macias,1979, como se cita en Ruiz, 1984, p.22) y se “plantean en políticas de jure de no discriminación basadas en la lengua” (Hult y Hornberger, 2016, p. 36). Por lo tanto, existen dos tipos de derechos lingüísticos que al plasmarse dentro de políticas lingüísticas se garantiza que las minorías lingüísticas puedan ampliar el estatus de sus lenguas y tener la libertad de usarlas lenguas en diversas actividades de la vida cotidiana.

La tercera orientación, “lenguaje como recurso”, o también conocida como “descriptiva y aspiracional” (Ruiz, 1984, p. 16) plantea que “la diversidad lingüística puede verse como un recurso más que como un problema” (Hult y Hornberger, 2016, p.38). Lo anterior promueve la educación multilingüe y la ampliación de los repertorios lingüísticos de las personas, los cuales son esenciales para evitar conflictos lingüísticos y construir e implementar espacios ideológicos que potencian la diversidad lingüística y cultural. De esta manera, se puede considerar que “el lenguaje como recurso es la antítesis del lenguaje como orientación al problema” (Hult y Hornberger, 2016, p. 38) ya que la diversidad lingüística puede percibirse como una condición de posibilidad que aumentaría el impacto social, cultural, económico y estratégico de diferentes comunidades multilingües.

Ruiz (1984) considerar la lengua como recurso también está relacionado con la posibilidad de gestionar, desarrollar y conservar aquellas lenguas que pertenecen a minorías lingüísticas, que poseen conocimientos especializados valiosos. La integración de otras lenguas requiere crear espacios de aprendizaje adecuados y buscar un equilibrio lingüístico en los contextos para evitar problemas de estatus lingüístico. Al hacerlo, se puede contribuir a una mayor cohesión y cooperación social al considerar las necesidades y derechos de las minorías.

Ruiz (1984) comparte que la orientación del lenguaje como recurso no está exenta de problemas. El hecho de considerar el desarrollo de un modelo más completo basado en esta orientación puede fomentar la compilación de una literatura sólida y “crear una atmósfera en la que la planificación del lenguaje se considere importante en la planificación social” (p.29) y comprender que la orientación hacia el monolingüismo de la lengua inglesa no es la única condición social aceptable en el campo de la planificación y política lingüística, lo cual le daría más sentido y le daría importancia a un comportamiento lingüístico alternativo.

Las orientaciones del lenguaje planteadas por Ruiz (1984) son apreciaciones fuertes que permitirían crear conciencia sobre qué tipo políticas se necesitan para establecer o mantener la equidad lingüística. Por esta razón, en la Tabla 1 se muestran algunas (pre)disposiciones elaboradas por Hult y Hornberger (2016) que permiten aclarar tanto la orientación del lenguaje como problema y derecho planteadas por (Ruiz, 1984), como también observar la manera como la orientación del lenguaje como recurso podría abordarse en institutos de lenguas de universidades colombianas. Como se mostró en los antecedentes históricos e investigativos, Colombia es un territorio lingüísticamente diverso, y lamentablemente, la forma como se ha percibido el lenguaje dentro de las políticas lingüística ha sido desde una orientación del lenguaje como problema, lo que significa que la diversidad lingüística colombiana es considerada como una amenaza.

Tabla 1. *(Pre) disposiciones en las orientaciones para la planificación lingüística en el contexto de la educación superior*

Lenguaje como problema	Lenguaje como derecho	Lenguaje como recurso
-Se valora el monolingüismo en una lengua mayoritaria dominante.	-La lengua media el acceso a la sociedad incluyendo, pero no limitando, el empleo, la atención	-Se valoran el multilingüismo social y la diversidad cultural.

<p>-Las políticas buscan limitar o eliminar el multilingüismo.</p> <p>-La diversidad lingüística es una amenaza para la asimilación y la unidad nacional.</p> <p>-Las lenguas minoritarias son una amenaza para el estatus de la lengua mayoritaria dominante.</p> <p>-La educación lingüística tiene como objetivo la transición a la lengua mayoritaria dominante.</p> <p>-El aprendizaje de idiomas es generalmente sustractivo.</p>	<p>médica, la jurisprudencia, la votación, la educación y los medios de comunicación.</p> <p>-Los derechos a utilizar la propia lengua en dominios específicos, como los que se presentaron anteriormente, están codificados en la política de jure (derechos positivos).</p> <p>-Los derechos a la no discriminación basados en la lengua están codificados en la política de jure (derechos negativos).</p> <p>-Los derechos pueden enmarcarse en relación con convenciones y tratados internacionales.</p> <p>-El lenguaje está relacionado con la libertad personal.</p> <p>-Los derechos lingüísticos pueden limitarse a determinadas personas o grupos específicamente definidos.</p> <p>-Los derechos pueden centrarse en oportunidades para lograr el dominio de una lengua mayoritaria dominante y / u oportunidades para desarrollar y mantener lenguas minoritarias.</p>	<p>-La unidad nacional incluye diversidad lingüística.</p> <p>-Las lenguas son recursos para todos, no solo para las minorías lingüísticas y sus comunidades.</p> <p>-Las lenguas son un recurso tanto personal como nacional.</p> <p>-Las lenguas tienen un valor extrínseco para fines tales como seguridad nacional, diplomacia, acción militar, espionaje, negocios, medios de comunicación, relaciones, entre otras posibilidades</p> <p>-Las lenguas tienen un valor intrínseco para fines tales como reproducción cultural, relaciones comunitarias, construcción de identidad, fomento de la autoestima, compromiso intelectual, participación cívica, entre otras posibilidades.</p> <p>-El bilingüismo / multilingüismo puede mejorar el rendimiento académico.</p> <p>-Consciencia de diferentes lenguas y culturas, reduce el etnocentrismo y la xenofobia y mejora la comprensión intercultural.</p> <p>-Los programas académicos se centran en el desarrollo del bilingüismo / multilingüismo de por vida; los tipos de programas puede estar diseñados tanto para minorías lingüísticas como para ambos, es decir, minorías lingüísticas y una mayoría dominante.</p>
---	---	--

		-El aprendizaje de lenguas es generalmente aditivo.
--	--	---

Fuente: (Pre) disposiciones elaboradas por Hult y Hornberger (2016) sobre las orientaciones para la planificación del lenguaje de Ruiz (1984), adaptado de la Tabla 1 del mismo estudio.

2.1.5. Componentes de las políticas lingüísticas

De acuerdo con Lasagabaster (2015), en el contexto de la educación superior, el análisis de los componentes de las políticas lingüísticas de Spolsky (2004, 2012, 2019) permiten comprender “cómo las políticas lingüísticas dan como resultado la gestión de la lengua, la cual tiene como objetivo afectar las prácticas e ideologías de la comunidad universitaria” (p.271). Una comunidad universitaria, conformada por individuos (administrativos, docentes y estudiantes), que constantemente luchan y se enfrentan a las tensiones y a las controversias de las políticas lingüísticas.

El primer componente, *práctica lingüística*, está determinado por la sociolingüística (Spolsky, 2012, 2019) y se refiere a las prácticas lingüísticas reales de la comunidad lingüística, las variedades lingüísticas, las reglas que acuerdan qué hablar, cómo y cuándo hacerlo, y a elementos que expresan u ocultan identidad (Spolsky, 2012). Este componente también comprende el estudio de las situaciones sociales (contexto) en las que se produce la comunicación que va desde lo supranacional, lo nacional y el sistema educativo, hasta la ciudad y la familia (Spolsky, 2019). En el caso de las universidades “las prácticas lingüísticas se refieren al uso real de diferentes lenguas en diferentes situaciones académicas” (Lasagabaster, 2015, p. 257), por ejemplo, la internacionalización, la movilidad internacional, la enseñanza de contenidos a través de la lengua inglesa entre otras situaciones lingüísticas (Lasagabaster, 2015).

El segundo componente, *las creencias o ideologías lingüísticas*, está compuesto en gran medida por el primer componente, es decir por las prácticas lingüísticas (Spolsky, 2012) y también por creencias (Spolsky, 2004), valores, variedades y variaciones (Spolsky, 2012, 2019) asignados por la comunidad de habla (Spolsky, 2004, 2012) o por las instituciones sociales (universidades). Por lo tanto, las creencias o ideologías lingüísticas en las universidades se relacionan con supuestos ideológicos presentes sobre la forma cómo se habla y se escribe sobre el inglés y sobre cómo esa elección de la lengua afecta o tiene un impacto en la institución (Lasagabaster, 2015).

El último componente, *la planificación y gestión lingüística*, se refiere a la forma cómo “los individuos, grupos o instituciones modifican las prácticas y creencias de los miembros de la comunidad” (Spolsky, 2019, p.326), por medio de la formulación y proclamación de una política explícita (documento), de carácter formal o no (Spolsky, 2004). Además, este componente facilita que ‘la política lingüística sea ese lugar donde la lingüística se encuentra con la política dentro de documentos y se reconozcan: los valores asignados al lenguaje, las ideologías por la institución social y las prácticas lingüísticas reales que operan en las instituciones (Tarnanen & Palviainen, 2018). Este encuentro entre lingüística y política debe promover que la “gestión de la política sea consistente con las prácticas y creencias del lenguaje y con las otras fuerzas contextuales que están en juego” (Spolsky, 2004, p.222).

El anterior componente permite evidenciar los procesos de toma de decisiones referente a qué idioma usar, enseñar y publicar dentro de las universidades (Lasagabaster, 2015) por medio de la formulación y proclamación de una política explícita (documento) formal o no. En el caso de Colombia se ha teorizado que las políticas explícitas en el contexto de la educación superior son de políticas interlingüísticas enfocadas casi siempre a dos lenguas (español-inglés), “el español como lengua oficial y necesaria para las actividades académicas dentro de la institución, y el inglés como lengua extranjera exigida a los estudiantes para cumplir con el requisito de grado” (Quiñones, 2013, p. 23).

Sin embargo, vale la pena aclarar que muchas veces la planificación y gestión lingüística se convierte en un proceso de registro del estado actual o idealizado y, algunas veces, irrealizable de las políticas lingüísticas (Spolsky, 2004) y es por esto que se hace necesario escuchar las voces de los docentes y considerar sus prácticas docentes como datos relevantes que complementen la descripción de aquellas políticas lingüísticas que se implementan en los contextos universitarios de Colombia.

2.2. Prácticas docentes y política lingüística

La práctica docente, en cualquier área de la enseñanza, trasciende la concepción técnica de pensar que ésta sólo se ocupa de la aplicación de técnicas de enseñanza en el salón de clases. Específicamente, el trabajo del docente está situado “en el punto en que se encuentra el sistema educativo, con una oferta curricular y organizativa determinada, y los grupos sociales particulares”

(Fierro, et al, 2000, p. 20). Es por esto por lo que su labor va más allá y, por lo tanto, busca mediar el encuentro entre las políticas lingüísticas con la oferta educativa y con los estudiantes dentro de los salones de clases de inglés en las universidades colombianas, espacios sociales reales.

Fierro et al. (2000) afirman que la práctica docente también se puede entender como una praxis social, objetiva e intencional donde intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes, por ejemplo, los docentes de lenguas extranjeras, así como los aspectos políticos e instruccionales, administrativos y normativos, que delimitan sus funciones sustantivas como la enseñanza. Además, contiene múltiples relaciones, por ejemplo, entre todos los miembros de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y administrativos).

Dentro de las relaciones de la práctica docente con los estudiantes intervienen los saberes colectivos culturalmente organizados por la institución a través de procesos sistemáticos y planificados que buscan el desarrollo de nuevas generaciones. Además, tiene una estrecha relación con los aspectos de la vida humana y la sociedad, es decir, el docente se desarrolla en un contexto determinado marcado por las relaciones con los procesos económicos, políticos y culturales que complejizan su labor.

Existe otra relación entre el trabajo del docente y un conjunto de valores (personales, sociales e institucionales) que afecta la formación de los estudiantes e impacta en la sociedad. Desde esta perspectiva, es posible hacer un análisis de la práctica docente al reconocer varios elementos que se reflejan dentro de la misma, desagregándolos, pero sin perder la noción de totalidad y abriendo el espacio de estudiarlos en diferentes contextos educativos, por ejemplo, en un instituto de lenguas de una universidad colombiana.

Como se mencionó anteriormente, la práctica docente tiene múltiples relaciones organizadas en seis dimensiones: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral, las cuales facilitan su análisis y descripción (Fierro et al., 2000).

2.2.2. Dimensiones de las prácticas docentes

La práctica docente de un profesional en lenguas extranjeras contiene múltiples aspectos que hacen de su análisis un proceso complejo; debido a la diversidad de contextos y componentes interrelacionados involucrados en la enseñanza, así como a la necesidad de evaluaciones subjetivas

y adaptación constante. No obstante, si se tienen en cuenta las seis dimensiones de análisis de prácticas docentes planteadas por Fierro et al., (2000) es posible que el proceso de análisis sea un poco más sencillo y a la vez profundo ya que son dimensiones que se conectan entre sí durante del proceso de enseñanza-aprendizaje en diversos campos, como es el caso del campo de la enseñanza de lenguas.

2.2.2.1. Dimensión personal.

La práctica docente es una práctica humana en la cual intervienen las cualidades, características, dificultades, ideales, motivos, proyectos y circunstancias de la vida personal del docente que tienen incidencia en su vida profesional y cotidiana. En esta dimensión, el docente se reconoce como un ser histórico. Por lo tanto, reconstruir una línea del tiempo de la vida docente es relevante pues describe su historia personal, su trayectoria profesional, su vida cotidiana y su trabajo (Fierro et al., 2000). En el momento de describir el pasado es posible conocer las razones por las cuales decidió ser docente de lenguas extranjeras, contar qué tipo de formación docente tuvo y la forma cómo ha llevado a cabo su desarrollo profesional hasta la fecha. En el presente y futuro del docente también inciden aspectos relacionados con su desarrollo profesional, al exponer cuáles son los planes personales y profesionales que están desarrollando o tiene en un futuro próximo o lejano.

2.2.1.2. Dimensión institucional.

La práctica docente se desarrolla dentro de una organización educativa y está regulada por la misma. Esta dimensión reconoce las decisiones y prácticas de los docentes, tamizadas por la pertinencia institucional, los materiales y las normativas (Fierro, et al., 2000). Las universidades son organizaciones educativas con una cultura organizacional propia, que incide en la forma como el docente tiene la posibilidad de aportar intereses, habilidades, proyectos personales y saberes. Además, tampoco es posible desconocer las prácticas organizativas dentro de las políticas lingüísticas a nivel macro y meso que inciden en la forma cómo los docentes toman sus decisiones ya sea de manera individual o colectiva en el momento de enseñar inglés u otra lengua.

2.2.1.3. Dimensión interpersonal.

La construcción social es resultado de la actuación individual y colectiva. El docente se relaciona con la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. La

práctica docente entonces reconoce la importancia de las relaciones interpersonales que dan por resultado un buen clima institucional e incide en la disposición y el desempeño de los docentes como individuos. Esta dimensión es importante para el docente de lenguas al momento de tomar decisiones conjuntas, de participar en acciones colectivas, de construir proyectos y de buscar la manera de resolver diferentes problemas que se presentan al enseñar la lengua inglesa. Por esta razón, es pertinente analizar la forma cómo se presentan o resuelven dichos problemas y además saber cómo el clima de relaciones interpersonales índice positiva o de manera negativa en la comunidad educativa.

2.2.1.4. Dimensión social.

El entorno político, social, geográfico, cultural y económico influye en el trabajo del docente y por supuesto en su práctica docente debido a la forma como éste percibe y expresa su tarea como agente educativo en diversos sectores sociales. Así la función docente tiene un sentido social que puede imprimirse en sus prácticas pedagógicas cuando se considera temas como la equidad. Considerar la equidad equivale al reconocimiento de que la práctica docente se convierte en el conjunto de decisiones que toma el docente ante la diversidad de condiciones culturales de los estudiantes y de sus realidades (Fierro et al.,2000). En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras la equidad podría analizarse desde el análisis de prácticas pedagógicas para enseñar inglés dentro de un contexto culturalmente heterogéneo y lingüísticamente diverso como lo es el territorio colombiano.

2.2.1.5. Dimensión didáctica.

Esta dimensión hace referencia al papel que tiene el docente como agente que facilita y guía la interacción de los estudiantes para que ellos puedan construir su propio conocimiento. Esa construcción del conocimiento implica que los estudiantes tienen la libertad para situarse frente al mundo (Fierro, et al.,2000). Un docente de lenguas, como agente de las políticas lingüísticas, puede utilizar diversos enfoques y pedagogías para que sus estudiantes comprendan la importancia del inglés desde la glocalización y la diversidad lingüística; y así sus estudiantes adquieran herramientas para situarse en el mundo global, nacional y local al mismo tiempo.

2.2.1.6. Dimensión valoral.

Para Fierro et al. (2000) la práctica docente como acción dirigida hacia el logro de determinados fines educativos, siempre contiene una referencia axiológica o conjunto de valores que se manifiestan en distintos niveles. Cada docente de manera intencional o consciente expresa “su forma de ver y entender el mundo, de valorar y entender las relaciones humanas, de apreciar el conocimiento y de conducir las situaciones de enseñanza” (Fierro et al., 2000, p. 35). Muchas veces su forma de comprender el mundo está influenciada por el marco laboral de la institución donde trabaja, es decir por los valores institucionales que definen las directrices de la institución y están contemplados en los documentos normativos.

El marco de valores puede ser de corte institucional y personal pues el docente reflexiona sobre los valores personales que le dan un significado a su vida que han sido asumidos a través de las relaciones y de la organización y otros de manera tácita. Revisar el nivel de valores institucionales y personales es una forma de analizar la práctica docente; no obstante, Fierro et al. (2000) también conciben que es pertinente analizar las orientaciones de política educativa, constitución, reglamentos, leyes generales de educación, planes y programas de estudio y de formación docente, declaraciones internacionales sobre derechos humanos que son una referencia valoral del que hacer educativo. En este sentido, cada docente de lenguas tiene una forma de ver el mundo y de reflejar en sus actitudes, juicios de valor y en la forma como afronta las demandas del mundo globalizado. La toma de decisiones del docente muchas veces está influenciada por normativas externas e internas, para que sus estudiantes interpreten la realidad de una manera diferente.

2.2.3. Cognición docente

La práctica docente involucra una “praxis social objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones” (Fierro et al., 2000, p. 21). Por lo tanto, para comprender esta práctica es importante entender la función de la cognición docente, puesto que es una dimensión diversa y multidimensional que permite entender los conocimientos, creencias y prácticas de los docentes de lenguas extranjeras (Borg, 2003). De esta manera, la cognición docente es un aspecto relevante que complementa el análisis de las prácticas docentes de los actores del nivel micro de planificación del lenguaje.

Díaz (2008) destaca que existen dos enfoques distintos relacionados con la cognición docente. El primero surge de la literatura educativa que adopta una postura técnica al estudiar los procedimientos de toma de decisiones de los docentes, mientras que el segundo se basa en aspectos emocionales, morales, afectivos involucrados en las actuaciones pedagógicas de los docentes y con el desarrollo del conocimiento práctico pedagógico.

El conocimiento del docente es producto de una combinación de su formación académica, de sus experiencias pasadas y de sus conocimientos actuales. En cuanto al el conocimiento práctico pedagógico, este integra convicciones y significados conscientes e inconscientes producto de la experiencia profesional de los docentes (Díaz, 2008). Por lo tanto, el conocimiento de un docente está determinado por su biografía, sus experiencias personales y profesionales las cuales moldean sus prácticas docentes.

Durante los procesos de formación docente y específicamente durante la formación de profesores de lenguas, la cognición docente tiene impacto en las prácticas y, respectivamente, en las creencias de los mismos. La cognición y práctica en el aula se relacionan directamente con las creencias de los docentes que han sido capturadas a través de sus historias, las cuales “influyen poderosamente tanto en lo que hacen los docentes como, en consecuencia, en las oportunidades de aprendizaje que reciben los estudiantes” (Borg, 2012b, p.6). Por lo general, “la práctica en el aula influye en las cogniciones de manera inconsciente y/o mediante una reflexión consciente” (Borg, 2003, p.82), por consiguiente, los conocimientos que tienen los docentes emergen consistentemente como una poderosa influencia en sus prácticas y se reflejan en las creencias declaradas por los mismos y en las teorías personales y los principios pedagógicos que han construido, es decir, las prácticas docentes muestran que los maestros actúan en función de sus creencias (González, 2008). Sierra y Giraldo (2020) agregan que la formación docente permite que el docente se convierta en un profesional reflexivo y autónomo, quien puede incidir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, propiciando la emancipación de quienes participan en el proceso educativo.

Por otro lado, es pertinente tener en cuenta que para comprender mucho mejor las teorías personales y procesos de cognición de los docentes de lenguas extranjeras también es necesario analizar las siguientes variables didácticas: teoría de la lengua, teoría de aprendizaje, objetivos,

contenidos, actividades, rol del estudiante, rol del docente y rol de los materiales; las cuales pueden ser consideradas como variables que pueden ser analizadas desde diversos modelos y enfoques para la enseñanza-aprendizaje del inglés (Díaz et al. 2010) y que dan una orientación de las decisiones que toman los docentes para desarrollar sus clases y transformar sus prácticas.

2.2.4. Formación docente

Borg (2003) sostiene que uno de los elementos que influye en la forma como los docentes estructuran sus creencias y prácticas docentes, es a partir de la formación docente y de la forma como adquieren un carácter distintivo de la profesión. En este sentido, vale la pena profundizar en este tema y exponer cómo se entiende la formación docente de los docentes de lenguas extranjeras, específicamente, en el contexto colombiano. De acuerdo con Fandiño-Parra, (2017) la formación docente se basa en una preparación en técnicas y estrategias reproducibles y ejecutables y en la integración del “conocimiento teórico con el saber práctico mediante la reflexión profesional” (p.133). La formación docente depende además de varios ámbitos teóricos que les permiten a los docentes de lenguas extranjeras, en primer lugar, desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades, competencias, características, dimensiones y cualidades.

Dentro de las dimensiones de formación del docente de lenguas extranjera se encuentran: el factor de dominio del idioma, el papel del conocimiento del contenido, las habilidades de enseñanza, el conocimiento contextual, la identidad del profesor de lenguas, la enseñanza centrada en el alumno, las habilidades de razonamiento pedagógico, la teorización desde la práctica (Richards, 2010). En cuanto a las características del docente de lenguas se evidencia: la naturaleza de la asignatura o del idioma, la complejidad y alcance del contenido de la enseñanza, la capacitación, el rol de los errores, la comercialización de la enseñanza del lenguaje, la actividad política de la enseñanza del lenguaje, la metodología de la enseñanza (Borg, 2006), características personales (Borg, 2006, Páez-Pérez, 2017), la pertenencia a una comunidad de práctica, el profesionalismo y la identidad docente (Richards, 2010).

Dichas dimensiones y características son base para que los docentes de lenguas extranjeras adquieran los siguientes conocimientos: conocimiento base o de contenido (Wallace, 1991; Richards, 2010; Páez-Pérez, 2001) conocimiento lingüístico (Páez-Pérez, 2001; Richards, 2010), conocimiento pedagógico, (Páez-Pérez, 2001), conocimiento experimental, conocimiento

recibido, basado en teorías y técnicas de investigación (Wallace, 1994) y conocimiento contextual (Richards, 2010).

Es claro que los docentes de esta área deben adquirir una serie de conocimientos claves para desarrollar su práctica docente. Sin embargo, vale la pena agregar que uno de los conocimientos que también debe obtener un docente de lengua extranjera es el “conocimiento local”. Pawan y Pu (2019) consideran que las decisiones y acciones que los docentes toman surgen del conocimiento que “tienen de sí mismos, de la disciplina en combinación con su conciencia y compromiso con las oportunidades y limitaciones socioculturales de sus aulas, escuelas y comunidades”. (p.3).

Pawan y Pu (2019) analizaron que el conocimiento local de los docentes de lenguas extranjeras se evidencia por medio del “marco sociocultural tripartito” de Freeman y Johnson (1998), el cual está construido por tres dominios. En primer lugar, por *las reflexiones y experiencias de los docentes* sobre sí mismos como aprendices de su práctica docente. Por lo tanto, sus prácticas docentes para la enseñanza de la lengua se basan en sus conocimientos previos, sus creencias y su formación docente. En segundo lugar, este conocimiento local está constituido *por la naturaleza de las escuelas y la escolarización que han experimentado los docentes* y se refiere a la influencia del espacio físico inmediato de las instituciones educativas de los docentes, así como los procesos socioculturales e históricos que se han estructurado a lo largo del tiempo en dichas instituciones. Y finalmente, el conocimiento local reconoce *la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje que se produce en sus propias aulas*, este dominio describe la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes dentro de los salones de clase.

Los docentes de las lenguas extranjeras también deben desarrollar una gama de competencias, por ejemplo: competencias básicas, genéricas, específicas, profesionales (Tobón, 2006), metodológicas, comunicativas, integradas por la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica y pedagógica (Páez-Pérez, 2001). Por supuesto también adquieren unas habilidades específicas orientadas a la forma en que los docentes enfocan sus clases en los estudiantes, razonan sobre la pedagogía (Richards, 2010), cuestionan, dan explicaciones, presentan un nuevo lenguaje (Richards y Farrell, 2005), se convierten en investigadores de su propia acción, en reguladores conscientes de superación continua, en creadores de materiales y en formadores de nuevos entornos laborales (Páez-Pérez, 2001). Igualmente, posean cualidades como ser portadores

de valores universales, que integran la cultura y la historia y además apoyen la construcción de sociedad (Páez-Pérez, 2001).

La formación docente en las licenciaturas en la enseñanza de lenguas en Colombia se ha caracterizado por utilizar cuatro modelos de formación, por ejemplo: “el modelo comportamental, el artesanal, el del profesor aplicado y el del profesional reflexivo.” (Fandiño-Parra, 2017, p.133). Modelos que pueden fusionarse entre sí y permitir que el docente de lenguas pueda alcanzar la interenseñanza y tener la posibilidad de crear prácticas creativas y autónomas. No obstante, muchas veces la formación docente de los profesores de lenguas en lenguas extranjeras (LE) de Colombia se convierte en un hecho problemático ya que

está inmersa en una creciente de homogeneización, mercantilización, desigualdad, estandarización, internacionalización y acreditación como resultado de discursos colonialistas y centralizados que necesitan ser reformados a la luz del nuevo conocimiento, construido local y periféricamente por la comunidad educativa colombiana que ve en el docente de LE a un sujeto cultural, conocedor activo y agente crítico (Fandiño-Parra, 2017, p. 133).

Es decir que la formación docente en el país ha sido víctima de la homogenización presente en políticas lingüísticas y en la mercantilización de la enseñanza de las lenguas en el mundo, lo cual oprime a los docentes de lenguas extranjeras. Sin embargo, al construir un conocimiento local los docentes pueden crear nuevos discursos y tener un mayor impacto y agencia dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas en los contextos educativos.

2.2.5. Desarrollo profesional

El desarrollo profesional de un docente de lenguas se adquiere por medio de la experiencia y la reflexión en diferentes ciclos de su vida profesional (Fandiño-Parra, 2017) y está influenciado por dos sistemas, “uno tradicional basado en programas de capacitación y otro sistema de base impulsado por los cuerpos profesionales” (Fandiño-Parra, 2017, p. 138). En este sentido, el desarrollo profesional es un proceso continuo que comienza dentro de los programas de licenciatura, y puede ser apoyado por agentes externos al desarrollar programas de capacitación y al acceder a estudios de formación continuada o de postgrados en el área.

Por otro lado, existe un elemento importante del desarrollo profesional conocido como el “empoderamiento docente” (Fandiño-Parra, 2017) el cual legitima las voces de las voces y discursos de los docentes. Este empoderamiento permite a los docentes que comprendan cómo y por qué toman ciertas decisiones dentro de sus salones de clases a través de la reflexión, el análisis, la observación, el conocimiento y la democratización de las instituciones (Fandiño-Parra, 2017). Por ejemplo, el hecho de que el docente reflexione sobre su práctica constantemente puede responder a las necesidades del contexto o de la situación pedagógica y por supuesto lograr que sus voces sean escuchadas (Richards y Farrell, 2005) y sus ideas e iniciativas tenidas en cuenta en sus contextos y territorios.

En cuanto a la implementación de políticas lingüísticas en los contextos educativos, Téllez y Varghese (2013) comparten que el desarrollo profesional permite a los docentes de lenguas extranjeras promover las políticas lingüísticas y prácticas que empoderen a las comunidades y sobrevivan al clima hostil que las permea. El desarrollo profesional facilita superar retos o conflictos que se presentan en los entornos pedagógicos, pues el desarrollo profesional permite que el docente se informe de la actualidad educativa e innove en sus prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lengua por medio de la reflexión.

La reflexión docente, específicamente, la reflexión pedagógica influye en que las prácticas docentes sean más activas dentro de las instituciones (Wallace, 1998; Richards y Lockhart, 1994; Freeman, 1989). De esta manera los docentes, por un lado, exploran su propio contexto, construyen su propio conocimiento y comprenden lo que ocurre en sus clases y entornos pedagógicos. Por el otro lado, se convierten en intelectuales transformadores que cambian las prácticas de acuerdo con las necesidades del contexto (Kumaravadivelu, 2003; James, 2001).

Según Kumaravadivelu (2003), los docentes interesados en su desarrollo profesional pueden asumir un rol de *practicantes reflexivos* atentos a los contextos institucionales, políticos, sociales y culturales que dieron origen a sus pensamientos, es decir, que los docentes de lenguas extranjeras durante su ejercicio docente pueden reflexionar sobre sus prácticas diarias, que suelen operar en condiciones de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores (Schön, 1995). Ser practicantes reflexivos permite a los docentes hacer una reflexión crítica sobre sus

prácticas desde la idea del cambio y hacer una nueva lectura de la realidad para generar a su vez ideas, preguntas y proyectos (Fierro et al., 2000).

El desarrollo profesional docente se convierte además en ese espacio de construcción no solo de un practicante reflexivo como lo plantea Kumaradivelu (2003), sino también de un intelectual transformador (James, 2001; Kumaradivelu, 2003) puesto que le permite al docente pasar de un enfoque de arriba hacia abajo a un enfoque de abajo hacia arriba, es decir, el docente ya puede “examinar diferentes dimensiones de su práctica como base de una revisión reflexiva” (Richards y Farrell, 2005, p.4) para explorar su contexto y construir sus conocimientos desde una perspectiva interna o desde el aprendizaje autodirigido (Richards y Farrell, 2005). Además, es importante aclarar que el proceso de reflexión incluye dos tipos de conocimientos, específicamente, el conocimiento experiencial y el conocimiento recibido o el conocimiento base, cuyo contraste se refleja en las prácticas docentes (Wallace, 1998).

De hecho, los conocimientos construidos por los docentes de lenguas extranjeras se reflejan posteriormente en sus prácticas docentes y, por lo tanto, pueden convertirse en conocimiento profesional (Hiebert et al.,2012). El conocimiento profesional debe ser público y continuamente verificado, mejorado (Hiebert et al.,2012) y comunicado dentro de su propio contexto y otros espacios académicos. La participación del docente, por lo tanto, pasa de un nivel neutro a nivel activo, provocando que sus voces sean escuchadas y tenidas en cuenta. Al mismo tiempo es una oportunidad para que los docentes de lenguas extranjeras “transformen sus conocimientos creados por sus experiencias en teorías de enseñanza” (Hiebert et al.,2012, p. 7).

Las teorías de enseñanza que son creadas por los docentes se clasifican en “teorías personales” y “teorías públicas” (Tann 1993, como se cita en James, 2001). Las teorías personales se definen como un conjunto de creencias, valores, comprensión, suposiciones y formas de pensar sobre la profesión docente. Las teorías personales toman forma y se desarrollan como resultado de las experiencias individuales como aprendices y docentes. Las teorías públicas son definidas como los sistemas de ideas publicadas en libros, discutidos en las clases y acompañados de literatura crítica (James, 2001). En este sentido, los docentes de lenguas extranjeras pueden potenciar su participación y hacer que sus voces se escuchen más fuerte, siempre y cuando, construyan y

compartan su conocimiento profesional en teoría pública en sus instituciones y en espacios de desarrollo profesional.

2.2.6. Enfoques y pedagogías para la enseñanza del inglés en el contexto universitario

Teniendo en cuenta que las prácticas docentes también están relacionadas con la forma cómo los docentes de lenguas extranjeras entienden, orientan, facilitan y guían los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fierro, et al, 2000) es pertinente presentar algunos enfoques que evidencian no solo la forma cómo se enseña el inglés, sino también algunas perspectivas o teorías para la enseñanza del inglés en el contexto universitario.

Uno de los enfoques más utilizados para la enseñanza del inglés es el “inglés como medio de instrucción” (English as Medium of Instruction, EMI). Este enfoque para la enseñanza del inglés en el contexto universitario reconoce en primer lugar el creciente desarrollo de la internacionalización de la educación superior y convierte al inglés como medio de instrucción y como una forma flexible de comunicación multilingüe. En segundo lugar, el inglés como medio de instrucción ayuda a examinar las realidades complejas y los fenómenos sociales de los cuales dependen, en gran medida, de los discursos en torno al lenguaje (Dafouz & Smit,2020).

Dafouz y Smit (2020) desarrollaron un marco conceptual para examinar el inglés como medio de instrucción en entornos universitarios multilingües (English Medium Education in Multilingual University settings, EMEMUS), con el objetivo de teorizar la utilización del enfoque EMI en universidades europeas. Específicamente, estos autores comparten dos tipos de disciplinas académicas conocidas como alfabetización y cultura académica que pueden ser utilizadas en otros contextos universitarios del mundo, por ejemplo, Colombia.

La alfabetización académica se refiere a la diversa gama de productos académicos (hablados o escritos) típicamente desarrollados en un entorno educativo que se ajustan a prácticas situadas socialmente convencionalizadas. Y la cultura académica se refiere a las convenciones, normas y valores específicos del sujeto que definen diferentes áreas disciplinares. Ambas nociones son esenciales como medio para explorar y construir conocimiento y para aculturarse en las comunidades académicas de práctica (p.60).

El uso de prácticas situadas y la definición de áreas específicas para la aplicación de EMI nos muestran que este enfoque se desarrolla dentro de los salones de clase, es decir, desde el micro nivel, y que las decisiones que se toman entorno al mismo evidencian la agencia de los docentes

de lenguas extranjeras o de contenidos de los programas académicos de las universidades. Sin embargo, Dafouz y Smit (2020) mencionan que aún no hay suficiente literatura que describa este enfoque desde el nivel local o micro nivel y que por lo tanto debe ser elaborado en futuras investigaciones.

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (**AICLE**) (Content and Language Integrated Learning, **CLIL**) es otro enfoque muy utilizado en el contexto universitario (Galaczi, et al.,2017); de hecho, es considerado también como una pedagogía multilingüe informada por ideologías heterogéneas (Catalano y Hamann, 2016) que les permite a los estudiantes aprender una lengua franca dentro un contexto internacional globalizado.

CLIL se basa en la enseñanza y el aprendizaje de materias de contenido en una lengua extranjera y les ofrece una mejor preparación a los estudiantes de pregrado “para la vida y la movilidad internacional en términos de educación y empleo” (Galaczi, et al.,2017, p. 4). Vega y Moscoso (2019) agregan que CLIL permite desarrollar una comprensión intercultural profunda en todas las Cs (Cognición, Cultura, Contenido y Comunicación) propuestas dentro del marco estadounidense “The world readiness standards for learning language”, lo cual influye en que los estudiantes tengan “la posibilidad de utilizar sus habilidades de pensamiento de orden superior para analizar, sintetizar, discutir, evaluar e interpretar el contenido con y a través de una segunda lengua o lengua extranjera” (Vega y Moscoso, 2019, p. 147).

El inglés para fines específicos (ESP) también se ha utilizado para la enseñanza de lenguas a través de contenido (Vega, 2017, como se cita en Vega y Moscoso, 2019). “Sus raíces se remontan a los rápidos desarrollos en tecnología, comunicaciones y economía después del final de la Segunda Guerra Mundial. Este enfoque luego dio paso a la necesidad de técnicas y escritura científica” (Vega y Moscoso, 2019), por esta razón ha apoyado el desarrollo de objetivos de comunicación específicos relacionados con las profesiones o vocaciones de los estudiantes de pregrado. Los principios de este enfoque incluyen el estudio de una lengua extranjera en el contexto particular de una profesión (enfermería, medicina, negocios internacionales, etc.). Cabe destacar que es muy importante realizar un análisis de las necesidades de los estudiantes para acordar el uso de contenidos y materiales relacionados con sus profesiones. Un elemento diferenciador de este enfoque con CLIL es que uno de los principales objetivos de ESP se basa en

completar tareas y situaciones laborales específicas y no se centra en la enseñanza de contenidos de una asignatura de un programa de estudios (Vega y Moscoso, 2019).

Actualmente, el translenguaje es un tipo de pedagogía multilingüe que se ha utilizado recientemente dentro de los contextos universitarios sobre todo en el contexto europeo. Esta pedagogía permite la representación en prospectiva de un mundo constituido por la tecnología y los cambios demográficos y la presencia de múltiples grupos lingüísticos que “se expanden e interpretan el alma lingüística y la geografía de los demás sin la necesidad de ‘otrear’ ” (Macedo, 2019, p. 46); además le facilita a los docentes de lenguas extranjeras reconocer su propio poder y agencia para afectar positivamente a los estudiantes que han sido víctimas de subordinación por parte de lenguas dominantes, como es el caso del inglés y que no han podido experimentar el aprendizaje de las lenguas con un fin basado en la integración de la justicia y equidad social (Catalano y Hamann, 2018).

De acuerdo con García y Leiva (2014), el translenguaje está a apoyado de la transculturación. La transculturación se refiere a las prácticas y acciones sociales que promueven un proceso político de transformaciones sociales y de la subjetividad (Kramsch, 2019, p. 56). Entonces, el translenguaje puede considerarse como una nueva forma de ser, actuar en un contexto social, cultural y político. Por consiguiente, las prácticas translingües representan un ataque frontal contra las normas del habla correcta impuestas por las instituciones académicas y burocráticas del Estado-Nación y, por tanto, se inscribe en los esfuerzos poscoloniales por resistir el orden colonial dominante (Kramsch, 2019, p. 56).

A continuación, se presenta un listado de actividades (ver Tabla 2) que permiten contextualizar y profundizar los enfoques o pedagogías multilingües que se han expuesto anteriormente y que de alguna manera amplían la dimensión didáctica de las prácticas docentes específicamente en el campo de la enseñanza del inglés en institutos de lenguas de universidades colombianas.

Tabla 2. *Actividades para la Enseñanza del Inglés en el Contexto Universitario*

CLIL	ESP	Translenguaje
------	-----	---------------

<ul style="list-style-type: none"> - Uso de la metodología “scaffolding”. - Diseño de planes de trabajo o “lesson plan”. - Diseño de un programa o asignatura. - Criterios de observación claros. - Análisis de videos. - Diseño de Clippings. - Repetición de conocimientos en clases posteriores. - Revisión bibliográfica en inglés. - Representación de diferentes formas protocolarias de uso y costumbres en países del Sureste de Asia explicando a los empresarios las formas generales de protocolo para que tengan éxito sus negocios. - Creación de cursos CLIL centrados en contenidos relacionados con la profesión de turismo inspirados por temas mencionados en libros de texto ESP (por ejemplo, conceptos básicos de servicio al cliente, la industria de las 	<ul style="list-style-type: none"> -Utilización de materiales de ESP donde cada unidad presente un tema relacionado con la profesión específica del estudiante y que contenga diferentes secciones, como: gramática, vocabulario, lectura, comprensión auditiva, expresión oral y escritura para brindar a los estudiantes la oportunidad practicar la gramática y el vocabulario presentado. -Redacción de textos breves. -Creación de diálogos breves para practicar habilidades específicas (por ejemplo, presentar una queja, pedir aclaraciones en un aeropuerto) y ejercicios de gramática, llenando espacios en blanco, marcar la opción correcta y descifrar las palabras. -Pruebas unitarias como medio de evaluación de gramática, vocabulario y las cuatro habilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo de debates académicos bilingües o multilingües apoyados en materiales bilingües y aplicaciones tecnológicas. -Desarrollo de entrevistas y autoreflexiones y foros de discusión. -Uso de Facebook, blogs multilingües y otros medios de contacto con hablantes nativos del lenguaje destino. -Uso de glosarios multilingües para encontrar fácilmente palabras en las diferentes lenguas utilizadas por todos los estudiantes. -Realización de búsquedas de protocolos bilingües por medio de preguntas sobre una nueva palabra en una lengua la cual puede explicarse usando otra lengua. -Creación de proyectos multimedia multimodales como iMovies, narración digital y proyectos de clases hermanas, donde estudiantes de diferentes orígenes
---	--	--

<p>aerolíneas, marketing de destinos, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Utilización de fuentes adicionales a libros de texto de ESP, por ejemplo: libros de texto de administración de empresas. -Preparación de materiales por unidad que incluyan presentaciones teóricas a través de PowerPoint y video. -Análisis de estudios de caso por grupos de trabajo. -Autoevaluación del contenido. -Desarrollo de tareas de expresión oral y escrita individual y en pares. 		<p>lingüísticos colaboran utilizando dos o más lenguas.</p>
--	--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de la información presentada por Reyes (2016); Catalano y Hamann, (2018); Vega y Moscoso, (2019).

Son diferentes las metodologías y pedagogías que se pueden utilizar para la enseñanza del inglés. Sin embargo, vale la pena concluir este apartado citando las ideas de Macedo (2019), quien concibe que la enseñanza de las lenguas debe ir más allá de las metodologías tradicionales y recurrir a metodologías más actualizadas para “romper el yugo del colonialismo e imperialismo que informa y da forma” (p.10) por medio de prácticas docentes actualizadas que integren otras culturas y otras lenguas.

2.3. Enseñanza del inglés como lingua franca en el contexto de la educación superior

En primera instancia, la enseñanza de lenguas y de sus culturas hace parte de las políticas lingüísticas de cada país y la elección de las lenguas suele ser determinado por el gobierno (Lambert, 2005) como es el caso de Colombia que ha elegido el aprendizaje del inglés desde la

básica primaria hasta la educación superior. Existen dos paradigmas dentro de las políticas lingüísticas que determinan la forma como se planifica la enseñanza de las lenguas.

En el contexto de la educación superior enseñar inglés tiene un propósito estratégico y también multicultural (Usma, 2009; Galaczi, et al.,2018, De-Vega, y Ávila-López, 2018). En cuanto lo estratégico se relaciona con el alcance de objetivos relacionados con la internacionalización y la globalización de la educación superior (Lasagabaster, 2015; Galaczi, et al.,2018, Miranda et al., 2016). Y en cuanto lo multicultural implica, que los estudiantes de pregrado o postgrado a través del aprendizaje del inglés puedan adquirir una comprensión internacional como una forma de aceptar y celebrar la diversidad lingüística y cultural.

3.2.1. Inglés como *lingua franca*

Teniendo en cuenta que el aprendizaje del inglés en el contexto universitario de Colombia y de hecho del mundo se relaciona con aspectos económicos, competitivos (Usma, 2009; Galaczi, et al. 2018), culturales, humanitarios e interculturales (Usma, 2009); hacen que el aprendizaje del inglés se perciba como un medio de conexión con el mundo internacional, global y local (Usma, 2009). Lo cual hace posible percibir el inglés como una *lingua franca* (Jenkins, 2015) o una *lingua franca global* (Ricento, 2018), cuyo estatus está vinculado inicialmente al prestigio político, cultural y poder financiero (Tochon, 2019).

Hamel (2013, 2017) sostiene que el inglés como *lingua franca* ejerce una dominación en el ámbito académico e investigativo. Actualmente, se considera como un hecho natural e ineludible la "superioridad" del inglés como lengua científica, resultado de una construcción ideológica y hegemónica. Esta construcción contribuye a la naturalización y perpetuación del dominio del inglés, lo cual ha limitado la diversidad lingüística y cultural en la ciencia y la educación superior. Por otra parte, Hamel (2017) argumenta que la predominancia del inglés en la academia restringe enfoques alternativos de investigación y excluye el trabajo y las publicaciones de las comunidades no anglófonas. Asimismo, se señala que la bibliometría fomenta el predominio del inglés y se cuestiona la idea de que su uso promueva la diversidad lingüística, ya que puede conducir a la invisibilización y subordinación de otras lenguas y comunidades científicas.

Conceptualizar el fenómeno del inglés como *lingua franca* lejos de la visión instrumentalista y hegemónica en el contexto de la educación es realmente un proceso complejo.

En un inicio, el inglés se ha visto desde un enfoque excluyente de la “*lingua franca* ‘universal’ como un hecho en que el uso del inglés sirve a los intereses de unos muchos mejor que de otros” (Ricento y Phillipson, 2000, p. 89). Su uso incluye a unos y excluye a otros. Sin embargo, constantemente hay más hablantes de diferentes orígenes lingüísticos que participan en la comunicación intercultural y se apoyan del inglés como *lingua franca* para fines comunicativos (Jenkins, 2015).

Según Canagarajah (2007), el inglés como *lingua franca* cumple una función caracterizada por la inclusión de "palabras, patrones gramaticales y convenciones discursivas de diversas lenguas y variedades de inglés que los hablantes aportan a la interacción. Los participantes adoptan y adaptan la lengua del otro en su interacción con ese participante" (p. 926). En otras palabras, el inglés como *lingua franca* surge de los contextos de uso y puede incluir variedades del mismo inglés o de otras lenguas, a través de procesos de interacción intercultural.

De hecho, el inglés como *lingua franca* se ha relacionado principalmente con procesos comunicativos centrados principalmente en las formas lingüísticas. Aunque no existen suficientes estudios que teoricen o reflexionen continuamente sobre este tema (Jenkins, 2015, 2017), existen algunos trabajos desarrollados por organizaciones como VOICE (la Viena-Oxford International Corpus of English) y ELFA (el corpus of English as a *Lingua Franca* in Language setting), quienes han podido cambiar la visión tradicional del inglés como *lingua franca* y concebir aspectos relacionados con procesos de interacción de diferentes orígenes lingüísticos y apreciar los datos que evidencian la diversidad, la fluidez y la variabilidad, considerándolo como una práctica multilingüe (Jenkins, 2015).

Quiroz (2013) plantea que el inglés tiene un efecto de puente entre todas las culturas y esto se relaciona con el hecho de que en la actualidad no se puede desconocer que al ser una lengua global e internacional permite la inclusión de variedades locales del inglés y también puede entenderse como una oportunidad para minimizar su poder opresivo sobre otras lenguas particularmente las lenguas minoritarias o lenguas de menos poder como lo plantea Anderson (2013). En este sentido, el inglés como *lingua franca* permite la interacción ‘entre lo local en lo global’ y ‘lo global en local’” (Robertson, 1995, como se cita en Anderson, 2013), es decir, permite que se desarrollen procesos de glocalización, además acepte que “los usos localizados de la lengua

inglesa ya no se consideren como errores o deficiencias; sino que se consideren como variedades únicas con sus propios derechos” (Tsou, 2015 ,p.48)

3.2.1.1.Lingua franca como recurso.

Para cerrar este apartado es necesario recordar las ideas de Ruiz (1984) y Hult y Hornberger (2016) sobre la tercera orientación del lenguaje “lenguaje como recurso”. Esta última orientación permite comprender a la diversidad lingüística no como un problema, sino al contrario, lo conciben como una oportunidad que busca el equilibrio lingüístico y evita que las lenguas entren en conflicto por medio de espacios lingüísticos e ideológicos bilingües, multilingües y plurilingües.

Además, la palabra “recurso” no significa en esencia una construcción económica sino ideológica que reconoce el valor intrínseco del multilingüismo (Ruiz, 2010, como se cita en Catalano y Hamann, 2018).Es por esto que al concebir el inglés como *lingua franca* como recurso se apoya la idea de que la enseñanza de esta lengua promueva la diversidad lingüística y a la vez la comprensión de la existencia de otras lenguas, otros hablantes, otras culturas y de otros lugares dentro de las universidades.

Catalano y Hamann (2018) afirman que la implementación del lenguaje como recurso tiene en cuenta la diversidad de los estudiantes monolingües, bilingües y multilingües, lo cual es un aspecto relevante debido a que la mayoría de los estudiantes del contexto universitario son monolingües, y aquellas prácticas para la enseñanza que sirven para comunidades bilingües o multilingües funcionan para aquellos estudiantes que aprenden una lengua dominante o *lingua franca*. Además, estos autores argumentan que los estudiantes monolingües “también pueden beneficiarse de la consideración explícita de las dimensiones lingüísticas de la lectura, la escritura, la comprensión y la expresión oral en las áreas de contenido y de los esfuerzos manifiestos por vincularlas a sus conocimientos lingüísticos” (p. 264). Aprender otras lenguas dentro de las instituciones es algo imperativo, pero el aprendizaje de otras lenguas, o una *lingua franca*, debe ser un proceso que no amenace la diversidad lingüística de las comunidades y/o territorios.

En Colombia el inglés como *lingua franca* tiene una gran influencia instrumentalista y hegemónica. No obstante, Catalano y Hamann (2018) reconocen que cuando se concibe el inglés como *lingua franca* como recurso es posible analizarlo desde un espectro más amplio flexible que considera el multilingüismo y los derechos lingüísticos de los hablantes.

3.3. Glocalización

La glocalización es una parte elemental de este marco teórico pues conecta con algunos de los temas ya descritos. Aunque no se tiene información ampliada de la forma cómo la glocalización se evidencia en la política lingüística y mucho menos en las prácticas docentes en el contexto de la educación superior, es posible hacer un análisis de este tema desde la visión del inglés como *lingua franca* (Jenkins, 2015, 2017). Primero, el inglés como *lingua franca* se conecta con procesos elementales para la educación superior como la internacionalización y la globalización. Segundo, el inglés como *lingua franca* tiene una estrecha relación con la forma cómo se enseña la lengua desde la localización al integrar la diversidad lingüística. Por lo tanto, el inglés como *lingua franca* sirve de medio de conexión entre lo global y lo local y esto se va a ver reflejado a lo largo de la presentación de este apartado.

El concepto de glocalización ha sido adoptado por diversas disciplinas empresariales, y tendencias económicas a nivel mundial; además ha tenido múltiples adaptaciones que responden a enfoques culturales con compromiso social y académico (Patel, 2017). Existen autores como Francois (2015) que coincide en que la glocalización es una hibridación entre lo global y lo local. Por lo tanto, “la hibridación implica la adaptación de la globalidad con facetas de localización. La hibridación es otra forma de expresar la convergencia de la dinámica entre globalidad y localización, con la inclusión segmentada de múltiples actores” (p.66), es decir, los procesos globales se localizan y las ideas locales se globalizan, lo que genera cambios en los contextos y busca un equilibrio relativo entre lo global y lo local.

La glocalización proporciona un marco para la adaptación de lo local y reevaluación de la globalización. La globalización no se ve como una amenaza automática para la particularidad cultural de los contextos locales, pues desde los marcos globales se pueden generar cambios positivos en los contextos locales al promover que la globalización se vea desde un enfoque desde abajo hacia arriba, integrando la localización (Francois, 2015). La localización no se refiere exactamente a un” local singular, sino la multiplicidad de locales, lo que implica alguna forma de heterogeneización” (Francois, 2015, p. 63) que no integra a las comunidades locales como socios en igualdad de condiciones con las comunidades globales, sino que es parcial o segmentada.

Por lo tanto, la localización no se separa de la globalización, sino que se combina y constituye la glocalización. La influencia de lo global desde lo glocal no permite la

homogenización y, tampoco destruir por completo tradiciones, identidades, creencias y visiones del mundo local. Lo global desde local facilita que aquellas instituciones y/o organizaciones que quieran hacer parte de la esfera global, lo puedan hacer sin la necesidad de excluir las realidades locales y con el fiel compromiso de evitar contradicciones con los intereses y necesidades locales, compensando las debilidades de la globalización y hasta de la localización. La localización permite entonces desarrollar estrategias y programas con carácter global que pueden ser adaptados a los contextos atendiendo a las realidades locales (gustos, creencias, costumbres y lenguas) (Francois, 2015).

Francois (2015) afirma que en el contexto de la educación superior, la glocalización es una evolución de la globalización que integra múltiples facetas de la globalidad: “el carácter local, las perspectivas multipartitas y la inclusión” (p.64), es decir, que la globalización mejora su alcance en este contexto y busca un equilibrio entre lo global y lo local sin ser excluyente. Canagarajah (2005) señala que, en el mundo contemporáneo, la globalización adopta la idea actual de hibridez entre el pluralismo, multilingüismo y el multiculturalismo, lo cual le abre un espacio a lo local, al considerar la diferencia y al reconocer la voz y agencia de los docentes para construir prácticas en contextos locales. Guerrero (2018) agrega que la globalización se puede configurar como una ventana abierta al mundo de las posibilidades que aportan conocimiento al desarrollo de una perspectiva “glocal” del campo de la enseñanza de lenguas.

Los estudios en torno a la glocalización en la educación superior revelan las fuerzas, tensiones y sinergias que se generan cuando las universidades buscan mejorar su estatus a nivel mundial. Una de las estrategias que permite elevar dicho estatus es la implementación de políticas lingüísticas para el aprendizaje de una lengua dominante, o *lingua franca*, como medio de instrucción (Sola, 2019), sin desconocer el estatus de otras lenguas que están presentes en los contextos universitarios. Contextos que en Latinoamérica son reconocidos como un crisol cultural y un mosaico de lenguas-culturas como el español, las lenguas indígenas y las lenguas internacionales (García-Landa, 2018).

La glocalización facilita la adaptación local de proyectos, actividades, productos o servicios que tienen una intención global o internacional, como es el caso del inglés como *lingua franca* (English as a lingua franca, ELF) (Francois, 2015). Kaçar y Bayyurt (2018) resaltan que la globalización ha hecho que el inglés sea reconocido a nivel global, lo cual influye en los procesos

de enseñanza del inglés ya que “se utiliza como lengua de contacto entre personas de diferentes lenguas maternas (incluidos los hablantes nativos de inglés)” (Jenkins 2014, p. 2).

Selvi y Rudolph (2018) mencionan que la glocalización puede ser entendida como un enfoque de enseñanza del inglés como *lingua franca* cuando “pone énfasis crítico-práctico en la noción de interacción caracterizada por la hibridez dinámica y la diversidad contextualizada” (p. 2), cuyo objetivo principal es que los usuarios del inglés desde una perspectiva crítica y contextualizada integren las formas locales del conocimiento lingüístico y no lingüístico. Desde lo lingüístico Selvi y Rudolph (2018) plantean lo lingüístico-cultural local, el cual considera las diversas formas del inglés por ejemplo: el inglés global, el inglés como lengua extranjera y el inglés como lengua internacional dentro de una variedad determinada; además consideran las expresiones lingüísticas-culturales creativas en la comunicación, las cuales podrían aumentar las habilidades comunicativas transfronterizas de los hablantes para que puedan participar de forma activa en diversas zonas con contacto cultural, étnico, racial y lingüístico y así (re)negocien su identidad y vayan más allá de los procesos, prácticas y productos a aparentemente homogéneos. Por consiguiente, es posible darle valor y legitimizar las expresiones localizadas utilizadas por los hablantes no nativos del inglés y plantear que el estatus del inglés como lengua nativa o como modelo de una lengua hegemónica pueda de alguna manera legitimizar y aceptar otras variedades localizadas del inglés que empoderan a los hablantes no nativos de esta lengua (Tsou, 2015), al lograr que lo global y local se constituyan y transformen mutuamente (Yazan, 2018).

Al principio de la presentación de este tema se mencionó que la globalización es un elemento relevante de la glocalización, y aunque la globalización ha sido orientada generalmente por procesos unidireccionales, homogeneizadores y universalizados (Yazan, 2018,), también ha generado que los individuos tengan la necesidad de construir nuevos conjuntos de prácticas dentro de un campo académico, como es el caso, de la enseñanza de las lenguas extranjeras (Guerrero, 2018).

De acuerdo con Sharkey (2019) la glocalización en el campo de la enseñanza del inglés se puede definir como la adaptación de las influencias globales como es el caso del inglés internacional, de acuerdo con las condiciones locales y específicas dentro de los programas de estudio, es decir, localizar la enseñanza del inglés a los contextos locales. En este campo, dichos cambios se generan gracias a que la glocalización no solo reconoce la situación problemática de la

globalización, sino lo percibe como una oportunidad para plantear y conseguir un equilibrio entre lo global y local (Sola, 2019). Para Kaçar y Bayyurt (2018) lo local siempre está en continuo cambio, el local de hoy puede que no sea el mismo local de mañana. Por esta razón, es necesario ver la enseñanza de la lengua de una forma diferente que integra la identidad, el conocimiento y las relaciones sociales. desde un punto de vista diferente.

Canagarajah (2012) subraya la relevancia de formar "una relación constructiva entre las comunidades locales y globales en el ELT. Este autor argumenta que el inglés global adquiere identidades locales, y las diversas comunidades profesionales desarrollan sus propias prácticas pedagógicas socialmente situadas" (p. 258). Lo anterior, incide en el desarrollo de una conciencia crítica por parte del docente que favorece la construcción de una relación solida con ellos mismos y con sus estudiantes.

Anderson (2013) afirma que, en el campo de la enseñanza del inglés, la glocalización se entiende como "el desarrollo concomitante de valores y prácticas globales y locales" (p.35). Este autor confirma que la glocalización tiene una conexión con el inglés como *lingua franca* y con el desarrollo de las diferentes variedades del inglés que van más allá de la dicotomía entre el inglés americano y británico y; además agrega que es posible revitalizar o mantener lenguas aborígenes o lenguas inmigrantes, que se han visto amenazadas por las lenguas internacionales como es el caso del inglés.

Según Patel (2017), la glocalización no solo implica la adaptación de productos globales a mercados locales, sino también la consideración de aspectos como la equidad, inclusión y diversidad en el aprendizaje y desarrollo de la enseñanza. La glocalización busca crear una agenda educativa centrada en el ser humano y promueve la creación de planes de estudio que fomenten el intercambio respetuoso de los conocimientos y perspectivas autóctonas de las comunidades globales y locales, lo que a su vez promueve la equidad, inclusión y diversidad.

Sharkey (2019) sugiere que la localización de un programa de estudios se haga mediante un análisis de necesidades de los estudiantes, por ejemplo, se sugiere reconocer a qué lugares viajan y exponerlos a la variedad de acentos que pueden identificar en otros países. En un futuro es factible que los estudiantes no solo se encuentren con el acento estándar del inglés (americano y/o británico), sino con una multiplicidad de acentos. Por esta razón, también se hace hincapié en la importancia de usar modelos de escucha que sean localizados, es decir, que tomen como base

las necesidades lingüísticas locales de los estudiantes, en lugar de darle mayor valor a los aspectos globalizadores presentes en los libros de texto.

En el caso de la evaluación del habla y la enseñanza del inglés localizada, es pertinente reconsiderar la forma en que se evalúa la pronunciación en el contexto del panorama lingüístico global actual. Sharkey (2019) propone dos alternativas para su evaluación. En primer lugar, es importante considerar la selección de un modelo de pronunciación relevante para los contextos locales. En segundo lugar, es necesario replantear la noción de exactitud en pronunciación en contextos específicos y locales y, por lo tanto, eliminarla de las rúbricas de evaluación.

Los planes de estudio glocalizados, según Patel (2017), requieren de mayor flexibilidad en el diseño y en el contenido, además deben incorporar acontecimientos socioeconómicos y políticos actuales que se revisen y actualicen constantemente. La flexibilidad que menciona este autor no solo se relaciona con los documentos que utilizan los docentes, sino también con la forma como ellos construyen espacios de aprendizaje para proponer ideas desde diferentes niveles culturales. En este sentido, es posible que los docentes tengan voces dentro de sus contextos al implementar políticas lingüísticas más flexibles. Al mismo tiempo, pueden reclamar la propiedad no solo sobre la lengua que se enseña, sino a través de la cual se enseña, y a la vez construir formas para enseñarla y reconstruirla por medio de prácticas abiertas al mundo desde lo glocal (Guerrero, 2018); por ejemplo, a través de la integración de leyes, costumbres, creencias, hábitos y otros patrones culturales, globales y locales (Francois, 2015).

Los docentes de lenguas extranjeras no han sido reconocidos o escuchados por otros, debido a la subjetividad y al carácter encubierto tanto de la globalización como de las políticas lingüísticas. Tampoco se les ha reconocido su identidad híbrida, es decir, su “género, ideología, raza, creencias, prácticas sociales, etc.” (Guerrero, 2018, p.124). Sin embargo, al desestabilizar el campo de la enseñanza de las lenguas y provocar que los docentes les den mayor importancia a sus identidades es posible comprender que la globalización es un espacio abierto a las posibilidades donde es posible resistir y cambiar sus prácticas atendiendo a valores locales que pueden ser reconocidos y expresados dentro de ese mundo globalizado y dominante que ha trazado la globalización unidireccional y homogeneizadora (Guerrero, 2018).

De acuerdo con Yazan (2018) existen generalizaciones globales sobre discursos metodológicos que delimitan las prácticas y la agencia de los docentes de inglés. Discursos que

condicionan de alguna manera qué, cómo y por qué deben desarrollar sus clases de una forma determinada. Sin embargo, cuando se le da valor a la agencia, las identidades y las exigencias de los contextos locales de los docentes de inglés es posible darle un valor agregado a la enseñanza. Además, los docentes tienen un marco interpretativo personal y profesional que les permite negociar sus prioridades pedagógicas y metodológicas ya que como profesores continuamente están aprendiendo (Johnson 2000) y su razonamiento pedagógico es personalizado y sensible al contexto (Borg, 2006).

La glocalización y su estrecha relación con la identidad de los docentes de lenguas extranjeras en un contexto local se refiere a “esa amalgama de trayectorias biográficas (re)autorizadas e imaginaciones y aspiraciones futuras, ambos encarnados en su concepción actual del yo como profesor” (Yazan, 2018, p. 228) que puede modelar y remodelar sus identidades al unir fragmentos de los discursos globales de la enseñanza del inglés a los que han estado expuestos durante los procesos de formación docente y profesional. Los espacios glociales son entonces una contestación que surge de lo local donde es posible contemplar las identidades, la agencia y las aspiraciones de los estudiantes y docentes de inglés quienes negocian discursos desde lo global para sus propios propósitos en sus respectivos contextos. Por lo tanto, los docentes de lenguas extranjeras tienen la posibilidad de participar activamente en una negociación e interpretación del conocimiento generado por discursos globales y contextualizarlo de acuerdo con sus experiencias e identidades personales/profesionales (Yazan, 2018).

Tsou (2015) afirma que la influencia de la glocalización en las prácticas de los docentes permite integrar la cultura y las preferencias locales en la enseñanza del inglés como *lingua franca*. Las prácticas pueden basarse en la utilización de enfoques que faciliten el aumento de la conciencia de las variedades del inglés e integrando actividades de comunicación intercultural como debates sobre la globalización y aspectos de la cultura local y comparaciones entre la cultura local y la cultura extranjera. Además, es posible que desde los contextos locales de instrucción se renegocien y reejecuten estas prácticas y se conviertan en verdades prácticas culturales que vayan más allá de los discursos globales propuestos muchas veces por expertos de las casas editoriales, quienes prescriben la enseñanza del inglés (Yazan, 2018).

Los docentes de lenguas extranjeras desde la glocalización adaptan sus prácticas y adquieren una consciencia global e intercultural que consecuentemente se reflejan dentro de los salones de clase. Los docentes tienen la posibilidad de crear espacios en que los estudiantes no solo están expuestos a múltiples voces y expresiones localizadas tanto del inglés como de otras lenguas, sino también a discursos glociales. De acuerdo a Üzüüm y Petró (2018) desde una perspectiva social este tipo de espacios glociales facilitan la realización de conexiones globales-locales y aumentan de la competencia intercultural, por ejemplo, al comprender los efectos de injusticias y desigualdades del mundo y al cuestionarse cómo sus decisiones locales pueden tener un impacto en todo el mundo.

La glocalización también promueve “cuestiones de armonización curricular por el bien de los estudiantes y la movilidad del personal manteniendo la diversidad curricular y las prácticas académicas institucionales locales” (Dafouz y Smit, 2020, p.59); y a la vez reconoce los entornos sociales, los antecedentes lingüísticos y culturales, los modelos educativos y las lenguas nacionales y regionales utilizadas en dichos entornos (Dafouz y Smit, 2020). En este sentido, los entornos glociales permiten “captar la fluidez y el dinamismo en la interdependencia y la interrelación entre lo global y lo local en las prácticas enseñanza del inglés” (Yazan, 2018, p. 220), pues se incluyen valores globales y locales, que se reflejan en las distintas lenguas.

Lo anterior confirma que la globalización y la localización son procesos complementarios y no excluyentes (Anderson, 2013). Al utilizar un currículo global-local (glocal), los docentes de lenguas extranjeras se involucran en tareas de investigación, análisis y reflexión sobre temas de importancia mundial. La implementación de estos currículos glociales permitiría evitar representaciones estereotipadas de varios países (Üzüüm y Petró, 2018).

Tsou (2015) expone que la planificación de los planes de estudio tienen en cuenta tanto las perspectivas globales como las locales puesto que la glocalización permite que los estudiantes sean conscientes de la forma cómo el inglés como *lingua franca* y las lenguas locales convergen mutuamente. Un plan de estudios glocal debe incluir tareas que enseñen aspectos de la cultura local (país, región, universidad, programa académico) y de otras partes del mundo. Puede incluir también, aspectos relacionados con la formación en habilidades interculturales que les permitan a los estudiantes adquirir conocimientos de otras culturas y tener actitudes positivas hacia las

variedades del inglés y de otras lenguas, lo cual puede abrir la mente de los estudiantes y evitar la construcción de estereotipos hacia los distintos tipos de usuarios que no utilizan el inglés estándar.

La comprensión intercultural del inglés ayuda a que los estudiantes puedan aprender a negociar el significado de la lengua inglesa y a utilizarla eficazmente para comunicarse de acuerdo a sus necesidades (Tsou, 2015). Üzüüm y Petróñ (2018) destacan que a través de la realización de proyectos de compromiso glocal es posible construir una mentalidad mundial (worldmindedness), lo cual sirve para formar en los estudiantes una conciencia crítica y un marco de referencia que incluya no solo a "nosotros", sino también a personas de muchas partes del mundo.

Por otro lado, los docentes tienen la posibilidad de adaptar sus clases en cuanto la enseñanza de la gramática y la escritura académica. Tsou (2015) ejemplifica que para enseñar gramática es posible incluir comparaciones del inglés con otros idiomas; de hecho los profesores pueden considerar la posibilidad de no enseñar ciertos temas gramaticales al considerar que no son necesarios para los estudios o carreras de los estudiantes. En el caso de la enseñanza de la escritura académica, los docentes pueden adaptar las convenciones de la escritura académica, de acuerdo a las tendencias locales. Por esta razón, es posible, que los docentes de lenguas extranjeras y/o contenido, al momento de enseñar a escribir un artículo para revistas internacionales sigan las directrices del inglés internacional, pero también utilicen nuevas expresiones en los escritos siguiendo las tendencias locales del contexto inmediato.

3.3.1. Diversidad lingüística

Como se mencionó en el apartado anterior, la glocalización concibe aspectos relacionados con la diversidad lingüística desde lo glocal (global -local). En este sentido, es conveniente conceptualizar esta categoría de análisis y hacer una presentación tanto de la diversidad lingüística del inglés en el mundo como de su conexión con otras lenguas, en este caso, lenguas que se usan en el territorio colombiano.

La diversidad lingüística es un fenómeno universal (Szépe, 2005) y fundamental para el mantenimiento de la esencia de los continentes (Lasagabaster, 2012). Además, se enmarca en “la base biológica de la competencia lingüística, existe una facultad de la lengua que se refiere a (a) la adquisición y (b) el uso de cualquier lengua, (c) dentro de un marco antropológico universal” (Szépe, 2005, p.51), lo cual quiere decir que la diversidad lingüística, desde la adquisición de diversas lenguas y de su uso, facilita la comunicación en el mundo. Por esto también se reconoce

como un bien mundial que les proporciona el derecho básico a los hablantes de “mantener sus lenguas y culturas nativas, incluso frente a la competencia de lenguas ‘internacionales’ más poderosas, como es el caso del inglés” (Anderson, 2013, p. 37).

La diversidad lingüística del inglés está relacionada con el hecho de que es una lengua pluricéntrica “suponen, por un lado, las variedades nacionales dominantes (dominant national varieties) y, por el otro, las variedades nacionales no dominantes (nondominant national varieties)” (Kretzenbacher, 2018, p. 211). Anderson (2013) asegura que el inglés es una lengua de poder, pero a la vez una lengua pluricéntrica, que cambia esa visión única y tradicional del inglés. A pesar de que existen otras lenguas importantes en el mundo como, por ejemplo: el chino, el español y el árabe; el inglés no solo ha sido aprendida como primera lengua, sino también como segunda lengua o lengua extranjera en el mundo.

La extensión del inglés en todo el mundo, inicialmente, tiene que ver con la influencia colonial del Imperio Británico y con la difusión de la cultura estadounidense. Ethnologue (languages of the world) en su página web reporta que entre los hablantes nativos y no nativos, el inglés es la lengua más hablada con estimaciones entre 1.000 y 2.000 millones de hablantes en el mundo (Eberhard et al., 2020). Entre los hablantes nativos, los británicos son mucho menos que los estadounidenses, a causa de la influencia cultural de Estados Unidos construida por “la música rap, la televisión, el cine y, por supuesto, los contactos comerciales” (Kperogi, 2015, p. 1). Esta situación ha afectado a que otras naciones sientan la necesidad de hablar inglés y lo usen con diversos fines.

Bolton (2006) explica que se creía que el inglés era homogéneo y estándar ya que se excluía la existencia de la autonomía y pluralidad de las lenguas inglesas en todo el mundo. Tampoco se tenían en cuenta las diferentes “ ‘variedades del inglés’, las ‘variedades localizadas del inglés’, las ‘variedades no nativas del inglés’, las ‘variedades de segunda lengua del inglés y las ‘nuevas variedades del inglés’” (p. 289). Este autor aclara que el término de variedades es poco problemático y por lo tanto es útil. El término singular de variedad sirve como una etiqueta neutra de uso de la lengua, de un dialecto, un idiolecto o un acento y, además, es un término académico de la producción lingüística determinado por la región, género, clase social, edad o por características individuales inimitables.

Anderson (2013) señala que no existe un inglés mundial estándar, ya que existen normas de corrección y adecuación que cambian según la región y la localidad y hacen posible que se consideren varios ingleses estándar diferentes al americano como ‘inglés estándar británico’ o ‘inglés estándar australiano’ y, según algunos incluso ‘inglés estándar del sur de Asia’ o ‘inglés estándar del sudeste asiático’ " (McArthur, 1987, como se cita en Anderson, 2013, p. 38). Muchas veces se piensa que solo existe un inglés estándar y que es el inglés americano debido a la posición preeminente de los Estados Unidos en el mundo (Kperogi, 2015) a su prestigio y, por su puesto, al estatus asociado dentro de la política, la economía mundial, los medios de comunicación, las industrias musicales, Hollywood, el turismo, el intercambio de estudiantes y al internet (Anderson, 2013).

Por la relación bilateral de Colombia con EEUU y la presencia de EEUU en los países latinoamericanos. La variedad de inglés americano ha sido la principal referencia de los acentos a nivel global y su evolución ha tenido un carácter estable que tiene un impacto en prácticamente en todas las variedades del mundo. Esto se puede evidenciar en el uso de elecciones léxicas y en la pronunciación de ciertas palabras con influencia americana, lo cual también ha incidido en que el campo de la enseñanza aprendizaje del inglés. No obstante, solo esta variedad de inglés está integrada por formas regionales, variaciones sociales, variedades étnicas moldeadas por los efectos del contacto lingüístico y la integración de generaciones de inmigrantes (Anderson, 2013), es decir, la lengua que más se utiliza en el mundo no puede reducirse a una sola variedad y menos considerarse estándar.

Bolton (2006) afirma que el enfoque más utilizado para describir y analizar el inglés en todo el mundo es a través de “World Englishes” (inglés mundiales). El inglés tiene un estatus global de gran influencia en esferas políticas, económicas por medio de actividades de prensa, publicidad, radiodifusión, películas, música, viajes internacionales y seguridad, educación y comunicación telefónica y digital (Crystal, 1996). Por consiguiente, *World Englishes* es el enfoque más amplio para el estudio de la lengua inglesa y está íntimamente relacionado con el enfoque de Kachru (1985), quien con ayuda de otros académicos ha estudiado el paradigma del inglés mundial y le da importancia:

a la inclusividad y el pluricentrismo en los enfoques de la lingüística del inglés en todo el mundo, e implica no sólo la descripción de las variedades nacionales y regionales, sino

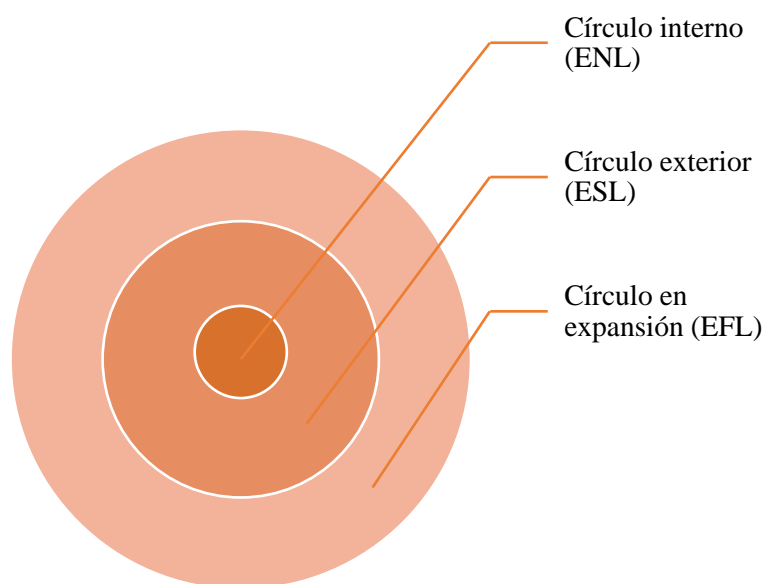
también muchos otros temas relacionados, como la lingüística de contacto, la escritura creativa, la lingüística crítica, el análisis del discurso, la lingüística de corpus, la lexicografía, la pedagogía, los estudios sobre pidgin y criollo y la sociología del lenguaje (Bolton, 2002, como se cita en Bolton, 2006, p. 240).

De esta manera, el enfoque de Kachru (1985) busca ir más allá del monocentrismo del inglés y reconoce la existencia de múltiples ingleses, el inglés mundial o ingleses mundiales. Dentro del inglés mundial de acuerdo con Butler (1997), como se cita en Bolton (2006) opera una presión externa ejercida por el inglés americano o inglés mundial, el cual proporciona las palabras que están presentes globalmente en el inglés internacional y que se transmiten constantemente en los medios de comunicación. Bolton (2006) menciona que hablar de inglés mundial tiene una aplicación amplia y a la vez reducida ya que únicamente incluye variedades del inglés celta de Gran Bretaña, pasando por las diversas variedades de Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda y África hasta el inglés de Europa y Asia. También incluye el estudio del discurso y del de género en aquellos contextos en los que el inglés se considera como una segunda lengua o una lengua extranjera.

De acuerdo con Crystal (1999), en las últimas décadas, es más factible hablar de la variación del inglés y de su diversidad debido al aumento de la literatura sobre *World Englishes* ya que por un lado involucran el estudio de la identidad lingüística de los hablantes del inglés en todo el mundo y, por otro lado, consideran temas relacionados con la hibridación en contextos multilingües donde el inglés se aprende como una segunda lengua. Reconocer la importancia de la hibridación hace que no se excluya la idea de inglés estándar, pues la diversidad no debe rechazar sino incluir todas las variedades existentes, es decir, es pertinente tener inteligibilidad internacional que “exige el reconocimiento de una variedad estándar de inglés, al mismo tiempo que la necesidad de mantener la identidad local la cual exige el reconocimiento de variedades locales del inglés” (p. 15). Por consiguiente, el enfoque de *World Englishes* (ingleses mundiales) tiene que ver con la integración de la cultura local y la identidad y el plural de “*Englishes*” (ingleses). *Englishes* expresa, entonces, la variación funcional y formal de la lengua en diferentes países del mundo donde se utiliza como primera lengua o lengua adicional ya sea en su forma estándar o localizada (Bolton, 2006).

El modelo de difusión del inglés a través de tres círculos: el círculo interno (sociedades ENL), el círculo exterior (sociedades ESL) y el círculo en expansión (sociedades EFL)” de Kachru (1985). Este modelo de Kachru es considerado como un enfoque para Bolton (2006) basado en la representación de los tipos de difusión del inglés en el mundo, los patrones de adquisición, y los ámbitos funcionales en los que el inglés se utiliza a nivel internacional. En la Figura 1 se puede analizar como en el círculo interno se refiere a aquellos contextos donde el inglés es la lengua oficial. En este círculo encontramos el inglés americano, el inglés británico y otras variedades como el inglés australiano y neozelandés. En el círculo exterior se ubican los contextos anglófonos poscoloniales, cuyas variedades pertenecen a la norma localizada, es decir, endocéntrica, con identidad lingüística y cultural que además comprende comunidades multilingües donde el inglés alcanza a tener un grado de lengua oficial, cooficial, jurídica o educativa. Este círculo está conformado por variedades del inglés de Singapur, el inglés nigeriano y el inglés indio. Y finalmente, el círculo en expansión comprende lugares donde el inglés es una lengua internacional y donde se aprende inglés como una lengua extranjera (EFL), algunas de las naciones que hacen parte de este círculo son China, Grecia, Indonesia, Israel, Japón, Corea del Sur y Norte, Arabia Saudí Taiwán y la URSS (Bolton, 2006).

Figura 1. *Círculos concéntricos (Kachru, 1985)*



Fuente. Adaptación a partir de la información presentada sobre los círculos concéntricos de Krachru (1985).

De acuerdo con Bamgboie (2006) el inglés ocupa un lugar destacado dentro del campo de la política y la planificación lingüística y por supuesto tiene una fuerte relación con el enfoque de Kachru (1985). Específicamente, en el círculo interno, las sociedades que lo componen como Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia tienden a compartir ideologías políticas y culturales similares, lo cual hace que muchas veces la política y planificación se perciba como un hecho hegemónico. En los países de los otros círculos, el discurso de la política lingüística le da un “espacio a la posición y el papel de otras lenguas frente al inglés o viceversa” (p.645). Por lo tanto, las ideologías dentro de las políticas lingüísticas son diversas y el inglés adquiere un potencial que integra al pluralismo, la heterogeneidad y la diversidad lingüística (Bolton, 2006).

Enseñar inglés en Latinoamérica como es el caso de Colombia haría parte del círculo en extensión que plantea Kachru (1985) ya que la enseñanza del inglés se hace generalmente como una lengua extranjera. Lo anterior ha incidido en que la política lingüística colombiana se oriente a la creación de programas y proyectos para la enseñanza del inglés en todos los niveles educativos del país. Sin embargo, como se mencionó en el apartado del plantamiento del problema, la política lingüística tiende a excluir el aprendizaje de otras lenguas extranjeras o de lenguas indígenas. Por esta razón es importante considerar no solo los aspectos propios de la lengua meta, sino de otras lenguas del territorio donde se aprende la lengua. Recordemos que Anderson (2013) plantea que la glocalización al reconocer la localización también se promueven procesos de revitalización y/o mantenimiento de lenguas que tienen menos poder frente al uso de una *lingua franca*

El acontecimiento de que el inglés sea un elemento recurrente en el discurso de la política lingüística se asocia con factores como la población, el prestigio, el estatus, la funcionalidad y el nacionalismo (Bamgboie, 2006, p. 645). Estos factores son compartidos en diferentes países del mundo y tienen un papel imperativo en el círculo interno, mientras que en otros círculos influyen en el papel y la funcionalidad no solo del inglés, sino también de otras lenguas minoritarias en la nación. En el contexto educativo, estos factores influyen en la toma de decisiones sobre cuándo introducir el inglés y qué modelos de enseñanza deben utilizarse. En los países del círculo en expansión, el inglés puede no tener un estatus oficial, pero goza de un gran prestigio y valor

instrumental, esto se debe al impacto significativo de la globalización en estos países, lo que lleva a que se reconozca como una *lingua franca* (Bamgboie, 2006).

Hace muchos años era inconcebible pensar que era posible enseñar y aprender distintas variedades del inglés en los contextos académicos ya que “el inglés británico y el americano reinaron con supremacía en casi todos los contextos locales de enseñanza del inglés durante mucho tiempo” (Yazan, 2018, p. 224). Por esta razón, los programas de formación de docente de lenguas extranjeras y las casas editoriales solo consideraron enseñar dos variables del inglés (americano y británico) e ignoraron otras variedades desarrolladas en contextos locales. Además, la perspectiva dicotómica del inglés que incluyen ideas como competente-deficiente, nativo-no nativo, estándar-no estándar, instrucción gramatical explícita-implícita, también influyen en que la enseñanza del inglés no pudiera ser un campo inclusivo lingüísticamente (Yazan, 2018).

No obstante, desde una perspectiva global y expansiva del inglés y al considerar el inglés como *lingua franca* facilita la enseñanza de diferentes variedades del inglés. Crystal (1998) enuncia que la formulación de políticas lingüísticas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera deben hacer de la diversidad su principio central y de esta manera sacarlo de la periferia en la que se ha mantenido su enseñanza, además deben mantener la relación internacional de inteligibilidad en el habla y en la escritura. Schneider (2006) afirma que el inglés no puede ser monolítico, sino debe asociarse a las variedades de formas lingüísticas relacionadas con las identidades socioculturales que interactúan entre hablantes del inglés en todo el mundo. Anderson (2013) agrega que el inglés como *lingua franca* para la comunicación internacional promueve al mismo tiempo el desarrollo de nuevas variedades localizadas de inglés (más allá de la tradicional dicotomía británico/americano)” (p.35). Por consiguiente, la noción de inglés estándar se ha disuelto gradualmente, consecuencia del auge del inglés como *lingua franca* y al reconocimiento de hablantes de diferentes orígenes lingüísticos y por su puesto de una variedad de acentos ingleses que, en el campo de la enseñanza, condicionan y complejizan la forma como se diseñan los planes de estudios, los objetivos de aprendizaje y la gramaticalidad (Tsang, 2019).

Localizar un proceso global como lo es la enseñanza del inglés como *lingua franca* en un país tan diverso y multicultural como Colombia, permite que la diversidad lingüística se entienda desde los fenómenos del bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo. Estos fenómenos son muy amplios y complejos puesto que plantean “debates psicológicos, políticos y sociales que

definen a los grupos sociales y étnicos, las comunidades y las regiones” (Edwards, 2013), no obstante permiten que los diferentes individuos o comunidades lingüísticas puedan ser conscientes de la existencia de varias lenguas y de utilizarlas en sus contextos.

En primer lugar, el bilingüismo es considerado como un fenómeno complejo, multidimensional y dependiente del contexto (Romaine, 2013). Este fenómeno suele tener un rol importante no solo en el mundo global, sino también dentro de las regiones locales/regionales ya que ofrece la oportunidad de adquirir la lengua a través de “la comunicación en vivo como parte de la interacción humana” (Szépe, 2005, p. 51). Butler (2013) hace una clasificación de los diferentes tipos de bilingüismo y lo organiza en seis dimensiones: *bilingüismo equilibrado y dominante*, que es una dimensión en la cual se relaciona la competencia lingüística entre dos lenguas; *bilingüismo receptivo y productivo* centrado en la capacidad funcional; *bilingüismo simultáneo, secuencial y tardío* enfocado en la edad de adquisición; *bilingüismo compuesto, coordinado y subordinado*, que tiene en cuenta la organización de los códigos lingüísticos y las unidades de significado; *bilingüismo elitista/electivo y folclórico/circunstancial* se centra en el estatus lingüístico y los entornos de aprendizaje; y finalmente, *el bilingüismo aditivo y sustractivo* el cual tiene un efecto del aprendizaje de la L2 y en la retención de la L1. Estos tipos de bilingüismo pueden ser evidenciados en diversos espacios educativos del territorio colombiano, de acuerdo a las particularidades y necesidades de los contextos y de los hablantes.

En segundo lugar, el multilingüismo también se relaciona con la situación de coexistencia entre varias lenguas (mayoritarias y minoritarias) en una comunidad, con la competencia que tienen los hablantes para utilizar una o más lenguas (Tuts, 2007) y con la forma como puede ser adoptado dentro de una política lingüística (De-Vega y Ávila-López, 2018). Ruiz (2012) menciona que el multilingüismo no solo se relaciona con la coexistencia de varias las lenguas en un territorio, sino la variedad que existe dentro de cada lengua.

En un principio las nociones de Estado-Nación de Colombia no tenían en cuenta el eje de lenguas/identidades, sin embargo, con el tiempo este concepto de Estado-Nación ha ido integrando el tema de las identidades que acoge el país frente a la dicotomía unidad/diversidad en discursos oficiales, sociales y políticos, lo cual es un aspecto relevante en la gestión del multilingüismo, la política lingüística y el proyecto democrático del país (Trillos, 2020, p.185). En la actualidad, la

diversidad lingüística se relaciona con el multilingüismo a través de una jerarquización que se ha dado dentro de las políticas lingüísticas y los discursos de los gobernantes. Es decir, existen “lenguas enfrentadas en sus funciones y en sus usos lingüísticos: i) el español, con dominio político por ser oficial y por su amplio uso en la sociedad nacional; ii) las nativas, por ser cooficiales, aunque minorizadas” (Trillos, 2020, p. 177).

El panorama sociolingüístico de Colombia es multilingüe y está enmarcado entre el español como lengua oficial del país y la presencia de lenguas nativas y sus tres variedades: indígenas, criollas y rom (Trillos, 2020), además de una lengua extranjera como es el caso del inglés. A continuación, se presenta un listado de las lenguas indígenas que hacen parte del territorio colombiano:

Chibcha, de probable procedencia centroamericana, arawaca, caribe, quechua y Tupí de ascendencia suramericana., Siete familias de posible origen nacional (Chocó, Guahibo, Sáliba, Macú, Huitoto, Bora, Tucano). A este conglomerado es necesario agregar diez lenguas aisladas, presumiblemente supervivientes de igual número de familias: andoque, awacuaiquer, cofán, guambiano, kamentsá, páez, ticuna, tinigua, yagua, yaruro, Achagua, Andoque, Awapit, Bará, Barasano, Barí Ara, Bora, Cabiyari, Carapana, Carijona, Cocama, Cofán, Cuiba, Curripaco, Damana, Desano, Embera, Ette Naka, Hitnu, Guayabero, Ika, Inga, Kakuá, Kamsá, Kichwa, Kogui, Koreguaje, Kubeo, Kuna Tule, Macuna, Miraña, Muinane, Namtrik, Nasa-Yuwe, Nonuya, Nukak, Ocaina, Piapoco, Piaroa, Piratapuyo, Pisamira, Puinave, Sáliba, Sikuni, Siona, Siriano, Taiwano, Tanimuca, Tariano, Tatuyo, Tikuna, Tinigua, Tucano, Tucuná, Tuyuca, Uitoto, Uwa, Wanano, Wayuunaiki, Wounaan, Yagua, Yanuro, Yuhup, Yukpa, Yuruti.(ONIC, 2015, párr.4)

No obstante, según Trillos (2020), la mayoría de las lenguas nativas del territorio colombiano se encuentran en proceso de pérdida de vitalidad debido a condiciones políticas, sociales, culturales, demográficas y geográficas. Actualmente solo 13 se reconocen como vitales y de alta transmisión y están en una situación de equilibrio inestable cuyo futuro se definirá en 20 o 30 años. Por ejemplo: “wayuunaiki, kogui, ika, tule, barí, uwa, sikuni, curripaco, puinave, kubeo, tucano, wounán, embera” (p.174). El Ministerio de Cultura de Colombia agrega que otras lenguas nativas como “Uitoto, Ticuna, yucuna, Yukpa, muchas lenguas del Vaupés, piapoco, Cuiba, entre otras.” (p. 4) también están en situación de equilibrio inestable.

Trillos y Extzebarria (2002) aclaran que el multilingüismo colombiano tiene bases heterogéneas determinadas por diferentes tipologías lingüísticas por ejemplo: Dos lenguas criollas:

palenquero de San Basilio y la de las islas de San Andrés y Providencia – creole), una lengua Romaní o Romaníes del pueblo Rom o Gitano (Trillos y Etxebarria, 2002; ONIC, 2015), una variedad del inglés caribeño (Archipiélago de San Andrés), la lengua de señas colombiana (ONIC, 2015). Cuatro superdialectos, ocho dialectos, 14 subdialectos y cinco hablas regionales, los cuales se explican la Tabla 3.

Tabla 3. *Clasificación Dialectal del Español de Colombia*

Superdialectos	Dialectos	Subdialectos	Hablas Regionales
Costeño	Costeño Atlántico	Cartagenero	Bolívar
		Samario	Cesar
		Guajiro	Guajira
		Atlántico Interior	Córdoba
		Sucre	
	Costeño Pacífico	Pacífico Norte	
		Pacífico Sur	
Andino	Andino Occidental	Antioqueño-Caldense	Antioqueño Caldense
Caucano-Valluno		Valluno Caucano	
Andino-Sureño		Nariñense	
Andino Oriental	Santandereano	Nortesantandereano Santandereano	
	Cundiboyacense	Cundinamarqués Boyacense	
	Tolimense-Huilense	Tolimense Huilense	
Llanero	Llanero Norte	Araucano Casanareño	
	Llanero Sur		

Fuente: Tomado de “El español de Colombia. Nueva propuesta de división dialectal” por N.F, Ruiz (2020), *Lenguaje*, 48(2), 160-195.

Trillos (2020) además expone

En el preámbulo de la Conferencia de 2007 se promovió el multilingüismo con el fin de proteger y preservar la diversidad lingüística y cultural universal, argumentando que el

multilingüismo propicia la unidad en la diversidad y la concordia entre los pueblos, mediante la comunicación en sus propios idiomas (p.182).

La anterior cita evidencia como el multilingüismo es un elemento íntimamente relacionado con la diversidad lingüística, una diversidad lingüística que propicia la unidad y la vinculación de diferentes pueblos y sus lenguas para lograr una mejor comunicación. Actualmente, se reconoce que el multilingüismo sigue creciendo en el mundo y en diversos contextos a causa de la globalización, la movilidad, la política, la economía y la tecnología (Catalano y Hamann , 2016). Por ejemplo, en el caso en los contextos universitarios “la labor de la universidad no puede estar de espaldas a estos objetivos puesto que su misión principal es preparar a sus estudiantes para el mercado de trabajo y darles oportunidades de formación frente a esta necesidad de competencia lingüística y multicultural en un mundo globalizado” (De-Vega y Ávila-López, 2018, p.17).

En el caso del plurilingüismo en Colombia este es un hecho normal, conformado por individuos y por pueblos políglotas, que se interrelacionan lingüísticamente y cuyas relaciones se expresan en más de una lengua (Trillos y Extxebarria, 2002). De hecho, el Ministerio de Educación Nacional (1999) en los lineamientos curriculares de idiomas extranjeros establece que el plurilingüismo es considerado como capital lingüístico para cada colombiano y que este “patrimonio está representado en el desarrollo integral de la personalidad y será mucho más fructífero si se propicia desde los primeros años de escolaridad” (MEN, 1999, p.1). Lo anterior, muestra la fuerza del plurilingüismo en Colombia y que es un medio de interrelación entre las diversas lenguas que se hablan en el país y a la vez parte del patrimonio de la Nación.

Ruiz (2012) afirma que plurilingüismo es esa “capacidad de los individuos de utilizar más de una lengua o variedad de lengua, como la forma de asegurar una mejor comunicación y el medio para acceder a la herencia cultural” (p. 67). Por esta razón, el plurilingüismo es un fenómeno más complejo que el multilingüismo, puesto que va más allá de la coexistencia de varias lenguas y de sus variedades, sino que permite que las lenguas se interrelacionen entre sí. Además, el plurilingüismo contempla aspectos identitarios. Es decir, la idea de acceder a la herencia cultural hace que se promueva la diversidad lingüística no solo por tener la oportunidad de aprender otra lengua, sino porque sirve de referencia para que los hablantes entiendan su propia identidad, las lenguas y las culturas que la constituyen, es decir, el plurilingüismo está más conectado con la realidad social del territorio colombiano.

2.5. Internacionalización de la educación superior

En un principio, la internacionalización de la educación superior se asociaba a procesos de globalización. De hecho, varios autores coinciden en que la internacionalización es un proceso desigual y excluyente dentro de la globalización, donde no todos los actores tienen acceso (Altbah y Knigh, 2007; Sola, 2019). La movilidad académica era uno de los procesos más excluyentes, ya que solo los más privilegiados podían participar en la "movilidad global" (Altbah y Knigh, 2007). Además, Colotta (2019) señala que factores como “el auge del estado neoliberal, una economía basada en el conocimiento, el crecimiento del capitalismo transnacional, la utilización del inglés como lengua franca y la aparición de nuevas tecnologías de información y comunicación” (p. 78) también han influido en la consideración de la internacionalización como un fenómeno globalizador y desigual basado en aspectos económicos, políticos y sociales.

Altbah y Knigh (2007) reconocen la relación de la internacionalización con factores económicos, políticos y sociales, así como con las prácticas emprendidas por los sistemas académicos, las instituciones y las personas que participan en el entorno académico global. Al reconocer estas prácticas, se promueve una mayor inclusión y consideración de todos los miembros de la comunidad académica. En muchas ocasiones, estas prácticas o acciones de internacionalización se plantean a nivel multidimensional al tener muchas facetas referidas a las estructuras, los modelos, la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, los intercambios de programas de formación y de investigación, los acuerdos entre instituciones y países y la interculturalidad” (Colotta, 2019, p. 78). Por lo tanto, la internacionalización no se limita a un solo aspecto, sino que abarca múltiples dimensiones relacionadas con la educación superior y su globalización.

La internacionalización también tiene una gran influencia en el diseño de políticas lingüísticas de las universidades, específicamente, influye en que el inglés como *lingua franca* sea la lengua de contacto en el mundo académico (Lasagabaster, 2015). De hecho, escoger el inglés por encima de otras lenguas (mayoritarias y/o minoritarias) es un aspecto que también se ha relacionado con los aspectos homogeneizadoras y hegemónicas de la internacionalización de la educación superior. Este mismo autor asegura que darle una posición privilegiada al inglés como *lingua franca global*, dentro de los procesos de internacionalización, afecta la implementación de

políticas de multilingües; políticas que podrían brindar mayores oportunidades a la justicia lingüística dentro de las universidades.

En el contexto de Latinoamérica, la internacionalización de la educación superior se ha relacionado con un modelo hegemónico, desigual y materialistas, cuyas políticas y estrategias buscan que las universidades hagan parte de rankings internacionales (Knight, 2014; Colotta, 2019). Lo anterior, ha causado que la internacionalización se piense como una campaña de marketing y un negocio muy lucrativo (Patel, 2017).

En el caso específico de Colombia, la internacionalización también se ve influenciada por una perspectiva hegemónica. Se busca mejorar la visibilidad internacional del país en un mundo globalizado, sin tener suficientemente en cuenta las particularidades de las instituciones y sus contextos. Cabrales y Loaiza (2018) argumentan que, en Colombia, las acciones de internacionalización se centran en aspectos cuantitativos, como el número de convenios activos, la movilidad de estudiantes y docentes, los proyectos de cooperación, la participación en redes académicas, las visitas de expertos internacionales y las inversiones. Todo esto con el objetivo de cumplir con las condiciones de calidad establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Entidades gubernamentales como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) han establecido las políticas de internacionalización en Colombia y han generado, en cierta medida, que las instituciones de educación superior, en su afán por cumplir con indicadores de calidad, no aborden la internacionalización más allá de una concepción materialista y cuantitativa. Cabrales y Loaiza (2018) señalan la falta de lineamientos coherentes en materia de internacionalización, lo cual ha afectado la construcción de políticas más sólidas, ya que "los miembros de la comunidad universitaria no son aún los gestores ni los proponentes de los proyectos de internacionalización" (p. 231). De esta manera, en Colombia no se ha otorgado valor a todos los miembros de la comunidad universitaria ni a sus prácticas, las cuales podrían abarcar aspectos más allá de lo cuantificable.

Como se ha mencionado anteriormente, la internacionalización en Colombia y en el mundo ha estado vinculada a procesos globalizadores e instrumentalistas, lo que ha llevado a que se interprete este fenómeno como algo negativo y desigual. Sin embargo, Cabrales y Loaiza (2018)

sostienen que la internacionalización no se limita únicamente a aspectos económicos y de dominación, sino que también “puede compartir conocimientos y formas de ver el mundo, desde principios de igualdad y tolerancia “(p. 240). Por lo tanto, en la actualidad, la internacionalización requiere acciones y cambios que garanticen estándares de alta calidad no solo a nivel global, sino también a nivel nacional e institucional (Dafouz y Smit, 2020). De este modo, al considerar los aspectos global, nacional e institucional, es posible plantear la internacionalización desde enfoques locales y democráticos, accesibles para todos los miembros de la comunidad universitaria.

2.5.1. Internaciolización y glocalización

Dafouz y Smit (2020) afirman que la internacionalización y la glocalización hacen referencia a las tensiones y sinergias de las instituciones de educación superior como sitios transnacionales compuestos por diferentes contextos sociales, lingüísticos y culturales. Por lo tanto, la internacionalización y la glocalización reconocen la diversidad e impulsan el aprendizaje de lenguas nacionales y regionales dentro de las instituciones, sin desconocer la necesidad de cumplir con estándares internacionales.

Es evidente que todas las universidades tienen la preocupación de mejorar su posición en los rankings internacionales, pero también se esfuerzan por atender las demandas del contexto local. Autores como Dafouz y Smit (2020) reconocen que una manera de promover la internacionalización y la glocalización es a través del currículo. Sin embargo, enfatizan que lograr la construcción de un currículo equilibrado (glocal), que integre las necesidades y expectativas de un cuerpo estudiantil diverso con habilidades lingüísticas y culturales diferentes, no es una tarea sencilla para las universidades, aunque tampoco es algo imposible.

Por tanto, es fundamental reconsiderar la concepción de lo global dentro del marco de la internacionalización. Cabrales y Loaiza (2018) resaltan que uno de los objetivos de la internacionalización es cumplir con estándares internacionales que permitan a los graduados de las universidades convertirse en "profesionales globales capaces de vivir como ciudadanos del mundo" (p. 230). Estos autores adoptan el término "globales" desde una perspectiva que trasciende el enfoque económico de la globalización, enriqueciéndolo al considerar a los miembros de la comunidad académica, especialmente a los estudiantes, quienes, a través de sus programas académicos e instituciones, reciben una formación basada en "experiencias académicas, sociales y

culturales que les permitirán entrar en contacto con otras culturas para abrirse a nuevos horizontes intelectuales y desarrollar pensamientos más inclusivos y tolerantes" (p. 230). En este sentido, al plantear que los futuros profesionales globales no solo serán competentes en sus campos, sino que también serán personas con una mentalidad abierta hacia la diversidad y multiculturalidad del mundo, se establece una conexión con la idea de la glocalización. Esta nueva forma de entender la globalidad incorpora elementos locales, como experiencias, interacciones sociales, culturas, inclusión y tolerancia.

La idea de un profesional global, como lo definen Cabrales y Loaiza (2018), implica que la internacionalización de la educación superior no solo sea analizada desde una perspectiva tradicional, sino también desde una nueva perspectiva, como, por ejemplo, "la glocalización". Existen autores como Patel y Lynch (2013) que consideran que la glocalización puede ser una alternativa de la internacionalización ya que la glocalización permite desarrollar aquellos atributos ausentes del discurso de internacionalización externa de las últimas décadas. Por consiguiente, la glocalización mezcla perspectivas locales y globales que sitúan los procesos de enseñanza aprendizaje dentro de un marco respetuoso, equitativo e inclusivo.

Sola (2018) propone, por otro lado, una nueva perspectiva llamada "internacionalización integral" (comprehensive internationalization), la cual no excluye los procesos globales en la formulación de políticas educativas nacionales. Por el contrario, esta perspectiva se compromete a incluir perspectivas internacionales y comparativas a través de las actividades fundamentales de la educación superior: la enseñanza, la investigación y la proyección social, todo ello adaptado en el contexto local. En lugar de rechazar la dinámica mundial, se redefine la comprensión global de la economía, el comercio, la investigación y la comunicación.

La internacionalización integral no se limita al resultado final, sino que se enfoca en todo el proceso para lograr dicho resultado, abarcando tanto el ámbito externo (global) como el interno (institucional). Sola (2018) propone diversas estrategias para fusionar lo global y lo local, que incluyen: alineación e integración de políticas, programas, planes e iniciativas a nivel global; establecimiento de una cultura organizacional que fomente la participación y sensibilización de todos los miembros de la institución, no solo de las oficinas de internacionalización; evaluación continua de la aplicación, desarrollo e impacto de las acciones a nivel local, institucional, nacional

y global; promoción de la movilidad de estudiantes y profesores; formalización de acuerdos y colaboraciones entre instituciones; participación en redes y programas internacionales; implementación de la internacionalización del currículo y actividades extracurriculares; conexión con la cultura local y grupos étnicos; desarrollo de competencias interculturales; inclusión de literatura extranjera; estudio de casos globales y locales; participación de profesores internacionales; incorporación de asignaturas una lengua extranjera; clases de lenguas; uso de aulas virtuales internacionales y desarrollo de actividades de investigación académica.

Por lo tanto, las anteriores estrategias de la internacionalización integral son oportunidades para el fortalecimiento y el mejoramiento de la calidad de la educación superior a nivel global, nacional y local, las cuales facilitan que los miembros de toda la comunidad académica de las universidades se conviertan en sujetos activos de una sociedad glocal y así amplíen sus conocimientos, desarrollen habilidades y comprendan más fácilmente otras realidades socioculturales.

Capítulo III

Estrategia metodológica

Este capítulo proporciona una descripción detallada del diseño metodológico de la presente investigación, abarcando diversos aspectos. En primer lugar, se presenta el paradigma y enfoque metodológico utilizados. A continuación, se define el tipo de investigación realizado y se contextualiza la población objeto de estudio, explicando el proceso de selección de la muestra. Posteriormente, se presentan los instrumentos utilizados para la recolección de datos. Finalmente, se expone el procedimiento empleado para su recolección y análisis.

El objetivo de abordar los anteriores aspectos es responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo las políticas lingüísticas y prácticas docentes evidencian la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística en los procesos de política y planificación lingüística para la enseñanza del inglés como *lingua franca* en el contexto de la educación superior a nivel macro, meso y micro?

3.1 Paradigma y enfoque metodológico

La presente investigación asume el paradigma crítico el cual permite la generación de acciones que contribuyan a la transformación y emancipación del sujeto y además tiene como base la teoría crítica (Miranda y Ortiz, 2020). El paradigma crítico se distingue por ser un enfoque que critica las estructuras de poder y las desigualdades sociales. De acuerdo con Melero (2011) es una corriente de pensamiento que se distingue por su enfoque emancipador. El paradigma crítico se centra en la reflexión y el análisis de la sociedad en la que el individuo está involucrado, así como en la capacidad de generar cambios y la participación de los "oprimidos" y buscar su empoderamiento en procesos de transformación sociohistórica con el fin de promover la igualdad y la justicia social.

De esta manera, el paradigma crítico proporciona una herramienta para analizar las políticas lingüísticas y las prácticas docentes, permitiendo identificar las posibles desigualdades que surgen durante la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística en el contexto de la educación superior en Colombia a partir del caso de la UPTC. Además, facilita la reflexión sobre

cómo las prácticas docentes evidencian la participación y los cambios generados por los docentes en la enseñanza de lenguas extranjeras. Todo esto brinda la oportunidad de generar propuestas de mejora y transformación alineadas con los principios de igualdad y justicia.

Además, como se mencionó anteriormente, la teoría crítica, como base del paradigma crítico, proporciona un sólido fundamento para el análisis y crítica de estructuras sociales y culturales. Max Horkheimer define la teoría crítica como una aproximación filosófica y sociológica que busca analizar y cuestionar las estructuras de poder de la sociedad o de situaciones sociales, las cuales se pueden profundizar al abordar los siguientes temas de análisis: ideología y hegemonía; resistencia y emancipación y cultura y representación (Leyva, 1999).

Por otro lado, Horkheimer (1974) plantea que la teoría crítica de la sociedad analiza la economía como un constante cambio e incorpora conceptos marxistas como mercancía, valor y dinero para examinar las relaciones sociales concretas como relaciones de intercambio y discute el carácter de mercancía de los bienes. Sin embargo, la teoría crítica va más allá de simplemente relacionar los conceptos hipotéticos con la realidad y por esto resalta el efecto regulador del cambio, que sustenta la economía y la sociedad. Por consiguiente, esta teoría permite comprender la mercantilización de la enseñanza de lenguas en el contexto de la educación superior de Colombia y la forma cómo se presenta la relación entre teoría y la práctica, la opresión y desigualdad, las relaciones de poder, la emancipación y la cultura dentro de los procesos de política y planificación lingüística para la enseñanza del inglés como *lingua franca* desde la perspectiva de la glocalización.

3.2. Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cualitativo. De acuerdo con Jiménez-Domínguez (2000) este tipo de investigación surge de la noción de que la realidad social está constituida por representaciones y significados. Por esta razón, lo cualitativo asume a la subjetividad como uno de los componentes esenciales y como la base para alcanzar, luego de un proceso reflexivo, supuestos sociales. Los supuestos sociales, entonces, se convierten en el modo de entender las realidades en concordancia con los discursos de las personas y no con los datos cuantitativos que describen normas de conducta. Denzin y Lincoln (2017) agregan que la investigación cualitativa involucra

“un conjunto de prácticas materiales e interpretativas que hacen que el mundo sea visible” (p. 45) y que su objetivo principal es impulsar la transformación social.

La anterior información implica, por un lado, comprender las representaciones y significados relacionados con la descripción de políticas y prácticas docentes para la enseñanza del inglés como *lingua franca* que evidencian la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística en los procesos de política y planificación lingüística en la educación superior en Colombia. Por el otro lado, comprender los discursos de los docentes de lenguas extranjeras relacionados con la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística, es decir, se busca entender los supuestos sociales que subyacen a las políticas lingüísticas y prácticas docentes, tomando en cuenta los discursos y significados atribuidos por las personas involucradas y las acciones que impulsan transformaciones sociales en el campo de la enseñanza de lenguas.

3.3. Indagación cualitativa

La unidad de análisis que delimita el contexto de este estudio es el Instituto Internacional de Idiomas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). La UPTC es una institución de educación superior de carácter público, la cual posee autonomía universitaria; está sujeta a inspección y vigilancia por el Ministerio de Educación Nacional y, además cuenta con Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus, determinados por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Esta universidad tiene domicilio en Tunja y fue creada mediante Decreto 2655 del 10 de octubre de 1953, expedido por el Gobierno Nacional. La Universidad cuenta con seccionales en Duitama, Sogamoso, Chiquinquirá y Yopal (Portal web UPTC, 2022).

En la actualidad, la UPTC presta sus servicios educativos a estudiantes de pregrado y posgrado, provenientes del departamento de Boyacá y de otras regiones de Colombia, lo cual incide que el contexto social de esta institución esté constituido por una población diversa y heterogénea. Otro aspecto para resaltar de la selección de esta universidad es que tiene convenio vigente con la Coordinación General de Vinculación y Cooperación Académica de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) de México, aspecto clave para el desarrollo de esta investigación ya que los resultados y el producto final no solo serán importantes para el programa de Doctorado en Ciencias de Lenguaje de la Facultad de Idiomas de la UABC, sino también para

la universidad y el Instituto de Idiomas donde se llevó a cabo el trabajo de campo de esta investigación cualitativa.

La selección de esta Universidad y de su Instituto se hizo teniendo en cuenta que esta institución es reconocida por su trayectoria académica e investigativa a nivel nacional e internacional. Además, la UPTC tiene un aspecto diferenciador puesto que es una institución aliada de la Comisión de la Verdad, colaborando con entidades internacionales y del gobierno a nivel local y departamental. En este sentido, la universidad ha estado liderando procesos de diseño e implementación de políticas institucionales, como se establece en el Acuerdo 015 de 2021, a través del cual se adopta la política de Educación Superior Inclusiva y Diversa. Esta política tiene como objetivo fortalecer el ingreso, la permanencia y la graduación de poblaciones vulnerables en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Es importante destacar que este acuerdo está en línea con las políticas nacionales diseñadas para esclarecer el contexto social e histórico de las múltiples violaciones de derechos humanos en el país

En cuanto el Instituto de la UPTC actualmente se denomina: Instituto Internacional de Idiomas y tiene una trayectoria académica y administrativa de más de veinte años. La creación de este instituto ha permitido desde el año 2000 diseñar y realizar programas especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras para la comunidad universitaria upetecista. Su misión en cada seccional, Sogamoso, Duitama, Chiquinquirá y Tunja, busca

promover la excelencia académica, el aprendizaje de los idiomas extranjeros de acuerdo con las necesidades e intereses de la comunidad universitaria y de los entornos local, regional, nacional e internacional, a través de parámetros de calidad y apertura a innovaciones pedagógicas y tecnológicas (Acuerdo 073 del Consejo Superior de la UPTC, 2009, p. 1).

De esta manera, el Instituto promoverá una oferta de cursos de lenguas para la comunidad académica de la UPTC y comunidades externas acordes con la realidad del país.

3.3.1 Selección de las unidades de análisis

Esta investigación, realizada en el Instituto Internacional de Idiomas de la UPTC, tuvo como participantes a los docentes de lenguas extranjeras en el primer semestre académico de 2022. Según la coordinación del Instituto Internacional de Idiomas, la planta docente del Instituto cuenta con 140 personas, la mayoría son docentes catedráticos o de necesidad del servicio. No obstante,

para la selección de la muestra se contó con la participación de 37 docentes voluntarios, que orientaban la enseñanza del inglés en las diferentes seccionales de la UPTC (Tunja, Sogamoso, Duitama y Chiquinquirá). Para este fin, estos docentes firmaron un consentimiento informado (Ver Apéndice 9).

De los 37 docentes-participantes, 20 fueron del género femenino y 17 del género masculino. Diez participantes estuvieron entre el rango de edad de 20 a 30 años, 22 de 31 a 40 años y los demás de 41 años o más. Estos docentes provenían de diversos lugares de Colombia, siendo en su mayoría del departamento de Boyacá y algunos del departamento de Cundinamarca, Huila y Santander.

Dentro de las características particulares de la muestra era que la mayoría de los docentes tienen un posgrado en educación o en un área relacionada con la enseñanza de lenguas. Específicamente, 1 participante era doctor, 2 estaban en culminación académica del doctorado, 28 tenían maestría, 3 estaban en culminación académica de la maestría y solo tres participantes tenían licenciatura. Otra característica de este grupo de participantes era que 10 docentes tenían competencia en una lengua diferente al inglés, por ejemplo, francés y portugués. La última característica que se contempló fue la experiencia laboral de los docentes-participantes en el Instituto Internacional Idiomas de la UPTC: 17 docentes llevaban entre 7 o más años, 15 docentes entre 4 a 6 años y 5 docentes entre 1 a 3 años.

3.3.1.1. Objetos y sujetos de estudio.

Para la obtención de los datos de esta investigación se utilizaron unidades de análisis construidas por objetos y sujetos de estudio (Hernández-Sampieri, 2018). Los objetos de estudio de esta investigación fueron los documentos de política lingüística las cuales abarcan decisiones y medidas adoptadas a nivel institucional, gubernamental y educativo para regular y promover el uso de determinadas lenguas en el contexto de la educación superior a nivel supranacional, nacional e institucional. Los documentos de políticas incluyeron aspectos relacionados con la selección de lenguas de enseñanza, la implementación de programas bilingües y/o multilingües, la promoción de la diversidad lingüística y cultural, y la adopción de enfoques pedagógicos, entre otros.

Por otro lado, también se tuvieron en cuenta las prácticas docentes como unidades de análisis, lo cual implicó examinar cómo los docentes promocionaban la glocalización y la

diversidad lingüística, qué estrategias utilizaban, cómo interactuaban con los estudiantes y docentes, qué recursos y materiales empleaban, entre otros aspectos propios de su práctica. El análisis de las prácticas docentes proporcionó información valiosa sobre enfoques pedagógicos, el impacto de las políticas educativas, las dificultades que enfrentan los docentes y las oportunidades para promocionar la glocalización y la diversidad lingüística durante los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como *lingua franca*.

Es importante tener en cuenta que las prácticas docentes son llevadas a cabo por los docentes, quienes son los sujetos que implementan estas prácticas en el aula. Por lo tanto, los sujetos de estudio fueron los 37 participantes de las entrevistas estructuradas, específicamente, un grupo de docentes de lenguas extranjeras, quienes pertenecen al Instituto Internacional de Idiomas de la UPTC

En este sentido, las políticas lingüísticas y las prácticas docentes posibilitaron un análisis de los significados vinculados a la glocalización y la diversidad lingüística desde el enfoque de la teoría crítica planteada por Max Horkheimer por medio del análisis de la relación entre teoría y la práctica, la opresión y desigualdad, las relaciones de poder, la emancipación y la cultura (Leyva, 1999). El análisis de significados desde la teoría crítica contribuyó a una comprensión más profunda de cómo se promocionaba la glocalización y la diversidad lingüística. Además, de cómo era posible desafiar las desigualdades y relaciones de poder y promover una valoración equitativa de las diferentes lenguas y culturas en los contextos globales y locales por medio de las prácticas docentes.

A continuación, se describen los instrumentos que fueron utilizados para la recolección de datos y permitieron obtener información sobre las unidades de análisis anteriormente presentadas.

3.4. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron en esta investigación fueron los documentos de política lingüística y la entrevista estructurada. Estos instrumentos permitieron recolectar la información de fuentes primarias y secundarias y se utilizaron durante la fase de análisis documental y la fase de trabajo de campo.

3.4.1. Documentos

Los documentos, como lo menciona Sampieri (2018), son un instrumento de obtención de datos cualitativos muy valiosos y de primera mano. En este sentido, los documentos que se utilizaron en esta investigación fueron determinantes para el estudio. Además, cumplían con todos los criterios de calidad propuestos por Bryman (2008) de autenticidad, credibilidad, representatividad y sentido. Los documentos que se recolectaron se organizaron en dos corpus documentales diferentes.

El primer corpus documental consistió en una colección sistemática y representativa de textos académicos que abordaban el tema de la glocalización. El objetivo de realizar este corpus documental se basó en la necesidad obtener una visión más amplia y fundamentada sobre el tema de glocalización por medio de la identificación de palabras clave. La selección de este corpus se llevó a cabo siguiendo los siguientes pasos. En primer lugar, se realizó la búsqueda de documentos académicos en bases de datos que abordaban de manera explícita el tema de la glocalización en el campo de la educación superior y la enseñanza de lenguas, específicamente, se seleccionaron 10 documentos que cumplían con este criterio temático. Los autores de estos textos fueron: Bastardas, (2012), Anderson (2013), Patel y Lynch (2013), Francois (2015), Tsou, (2015), Selvi & Rudolph, (2018), Cha et al. (2017); Patel (2017); Pawan y Pu (2019) y Sharkey (2019). En segundo lugar, se recopilaron los textos de manera digital en una carpeta para gestionar y etiquetar los textos como Glocalización 1, Glocalización 2, etc.

Posteriormente, se procedió al análisis del corpus documental utilizando el software WordSmith 4.0. El software analizó sistemáticamente 283.430 palabras y se seleccionaron aquellas que tenían mayor número de frecuencia del corpus documental con el fin de utilizarlas como códigos inductivos durante los procedimientos de análisis de datos. Códigos que permitieron organizar y categorizar los datos ya que al etiquetar o asociar palabras clave a diferentes segmentos de texto, fue posible agrupar los datos de manera temática.

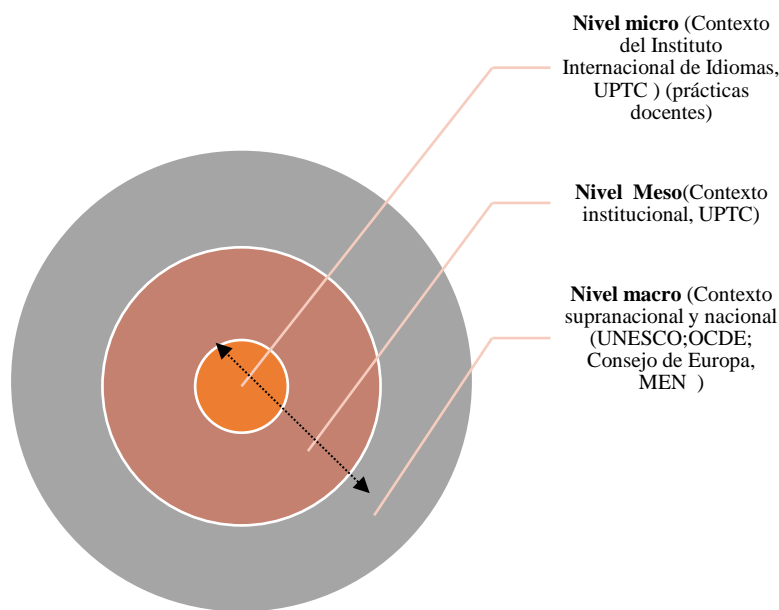
Es importante destacar que no se creó un corpus documental específico de textos académicos sobre diversidad lingüística, dado que este tema ya ha sido investigado previamente y la construcción de palabras clave o códigos inductivos es más sencilla. Además, algunas de las palabras identificadas en el primer análisis (ver Apéndice 9) estaban relacionadas con este tema.

Esta consideración se alinea con lo planteado por Selvi y Rudolph (2018) y Sharkey (2019), quienes señalan que la perspectiva de la glocalización está estrechamente vinculada con la diversidad lingüística en el contexto de la enseñanza de lenguas a nivel local.

El segundo corpus documental consistió en un amplio conjunto de documentos de política lingüística como leyes, decretos educativos, programas de bilingüismo, acuerdos y resoluciones institucionales que regulan la enseñanza de lenguas en el contexto de la educación superior en el nivel macro, meso y micro. El objetivo de este corpus documental fue doble: por un lado, analizar de manera sistemática las políticas lingüísticas implementadas en el contexto de la educación superior utilizando las palabras clave generadas en el primer corpus; por otro lado, establecer una correlación entre la forma en que se aborda la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística en estos documentos en cada nivel de planificación del lenguaje.

Por lo tanto, este corpus documental se organizó en tres carpetas o subcorpus diferentes que respondían a cada uno de los contextos de los niveles de planificación del lenguaje: macro, meso y micro, tal cual se puede ver en la siguiente Figura.

Figura 2. *Niveles de Planificación del Lenguaje: Macro, Meso y Micro*



Fuente. Elaboración propia a partir de la información presentada por Amo (2016) y Miranda et al. (2016) en relación con el análisis multiescalar de políticas lingüísticas.

Como se muestra en la Figura 3, en el nivel macro se tuvieron en cuenta los documentos del contexto supranacional y nacional. En este nivel, por lo tanto, se tuvieron en cuenta documentos de la página de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, el Portal de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO y la página web del Consejo Europeo. Además, también se examinó la página web del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). En el nivel meso, es decir, en el contexto institucional, se revisó la página web de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Finalmente, en el contexto del nivel micro se seleccionaron aquellos documentos donde se reglamentaban aspectos relacionados con la enseñanza de lenguas dentro del Instituto Internacional de Idiomas de la UPTC.

Los documentos que se utilizaron para el diseño del corpus documental de políticas lingüísticas se especifican en la siguiente tabla. Asimismo, en esta tabla se señala la forma de rotulación utilizada en ATLAS. ti 9.

Tabla 4. Documentos de política lingüística a nivel macro, meso y micro

Nivel macro (supranacional y nacional)	Nivel meso (UPTC)	Nivel micro (Instituto de Internacional de Idiomas)
<p>Macro 1: Educación en un mundo plurilingüe: UNESCO educación documento de orientación (UNESCO, 2003)</p> <p>Macro 2: Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje permanente para todos (UNESCO, 2016)</p>	<p>Meso 1. Reglamento Estudiantil (Acuerdo No. 130 de 1998)</p> <p>Meso 2. Plan Maestro Institucional 2015-2026</p> <p>Meso 3. Estatuto General de la UPTC (Acuerdo 066 de 2005)</p> <p>Meso 4. Sistema de Créditos Académicos y se definen las áreas de estructuración curricular de los programas de</p>	<p>Micro 1. Reglamentación del acuerdo 073 de 2009 (Resolución 11 de 2013)</p> <p>Micro 2. Acuerdo No. 005 de 2017</p>

<p>Macro 3: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, versión 2002</p> <p>Macro 4: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, versión 2020</p> <p>Macro 5: Constitución Política de Colombia de 1991</p> <p>Macro 6: Evaluación de políticas nacionales de educación. La educación superior en Colombia (OCDE, 2012)</p> <p>Macro 7. Programa Nacional de inglés (2015-2025) (MEN, 2014)</p> <p>Macro 8. Registro calificado: Decreto 1330 de 2019</p> <p>Macro 9. Resolución 015224 de 2020</p> <p>Macro 10. Aseguramiento de la calidad: Acuerdo 02 de 2020</p>	<p>la UPTC (Acuerdo No. 052 de 2004)</p> <p>Meso 5: Criterios para la implementación del Sistema de Créditos y se definen las Áreas de Estructuración Curricular de los Programas de Pregrado Presenciales, en la UPTC (Acuerdo No. 050 de 2008)</p> <p>Meso 6: Política de internacionalización (Acuerdo No. 015 de 2016)</p> <p>Meso 7: Modificación del Acuerdo 050 de 2008 (Acuerdo No. 005 de 2017)</p> <p>Meso 8. Reglamentación del Idioma Extranjero en Programas Académicos de Pregrado de la UPTC (Resolución 49 de 2018)</p> <p>Meso 9. Estructura curricular para los programas académicos de pregrado de la UPTC (Acuerdo 030 de 2021)</p> <p>Meso 10. Plan de desarrollo institucional 2019-2022</p> <p>Micro 11. Creación del Instituto Internacional de</p>	
--	--	--

	Idiomas de la UPTC (Acuerdo 073 de 2009)	
--	--	--

Fuente. Elaboración propia

3.4.2. *Entrevista estructurada*

La entrevista estructurada fue un instrumento que facilitó la obtención de datos y además alimentó el contexto del nivel micro. Este instrumento, como lo menciona Yin (2011), permitió guiar cuidadosamente la interacción con los entrevistados, por medio de una serie de preguntas formales. El diseño del instrumento tuvo en cuenta los conceptos definidores y sensibilizadores de Blumer (1982), organizados en tres categorías principales: prácticas docentes para la enseñanza del inglés como *lingua franca*, glocalización y diversidad lingüística y sus correspondiente subcategorías y temas (ver Apéndice 2), lo cual permitió construir la primera versión de la entrevista de 18 preguntas.

Sin embargo, vale la pena aclarar que antes de construir la versión final del instrumento, fue necesario validar el guion de la entrevista por tres expertos en el área de política lingüística y enseñanza de lenguas en México y en Colombia, con una experiencia investigativa de más de 20 años. Esta evaluación por jueces expertos se realizó de manera virtual y presencial. En primer lugar, se hizo el registro de un formulario de Google (<https://forms.gle/xyjjzoAxePwuZBPcA>), el cual se construyó con base a los indicadores elaborados por Escobar y Cuervo (2008) de coherencia, relevancia, claridad y suficiencia (ver Apéndice 3). Los resultados de esta evaluación estuvieron estructurados por dimensión de análisis de la práctica docente (Fierro et al.,2000). Además, a cada indicador se le dio una calificación numérica y cualitativa (4=Alto nivel; 3=Moderado nivel; 2 = Bajo nivel; 1=No cumple).

La evaluación general del instrumento mostró que las diferentes dimensiones de análisis de la práctica docente obtuvieron un nivel moderado. Los resultados del indicador de suficiencia revelaron que era necesario reestructurar varias preguntas ya que no obtuvieron una calificación alta en todos sus indicadores. Además, aparte de considerar los resultados cuantitativos de la evaluación de la entrevista fue necesario revisar las diferentes observaciones escritas que se elaboraron por cada uno de los jueces expertos en cada pregunta y dimensión. Las observaciones más relevantes se muestran en el Apéndice 4 y, de paso, se muestran las correcciones realizadas a cada observación.

Después de hacer las respectivas correcciones al instrumento fue necesario pilotearlo con el objetivo de mejorar su validez (ver Apéndice 5). El pilotaje se realizó con el apoyo de un profesor de lenguas, específicamente, el representante profesoral del comité académico de la UPTC. Los resultados del pilotaje fueron satisfactorios ya que se evidenció su confiabilidad y las respuestas y datos recogidos eran coherentes, consistentes y validados, puesto que median las dimensiones de las prácticas docentes e integraban elementos de las categorías de prácticas docentes para la enseñanza del inglés como *lingua franca*, glocalización y diversidad lingüística. No obstante, fue necesario realizar algunos cambios respecto a la organización de las preguntas y de las dimensiones. Por último, después de revisar las observaciones del pilotaje fue posible crear la versión definitiva del instrumento (ver Apéndice 6).

Antes de realizar las entrevistas, los docentes que formaron parte de la muestra completaron un registro en un formato de Google (<https://forms.gle/UCTprUCypnsFTSt39>) donde proporcionaron sus datos demográficos, información sobre su formación académica y experiencia laboral en la UPTC. Además, se incluyó una pregunta relacionada con su disponibilidad para la aplicación de la entrevista. Al final, los 37 participantes voluntarios recibieron un correo electrónico que incluía la hora y fecha de la entrevista, así como el formato de consentimiento informado adjunto (ver Apéndice 7).

El día de la entrevista, antes de iniciar la grabación, se verificó la entrega del consentimiento informado y se confirmó con el participante si tenía algún inconveniente con la grabación de la sesión por Google Meet. En el momento de la entrevista, se utilizó una presentación en PowerPoint las cuales sirvieron de guía para el desarrollo de la entrevista. Esta presentación contenía el propósito de la entrevista, un glosario sobre los temas de glocalización y diversidad lingüística y las 20 preguntas de la entrevista (ver Apéndice 8). Por último, las grabaciones de las entrevistas se organizaron en un proyecto de ATLAS.ti 9 con el objetivo de codificar y seleccionar los mejores extractos para su transcripción y así responder a la pregunta de investigación.

3.5. Procesamiento de los datos

Una vez recopilados los datos se llevó a cabo el procesamiento de estos mediante el método de Análisis Temático. De acuerdo con Braun y Clarke (2012) “el análisis temático es un método para identificar, analizar y comunicar patrones (temas) en los datos. Organiza y describe minuciosamente el conjunto de datos de forma (rica) detallada” (p. 6). Díaz (2018) considera que

el análisis temático es una técnica que se utiliza para identificar y clasificar los temas o conceptos presentes en un conjunto de textos, además menciona que una de las técnicas más utilizadas son las listas de frecuencias; la identificación y clasificación temática, la búsqueda de palabras en contexto y la categorización y la recategorización temática. Por lo tanto, en esta investigación, con el apoyo del software ATLAS.ti 9, se logró identificar, analizar y organizar de manera minuciosa los conjuntos de datos de los documentos de políticas lingüísticas y las entrevistas estructuradas. De hecho, para su desarrollo se siguieron las seis fases propuestas por Braun y Clarke (2012) y se emplearon algunas técnicas de análisis temático sugeridas por Díaz (2018).

Sin embargo, antes de explicar cómo se desarrollaron las fases de análisis temático propuestas por Braun y Clarke (2012), es importante mencionar la forma como se prepararon los datos en el programa de ATLAS. Ti 9. En primer lugar, se creó un archivo de proyecto titulado "Políticas lingüísticas y prácticas docentes". En este proyecto, se recopilaron todos los documentos del corpus de políticas lingüísticas y se organizaron cuidadosamente en tres carpetas o subcorpus (macro, meso y micro). Los documentos se etiquetaron como Macro 1, Meso 1, Micro 1 (ver Tabla 4). En el mismo proyecto de ATLAS. ti, se creó otra carpeta denominada "prácticas docentes" y se organizaron los videos de las entrevistas estructuradas; estos videos se etiquetaron como Participante 1, 2, etc. Al finalizar la preparación de los datos, se logró la organización de 59 documentos, 22 documentos de política lingüística y 37 grabaciones de las entrevistas estructuradas.

Después de la organización de los datos en ATLAS. ti, fue posible comenzar con la primera fase de familiarización de los datos. En esta fase se leyeron y releieron los 22 documentos de políticas lingüísticas y se escucharon los 37 videos de las entrevistas. De hecho, durante este ejercicio, se hizo un análisis exploratorio utilizando las palabras clave (ver Apéndice 9) generadas a partir del corpus de documentos académicos.

En la segunda fase de análisis, se procedió a generar los códigos iniciales. Los primeros códigos se asignaron utilizando las 30 palabras clave previamente establecidas. Sin embargo, fue necesario crear nuevos códigos que también abordaban aspectos teóricos relacionados con los temas de glocalización y diversidad lingüística. En este proceso de codificación inicial se crearon dos categorías (glocalización y diversidad lingüística); por lo tanto, se asignaron 48 códigos

relacionados directamente con el tema de glocalización y 23 códigos con el tema diversidad lingüística, en total se asignaron 71 códigos. Estos códigos se aplicaron a un total de 614 extractos de citas. En esta segunda fase también se crearon códigos específicos relacionados con las seis dimensiones de análisis de las prácticas docentes (Fierro, et al., 2000), con el fin de identificar en cuáles dimensiones había mayor presencia de los códigos de glocalización y diversidad lingüística (ver Apéndice 10).

En la tercera fase se construyeron las temáticas preliminares que compartían similitudes entre sí y estaban en consonancia con algunos principios de la teoría crítica planteados por Max Horkheimer como: ideología y hegemonía, resistencia y emancipación y cultura y representación (Horkheimer, 1974; Leyva, 1999). Durante este proceso, se identificaron y descartaron códigos iniciales que no encajaban en ningún grupo de significado recurrente (ver Apéndice 11).

En la cuarta fase, se verificaron las temáticas preliminares, concretamente se revisó si estas temáticas eran coherentes con los extractos de citas seleccionados en ATLAS.ti y con el conjunto total de los datos, generando así un mapa temático de análisis. Este mapa temático visualizó las categorías temáticas “glocalización” y “diversidad lingüística” las cuales comprendían las temáticas preliminares relacionadas con la investigación. Luego se establecieron relaciones entre las categorías de glocalización y diversidad lingüística lo cual permitió comprender la estructura general del análisis y las interacciones entre las diferentes temáticas. Por esta razón fue necesario crear una categoría temática general denominada “Promoción de la Glocalización y la diversidad lingüística. Aparte se construyeron tres subcategorías o grupos de memos denominadas como *ideología y hegemonía*, *resistencia y emancipación* y *cultura y representación* y finalmente esta información se representó gráficamente en una tabla titulada “Proceso de categorización temáticas y posterior re-categorización temática”, la cual incluía las temáticas preliminares que tenían la frecuencia más alta en el conjunto de datos.

Por consiguiente, durante este proceso de categorización y recategorización temática, se ejecutó la quinta fase, se definieron y nombraron las temáticas definitivas. Este proceso requirió del análisis e interpretación de los datos el cual se hizo teniendo en cuenta el promedio del número total de enraizamiento o la frecuencia más alta de todos los códigos de cada subcategoría en los documentos de política lingüística y las prácticas docentes. Las temáticas más frecuentes fueron

seleccionadas utilizando las herramientas de análisis de ATLAS.ti, específicamente mediante el análisis de *tabla de código-documento* y *tabla de co-ocurrencias*. La *tabla de código-documento* permitió cuantificar la frecuencia de códigos por cada uno de los documentos de política lingüística de los diferentes subcorpus. De esta manera, los resultados de esta consulta evidenciaron cuáles fueron los códigos que tuvieron mayor número de enraizamiento(frecuencia) en varios documentos de política lingüística en el nivel macro (supranacional y el nacional), en el nivel meso (UPTC) y en el nivel micro (Instituto Internacional Idiomas). Estos resultados se descargaron en varios archivos de Excel.

En el caso del análisis de los videos de las entrevistas (prácticas docentes), las cuales también hacen parte del nivel micro de planificación del lenguaje se utilizó la herramienta de *co-ocurrencias* de ATLAS. ti, con el fin de crear matrices simétricas y asimétricas con el número de co-ocurrencias entre los códigos que componían las subcategorías y los códigos que se crearon para identificar cada una de las dimensiones de las prácticas docentes (ver Apéndice 10). Es decir, que para el análisis de las prácticas docentes se tuvo en cuenta cómo dos códigos o más, que pertenecían a las subcategorías o memos, co-existían en un mismo extracto de cita y entraban en contacto físico un código con otro. Entonces aquellos códigos que no tenían coincidencias no fueron tenidos en cuenta en el proceso de análisis.

En la última fase del análisis temático se elaboró el informe final seleccionado los extractos de cita más destacados en cada nivel de planificación del lenguaje (macro, meso y micro) y en las prácticas docentes , es decir, se realizó un proceso de orientación temática de la recategorización final para la creación de cada una de las dimensiones temáticas, las cuales se construyeron a partir de las subcategorías de “Ideología y Hegemonía”, “Resistencia y Emancipación” y “Cultura y Representación ” con sus respectivas temáticas y números de frecuencia a nivel macro, meso y micro. Por lo tanto, se creó una matriz de análisis de datos cualitativos que contenía en la primera columna el nombre de la categoría principal, en la segunda columna el nombre de dimensión temática y la descripción de esta. Después se crearon cuatro columnas (macro, meso, micro y prácticas docentes) en las que se registraron los extractos de cita de los documentos de políticas lingüísticas y de las entrevistas estructuras que contenían las temáticas seleccionadas por dimensión. Al final, se registró en otra columna la forma como se articulaban cada temática en los documentos de política lingüística y en las prácticas docentes.

De esta manera, después de la presentación de esta estrategia metodológica y la forma como se prepararon los datos y se establecieron las relaciones entre los códigos o temáticas, avanzamos al capítulo de resultados con el propósito de interpretarlos en función de los objetivos específicos y responder de forma detallada, rigurosa y crítica a la pregunta de investigación.

Capítulo IV

Resultados

El presente capítulo expone los resultados y la discusión de los datos de esta investigación cualitativa. En primer lugar, se proporciona información sobre los procesos de política y planificación lingüística en el contexto de la educación superior de Colombia a nivel multiescalar. Se aborda tanto la creación e implementación de políticas lingüísticas desde una perspectiva de arriba hacia abajo, es decir, desde el nivel macro, como la generación, reconfiguración, negociación y articulación de políticas lingüísticas y prácticas docentes desde el nivel meso y el nivel micro.

Los resultados que se presentan a continuación fueron obtenidos mediante el análisis temático (Braun y Clarke 2012; Díaz, 2017) bajo el enfoque de la teoría crítica de Max Horkheimer (Horkheimer, 1974; Leyva, 1999). Este análisis implicó, en primer lugar, la categorización temática de los datos, seguido por una recategorización temática y, por último, la exposición de la orientación temática resultante de la recategorización final, donde se explican los resultados y se presentan algunos extractos de los documentos de políticas lingüísticas y de las prácticas docentes en los diferentes niveles de planificación del lenguaje.

Este proceso de análisis temático tiene como objetivo responder con la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo las políticas lingüísticas y prácticas docentes evidencian la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística en los procesos de política y planificación lingüística para la enseñanza del inglés como *lingua franca* en el contexto de la educación superior de Colombia a nivel macro, meso y micro?

4.1. Resultados del análisis temático de las políticas lingüísticas y prácticas docentes

Como se mencionó anteriormente en el análisis temático de los documentos de políticas lingüísticas y de las prácticas docentes se realizó mediante una categorización y recategorización temática. En la Tabla 5, en un principio se puede observar las categorías iniciales de “Glocalización” y de “Diversidad lingüística”, seguidas por una columna donde se muestran las “temáticas preliminares” y su respectiva subcategoría o dimensión (ideología y hegemonía, resistencia y emancipación, cultura y representación). Luego, es posible evidenciar las frecuencias de las temáticas preliminares dentro de los documentos de políticas lingüísticas y las prácticas docentes. Como resultado de este proceso de categorización, se realizó una recategorización en la cual se fusionaron las dos categorías iniciales, como se muestra en la última columna.

Tabla 5. *Proceso de categorización temática y posterior recategorización*

Categoría	Temáticas preliminares	Subcategorías	Frecuencias documentos	Frecuencias Prácticas docentes-	Recategorización de la categoría
Glocalización	Internacionalización	Ideología y Hegemonía	40	100	Promoción de la glocalización y la diversidad lingüística en la enseñanza del inglés como <i>lingua franca</i>
	Globalización	Ideología y Hegemonía	45	90	
	Docentes	Resistencia y emancipación	34	68	
	Trabajo colaborativo	Resistencia y emancipación	-	88	
	Autonomía docente	Resistencia y emancipación	4	50	
	Metodologías/enfoques	Resistencia y emancipación	-	42	
Diversidad lingüística	Requisito	Ideología y Hegemonía	23	35	
	Inglés	Ideología y Hegemonía	36	96	
	Lenguas	Resistencia y emancipación	55	-	

	Variedades del inglés	Resistencia y emancipación	-	37	
	Interculturalidad	Cultura y representación	40	90	
	Cultura	Cultura y representación	28	91	
	Indígenas	Cultura y representación	34	84	

Fuente: Elaboración Propia

Por lo tanto, en la tabla anterior se puede observar que durante la recategorización se generó una sola categoría temática denominada “Promoción de la Glocalización y la Diversidad Lingüística en la Enseñanza del Inglés como *Lingua Franca*”. Esta recategorización se realizó teniendo en cuenta la teoría relacionada con la glocalización (Francois, 2015) y aspectos relacionados con la teoría crítica de Max Horkheimer (Horkheimer, 1974; Leyva, 1999).

De acuerdo con Francois (2015) la glocalización es una hibridación entre lo global y lo local que permite expresar la convergencia dinámica entre la globalidad y la localización, involucrando la participación segmentada de múltiples actores. Por lo tanto, la convergencia dinámica implica que la globalidad y la localización no son entidades separadas o en oposición, sino que se complementan y se entrelazan en un proceso de interacción y adaptación continua. Por esta razón, se construyó una sola categoría que integraba tanto a la glocalización como a la diversidad lingüística.

Dentro de este proceso de integración de las categorías, también se tuvo en cuenta que desde la perspectiva de la glocalización se localizan productos globales, como es el caso del inglés como *lingua franca*, al mismo tiempo se localizan una “multiplicidad de locales” como lenguas y culturas (Francois, 2015). Por lo tanto, el inglés como *lingua franca* actúa como un medio entre lo global y lo local, y de hecho se reconoce como un enfoque de la glocalización (Selvi y Rudolph, 2018) que facilita la comunicación a nivel mundial y redefine la noción de diversidad lingüística como un “recurso” (Ruiz, 1984; Hult y Hornberger, 2016), en lugar de considerarla como un problema. Por esta razón, el inglés como *lingua franca* es otro elemento fundamental que se tuvo en cuenta en la recategorización de la categoría principal.

Por lo tanto, la categoría temática principal de "Promoción de la Glocalización y la Diversidad Lingüística en la Enseñanza del Inglés como *lingua franca*" engloba temáticas

elementales que permiten abordar la pregunta de investigación. Sin embargo, para describir de manera detallada y crítica la forma en la que estas temáticas se manifiestan, es necesario llevar a cabo un proceso de orientación temática de la recategorización final con sus respectivas dimensiones temáticas.

En las tablas 6, 7 y 8 se observa que, durante el proceso de orientación temática, las subcategorías de la Tabla 5 fueron transformadas en dimensiones temáticas. Dimensiones construidas a partir de temas planteados dentro de la teoría crítica de Max Horkheimer (Horkheimer, 1974; Leyva, 1999). Además, las temáticas preliminares asociadas a cada dimensión se clasificaron jerárquicamente, teniendo en cuenta el mayor número de frecuencia. El proceso anterior facilitó la discusión de los datos a la luz de la teoría crítica sobre cómo se evidencia la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística en los documentos de políticas lingüísticas y en las prácticas docentes en el contexto de la educación superior de Colombia en los niveles macro (contexto supranacional y nacional), nivel meso (contexto de la UPTC) y nivel micro (contexto del Instituto Internacional de Idiomas - prácticas docentes).

Tabla 6. Orientación temática de la recategorización final: creación de la dimensión “Ideología y Hegemonía”

Recategorización			Número de frecuencias				
Categoría	Dimensión temática	Temáticas	Nivel macro	Nivel meso	Nivel micro	Prácticas docentes- Nivel micro	Total
Promoción de la glocalización y diversidad lingüística en la enseñanza del inglés como <i>lingua franca</i>	Ideología y hegemonía	Internacionalización	15	25	-	100	140
		Globalización	15	30	-	90	135
		Inglés	15	18	3	96	132
		Requisito	4	12	7	35	58

Fuente: Elaboración Propia

La anterior tabla evidencia que la construcción de la primera dimensión temática de la “ideología y hegemonía” se combinó con temáticas (*internacionalización, globalización, inglés, requisito*) que describen la existencia de una ideología dominante e instrumental de los procesos de política y planificación lingüística (PPL) en el contexto de la educación superior de Colombia,

específicamente, de una ideología mantenida por la hegemonía de las élites políticas y económicas, que controlan la forma como debe enseñarse una lengua de poder, como es el caso del inglés como *lingua franca*. Por lo tanto, la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística para la enseñanza del inglés como *lingua franca* se presenta inicialmente como una hibridación relativa y parcial de lo local en lo global. Lo anterior, incide en que los procesos de PPL se orienten desde el “lenguaje como problema” (Ruiz, 1984; Hult y Hornberger, 2016) y que las estrategias de internacionalización de las universidades colombianas, como la UPTC, reduzcan la diversidad lingüística a la enseñanza de una lengua hegemónica.

La *internacionalización* es la primera temática de esta dimensión y además es una práctica lingüística o situación académica de las políticas lingüísticas en el contexto de la educación superior (Lasagabaster 2015). De hecho, pertenece a una perspectiva externa de lo global en lo glocal (Francois, 2015). Por esta razón, esta temática no solo introduce esta dimensión, sino que también conecta con otras temáticas que tienden a darle mayor valor a lo global que a lo local, como es el caso de la *globalización*. La relación existente entre las temáticas de *internacionalización* y la *globalización* revela fuerzas y tensiones que impactan los objetivos, proyectos, estrategias en pro del mejoramiento de la calidad de la educación superior en Colombia, enfocada en que las universidades hagan parte del mundo globalizado y por su puesto del ranking mundial. Lo anterior, se puede ver en el siguiente extracto del documento del nivel macro titulado “Evaluación de políticas nacionales de educación. La educación superior en Colombia (OCDE, 2012)”.

(...) en un mundo cada vez más globalizado, la dimensión internacional de la educación superior ha adquirido una importancia cada vez mayor, y ha adoptado formas variadas y más sofisticadas. Estas incluyen la internacionalización de los programas académicos que ofrecen las instituciones, la creación de dobles titulaciones en colaboración con instituciones extranjeras, la apertura en el extranjero de facultades dependientes de las instituciones, la convalidación internacional de títulos y competencias, la acreditación de las instituciones de educación superior y de los programas que llevan a cabo por organismos extranjeros, la creación de centros de idiomas y el establecimiento del requisito del bilingüismo o multilingüismo para la obtención de títulos de educación superior, (...) y el deseo de las instituciones y de los gobiernos de formar parte del ranking mundial de universidades (p. 228).

Introducir las acciones para fomentar la internacionalización de la educación superior a partir de la globalización “mundo globalizado” genera una tensión entre lo global y lo local. La asociación

e interrelación entre globalización e internacionalización incide en que sus estrategias se estructuran desde una dimensión ideológica y hegemónica basada en el flujo mundial de conocimientos, culturas, personas, instituciones y sistemas. Por esta razón, la internacionalización de la educación superior no le da respuesta a una globalización proactiva planteada desde un país que respete las idiosincrasias de la nación (Knight, 2014).

Lo anterior influye en que en el nivel meso, la internacionalización y la globalización también se perciban desde una hibridación relativa entre lo local y global. Por ejemplo, en el documento del “Plan de desarrollo 2019-2022” de la UPTC, específicamente, dentro del componente de internacionalización se ha planteado como objetivo lo siguiente:

contribuir al fortalecimiento de la calidad de los procesos de formación, investigación, extensión y proyección social, de tal forma que la UPTC aporte a la sociedad graduados con habilidades para interactuar en un mundo globalizado, que puedan integrarse con facilidad a diferentes ambientes de interculturalidad en escenarios dentro y fuera de Colombia (p. 51).

En el nivel meso, se especifica que, al potenciar los procesos de formación, investigación, extensión y proyección social, es posible que los graduados de la UPTC pueden interactuar en el “mundo globalizado” e interactuar en ambientes interculturales dentro y fuera del país. No obstante, al analizar otros documentos del nivel meso como la “Política de internacionalización de la UPTC, Acuerdo No. 015 de 2016”, esta idea de interacción intercultural en escenarios dentro y fuera de Colombia no es reforzada dentro del perfil del estudiante como ciudadano global.

Perfil del estudiante como Ciudadano Global. El concepto de la formación de ciudadanos con experiencias en otras localidades implica conocer la realidad de otros países, entender sus particularidades, tradiciones y demás características que los hagan diferentes a nuestro entorno. En este contexto, se pretende que los graduados Upetecistas desarrollen la capacidad de desempeñarse de manera personal y profesional en escenarios diferentes a su región de origen (p. 6).

De acuerdo con la información presentada en el extracto anterior, los procesos de formación de un estudiante como ciudadano global le dan más valor al conocimiento de las realidades y particularidades de otros países que a las propias. Además, parece que estos futuros profesionales solo se podrían desempeñar laboralmente en escenarios internacionales diferentes a su región de origen. Este perfil global, por lo tanto, confirma que los aspectos hegemónicos y desiguales de la internacionalización priman sobre la posibilidad de que la internacionalización sea una respuesta

proactiva de la globalización, que incluya un perfil glocal y que pueda tener en cuenta las particularidades y realidades del contexto institucional, regional y nacional.

En los documentos del nivel micro, no se encontraron datos relacionados con las temáticas de *internacionalización y globalización* (ver Tabla 6). Sin embargo, dentro de las prácticas docentes, fue posible encontrar datos que evidencian la forma como se refuerzan estas temáticas dentro de los salones de clases de la UPTC, es decir que las practicas docentes complementaron los datos del nivel micro.

INF14: los estudiantes deben ser una persona integra. Unos les dice en clase proyéctense porque ustedes van a ser líderes y pueden ser mejores líderes si aprovechan las clases de inglés y tienen acceso a los servicios de internacionalización de la universidad. Esto puede ser en términos de pasantías o intercambios que los pueden hacer en otros lados y, así efectivamente, vivan desde otras perspectivas y desde otros lugares para ser ciudadanos globales (Entrevista, junio 2022).

El extracto anterior muestra aspectos de la dimensión valoral de la práctica docente. El informante comparte información de cómo ve y entiende el mundo desde “otros lados” y de hecho comprende que su práctica docente está mediada por los valores institucionales de “integridad” y “liderazgo”. Por esto los promociona en sus clases para que sus estudiantes aprendan una lengua extranjera y así puedan acceder a los servicios de movilidad internacional de la universidad. Por consiguiente, las prácticas docentes refuerzan que la internacionalización y el aprendizaje de una lengua extranjera desde la globalización sea un proceso desigual y excluyente cuando se le da mayor valor a procesos de movilidad académica internacional, puesto que no todos los estudiantes de pregrado de una universidad pública en Colombia pueden movilizarse internacionalmente y cumplir con ese perfil del ciudadano global presente en los discursos de las políticas lingüísticas del nivel macro y meso.

En el nivel macro, el documento titulado “Evaluación de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Colombia (OCDE, 2012)”, además de introducir las primeras temáticas de esta dimensión, también nos permite conectar la *internacionalización* con la temática de *requisito*. Este documento, presenta que la “creación de centros de idiomas y el establecimiento del requisito de bilingüismo o multilingüismo para la obtención de títulos de educación superior” (p. 228), es una estrategia significativa para la internacionalización. No obstante, esta temática de *requisito* tiene una gran influencia hegemónica de la

internacionalización ya que convierten los centros de lenguas en espacios prestadores de servicios educativos, cuyo propósito principal es acreditar niveles de suficiencia de una lengua extranjera. De esta manera es muy difícil contribuir a la construcción de espacios interculturales que generen cambios en los contextos locales. Esta afirmación, se puede ver en el siguiente extracto del nivel meso, el cual fue tomado del “Artículo 1 del Acuerdo 073 de 2009”.

-Crear el Instituto Internacional de Idiomas, adscrito a la Vice Rectoría Académica de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Parágrafo. Cada seccional creará un sub-centro del Instituto internacional de Idiomas, que dependerá de la Facultad sede donde funciones y trabajará en coordinación con el Instituto Internacional de Idiomas de la sede central (p. 1).

Este “Acuerdo 073” además se articula con el Artículo 3 del “Acuerdo 073 de 2009, Resolución 11 de 2013”, del nivel micro. En el Instituto Internacional de Idiomas de la UPTC, se especifica que “El Instituto Internacional de Idiomas, diseñará, aplicará y certificará la suficiencia y proficiencia en idioma extranjero que deban acreditar los estudiantes de pregrado y posgrado de la Universidad” (p. 2). Por esta razón, el Instituto en sus diferentes seccionales (Tunja, Duitama, Sogamoso y Chiquinquirá) es el encargado de gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje y acreditar la suficiencia de un “idioma extranjero” (p.2).

Las regulaciones explícitas que se muestran en el nivel macro y meso, referentes a la temática de *requisito*, influyen notablemente en las prácticas docentes.

INFO17: El objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras en la UPTC es desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes, tener un nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo, por lo menos, para que el estudiante pueda responder con una prueba saber Pro. (Entrevista, junio 2022).

El informante del anterior extracto comparte que los docentes del Instituto de Idiomas son conscientes de las normativas nacionales e institucionales referentes a la enseñanza de lenguas. Por esta razón, las prácticas docentes que pertenecen a la dimensión institucional refuerzan los discursos globales que se presentan a nivel macro “MCERL”, “Prueba Saber Pro” y en el nivel meso “nivel B1”, lo cual influye en que la enseñanza de lenguas se reduzca a procesos de certificación y prestación de servicios en favor de una lengua extranjera.

La lengua extranjera que se promueve en los discursos de las políticas lingüísticas a nivel macro, meso y micro es el inglés. El *inglés* es entonces otra de las temáticas más fuertes de esta

dimensión y confirma que la promoción de la glocalización se orienta mucho más desde lo global que en lo local y que la diversidad lingüística es un problema. Por ejemplo, en el nivel macro, el “Programa Nacional de inglés (2015-2025)” evidencia que el inglés es el único medio para acceder al mundo globalizado y para promover la internacionalización.

La Educación Superior se contempla en la propuesta como un escenario propicio para continuar desarrollando competencias comunicativas en inglés con miras a que los egresados tengan una herramienta adicional para lograr un mejor desempeño profesional y acceder a un mundo globalizado a través de la internacionalización. De igual modo, en este ciclo educativo se espera que la lengua cobre mayor importancia y que los procesos de aprendizaje sean más relevantes y pertinentes para contribuir a la calidad educativa del país (MEN, 2015, diapositiva 53).

Por consiguiente, el extracto de la última iniciativa del “Programa Nacional de Bilingüismo” contempla que a través del inglés es posible afianzar el cumplimiento de las metas en materia de bilingüismo y fortalecer los procesos de internacionalización en el contexto de la educación superior. Sin embargo, en este contexto el desarrollo de competencias comunicativas se ha reducido al aprendizaje de una sola lengua extranjera y no se incluyen otras lenguas mayoritarias y/o minoritarias.

En el nivel meso, el “Plan de Desarrollo Institucional 2019-2022” de la UPTC, muestra la temática del *inglés* dentro del proyecto 1.3.5.1 Bilingüismo e interculturalidad como pilares de la cualificación docente, de estudiantes y personal administrativo.

El proyecto contempla la participación de estudiantes en jornadas de inmersión en idioma inglés y el desarrollo de espacios de aprendizaje, interacción y práctica en lengua extranjera para ellos, más la participación de docentes y personal administrativo. Finalmente, el proyecto también considera importante que algunos funcionarios administrativos de la Universidad participen en cursos de inglés, con el objetivo principal de que puedan aportar a la internacionalización del campus con un adecuado recibimiento a estudiantes y docentes internacionales (p. 58).

En este extracto es posible observar que el bilingüismo también se logra al promover el aprendizaje del inglés sobre otras lenguas mayoritarias y/o minoritarias. De hecho, se expone que los miembros de la comunidad académica de la UPTC (docentes, estudiantes y administrativos) estarán mejor cualificados si aprenden y/o refuerzan el *inglés*.

En el nivel micro, esta temática del *inglés* parece que no tiene un tinte hegemónico ya que en Artículo 5 de la “Resolución 11 de 2013”, se considera que “con el fin de preparar el estudiante

en idioma extranjero (inglés, francés, alemán), el Instituto Internacional de Idiomas ofrecerá, de forma gratuita hasta cuatro niveles (Acuerdo 050 de 2008) (...)” (p. 2). Esto quiere decir que el Instituto de Idiomas ofrece a los estudiantes de pregrado de la UPTC la oportunidad de aprender una lengua extranjera diferente al inglés. Sin embargo, en el extracto que se presenta a continuación, el informante manifiesta que sus prácticas docentes reducen la diversidad lingüística a la enseñanza exclusiva del inglés.

INF7: Las políticas nacionales tienen un enfoque y el más fuerte siempre es inglés, por eso estoy con inglés y el programa radial también está más enfocado al inglés. En el Instituto hay muy pocos profesores de francés, hay básicamente dos o tres, entonces el francés ha venido perdiendo mucha fuerza en la universidad y los proyectos ya no se desarrollan en francés u otras lenguas. De hecho, las políticas que se han generado en la universidad han llevado a que el francés vaya desapareciendo porque les piden a los estudiantes que primero tienen que ver inglés y luego si quedó tiempo y si ya tengo mi nivel de desempeño en inglés entonces puedo ver francés. (Entrevista, mayo 2022).

Por lo tanto, las prácticas docentes están tamizadas por la normatividad nacional e institucional (dimensión institucional), lo cual incide en que los proyectos como el programa radial de la UPTC, que orientan los docentes de lenguas extranjeras del Instituto Internacional de Idiomas, reivindiquen el estatus que tiene el inglés y desplacen el uso de otras lenguas extranjeras como el francés. Por lo tanto, la temática del *inglés* en las prácticas docentes no se articula con las políticas lingüística del nivel micro (Resolución 11 de 2013), pero sí con las del nivel macro y meso, lo cual confirma que la promoción de la diversidad lingüística es percibida como un problema y no como un recurso.

La última temática del *inglés* parece ser una de las más conflictivas dentro de la dimensión. El inglés es una lengua con mayor poder y tiende a generar procesos discriminatorios y competitivos que perpetúan desigualdades sociales y favorecen aquellos que tienen acceso y dominio de esta (Tsuda, 2008). Además, promueve el monolingüismo y la homogenización de una cultura mundial por medio de la internacionalización y la globalización (Tsuda, 1994). Por esta razón, al promover el aprendizaje exclusivo del inglés dentro de las políticas lingüísticas del nivel macro, meso y micro y en las prácticas docentes no se está teniendo en cuenta la diversidad cultural y lingüística de Colombia y tampoco del contexto local de la UPTC.

Por consiguiente, las temáticas que componen esta dimensión, *internacionalización*, *globalización*, *requisito e inglés*, son temáticas globales que evidencian que la promoción de la

glocalización es parcial y que lo local no es un elemento importante dentro de las políticas lingüísticas y las prácticas docentes. La exclusión de lo local influye en que los procesos de PPL visualicen la diversidad lingüística como un problema y que las acciones explícitas e implícitas y las estrategias de la internacionalización se centren en la enseñanza exclusiva del inglés. No obstante, la situación anterior puede superarse y entenderse como una condición de posibilidad cuando las políticas lingüísticas y prácticas docentes se observan a través de temáticas relacionadas con la dimensión de resistencia y emancipación.

Tabla 7. Orientación temática de la recategorización final: creación de la dimensión “Resistencia y Emancipación”

Recategorización			Número de frecuencias				
Categoría	Dimensión temática	Temáticas	Nivel macro	Nivel meso	Nivel micro	Prácticas docentes- Nivel micro	Total
Promoción de la glocalización y diversidad lingüística en la enseñanza del inglés como <i>lingua franca</i>	Resistencia y emancipación	Docentes	18	16	-	68	102
		Trabajo colaborativo	-	-	-	88	88
		Lenguas	22	33	-	-	55
		Autonomía docente	-	4	-	50	54
		Metodologías/enfoques	-	-	-	42	42
		Variedades del inglés	-	-	-	37	37

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 7 revela que la segunda dimensión, *Resistencia y Emancipación*, se relacionó con temáticas vinculadas a la importancia de resistir y luchar contra las estructuras de poder opresivas en el campo de la política y planificación lingüística para la enseñanza del inglés como *lingua franca* en el contexto de la educación superior de Colombia. Estas temáticas (*docentes, trabajo colaborativo, autonomía docente, metodologías/enfoques, variedades del inglés*), aunque no están presentes en todos los niveles de planificación del lenguaje, obtuvieron la mayor frecuencia de repetición dentro del conjunto de datos de esta dimensión. De hecho, son condiciones de posibilidad que evidencian la constante lucha de los profesores del Instituto de Idiomas de la UPTC contra las fuerzas hegemónicas de la enseñanza del inglés y la internacionalización tradicional en las políticas lingüísticas.

De esta manera, la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística para la enseñanza del inglés como *lingua franca* busca un equilibrio de lo global en lo local y de local en global al escuchar las voces de los profesores y por su puesto al tener en cuenta sus prácticas docentes. Lo anterior influye notablemente en que los procesos de PPL comiencen a transformarse y se aproximen a la orientación de la lengua como recurso sugerido por Ruiz (1984) ya que influye en que el docente de lenguas desarrolle un rol activo y reflexivo. Por esta razón, la primera temática, *docentes*, es el eje transversal de esta segunda dimensión para lograr esa hibridación equilibrada al localizar un producto global y hegemónico como es el inglés.

En el nivel macro, en la “Política Nacional de Aseguramiento de la Calidad, Acuerdo 02 de 2020”, específicamente, en el Factor 10, Comunidad de Profesores, se evidencia que a través de la temática de *docentes* es posible discutir la forma como se puede promocionar la glocalización como una hibridación equilibrada de lo global en lo local que se evidencia y se promueve en la divulgación de resultados de proyectos de investigación, la actualización docente y la participación profesoral y estudiantil en eventos académicos de carácter nacional o internacional.

Característica 32. Interacción académica de los profesores. La institución deberá demostrar que aplica políticas para promover la interacción de sus profesores con comunidades académicas del orden nacional e internacional, en coherencia con su naturaleza jurídica, identidad, misión y tipología, así como con el nivel y las modalidades de sus programas académicos, para lo cual incluye dentro de su plan de desarrollo profesoral el fortalecimiento de habilidades y competencias necesarias para interactuar y pertenecer a redes de carácter global, local y regional (p. 36).

Así, las políticas educativas a nivel macro influyen en el nivel meso ya que el Gobierno Nacional explícitamente sugiere a las instituciones de educación superior incluir en sus planes de desarrollo profesional estrategias que se alineen con las metas nacionales de aseguramiento de la calidad, y así fomentar la interacción académica a nivel nacional e internacional. En consecuencia, los docentes dentro de las universidades deben desarrollar competencias mínimas para poder interactuar y formar parte de redes globales, locales y regionales.

A nivel meso, en el “Plan de Desarrollo Institucional 2019-2022”, en el Programa 1.3.4 de movilidad académica y de investigadores, la temática de *docentes* profundiza la manera como se puede lograr esa interacción académica a nivel nacional e internacional, es decir, una interacción glocal:

Mediante este proyecto, la Universidad desea apoyar la movilidad académica nacional e internacional de investigadores (profesores y estudiantes), jóvenes investigadores y miembros de semilleros de investigación, al igual que su participación en eventos científicos y estancias cortas en la modalidad de divulgación de resultados de investigación. Estas actividades se consideran de vital importancia para los procesos de investigación, en la medida que en estos eventos se generan lazos de cooperación académica y se propicia la articulación con las demás esferas de la sociedad, a la vez que la Universidad adquiere una visibilidad tanto nacional como internacionalmente (p.46).

El anterior extracto demuestra que los docentes investigadores de la UPTC son quienes tienen la posibilidad de participar en procesos de movilidad académica a nivel nacional e internacional. La investigación es entonces una de las actividades sustantivas más importantes dentro de las universidades, no solo porque permite visibilizar a la universidad a nivel nacional o internacional, sino porque emancipa a los docentes a través de procesos de reflexión y creación de conocimiento local y global con el fin de mejorar la calidad de la educación superior. Sin embargo, como se puede ver en la Tabla 7, la temática de *docentes* no se identificó dentro de los documentos de política a nivel micro. Esto evidencia un vacío administrativo ya que no existe una política lingüística que respalde el papel activo de los docentes de lenguas extranjeras en el Instituto Internacional de Idiomas, ni mucho menos se reconoce su capacidad para llevar a cabo procesos de investigación o la facultad de crear grupos de investigación en la universidad.

Ser docente de lenguas extranjeras de la UPTC es un hecho conflictivo y desigual ya que no tienen el mismo estatus académico de los profesores de las escuelas de la universidad y enseñar lenguas se ha percibido como un servicio y no como una disciplina académica. Por consiguiente, este conflicto ha generado que se busquen espacios para que sus voces sean escuchadas y que sus acciones sean visibilizadas y tenidas en cuenta dentro de los procesos de PPL de la institución. Por lo tanto, este conflicto se convierte en una condición de posibilidad y de cambio a través de sus prácticas docentes, prácticas docentes emancipatorias guiadas desde la dimensión interpersonal. En primer lugar, estas prácticas se enfocan en el trabajo colaborativo y en la creación de una comunidad crítica dentro del Instituto Internacional de Idiomas y dentro de la UPTC. De acuerdo con López-Gil et al. (2018), el trabajo colaborativo se caracteriza por el establecimiento de una meta compartida, en la cual los miembros, en este caso los docentes, aprenden de manera recíproca al reconfigurar el objeto de estudio mediante el diálogo, la participación y la construcción conjunta del conocimiento.

Por consiguiente, el *trabajo colaborativo*, es otra temática importante de esta dimensión y aunque no se articule con las acciones explícitas de los documentos de política lingüística del nivel macro, meso y micro; sí se refleja dentro de las prácticas docentes en la dimensión interpersonal.

INF8: Bueno nosotros constantemente nos estamos reuniendo en claustros docentes y siempre estamos trabajando de manera colaborativa, discutiendo y pensando cómo mejorar nuestros procesos; es obvio que la parte educativa es un proceso constante debido a múltiples variables, cada semestre va a ser muy distinto al anterior, pero siempre estamos tratando de dialogar, de discutir y de proponer nuevas actividades, como proponer proyectos de investigación basados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODSs). Además, tenemos un grupo de investigación que se logró con una facultad de la seccional y que nos permite materializar muchas más cosas para mejorar la enseñanza de lenguas. (Entrevista, mayo 2022)

En el anterior extracto el informante comparte que el trabajo colaborativo es un aspecto relevante para la construcción de prácticas docentes emancipatorias a nivel individual y colectivo. Por ejemplo, el hecho de que los docentes se reúnan constantemente y puedan proponer proyectos de investigación y además puedan hacer parte de un grupo de investigación es realmente una acción emancipatoria. En la UPTC, los docentes de lenguas no tienen dentro de sus actividades sustantivas la investigación y, aun así, han buscado los medios para que sus voces sean escuchadas.

Por otro lado, la temática de *trabajo colaborativo* también se evidencia cuando los docentes de lenguas extranjeras han luchado contra la estructura vertical de la universidad y han buscado la manera de que sus ideas sean tenidas en cuenta en el proceso de construcción de una nueva reforma académica para la UPTC. Esta reforma se ha convertido en una condición de posibilidad para los docentes del Instituto Internacional de Idiomas ya que les ha permitido visualizar la enseñanza de las lenguas desde una visión más coherente y contextualizada con la realidad del país, de la región y de la institución.

INF22: Varios compañeros y yo estamos en el equipo de la reforma académica. Estamos trabajando en eso la verdad desde el 2016. Le trabajamos durísimo hicimos encuestas a docentes, estudiantes y administrativos, sacamos un documento, pero en el momento de tomar determinaciones en la universidad, no nos tuvieron en cuenta, aún no sé por qué... Entonces sacaron un documento institucional que afectaría toda la enseñanza del inglés y de otras lenguas. Sin embargo, en este momento seguimos trabajando en el documento de la reforma y el apéndice de la política de lenguas y siento que hay más comunicación, hemos hablado con el vicerrector que es nuestro jefe directo, también con el decano de educación y se han tocado todos esos temas. Entonces, creo que ahora sí tenemos finalmente voz y creo que voto, no sé, pero por lo menos la universidad plantea las

cosas como que nosotros tenemos en nuestras manos la decisión de cómo vamos a manejar toda esa parte de la enseñanza del inglés y por qué no de otras lenguas diferente al inglés. (Entrevista, julio de 2022)

El informante expone en el extracto anterior que no ha sido nada fácil que se escuchen sus voces dentro de la institución. Sin embargo, el trabajo colaborativo les ha permitido luchar desde el nivel micro construyendo una “comunidad crítica” (Kemmis, 1993), la cual a partir de la reflexión liberadora y de la autorreflexión, les ha permitido proponer un cambio educativo, social y de lucha contra las ideas colonizadoras y hegemónicas de la enseñanza del inglés y de hecho de la internacionalización tradicional. Específicamente, la propuesta que han construido los docentes del Instituto busca que la política lingüística, que es un apéndice de la reforma académica, integre la enseñanza de diferentes lenguas mayoritarias y minoritarias, es decir promueva la diversidad lingüística como un recurso y no como un problema.

INF35: con la política de internacionalización que tiene la universidad, hay dos configuraciones que creo que son fundamentales. Una es comprender efectivamente cuál es la lengua extranjera que los programas académicos están necesitando, de eso de una u otra manera le estaríamos quitando la hegemonía a la lengua inglesa y rescatando otro tipo de lenguas que necesitan ser enseñadas en el territorio. Lo segundo, consideramos con mis compañeros que esta reforma que la universidad está llevando a cabo es una reforma humanista y por lo tanto está muy abierta la pregunta de qué es ser un egresado de una universidad pública del territorio boyacense, el cual está circundado por varias poblaciones que han sido minorizadas a través de la historia. Estamos hablando entonces que con esta reforma posiblemente rescate lo identitario de estas comunidades y de sus lenguas. (Entrevista, julio de 2022)

La UPTC se ha convertido en un lugar de lucha o de empoderamiento institucional como lo presenta Mejía (2016), el cual no puede subestimarse ya que les brinda el espacio a los docentes de lenguas extranjeras de re imaginarse a ellos mismos y a su profesión (González, 2021). En este caso particular, los docentes se imaginan y materializan en un documento institucional, que la hegemonía del inglés en el contexto de la educación superior de Colombia debe “eliminarse” al incluir otras lenguas mayoritarias o minoritarias. Por lo tanto, el rol emancipador de los docentes trata de romper esas estructuras hegemónicas de la enseñanza del inglés por medio de aspectos de la dimensión interpersonal de sus prácticas docentes como el trabajo en equipo. Lo anterior incide en que los docentes del Instituto trabajen de manera colaborativa en la construcción de una política lingüística coherente que tenga en cuenta las necesidades del contexto local, de la institución y del

mundo actual, es decir, podría hablarse de una política para la enseñanza de lenguas con una perspectiva glocal.

En un futuro se podría pensar que las políticas lingüísticas, que se construyen desde el nivel meso y micro y, que, de hecho, tienen en cuenta las prácticas docentes, irán más allá de la instrumentalización de las lenguas y se aproximarían a la orientación del lenguaje como recurso (Ruiz, 1984; Hult y Hornberger, 2016). La orientación del lenguaje como recurso, propuesta por Ruiz (1984), es un punto de partida para la lucha ya que promueve el uso de las lenguas minoritarias en los currículos y combate la mentalidad colonialista que ha permeado los procesos de PPL (Ruiz, 2016).

Otra de las temáticas relevantes de esta dimensión es denominada *lenguas*. Temática que por su puesto incluye al inglés, pero a la vez le da apertura a la inclusión de diferentes lenguas (mayoritarias y/o minoritarias). En el nivel macro, en el documento de la UNESCO titulado “La Educación en un Mundo Plurilingüe (2003)”, en el apartado de Enseñanza de lengua, se concibe que:

La lengua de enseñanza dentro o fuera de la escuela se refiere a la lengua empleada para la enseñanza del plan de estudios básico del sistema educativo. La elección de la lengua o las lenguas de enseñanza (las políticas de la educación pueden recomendar el uso de varias lenguas de enseñanza) es un desafío recurrente para el establecimiento de una educación de calidad (p.14).

Es decir, que las políticas lingüísticas nacionales pueden incluir la enseñanza de varias lenguas (mayoritarias y/o minoritarias), incluyendo el inglés, lo cual se articula en el nivel meso, específicamente, dentro del documento del “Plan Maestro Institucional 2015-2026”, en el diagnóstico de internacionalización e interculturalidad.

Es importante desarrollar mediciones sistemáticas del dominio de otras lenguas, usando los marcos internacionales de clasificación. Este diagnóstico es el punto de partida para establecer metas en términos de cobertura y de calidad del dominio de la lengua, con un énfasis específico en el inglés, lengua franca de la ciencia y la innovación. No obstante, se debe promover la formación en otras lenguas estratégicas en términos de oportunidades de investigación e innovación, como el portugués, el francés, el alemán, el mandarín, entre otros. (p.16)

Este diagnóstico, por un lado, confirma el estatus que tiene el inglés como *lingua franca* dentro de los procesos de PPL. Pero, por otro lado, también incluye que se debe promover la formación en otras lenguas (portugués, francés, alemán, chino mandarín, etc.). Lo anterior, se convierte en una

condición de posibilidad inicial para promocionar la glocalización y la diversidad lingüística en la enseñanza del inglés como *lingua franca*. El inglés como *lingua franca* es reconocido como un método de comunicación común entre personas de diferentes orígenes lingüísticos y culturales (Jenkins, 2009). Además, también se concibe como un enfoque de la glocalización ya que “pone énfasis crítico-práctico en la noción de interacción caracterizada por la hibridez dinámica y la diversidad contextualizada” (Selvi y Rudolph, 2018, p. 2). Esta interacción se percibe entonces como un proceso glocal que acepta que la enseñanza de una *lingua franca* se desarrolle por medio de la diversidad tanto del inglés como de otras *linguas* mayoritarias o minoritarias.

Aunque la UPTC es un contexto diverso y heterogéneo, donde es posible encontrar estudiantes de diferentes partes del departamento de Boyacá y otros departamentos del país (Casanare, Meta, Santander, Cundinamarca), así como estudiantes internacionales (Argentina, Estados Unidos, México, Perú, España, Paraguay y Austria, entre otros), aún no existe una política lingüística para la enseñanza de lenguas que incluya lo local dentro de lo global (glocal) o que promueva la diversidad lingüística en el marco del inglés como *lingua franca*, y mucho menos que facilite el desarrollo de competencias lingüísticas en otras lenguas (mayoritarias y/o minoritarias).

No obstante, la siguiente temática de *autonomía docente*, aunque no se presenta en el nivel macro, si se evidencia en el nivel meso y se articula y transforma en el nivel micro, precisamente, en las prácticas docentes de la dimensión institucional. Por consiguiente, en el nivel meso, el “Reglamento Estudiantil de la UPTC, Acuerdo No. 130 de 1998”, aunque no menciona exactamente la autonomía docente, esta temática se puede asociar con el término de “libertad de cátedra y de aprendizaje” (p.1), la cual es legitimada en los discursos de los docentes de lenguas extranjeras y como se puede ver en el siguiente extracto, el participante cuenta que los docentes de lenguas extranjeras del Instituto han sido autónomos y han tenido vía libre para ejercer su libertad y resignificar la emancipación cuando han adaptado o desarrollado materiales para enseñar la lengua.

INF6: Yo soy muy autónoma en el instituto hay algo llamado libertad de cátedra. Bueno cuando yo entré el instituto manejaba el libro *Cutting Edge*, y bueno uno trataba de adaptar las cosas. Pero un día sentí que no conectaba con el libro de texto o siento que el libro ya estaba muy desactualizado y hasta me aburría a mí. Entonces no me gustó y empecé a diseñar más y traer mis propios materiales y a utilizar otros libros que podía adaptar con base el syllabus del instituto y trabajar mucho más con materiales que

tengan recursos comunicativos y culturales relacionados con Colombia. (Entrevista, mayo de 2022)

De esta manera, se puede analizar que la temática de *autonomía docente* les permite a los docentes de lenguas extranjeras utilizar los materiales que consideren pertinentes para la enseñanza del inglés como *lingua franca*. La autonomía docente empodera a los docentes y los hace seres más libres y responsables ya que tienen la posibilidad de realizar su trabajo como mejor les parece y como se sienten inspirados. Por esta razón, tienen la iniciativa y han asumido el riesgo de luchar y emanciparse del sistema opresor y hegemónico, al desarrollar sus clases de inglés de manera autónoma y reflexiva, buscando la forma de materializar sus luchas por medio de la formulación de acciones de cambio como la adaptación de materiales con actividades culturales locales, lo cual facilita la promoción de la glocalización.

La forma como se promociona la glocalización tiene que ver con la adaptación de lo local y reevaluación de la globalización (Francois, 2015) ya que los docentes de lenguas extranjeras reevalúan la utilización de un libro de texto diseñado por una casa editorial, que tiende a prescribir la enseñanza del inglés desde lo global (Yazan, 2018) y a excluir la enseñanza de una cultura local. Tsou (2015) afirma además que la influencia de la glocalización en las prácticas de los docentes permite integrar la cultura y las preferencias locales en la enseñanza del inglés como *lingua franca*.

La autonomía docente no solo permite adaptar los materiales, sino también las metodologías y/o enfoques para la enseñanza de lenguas. En este sentido, *metodologías/enfoques* es una temática influyente que profundiza la forma como a través del inglés como *lingua franca*, es posible promover la glocalización y la diversidad lingüística, sobre todo en las prácticas docentes. Aunque la temática de *metodologías/enfoques* no está presente en los documentos de política lingüística del nivel macro y meso su frecuencia de repetición en las prácticas docentes del nivel micro es representativa y directamente relacionada con la promoción de la glocalización.

INF6: uno termina utilizando un enfoque más ecléctico, pero si hacemos algo de *Communicative Approach*, *Flipped Learning* entre otros. La verdad utilizamos varias estrategias de enseñanza. Me gusta saber qué conocimientos tenemos de la gramática o de la situación por ejemplo de Tunja o de su lugar de origen, que si es un pueblo pequeño o ciudad más grande y qué ventajas o desventajas tienen, es decir, hacemos comparamos con diferentes lugares locales. Muchas veces uno usa el *Task Based*, no todo va a ser un examen final, también puede ser un pequeño mini proyecto o mini tarea, uno trata de evaluar para que ellos se apropien de ese conocimiento y muchas veces trato de que

lo enfoquen a su contexto, lo que viven en su realidad. Uno también trata temas globales: ODSs, derechos humanos, política. Entonces uno se enfoca en lo local e internacional. ¡Ah! y *Content Based*, a través de la enseñanza de contenidos globales muchas veces relacionados con sus carreras, aunque se trata de escoger temas que se puedan comparar con la realidad local y que sean interdisciplinarios porque los estudiantes son de diferentes programas. (Entrevista, mayo 2022)

El uso de un método ecléctico les ha permitido a los docentes de lenguas extranjeras seleccionar los materiales y métodos que se ajustan mejor a las necesidades de los estudiantes y así construir conocimiento lingüístico, cultural y de contenido desde una perspectiva glocal. Algunos de los enfoques de enseñanza-aprendizaje de lenguas que los docentes de lenguas extranjeras han escogido acorde a su libertad de cátedra son: enfoque comunicativo, aprendizaje invertido, aprendizaje basado en tareas y aprendizaje basado en contenidos, los cuales les han permitido trabajar aspectos globales (ODSs, derechos humanos, política), pero también temas locales (Tunja, lugar de origen) y hacer comparaciones entre ambos contextos, sin darle más valor a uno o a otros, sino buscando un equilibrio. Por esta razón el extracto anterior, el participante presenta que el uso de diferentes *metodologías/enfoques* están directamente relacionados con la glocalización ya que, por medio de esta perspectiva, en primer lugar, se facilita la interacción entre enfoques, métodos y actividades de enseñanza globales y locales y, en segundo lugar, es posible la adaptación de conocimiento pedagógico local en las prácticas docentes (Pawan y Pu, 2019).

A continuación, se muestra otro extracto de las prácticas docentes que ejemplifica mucho más la forma como los docentes de lenguas extranjeras se emancipan al utilizar métodos *y/o enfoques* que promocionan la glocalización desde un ejercicio más equilibrado de lo global en lo local.

INF11: yo trato de enseñar inglés a través de aula invertida o *Flipped Learning*. Esta metodología ha permitido que los estudiantes desarrollen la competencia lingüística e ir más allá para que ellos expresen otras ideas. Me encanta que el conocimiento venga desde casa, hacemos repases gramaticales en el salón y sobre eso hablar sobre sus propias experiencias de su vida. Trato de que ellos se expresen cómo se sienten, qué han vivido, qué viajes han tenido, cuál es su acercamiento con otras culturas, con lo que les gusta, con lo que nos les gusta, con lo que piensan sobre distintas situaciones sociales del mundo y de Colombia. (Entrevista, mayo 2022)

A partir de la enseñanza del inglés a través del aula invertida es posible desarrollar la competencia lingüística y comunicativa, pero también evidencia la fusión de lo glocal y local. Esta fusión ocurre

cuando se habla de experiencias personales que están mediadas por los contextos locales de los estudiantes y por la forma como se traen diversas situaciones sociales que hacen parte del mundo. También es posible observar que el participante resalta que los docentes de lenguas extranjeras de la UPTC se emancipan cuando utilizan *metodologías/enfoques* que tienen como fundamento conocer el mundo y así transformar el sistema social que los ha excluido y los ha marginado; y en algunas condiciones hasta los ha condicionado a utilizar metodologías y enfoques tradicionales y hegemónicos propugnados durante su formación docente (Mejía, 2016).

De hecho, la siguiente y última temática de esta dimensión, *variedades del inglés*, refuerza la temática de *métodos/enfoques*, ya que evidencia como los docentes de lenguas extranjeras por medio de espacios de desarrollo profesional han construido las herramientas para luchar y emanciparse del sistema tradicional y hegemónico al cual estuvieron expuestos en sus licenciaturas.

INF16: yo siento que tal vez hago la inclusión de acentos más que todo por la parte de listening, yo trato de no enfocarme, así como hicieron conmigo en la universidad, es decir, no enfocarme solo en que existe el inglés americano o británico. No sé a veces pongo en práctica lo que discutimos en la maestría y por eso puedo poner un hindú hablando inglés o alguien de la china hablando inglés, o yo les digo: “como yo les hablo no les va a hablar otra persona o profesor, o incluso como nosotros hablamos español acá en Boyacá no lo hablan en la Costa”. Por lo tanto, los estudiantes están en la capacidad de comprender que no hay un inglés perfecto o universalmente aceptado ya que todos hablamos distinto y a larga lo importante es hacernos entender. (Entrevista, mayo de 2022)

INF21: Pienso que tuvimos una gran influencia del inglés americano y británico en la licenciatura. En los primeros semestres no hubo una influencia fuerte o un conocimiento exacto de una variedad diferente al inglés estándar, ya que únicamente se realizaban los ejercicios de listening que contenida el libro guía y casi siempre era inglés británico. Pero ya después en los últimos semestres tuvimos la oportunidad de es diferencias de acentos del inglés. Recuerdo que cuando empecé a trabajar mi libro era británico y pues había muchas palabras y vocabulario en esta variedad, pero esto no incidió mucho en mi manera de enseñar porque yo empecé de una vez mi maestría entonces al realizar lecturas y discutir en clases este fenómeno de World Englishes, pues confirmé que no podía imponerle a mis estudiantes una forma u otra para hablar en inglés o que mis clases estuvieran influenciadas únicamente por inglés estándar ya que esa idea ya está sobrevalorada y de hecho debemos valorar nuestro propio inglés. (Entrevista, junio de 2022)

INF30: principalmente el inglés al que estuve expuesto en mi formación docente fue inglés británico y pues también estadounidense. Además, los exámenes internacionales tienen en los audios estos dos acentos, entonces la exposición fue más fuerte en mi formación docente a estas variedades del inglés. Sin embargo, también tuvimos la oportunidad de tener asistentes de Barbados, de Jamaica, tuvimos asistentes de Estados Unidos, entonces, esto no solo estuvimos expuestos al inglés de los audios o del libro, sino también a un inglés más real y aterrizado a la realidad y con un componente multicultural ya que tuvimos el apoyo de un nativo de inglés y fue chévere. Y en el posgrado ya empezamos a interactuar con otros acentos del inglés de Arabia Saudita, de Egipto, de Brasil, incluyendo nuestro propio acento, acento colombiano y confirmé que todos estos acentos deben presentarse en el salón de clases. (Entrevista, julio de 2022)

Los participantes revelan en los extractos anteriores que las prácticas docentes están tamizadas por las dificultades y experiencias que se presentaron en su formación docente (dimensión personal) y pasaron de acciones conformistas a acciones rebeldes. Santos (2003) plantea que desde la teoría crítica existe una dicotomía entre la estructura y la acción. Por lo tanto, las experiencias de aprendizaje en la licenciatura estuvieron influenciadas por el enfoque hegemónico del inglés como *lingua franca* y la forma como se reducen las variedades de esta lengua a “inglés americano e inglés británico”. El hecho de que se le haya dado mayor estatus al inglés americano y británico durante las licenciaturas de los docentes de lenguas extranjeras se relaciona, en primer lugar, con el predominio que se le ha dado al inglés como *lingua franca* al entenderse como una estructura de poder desigual que ignora la existencia de otras variedades del círculo exterior (sociedades ESL) y el círculo en expansión (sociedades EFL)” (Kachru, 1985). En segundo lugar, con la orientación exonormativa de la lengua que defiende la creencia de que el hablante nativo o sus variedades lingüísticas son las mejores o las únicas formas correctas, lo cual influye en que sean impulsadas por las editoriales internacionales (Monfared y Mohammad, 2018) dentro de los programas académicos de licenciatura de lenguas modernas o extranjeras de Colombia.

Sin embargo, al analizar a profundidad los anteriores extractos, los participantes cuentan que existieron espacios en el tiempo de su formación docente, donde se brindó una mayor exposición a otras *variedades del inglés* por medio del material “libro de texto” y también a través de la interacción que tuvieron con asistentes de diferentes partes del mundo, no solo de Estados Unidos o de Inglaterra. Además, hay un hecho muy significativo de las experiencias personales y de desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras que hicieron parte de este estudio

ya que el 91 % de los profesores de lenguas han realizado o están adelantando estudios de posgrado (especialización, maestría o doctorado) en el campo de la educación o de la enseñanza de lenguas. Este hallazgo se relaciona directamente con la forma en que los profesores se han emancipado a través de su desarrollo profesional. Han logrado confirmar que no existe un inglés estándar (americano-británico). Por lo tanto, las prácticas docentes han transformado las actividades de comprensión auditiva y producción oral tradicionales, incorporando diferentes variedades del inglés tanto del círculo interior como del exterior, y por supuesto, del círculo de expansión propuesto por Kachru (1985).

Por consiguiente, los docentes tienen la posibilidad de promover la diversidad lingüística a partir de la diversidad funcional del inglés, que busca establecer la igualdad de condiciones entre el inglés estándar y el no estándar (Tsuda, 2008). De hecho, los participantes muestran en los siguientes extractos como las prácticas docentes, que pertenecen a la dimensión didáctica, amplían la forma como la temática de *variedades del inglés* incluye las variedades locales y no estándar del inglés.

INF2: Yo a mis estudiantes les enseño como pronunciar las palabras, la fonética, lo que yo hago es no hacerlos sentir mal sino suenan como un native speaker, porque lo realmente importa es que ellos se hagan entender. Además, yo siempre he pensado que el actuar en una lengua extranjera es un signo de valentía, hablar inglés con un acento propio es un “sign of bravery”, es decir, detrás de un acento se esconde una persona con mayor conocimiento o con la oportunidad de interactuar a través de una lengua. (Entrevista, mayo de 2022).

INF19: yo trato de buscar en los diferentes libros y también trato de adaptar los audios a mi acento colombiano y en otros casos localizar los lugares, por ejemplo, el audio original dice Scotland, yo digo Ráquira. O sea creo mi propio material para que sea más cercano al estudiante, y que sea más lógico para ellos. (Entrevista, junio de 2022)

Es decir, al localizar la enseñanza del inglés como *lingua franca*, los profesores de lenguas de la UPTC enseñan que existe un acento propio o acento colombiano para comunicarse y hacerse entender en mundo a través del uso de modelos de escucha localizados. Al hacerlo, se promueve una comprensión crítica de la realidad y sus contextos, superando la perspectiva hegemónica presente en los libros de texto utilizados en la enseñanza del inglés. Además, se destaca la importancia de seguir fomentando la enseñanza de variedades del inglés que sean relevantes en el contexto colombiano.

De hecho, las variedades del inglés y la localización de estas variedades han dejado de percibirse como errores o deficiencias, de hecho, de acuerdo con Tsou (2015) se contemplan como variedades únicas con sus propios derechos lingüísticos. Moncada y Chacón (2016) agregan que la enseñanza del inglés como *lingua franca* debe reconocer las distintas variedades de la lengua existentes en todo el mundo y en su territorio y así asumir su rol como medio de comunicación intercultural entre personas de diferentes contextos. De esta manera, es posible promover los propios valores culturales y de la identidad de los hablantes y resistirse hacia la hegemonía del inglés y de la internacionalización de la educación superior, que lamentablemente, aún están muy presentes en los discursos de las políticas lingüísticas a nivel macro, meso y micro. Por esta razón, las temáticas de *metodologías/enfoques* y *variedades del inglés* no pudieron correlacionarse entre los diferentes niveles de planificación de lenguaje y mucho menos con las prácticas docentes (ver Tabla 7). Sin embargo, los extractos de las prácticas docentes permitieron mostrar dos aspectos importantes. Por un lado, se pudo apreciar una aproximación a la orientación del lenguaje como recurso según Ruiz (1984). Por otro lado, se observó una hibridación equilibrada de la glocalización, con el objetivo de fomentar una mayor conciencia sobre las diferentes variedades del inglés en el mundo y en el ámbito local, así como para integrar actividades de comunicación intercultural al comparar aspectos de la cultura global y local.

Por lo tanto, en la dimensión siguiente, *Cultura y Representación*, se amplía la manera en que es posible incluir los contextos locales de instrucción, renegociar y reejecutar las prácticas docentes dentro de los procesos de PPL en el contexto de la Educación Superior en Colombia. Todo con el objetivo de evitar que el inglés como *lingua franca* se reduzca al uso de variedades estándar y a la de enseñanza de una cultura que a menudo es ajena a las realidades y a los territorios de los estudiantes de la UPTC.

Tabla 8. *Orientación Temática de la Re-categorización Final: Creación de la Dimensión Temática “Cultura y Representación”*

Recategorización			Número de frecuencias				
Categoría	Dimensión temática	Temáticas	Nivel macro	Nivel meso	Nivel micro	Prácticas docentes- Nivel micro	Total
Promoción de la		Interculturalidad	25	15	-	90	130

glocalización y diversidad lingüística en la enseñanza del inglés como <i>lingua franca</i>	Cultura y Representación	Cultura	22	6	-	91	119
		Indígenas	20	14	-	84	118

Fuente: Elaboración Propia

La tercera y última dimensión, *cultura y representación*, abarca temáticas que evidencian como los procesos de política y planificación lingüísticas para la enseñanza de lenguas en el contexto de la educación superior de Colombia están influenciados por la historia, el contexto social y cultural, y son el resultado de la transformación y la reconstrucción consciente de las relaciones humanas, teniendo en cuenta las diferentes identidades culturales y las formas en que se representan y se valoran las otras lenguas.

De hecho, cada una de las temáticas de esta dimensión (*interculturalidad, cultura, indígenas*) evidencia dos aspectos importantes. En primer lugar, se promueve la glocalización desde lo local, sin desconocer en ningún momento lo global. En segundo lugar, se facilita que la diversidad lingüística se entienda como un recurso al reconocer la existencia de otras culturas y lenguas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como *lingua franca*.

La primera temática de esta dimensión es *interculturalidad*. La interculturalidad se refiere a procesos de comunicación e interacción entre personas de diferentes identidades culturales y facilita su coexistencia y convivencia (Derwin y Jacobsson, 2021). En el nivel macro, la temática *de interculturalidad*, la podemos encontrar en el literal b) del “Modelo de Acreditación de Alta Calidad de Colombia, Acuerdo 02 de 2020”. Este objetivo de calidad busca

ser un instrumento a través del cual el Estado colombiano da fe pública de la alta calidad de las instituciones y de los programas académicos, en el contexto de las dinámicas globales de la educación superior, y que asume la diversidad de instituciones como un valor del sistema de educación superior colombiano, en aras de promover de manera efectiva la regionalización, equidad, inclusión y la inter y multiculturalidad (p.12).

Las universidades colombianas al cumplir con este objetivo de calidad asumen la glocalización a nivel global (dinámicas globales) y local (regionalización). La *interculturalidad* y, de hecho, también la multiculturalidad son elementos claves para el desarrollo educativo efectivo en el país. Lo anterior influye en que en el nivel meso, es decir, en la UPTC, la *interculturalidad* se refuerce

dentro de sus políticas institucionales, cuando se establecen metas explícitas relacionadas con la internacionalización en el “Plan de Desarrollo Institucional 2019-2022”.

El componente de internacionalización es transversal a las funciones misionales de la Educación Superior. Su objetivo es contribuir al fortalecimiento de la calidad de los procesos de formación, investigación, extensión y proyección social, de tal forma que la UPTC aporte a la sociedad graduados con habilidades para interactuar en un mundo globalizado, que puedan integrarse con facilidad a diferentes ambientes de interculturalidad en escenarios dentro y fuera de Colombia (p. 51).

El anterior componente del “Plan de Desarrollo Institucional” señala que al potenciar la calidad de la educación superior es posible que la UPTC le aporte a la sociedad con la formación de profesionales capaces de actuar en el mundo globalizado, pero que también puedan integrarse a diferentes ambientes interculturales dentro y fuera de Colombia. En este sentido, al conectar la temática de *interculturalidad* con la internacionalización, se promueve una internacionalización integral (Sola, 2018) que fomenta la glocalización y por su puesto la diversidad lingüística.

De acuerdo con Sola (2018), la internacionalización integral (comprehensive internationalization) en ningún momento excluye los procesos globales durante el diseño de políticas educativas nacionales o institucionales, al contrario, tiene el compromiso de acción de incluir perspectivas internacionales y comparativas a través de las actividades sustantivas de la educación superior: docencia, investigación, proyección social a partir del contexto local. Asimismo, esta idea se potencia desde la glocalización. De acuerdo con autores como Patel y Lynch (2013) la glocalización puede ser una alternativa de la internacionalización ya que permite desarrollar aquellos atributos ausentes del discurso de la internacionalización externa o hegemónica de las últimas décadas. Por consiguiente, la glocalización mezcla perspectivas locales y globales que sitúa los procesos de internacionalización de la educación superior en un marco respetuoso, equitativo, inclusivo e intercultural.

En el nivel meso, este “Plan de Desarrollo Institucional 2019-2022”, no solo expone que la temática de *interculturalidad* es un componente de la internacionalización de la UPTC, sino que también está íntimamente relacionado con el desarrollo de competencias comunicativas de la comunidad upetecista. Dentro del Programa 1.3.5, se especifica que con el apoyo del Instituto Internacional de Idiomas es posible desarrollar competencias comunicativas en varias lenguas, en particular del inglés y que “la comunidad universitaria pueda abrirse a interactuar en sus funciones

sustantivas con instituciones y organizaciones del resto del mundo, y en el futuro se traduce en graduados que puedan destacarse como ciudadanos globales, en ámbitos de interculturalidad” (p.57). Por consiguiente, el Instituto Internacional de Idiomas coadyuba en los procesos de internacionalización de la UPTC y en la forma como los egresados pueden destacarse como ciudadanos globales en diversos ámbitos interculturales por medio del aprendizaje de varias lenguas o del inglés.

Aunque en los documentos del nivel micro no se incluye la temática de *interculturalidad* (ver Tabla 8), en el siguiente extracto, los informantes exponen que se puede observar como las prácticas docentes, que pertenecen a este nivel de planificación y a la dimensión interpersonal, se articulan con las metas explícitas del nivel meso y fortalecen la manera en que es posible abordar la *interculturalidad* desde los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como *lingua franca*.

INF4: Estoy enseñando interculturalidad en el nivel cuatro y en ese nivel trabajamos temas sociales, temas relacionados con la feminidad, derechos humanos, la educación, ODS, entre otros temas. Las razones para trabajar en la interculturalidad. En este nivel fue un proyecto con mis compañeros evaluar el libro de inglés y por esta razón nos dimos cuenta que era necesario reformar el syllabus, por eso anexamos el componente de pensamiento crítico en este nivel y la idea era promover que los estudiantes conocieran temas de nuestro país y de otros lugares del mundo y así abordarlos dando su propio punto de vista y siendo críticos ya que sentíamos que los temas impuestos por los libros afectaban su forma de pensar y de percibir la realidad y no podían muchas veces conectarlos con su país o región. (Entrevista, mayo de 2022)

INF14: Mi rol como docente para cumplir con la misión de la universidad es hacer que ese syllabus que hemos construido y nutrido con nuestro conocimiento genere cambios y que aparte ayude a los chicos aprender inglés, desarrolle la competencia comunicativa e intercultural (...) El pensamiento crítico está en el nivel tres y cuatro, bueno en el cinco también porque trabajamos investigación y los ODS. Esto nos permite que los estudiantes se acerquen al inglés no solo aprendan gramática, sino que a partir de temas sociales, culturales y políticos que incluimos en el Syllabus, por esta razón pueden generar soluciones y ser ciudadanos que aporten a nuestra sociedad, que sean agentes de cambio para tener así una sociedad más tolerante, solidaria y empática. (Entrevista, junio de 2023)

Estos extractos de las prácticas docentes visualizan la forma como los docentes de lenguas extranjeras han adaptado los planes de estudios del Instituto Internacional de idiomas de la UPTC y han tenido en cuenta la inclusión de aspectos sociales, culturales y/o políticos (ODS, feminidad, derechos humanos, educación). Por medio del trabajo cooperativo, los docentes han logrado crear ambientes interculturales y buscar la manera de desarrollar no solo la competencia comunicativa,

sino también la competencia intercultural y el pensamiento crítico de sus estudiantes. La localización de temas globales, como los ODS, busca que los estudiantes respeten las diferencias culturales y se conviertan en agentes de cambio capaces de proponer soluciones a problemáticas ambientales, sociales, políticas, culturales y educativas que forman parte del mundo y sus territorios.

Además, la temática de la *interculturalidad* también permite visualizar como a través de la localización de temas globales es posible trascender la orientación del lenguaje como problema y potenciarla como recurso y así promover la diversidad lingüística por medio del inglés como *lingua franca*. En primer lugar, el inglés como *lingua franca* permite integrar la cultura y las preferencias locales en la enseñanza de la lengua. En segundo lugar, facilita a los estudiantes el uso del inglés con fines comunicativos e interculturales durante el desarrollo de actividades sobre temas globales, la cultura local y las comparaciones entre la cultura local y la extranjera, tal como se puede observar en los extractos anteriores.

Cultura es entonces otra temática importante de esta dimensión ya que está íntimamente ligada con a la interculturalidad. De la misma manera, es una temática que soporta que la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística dentro de las políticas lingüísticas y prácticas docentes se perciba mucho más desde lo local. Por ejemplo, en nivel macro, la temática de *cultura* ve reflejada en la política supranacional titulada la “Educación en un Mundo Plurilingüe”. Esta política lingüística demuestra que la UNESCO apoya el papel de las lenguas como un componente esencial de la educación intercultural. Además, plantea dentro de sus principios que es necesario

reforzar el componente cultural de la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas a fin de lograr una comprensión más a fondo de otras culturas; el aprendizaje de lenguas no deberá limitarse a simples ejercicios lingüísticos, sino que debería ser la ocasión de reflexionar sobre otros modos de vida, otras literaturas, otras costumbres (p.34).

Es innegable que existe una relación entre la enseñanza de una lengua y su cultura (Kavaklı, 2020; Cabrales y Loaiza, 2018), pero también es innegable que al aprender la cultura de la lengua meta, se puede aprender la cultura de diferentes lugares donde se utiliza esta lengua y, por su puesto, reforzar aspectos culturales del propio territorio y así reflexionar sobre la existencia del otro o de los otros. Lo anterior, no solo se vincula con aspectos relacionados con la temática de *cultura*, sino también refuerza la temática de *interculturalidad* ya que Ramos (2021) plantea que “la

interculturalidad es vista como un proceso que demuestra que todas las culturas son diferentes, pero equivalentes y, por lo tanto, diversas” (p. 104).

En el nivel meso, se potencializa la idea del nivel macro a través de la temática de *cultura* es posible reconocer la diversidad y la existencia del otro. Precisamente, en los propósitos del currículo de la “Estructura Curricular de la UPTC, Acuerdo 030 de 2021”, se establece que dentro de los problemas contemporáneos se posibilita

el reconocimiento contextual de problemáticas y procesos sociales, culturales, históricos, ambientales y del bienestar; su relación con el desarrollo de las tecnologías, las culturas digitales, las decisiones geopolíticas y económicas contemporáneas que se sitúan a nivel local, regional, nacional y global. Así, el objetivo es abordar de manera crítica e interdisciplinar las múltiples cosmovisiones e intereses en que los grupos humanos se relacionan con sus entornos (p.5).

La existencia del otro se visualiza al contemplar que dentro de las problemáticas contemporáneas se debe abordar las múltiples cosmovisiones e intereses de grupos humanos en relación con sus entornos. Dentro de una cultura existen diversas cosmovisiones, es decir, diferentes formas de ver y entender el mundo y son el reflejo de la diversidad cultural.

El participante del siguiente extracto muestra que los docentes de lenguas extranjeras son conscientes de que el currículo del Instituto Internacional de Idiomas debe abordar de manera crítica e interdisciplinar la existencia de múltiples cosmovisiones e intereses de diversos grupos. Por esta razón, no solo han hecho adaptaciones a los planes de estudio de los niveles de inglés, sino también al material que emplean en sus clases con el fin de mostrar que es necesario ser empático con la existencia de otras culturas y otras formas de ver el mundo.

INF35: yo tomo el texto y creo una historia, adapto el material ya sea desde lo local o internacional, pero la verdad primero trabajo lo local desde fortalecer el ser, desde quiénes somos, como para crear empatía con otros o con otras culturas y así le muestro a los estudiantes múltiples formas para entender o ponerme en los zapatos del otro, comprender otras situaciones y la forma como se vive en otros países. Y todo esto viene desde la interculturalidad ya que interculturalidad no es solo entender al otro, es ser empático con el otro. Por ejemplo, conocerme a mí mismo me ayuda a entender que aquí también pasan cosas, cosas que son injustas como el tema del machismo, el cual es un hecho mundial, pero que también toca mucho al colombiano y a la mujer colombiana y boyacense. (Entrevista, julio de 2022)

La *cultura* es una temática que se transforma en las prácticas docentes y, por lo tanto, trasciende la cultura superficial e idealizada que a menudo se presenta en los libros de texto (celebraciones,

turismo, gastronomía, entre otros) (Núñez- Pardo, 2018). El hecho de que los docentes de lenguas extranjeras le den valor a local sobre lo internacional desde la idea del “ser” y desde el valor de la “empatía” es un avance hacia la cultura profunda. De acuerdo con Núñez- Pardo (2018) la cultura profunda “es dinámica, multifacética y con definiciones invisibles e intrincadas” (p. 232). Esto quiere decir, que los aspectos más complejos de una cultura no son evidentes y requieren de un análisis más profundo y detallado para comprender como los miembros de una comunidad piensan, sienten y se comportan.

El extracto anterior también nombra temas como el machismo a nivel global y local (glocal). El machismo es un tema global que puede localizarse en los salones de clase y que les permite a los estudiantes, en primer lugar, reflexionar desde sus territorios como resolver esta problemática y, en segundo lugar, mostrar empatía por todas las mujeres que han sido víctimas de esta situación de discriminación, desigualdad y opresión a nivel local y global. De esta manera, las prácticas docentes fomentan la enseñanza de una cultura profunda sobre la cultura superficial presentada en los libros de texto. Gómez (2015) afirma que este tipo de cultura permite el análisis y estudio de “temas colectivos y personales relacionados con poder, hegemonía, exclusión, discriminación y opresión, así como de resistencia, independencia, inclusión, individualidad y justicia” (p. 178).

La última temática, *indígenas*, profundiza aspectos relacionadas con la cultura profunda y además permite un acercamiento al enfoque de la interculturalidad crítica. En el nivel macro, dentro de la política lingüística supranacional “Educación en un mundo plurilingüe” se evidencia la forma como las comunidades indígenas son componentes importantes de la cultura y, además, tienen una riqueza lingüística y cultural que puede abordarse por medio de la enseñanza de las lenguas.

La lengua no es sólo un instrumento de comunicación, sino además un atributo fundamental de la identidad cultural y la realización del potencial individual y colectivo. Así pues, el respeto a las lenguas de las personas pertenecientes a comunidades lingüísticas diferentes es esencial para una convivencia pacífica. Esto se aplica a los grupos mayoritarios, a las minorías (ya se trate de las que residen tradicionalmente en un país o de inmigrados más recientes) y a los pueblos indígenas (p.16)

La UNESCO está interesada en el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural de los grupos mayoritarios, a las minorías y a los pueblos indígenas. Por lo tanto, la temática de *indígenas*

sustenta que es posible potencializar la orientación del lenguaje como recurso y cambiar la percepción que se tiene que la diversidad como un problema. Además, a través de la perspectiva de la glocalización es posible que se puedan promover procesos de revitalización y/o mantenimiento de lenguas que tienen menos poder frente al uso de una *lingua franca* (Anderson ,2013) dentro de los procesos de política y planificación lingüística. Por consiguiente, al incluir a los indígenas no solo se promueve la glocalización y la diversidad lingüística, sino también se integran aspectos relacionados con la interculturalidad crítica. Walsh (2009) menciona que la interculturalidad crítica permite realizar “una construcción crítica de y por las personas que han sufrido una historia de subyugación y subordinación” (p.9), como pueblos indígenas de Colombia y del mundo en general.

En cuanto el nivel meso la temática de *indígenas* evidencia en el Artículo 3 del “Reglamento Estudiantil, Acuerdo No. 130 de 1998”, política institucional que le da un lugar a estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas:

La universidad atiende el interés social propio de la Educación Superior por encima de consideraciones particulares, confesionales o privadas; presta un servicio público, educativo y cultural, inherente a la finalidad social del Estado, admite todas las corrientes del pensamiento y está abierta a todas las persona sin distinciones de nacionalidad, etnia, ideología, credo o cualquier otra, que no sea la acreditación de las condiciones de solvencia académica que la institución establece para el acceso y permanencia de sus estudiantes. (p. 1)

La UPTC admite a estudiantes sin distinción de nacionalidad o etnia, esto quiere decir que es probable que dentro de los diferentes campus de la universidad exista una población de estudiantes que pertenezcan a comunidades indígenas de Colombia. Por lo tanto, estos estudiantes tienen unos derechos lingüísticos adquiridos que deben ser respetados por la comunidad académica y reconocidos dentro de las políticas internas de la universidad. No obstante, en el nivel micro de planificación del lenguaje aún no existen regulaciones con metas explícitas que involucren a estas comunidades minoritarias (ver Tabla 8) y tampoco se especifica la forma como es posible respetar sus derechos lingüísticos y realizar procesos de revitalización o mantenimiento de sus lenguas frente a los procesos de enseñanza de una *lingua franca*.

Sin embargo, en las prácticas docentes, en la dimensión didáctica, la temática de *indígenas* tiene una frecuencia significativa (ver Tabla 8), lo cual confirma que los docentes de lenguas

extranjeras del Instituto Internacional de Idiomas de la UPTC han luchado por transformar los procesos de PPL al incluir a los indígenas como un aspecto relevante dentro de sus clases de lengua y así aproximarse mucho más a la orientación del lenguaje como recurso propuesto por Ruiz (1984).

INF31: Actualmente, me encuentro trabajando el tema de interculturalidad, pero más allá de eso yo soy ferviente defensor en que se puede utilizar estrategias didácticas para enseñar una lengua extranjera y sus variedades teniendo en cuenta la percepción y las historias, honrando a las familias, los indígenas y a nuestros ancestros. Así como queremos encontrar el mundo allá fuera, podemos hacerlo y entenderlo con lo que pasa aquí primero, o entender lo que pasa allá y acá también. Siempre hay una construcción de la cultura, y por lo tanto desde la interculturalidad se pueden dejar a un lado las percepciones hegemónicas y las percepciones colonizadas del pensamiento del inglés americano y su cultura. Desde el inglés se pueden entender que el mundo no solo es un país o una sola variedad de una lengua, sino una construcción donde nuestras propias percepciones y el reconocimiento de nuestras comunidades indígenas es muy importante. (Entrevista, julio de 2022)

De esta manera, el informante comparte en el anterior extracto que las prácticas docentes se enfocan en la búsqueda de estrategias pedagógicas que facilitan la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística. Esto se logra a través de la enseñanza de diferentes variedades del inglés y de la necesidad de revitalizar y/o mantener lenguas indígenas que han sido amenazadas por lenguas colonizadoras y hegemónicas, como es el caso del inglés como *lingua franca*. Lo anterior incide en que sea posible cambiar el paradigma de difusión del inglés que se ha perpetuado dentro de los procesos de PPL y así aproximarse al paradigma ecológico el cual promueve la creación de estrategias que coadyuvan en el mantenimiento de la cultura local y el empoderamiento de los “hablantes no nativos” (Davies, 2003) para que se apropien de la lengua y expresen sus valores e identidades a través del inglés (Moncada y Chacón, 2016) o de sus propias lenguas.

El paradigma ecológico de las lenguas está sostenido por una visión más amplia y coherente del uso del inglés y de otras lenguas puesto que integra la diversidad lingüística y cultural. Igualmente, asume la expansión del inglés desde un punto de vista integrador basado en las necesidades e intereses del contexto (Moncada y Chacón, 2016). Por lo tanto, este paradigma integra el punto de vista que respeta los derechos humanos, la igualdad en comunicaciones, el plurilingüismo, la conservación de lenguas y culturas, la protección de la soberanía nacional y el estímulo para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Tsuda, 1994).

Por otro lado, la temática de *indígenas* también incide en que se promueva el enfoque de la interculturalidad crítica dentro de las prácticas docentes. En el siguiente extracto, el participante resalta que es posible que sus prácticas docentes aborden la diversidad cultural como un tema político y social e intenten transformar procesos hegemónicos al darle un lugar a aquellas comunidades que han sido víctimas de procesos colonizadores como lo pueblos indígenas de Colombia.

INF 34: en una clase de inglés tuvimos una sesión con la vigía del patrimonio, ella nos dio un mensaje en lengua Muisca. El padre verito es un indígena que nos envió un mensaje en lengua U'wa. Y pues la verdad no entendimos nada, por eso les pedimos que tradujeran lo que habían dicho. Esta situación nos hizo reflexionar que es necesario trabajar estas lenguas que han sido olvidadas, precisamente para honrar los saberes lingüísticos y en este caso que el hecho de aprender inglés sea un recurso y un medio para hacerlo. (Entrevista, julio de 2022)

De esta manera, los docentes de lenguas extranjeras del Instituto Internacional de Idiomas, por medio de sus prácticas docentes localizan la enseñanza del inglés como *lingua franca* y brindan un espacio donde es posible fomentar el intercambio respetuoso de los conocimientos y las perspectivas autóctonas de las comunidades locales (Patel, 2017) como es el caso de los U'wa.

Los U'wa son un pueblo indígena emparentado lingüística y culturalmente con la macro familia Muisca. Actualmente habita en resguardos entre los departamentos de Arauca, Casanare, Boyacá, Norte de Santander y Santander y tiene fuertes, ricas y conservadoras raíces culturales ancestrales relacionados con la selva y la montaña (Montenegro, 2007). Por esta razón, que miembros de esta comunidad minoritaria se involucren en actividades relacionadas con la enseñanza de las lenguas y que compartan su lengua y cultura en los salones de la UPTC es un paso importante para promover la glocalización desde el territorio local y cambiar la idea de que la diversidad lingüística y cultural es una amenaza dentro de los procesos de PPL.

Por lo tanto, reconocer la existencia de diferentes culturas y brindarles un espacio dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés, potencia la interculturalidad crítica y se acerca más a la orientación del lenguaje como recurso (Ruiz, 1984). Los esfuerzos de planificación lingüística que adoptan esta orientación, impulsados por las comunidades lingüísticas y sus prácticas, pueden ser reconocidos como fuentes importantes de experiencia y como una forma de contribuir a una mayor cohesión social y cooperación al aliviar, en cierta medida, las tensiones

entre comunidades mayoritarias y minoritarias (Wright y Boun, 2016) y las tensiones que se han presentado dentro de los procesos de PPL del país.

El anterior extracto también refleja que es posible realizar cambios en la imagen de la lengua (muisca y/o U'wa) y en cómo se valora en relación con otras lenguas (inglés, español). Puede pasar de ser vista como lenguas "menos importantes" o "no relevantes" a ser consideradas una parte valiosa de la identidad cultural y lingüística, tanto para los hablantes en este caso el vigía del patrimonio y el padre verito (imagen interna) como de aquellos que no la hablan estudiantes de pregrado de la UPTC (imagen externa).

Lo anterior incide en que a través del uso de lenguas indígenas como el Muisca o el U'wa, en un contexto de aprendizaje como la UPTC (nivel meso) y en las aulas de clase (nivel micro) es posible generar un impacto positivo en la percepción y el prestigio de dichas lenguas. Esto se debe a que, por un lado, se le brinda visibilidad y legitimidad, al reconocer el valor de estas lenguas como herramientas válidas para la comunicación y el proceso de aprendizaje, lo cual elevaría su prestigio. De igual manera, este enfoque puede destacar la importancia de preservar la cultura y la identidad de la comunidad indígena, fomentando una mayor conciencia y aprecio por la riqueza lingüística y cultural que representa. No obstante, es relevante señalar que cambiar la percepción y el prestigio de una lengua indígena a nivel macro es un proceso complejo, ya que suele estar influenciado por factores sociales, políticos y culturales más amplios.

Por lo tanto, al fomentar un cambio en las actitudes hacia el uso de una lengua indígena, es importante considerar las necesidades de los estudiantes pertenecientes a estas comunidades en la UPTC. Esto implica que, en el proceso de diseño de la política de lenguas extranjeras de la UPTC, se vuelva esencial abordar aspectos relacionados con la planificación del estatus. Como señala Baldauf (2004), la planificación del estatus en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas debe estar arraigada en las necesidades de la comunidad. Estas necesidades pueden ser exploradas mediante preguntas como "¿qué segundas lenguas deben ser conocidas, aprendidas y enseñadas? ¿Qué aspectos deben ser dominados, aprendidos y enseñados, es decir, qué variante lingüística debe ser enseñada y en qué nivel? Y ¿cuándo debería iniciarse el proceso de aprendizaje de las lenguas y bajo qué circunstancias?" (Baldauf, 2004, p.1-2). Lo anterior, brindaría la oportunidad a los 16 estudiantes indígenas que hacen parte de la UPTC no solo certifiquen el inglés

como lengua extranjera, sino también el español u otra lengua de su elección, adaptándose a sus necesidades específicas.

En conclusión, los resultados y la discusión presentados en este capítulo han proporcionado una visión detallada y rigurosa sobre la categoría de “Promoción de la Glocalización y la Diversidad lingüística en la Enseñanza del Inglés como *lingua franca*”. A través del análisis de las políticas lingüísticas y las prácticas docentes en los diferentes niveles de planificación del lenguaje, se ha evidenciado la influencia de dimensiones temáticas bajo el enfoque de la teórica crítica de Max Horkheimer como la *ideología y hegemonía, la resistencia y emancipación, y la cultura y representación* en la configuración de dicha promoción. A partir de estos resultados, es posible extraer conclusiones significativas y formular recomendaciones relevantes que contribuyan a fortalecer la enseñanza del inglés como *lingua franca* y promover la glocalización y diversidad lingüística en el contexto de la educación superior en Colombia. En el siguiente capítulo, se abordarán estas conclusiones y se presentarán las recomendaciones basadas en los hallazgos de esta investigación.

Capítulo V

Conclusiones

En este capítulo, se presentan las conclusiones principales que emergen de este estudio y revelan el alcance de los objetivos específicos de esta investigación, seguidas de recomendaciones para informar y guiar futuras acciones y mejoras en el campo de la política y planificación lingüística en el contexto de la educación superior de Colombia. Además, a través de un enfoque de análisis temático y una revisión exhaustiva de la literatura especializada, se pudo explorar en profundidad las diferentes dimensiones y temáticas que surgen en las políticas y prácticas docentes y permiten responder a la pregunta de investigación de cómo se evidencia la promoción de la glocalización y diversidad lingüística en los procesos de política y planificación lingüística para la enseñanza del inglés como *lingua franca* en el contexto de la educación superior a nivel macro, meso y micro.

Por lo tanto, se construyó una categoría temática denominada “Promoción de la Glocalización y Diversidad Lingüística en la Enseñanza del Inglés como *lingua franca*”. La creación de esta categoría involucra un proceso sistemático de recategorización temática que incorpora elementos teóricos relacionados con la glocalización, relacionados con la hibridación de lo global y lo local a través de la enseñanza del inglés como *lingua franca* (Francois, 2015), así como de conceptos vinculados a la teoría crítica de Max Horkheimer, como *Ideología y Hegemonía; Resistencia y Emancipación; y Cultura y Representación* (Horkheimer, 1974; Leyva, 1999). De esta manera, los procesos de política y planificación lingüística en el contexto de la educación superior de Colombia, específicamente en el UPTC y en el Instituto Internacional de Idiomas, se aproximan a la orientación del lenguaje como recurso planteado por Ruiz (1984) y Hult y Hornberger (2016).

En cuanto la enseñanza del inglés como *lingua franca* por medio de la promoción de la glocalización se concibe como un enfoque de la glocalización, puesto que pone énfasis en la interacción caracterizada por la hibridez dinámica y la diversidad contextualizada (Selvi y Rudolph, 2018). En consecuencia, es posible trascender la orientación del lenguaje como problema ya que la diversidad lingüística no se limita al uso y enseñanza de una lengua de poder, sino se conciben una multiplicidad de locales a nivel lingüístico y cultural. El inglés como *lingua*

franca se reconoce entonces como un método de comunicación común entre personas de diferentes orígenes lingüísticos y culturales (Jenkins, 2009).

La primera dimensión que comprende la categoría temática de esta investigación, *Ideología y Hegemonía*, por medio de las temáticas de *internacionalización, globalización, inglés, requisito* confirma la existencia de una ideología dominante e instrumental en los procesos de política y planificación lingüística en el contexto de la educación superior de Colombia, en lo referente a la enseñanza del inglés como *lingua franca*. Esta ideología está mantenida por la hegemonía de las élites políticas y económicas (Gobierno Nacional, MEN y Organizaciones Internacionales), quienes controlan y dictan cómo debe ser enseñada una lengua de poder como el inglés. Por lo tanto, la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística en la enseñanza del inglés como *lingua franca* se presenta como una hibridación relativa y parcial entre lo local y lo global, lo que lleva a que los procesos de política y planificación lingüística se enfoquen en tratar la diversidad lingüística como un problema y así le den mayor estatus y prestigio al inglés sobre otras lenguas mayoritarias (portugués, francés, alemán, mandarín, etc.) y minoritarias o lenguas indígenas (Muisca y U'wa).

La segunda dimensión, *Resistencia y Emancipación*, a través de las temáticas de *docentes, trabajo colaborativo, autonomía docente, metodologías/enfoques, variedades del inglés*, resalta la importancia de que los docentes de lenguas extranjeras del Instituto Internacional de Idiomas de la UPTC resistan y luchen contra las estructuras de poder opresivas presentes en los procesos de política y planificación lingüística para la enseñanza del inglés como *lingua franca* en la educación superior de Colombia. Los docentes se convierten en el eje transversal de esta dimensión al desempeñar un rol activo y reflexivo, permitiendo así la hibridación equilibrada entre lo global y local a través de la localización de un producto global y hegemónico como el inglés, considerando la diversidad lingüística como un recurso y no como un problema y reconociendo diferentes variedades localizadas del inglés.

La última dimensión, *Cultura y Representación*, por medio las temáticas de *interculturalidad, cultura, indígenas* evidencia que los procesos de política y planificación lingüísticas en la enseñanza de lenguas en la educación superior de Colombia están intrínsecamente influenciados por la historia, el contexto social y cultural, y la consciente transformación de las relaciones humanas. Esta dimensión abarca diversas temáticas que resaltan

la importancia de reconocer y valorar las diferentes identidades culturales y la diversidad lingüística. Asimismo, se reconoce la diversidad lingüística como un recurso al incorporar otras culturas y lenguas (Muisca y U' Wa) dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como *lingua franca* en el contexto universitario de la UPTC.

Durante el proceso de correlación de las temáticas en las diferentes dimensiones a nivel macro, meso y micro, es importante destacar las siguientes: *internacionalización, globalización, autonomía docente, trabajo colaborativo, métodos y/o enfoques, interculturalidad, cultura e indígenas*. Estas temáticas evidencian la forma en que se promueve la glocalización como una hibridación más equilibrada entre lo global y lo local, abordada tanto desde un enfoque de arriba hacia abajo (Top-Down) como de abajo hacia arriba (Bottom-Up). En consecuencia, describen cómo los procesos de política y planificación lingüística se acercan a la orientación como recurso, sobre todo en el nivel micro a través de las prácticas docentes. Esto no solo permite superar la idea de que la diversidad lingüística sea vista como un problema, sino que también tiene un impacto positivo en la imagen y el prestigio de las lenguas indígenas (Muisca y U'wa).

La temática de la *internacionalización* a menudo se aborda desde una perspectiva externa de lo global en lo local, lo que puede llevar a que se le dé mayor valor a lo global que a lo local, en línea con la lógica de la globalización, sobre todo en la primera dimensión, *ideología y hegemonía*. Además, la relación entre las temáticas de *internacionalización* y *globalización* genera tensiones que tienen un impacto significativo en los objetivos, proyectos y estrategias dirigidos hacia la mejora de la calidad de la educación superior en Colombia. No obstante, en la dimensión de *Cultura y Representación*, la glocalización se presenta como una alternativa innovadora frente a la internacionalización externa o hegemónica que ha predominado en la educación superior en las últimas décadas. Mediante la combinación de perspectivas locales y globales, la glocalización ofrecería un marco más respetuoso, equitativo e inclusivo. Por consiguiente, la podría visualizarse como una *internacionalización integral* (Sola, 2018) y permitiría apreciar los recursos y riquezas presentes en lo local en los ámbitos lingüístico, cultural, económico y social, y trascender su enfoque hegemónico en los contextos universitarios.

La temática de *autonomía docente* (libertad de cátedra) evidencia que la promoción de la glocalización en la enseñanza de lenguas implica la reevaluación de la globalización y la adaptación de lo local. Los docentes de lenguas extranjeras a través de su autonomía docente

reconsideran la utilización de libros de texto que han tendido a prescribir la enseñanza del inglés desde una perspectiva globalizadora y hegemónica, excluyendo la enseñanza de la cultura y las preferencias locales. En lugar de ello, integran la cultura localizando la enseñanza del inglés como *lingua franca*, lo cual permite una mejor adaptación de la lengua a contextos culturales y sociales relacionados con el territorio colombiano.

La temática de *trabajo colaborativo* demostró la existencia de varios vacíos administrativos dentro de las políticas lingüísticas del nivel meso y micro relacionados con la participación de los docentes de lenguas extranjeras en procesos de investigación. Aunque a nivel meso o nivel institucional, la UPTC reconoce que la investigación es una estrategia para mejorar la educación, los docentes de lenguas extranjeras del Instituto Internacional de Idiomas declaran que la investigación no es una actividad sustantiva para ellos. Por esta razón, una de las acciones emancipatorias más fuertes ha sido la construcción de espacios individuales o colectivos para reflexionar sobre sus prácticas docentes y en algunos casos liderar procesos de investigación. Todo con el objetivo de mejorar la enseñanza del inglés desde el nivel micro (bottom-up) y que un día sus voces e ideas sean tenidas en cuenta en procesos de reforma académica a nivel meso, lo cual en un futuro cercano podría tener impacto a nivel macro.

La temática de *métodos y/o enfoques* resalta que la promoción de la glocalización y de la diversidad lingüística en la enseñanza del inglés como *lingua franca* se manifiesta como hibridación equilibrada de lo global en lo local. Esto se logra mediante el uso de diversos métodos como el enfoque comunicativo, el aprendizaje invertido, el aprendizaje basado en tareas y el aprendizaje basado en contenidos. Estos métodos permiten trabajar aspectos globales, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible, los derechos humanos y la política, junto con temas locales, como la cultura local y el contexto de origen de los estudiantes. Es importante destacar que esta temática solo se identificó en nivel micro lo cual demuestra que en el nivel macro y meso aún no se le ha dado un valor al uso de metodologías y/o enfoques que permitan abarcar temáticas globales y locales al mismo tiempo y relacionar con las realidades de los estudiantes o del país.

La anterior situación tiene una estrecha relación con que los profesores de lenguas extranjeras del Instituto Internacional de Idiomas de la UPTC han tenido la oportunidad de mejorar sus prácticas docentes, específicamente, en la dimensión pedagógica, a través del desarrollo profesional docente. Específicamente, los docentes han realizado estudios de posgrado, lo cual les

has permitido emanciparse del sistema tradicional y hegemónico al que estuvieron expuestos durante sus licenciaturas. Además, esta situación también tiene un impacto positivo en la forma de enseñar el inglés como *lingua franca*, ya que facilita la promoción de una orientación endonormativa, que apoya a los profesores no nativos a ser más sensibles a las culturas locales y a la posibilidad de enseñar diferentes variedades localizadas del inglés (Círculo de expansión, Krachy, 1985), incluyendo una variedad colombiana o propia.

La *interculturalidad* es una temática relevante que se presenta en todos los niveles de planificación del lenguaje. Además, ofrece la posibilidad de trascender la hegemonía de la internacionalización y la enseñanza de las lenguas desde un enfoque de abajo hacia arriba (Bottom-Up). Por esta razón, la interculturalidad no solo permite integrar la cultura local en la enseñanza de la lengua, sino también facilita la comunicación intercultural y el desarrollo de actividades sobre temas globales (machismo,). En definitiva, la interculturalidad, en combinación con el uso del inglés como *lingua franca*, promueve una educación más inclusiva y acorde con la realidad globalizada en la que viven los estudiantes de la UPTC.

La articulación de la temática de *cultura* con otras temáticas como la *interculturalidad* e *indígenas* tiene mayor fuerza en el nivel micro ya que son los profesores de lenguas extranjeras quienes adaptan el currículo y el material didáctico para fomentar la empatía hacia otras culturas y formas de ver el mundo. De esta manera, se promueve la glocalización y la diversidad lingüística al fortalecer la reflexión sobre la existencia del otro o de los otros.

Las prácticas docentes, por lo tanto, muestran en el nivel micro, que es posible trascender la cultura superficial e idealizada que se encuentra en los libros de texto y enfocarse en la cultura profunda. Los docentes, por lo tanto, valoran lo local sobre lo internacional y fomentan la empatía en los estudiantes hacia otras culturas. De esta manera, los docentes pueden formar ciudadanos críticos e interculturales capaces de comprender y respetar la diversidad cultural en un mundo globalizado.

La inclusión de la temática *indígenas* en los procesos de política y planificación lingüística en la educación superior de Colombia es una oportunidad para promover la glocalización y la diversidad lingüística, y al mismo tiempo, para integrar aspectos relacionados con la interculturalidad crítica. Esto permite la construcción crítica de y por las personas que han sufrido una historia de subyugación y subordinación, como los pueblos indígenas de Colombia y del

mundo en general. Además, potencializa la orientación del lenguaje como derecho y como recurso al promover procesos de revitalización y/o mantenimiento de lenguas que tienen menos poder frente al uso de una *lingua franca*.

Por último, esta temática de indígenas también devela que el uso de lenguas indígenas como el Muisca o el U'wa, en un contexto de aprendizaje como la UPTC (nivel meso) y en las aulas de clase (nivel micro) puede influir de manera positiva en la percepción y el prestigio de dichas lenguas. Esto se logra al proporcionarles visibilidad y legitimidad, al reconocer su valor como una herramienta válida para la comunicación y el proceso de aprendizaje. Además, estos cambios se reflejarían en una transformación de la imagen de la lengua y en su valoración en comparación con otras lenguas dentro de los procesos de política y planificación lingüísticas a nivel meso y macro.

Las anteriores conclusiones evidencian que fue posible responder a la pregunta de investigación. El análisis temático permitió identificar tres dimensiones temáticas bajo el enfoque de la teoría crítica de Max Horkheimer (*Ideología y Hegemonía; Resistencia y Emancipación y Empoderamiento Docente; Cultura y Representación*), las cuales conformaron la categoría principal de esta investigación, denominada “Glocalización y Diversidad Lingüística para la enseñanza del inglés como *lingua franca*”. Esta categoría y sus respectivas dimensiones confirman que en Colombia aún no se han creado iniciativas o políticas lingüísticas que incluyan estrategias y acciones claras que reconozcan el territorio local y diversidad lingüística y cultural del país. Sin embargo, al identificar, clasificar y correlacionar diferentes temáticas relacionadas con la glocalización y la diversidad lingüística en el nivel macro (supranacional, nacional-Colombia), meso (UPTC) y micro (Instituto Internacional de Idiomas, UPTC, prácticas docentes), es posible mostrar una aproximación hacia la orientación del lenguaje como recurso planteado por Ruiz (1984). Precisamente, la promoción de la glocalización y de la diversidad lingüística utiliza el inglés como *lingua franca* como un enfoque que refuerza la enseñanza de una lengua global como el inglés, pero a la par reconoce la diversidad lingüística y cultural de un país multicultural y pluriétnico como Colombia.

Es importante resaltar que, en el contexto de la educación superior de Colombia, se han realizado pocos estudios sobre los procesos de política y planificación lingüística. De hecho, hasta

la fecha no se han encontrado investigaciones relacionadas con el análisis de políticas lingüísticas y prácticas docentes desde la perspectiva de la glocalización a nivel macro, meso y micro. Por esta razón, resulta relevante concluir este apartado destacando que esta investigación representa un valioso aporte al campo de la PPL en Colombia, el cual puede servir de modelo para otras universidades del país. Asimismo, ha sido un insumo significativo para el Instituto Internacional de Idiomas de la UPTC en el marco de sus procesos de reforma académica.

En este sentido, se plantea la necesidad de organizar, con el apoyo de la dirección del Instituto Internacional de Idiomas, de la Escuela de Idiomas de la UPTC y de la Facultad de educación una red académica o grupo de investigación de política y planificación lingüística que fomente la colaboración y el intercambio de conocimientos en este ámbito. Este enfoque colaborativo permitiría avanzar hacia el diseño e implementación de políticas lingüísticas institucionales y nacionales que atiendan adecuadamente las particularidades y realidades del territorio colombiano.

5.1. Recomendaciones

De acuerdo con el análisis y la discusión de los resultados presentados en el apartado anterior, a continuación, se proponen una serie de recomendaciones para el desarrollo de futuras investigaciones en el campo de la política y planificación lingüística en el contexto de la educación superior de Colombia y también para participar activamente en los procesos de diseño e implementación de política lingüística a nivel macro, meso y micro.

En los últimos años en Colombia, las investigaciones en el campo de la política y planificación lingüística han revelado que las políticas lingüísticas, como el Programa Nacional de Bilingüismo y algunas de sus iniciativas, suelen ser prescriptivas, instrumentales, descontextualizadas y hegemónicas. Por esta razón, se recomienda analizar estas políticas lingüísticas desde la perspectiva de la glocalización. Al hacerlo, es posible trascender este enfoque hegemónico al localizar un producto global como el inglés como *lingua franca*, y reconocer la existencia de una multiplicidad de locales a nivel lingüístico y cultural. Esto permite demostrar que existen políticas lingüísticas a nivel macro (supranacional y nacional), meso (UPTC) y micro (Instituto Internacional de Idiomas y prácticas docentes) que contienen temáticas clave. Si se tienen en cuenta estas temáticas, por un lado, se permitiría la construcción de procesos de política y planificación lingüística (PPL) desde la orientación del lenguaje como recurso (Ruiz, 1984; Hult

y Hornberger, 2016) en la UPTC. Por otro lado, en el futuro, podrían apoyar la consolidación del proyecto de ley 062 de 2022, a través del cual se crea la Política Pública Nacional en Bilingüismo (PPNB) y se dictan otras disposiciones.

Por lo tanto, para lograr la construcción de procesos de política y planificación lingüística desde la orientación del lenguaje como recurso (Ruiz, 1984; Hult y Hornberger, 2016) y promover la glocalización y la diversidad lingüística en la enseñanza del inglés como *lingua franca*, se recomienda considerar las siguientes políticas lingüísticas. A nivel macro, es crucial revisar el apartado sobre enseñanza de la lengua y los principios del documento "Educación en un Mundo Plurilingüe" (UNESCO, 2003), así como los objetivos de calidad y el factor 10 de la "Política Nacional de Aseguramiento de la Calidad" (Acuerdo 02 de 2022). A nivel meso, se sugiere analizar el componente de internacionalización, específicamente el Programa 1.3.4 de Movilidad Académica e Investigadores del "Plan de Desarrollo 2019-2022", junto con el diagnóstico de Internacionalización e Interculturalidad del "Plan Maestro Institucional 2015-2025", y el artículo 3 del reglamento estudiantil (Acuerdo No. 130 de 1998). En el nivel micro, es fundamental considerar el artículo 5 de la Resolución 11 de 2013.

Dentro de los documentos previamente mencionados de política lingüística, así como en las prácticas docentes que forman parte del nivel micro de planificación del lenguaje, se identificaron aspectos clave que describen de manera detallada cómo podrían establecerse procesos de políticas y planificación lingüística que se alineen con las necesidades lingüísticas y culturales específicas del territorio boyacense y de la UPTC. Por ende, se propone, en primer lugar, que el Instituto Internacional de Idiomas de la UPTC realice investigaciones sobre cómo se está fomentando la glocalización y la diversidad lingüística en la enseñanza del inglés como *lingua franca*. Esto implica la creación de comunidades críticas y el fomento del trabajo colaborativo, preferiblemente con la participación de la Escuela de Idiomas y la Facultad de Educación, para reconfigurar la enseñanza de idiomas y los procesos de internacionalización mediante el diálogo y la construcción conjunta del conocimiento. En este sentido, sería fundamental que la UPTC incluyera en sus políticas institucionales que los docentes de lenguas extranjeras, que forman parte del Instituto Internacional de Idiomas, puedan llevar a cabo investigaciones y actividades de

extensión, al igual que los demás docentes de la institución y que por su puesto se les brinde un espacio dentro de su carga académica para desarrollarlas.

Al brindar espacios para la investigación a los docentes del Instituto Internacional de Idiomas en las diferentes seccionales (Tunja, Sogamoso, Chiquinquirá y Duitama), sería posible realizar un análisis exhaustivo de los requisitos lingüísticos en los procesos de diseño e implementación de políticas lingüísticas. Este enfoque busca superar la mentalidad colonialista que ha permeado dichos procesos, reduciendo la diversidad lingüística a la mera acreditación de suficiencia en lenguas extranjeras, especialmente en inglés. En la actualidad, la UPTC ofrece sus servicios educativos a estudiantes indígenas, lo que hace esencial que los procesos de política lingüística institucionales proporcionen las garantías necesarias para respetar sus derechos lingüísticos y la libertad de elección de su segunda lengua preferida.

Considerando que en la UPTC hay presencia de estudiantes indígenas que pertenecen a diferentes comunidades, es necesario que el Instituto Internacional de Idiomas lidere la creación de currículos interculturales. Estos currículos promoverían el uso de las lenguas indígenas y compartirían la cosmovisión de sus comunidades. De esta manera, los procesos de planificación del lenguaje institucional también contribuirían positivamente al cambio de imagen, prestigio e identidad de los hablantes de comunidades indígenas que se forman profesionalmente dentro de la institución.

Por otro lado, lograr la localización del inglés como lingua franca también implicaría revisar cómo se seleccionan los materiales o libros de texto para la enseñanza del inglés y las actividades pedagógicas y didácticas que se utilizan en las aulas. En años recientes, las casas editoriales han intentado incluir aspectos interculturales en los libros de texto para la enseñanza del inglés. Sin embargo, han caído en la perpetuación de estereotipos de la cultura colombiana y solo se han enfocado en la enseñanza de una cultura superficial, como tradiciones, festivales, gastronomía, turismo y celebraciones. Por esta razón, es indispensable que los docentes de lenguas extranjeras adapten sus materiales desde una perspectiva glocal, promoviendo la enseñanza de una cultura profunda y la interculturalidad crítica.

Se recomienda que los docentes de lenguas utilicen un método ecléctico en el desarrollo de sus clases para apoyar la construcción de un conocimiento lingüístico, cultural e intercultural.

Este método integraría principios del enfoque comunicativo, aprendizaje invertido, aprendizaje basado en tareas y aprendizaje basado en contenidos.

Además, sería relevante revisar la forma en que se entiende la internacionalización en la UPTC, ya que presenta elementos instrumentales y hegemónicos. Plantea la existencia de un perfil global que tiene un tinte hegemónico y no está conectado con las realidades y necesidades de los estudiantes de la universidad. Se recomienda trabajar en la internacionalización integral y reconfigurar el perfil del estudiante como ciudadano glocal, fomentando la conciencia sobre las realidades y particularidades del contexto institucional, regional, nacional y global. Así, las políticas de internacionalización podrán ser integrales y favorecer la interacción consciente y respetuosa con el mundo, promoviendo una internacionalización desde un enfoque más intercultural, inclusivo, respetuoso y comprometido con la diversidad lingüística y cultural del territorio boyacense

Es esencial resaltar que la diversidad lingüística no solo está relacionada con la inclusión de lenguas indígenas y la cosmovisión de las comunidades indígenas, sino también con la necesidad de cambiar el paradigma de difusión del inglés que ha sido perpetuado desde una orientación exonormativa de la lengua. Esta orientación defiende la creencia de que el hablante nativo o sus variedades lingüísticas, específicamente la variedad estándar (americana y británica), son las mejores o las únicas formas correctas. Por ende, es pertinente que las licenciaturas de lenguas con énfasis en inglés adopten un paradigma ecológico que promueva la creación de estrategias que contribuyan al mantenimiento de la cultura local y al empoderamiento de los hablantes no nativos al concebir la existencia de un acento propio o un acento colombiano.

Dado que la formación de los docentes de lenguas extranjeras del Instituto Internacional ha sido moldeada por un enfoque hegemónico e instrumental, resulta fundamental considerar la implementación de programas de desarrollo profesional docente. Estos programas pueden ejercer un impacto positivo en la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística, al ampliar la conciencia, fomentar la valorización de las lenguas y culturas diversas, y promover prácticas docentes inclusivas y enriquecedoras. Esto contribuirá a la formación de ciudadanos globales y locales sensibles a la diversidad.

Por lo tanto, las recomendaciones presentadas a lo largo de este apartado demuestran que mediante la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística en la enseñanza del inglés como *lingua franca*, es viable localizar un producto global como el inglés y llevar a cabo procesos de política y planificación lingüística desde una perspectiva que considera al lenguaje como un recurso en la UPTC. Esto sería una contribución importante para que un futuro tanto la UPTC como el Instituto Internacional de Idiomas puedan participar activamente en la ejecución, aplicación, evaluación y retroalimentación de la Política Pública Nacional en Bilingüismo (PPNB).

El 27 de julio de 2022 se presentó el proyecto de ley 062 de 2022, que tiene como objetivo establecer criterios uniformes para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua en todos los programas de educación superior. El 8 de agosto, se propuso modificar el artículo 15 para involucrar activamente a las instituciones educativas en la ejecución, aplicación y evaluación de la Política Pública Nacional en Bilingüismo (PPNB). Este proyecto busca unificar el enfoque del bilingüismo en todo el país, considerando tanto lenguas mayoritarias como minoritarias, lenguas nativas, vehiculares, lengua materna, primera y segunda lengua. En esencia, busca orientar el lenguaje como recurso, promoviendo la formación para enseñar y aprender diversas lenguas en el contexto de la educación superior en Colombia, lo cual se podría lograr mediante la promoción de la glocalización y la diversidad lingüística en la enseñanza del inglés como *lingua franca*.

References

- Ager, D. (2005). Image and Prestige Planning. *Current Issues in Language Planning*, 6(1), 1-43.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4), 290-305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Alcón , E., & Jordá, M. P. (2007). *intercultural Language Use and Language Learning*. Springer.
- Alonso , J. C., Díaz, D. M., & Estrada , D. (2018). Achievements of a Bilingual Policy: The Colombian. En S. Chumbow, *Multilingualism and Bilingualism* (pp. 57-74). DOI: 10.5772/intechopen.72114). IntechOpen.
- Amo Filvà, D. (2016, febrero 21). Edulíticas | Analítica del Aprendizaje – Learning Analytics. Recuperado el 09 de junio de 2023, de <https://eduliticas.com/2016/02/divulgacion/los-niveles-de-cobertura-analitica-publicados-en-la-unesco-iite-macro-meso-y-micro/>
- Anderson, F. E. (2013). Global Languages of Lesser Power. 35-48. Recuperado de <https://www.kansai-u.ac.jp/Tozaiken/publication/asset/bulletin/46/kiyo4609.pdf>.
- Baldauf , R. B. (2010). Planificación y política del lenguaje: tendencias recientes, direcciones futuras. In L. García-Landa, & R. Terborg, *Los retos de la planificación del Lenguaje en el siglo XXI* (pp. 81-94,). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Baldauf Jr, R. B. (2004). *Language planning and policy: Recent trends, futre directions*. Portland, Oregon.
- Baldauf Jr, R. B. (2012). Introduction - language planning: where have we been? where might we be going? . *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 12(2)., 233-248. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000200002>.

- Bamgboie, A. (2006). A Recurring Decimal: English in Language Policy and Planning. En B. B. Kachru, Y. Kachru, & C. L. Nelson, *The Handbook of World Englishes* (pp. 645-660). Blackwell Publishing.
- Banco Mundial. (2021, Febrerro 14). Recuperado de. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL?locations=CO>
- Bastardas, A. (2012). *Language and identity policies in the 'glocal' age: new processes, effects and principles of organization*. Barcelona: Institut d'Estudis Autonòmics, Generalitat de Catalunya.
- Batler , Y. G. (2013). Bilingualism/ multilingualism and second-language acquisition. En T. K. Bhatia , & W. C. Ritchie, *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. (pp. 2a ed.,.109-136.). Malden, MA, EE.UU.: Wiley-Blackwell.
- Bermúdez, J., Cardona, A., Alonso, L., & Fandiño- Parra. (2018). *lineamientos básicos para planificación y política lingüística en instituciones educativas de básica y media (informe de investigación)*. Universidad de la Salle:: Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Björkman, B. (2015). Attitudes towards English in university language policy documents in Sweden. En A. Linn, N. Bermel, & G. R. Ferguson , *Attitudes towards English in Europe* (pp. 115–138). Berlin & Boston: Walter de Gruyter.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y Método*. Barcelona: Hora.
- Braun V. & Clarke V. (2012). Thematic analysis. In: Cooper, H (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology. Vol. 2, Research Designs*. Washington (DC): American Psychological Association.
- Bolaños , G. (2018, agosto 17). *Magisterio.com.co*. Currículo, Educación, Etnoeducación: <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-realidad-de-la-educacion-de-los-pueblos-indigenas-educacion-y-resistencia-cultural>

- Bolton, K. (2006). The Handbook of World Englishes. En B. B. Kachru, Y. Kachru, & C. L. Nelson, *Varieties of World Englishes* (pp. 289-312). Blackwell Publishing.
- Bonilla, C. A., & Tejada, I. (2016). Unanswered Questions in Colombia's Foreign Language Education Policy. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 1, 8(1), 185-201. DOI: <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996>.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81-109.
- Borg, S. (2012b). *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices*. British Council.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. 3ra edición: Oxford University Press.
- Butler, Y. G. (2013). Bilingualism/Multilingualism and Second-Language Acquisition. En T. K. Bhatia, & W. C. Ritchie, *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism : Second Edition* (pp. 109-136). UK: Blackwell .
- Cabrales Vargas, M., & Loaiza Trujillo, N. (2018). Globalización, internacionalización e interculturalidad: Una mirada desde la formación del docente de lenguas extranjeras. *Revista Internacional De Cooperación Y Desarrollo*, 5(2), 225–245. <https://doi.org/10.21500/23825014.3923>
- Canale, G. (2011). Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras: el acceso al Inglés en la educación pública uruguaya. *Revista digital de políticas lingüísticas*, 3,49-73.
- Canaragarajah, S. (2005). Accommodating Tensions in Language-in-Education Policies: An Afterword. En A. Lin, & P. Martin , *Decolonisation, Globalisation: Language in Education Policy and Practice* (pp. 194-204). Multilingual Matters.
- Cassels, D. (2018). Research methods in language policy and planning. En J. W. Tollefson, & M. Pérez-Millans, *The oxford handbook of language policy and planning* (pp. 51-70). Oxford University Press.

- Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, 20 (52), 15-26.
- Catalano , T., & Hamann , E. T. (2016). Multilingual pedagogies and pre-service teachers: Implementing “language as a resource” orientations in teacher education programs. *Bilingual Research Journal*, 39(3-4), 263-278. DOI: 10.1080/15235882.2016.1229701.
- Cha, J. K., Gundara, J., Ham , S. H., & Lee, M. (2017). *Multicultural Education in Glocal Perspectives Policy and Institutionalization*. Singapore: Springer. doi 10.1007/978-981-10-2222-7.
- Colombia, P. d. (2021). *Presidencia de la República de Colombia*. <https://id.presidencia.gov.co/Paginas/prensa/2019/190704-Poblacion-de-Colombia-es-de-48-2-millones-habitantes-segun-DANE.aspx#:~:text=Bogot%C3%A1%2C%204%20de%20julio%20de,millones%20258%20mil%20494%20habitantes>.
- Colotta, M. (2019). Internacionalización universitaria latinoamericana: Perspectivas y desafíos. En G. A, M. Colotta, S. Dabreince, & A. M. Presa (Eds.), *Políticas universitarias para el siglo XXI: perspectivas y temas de agenda* (pp. 77-108). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Consejo Britanico . (2015). *Inglés de Colombia estudio de políticas, percepciones y factores influyentes*. British Council Education Intellegence. Recuperado de https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/colombia_version_final_-_espanol.pdf.
- Constitución Política de Colombia. (1991). <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ConstitucionPolíticaColombia-1991.pdf>
- Cooper, R. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Correa , D., & Usma, J. (2013). From a Bureaucratic to a Critical-Sociocultural Model of Policymaking in Colombia. *HOW Journal*, 20(1), 226-242.

- Cots, J. M., Llurda, E., & Garrett, P. (2014). Language policies and practices in the internationalisation of higher education on the European margins: an introduction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 311-317, doi:10.1080/01434632.2013.874430.
- Cristancho, J. G. (2017). El enfoque sociocrítico: ¿una perspectiva de investigación en vía de extinción? . *Educação Química em Punto de Vista*, 1(1), 202-221.
- Crystal, D. (1996). *World Englishes: past, present and future*. Bangor, Uk: University of Wales.
- Crystal, D. (1999). The Future of Englishes. *English Today*, 15(2), 58. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Cunningham , D. (2005). Creating equity in Languages. En D. E. Ingram , D. Cunningham, & A. Hatoss , *An international perspective, on language policies, practices and proficiencies* (pp. 291-310). Australia : Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV) .
- Dafouz , E., & Smit, U. (2014). Towards a Dynamic Conceptual Framework for English-Medium Education in Multilingual University Settings. *Applied Linguistics*, 1-20. doi:10.1093/applin/amu034.
- Dafouz , E., & Smit, U. (2016). Towards a Dynamic Conceptual Framework for English-medium education in multilingual university settings . . *Applied Linguistics*, 37(3), 397– 415.
- Dafouz , E., & Smit, U. (2020). The ROAD-MAPPING Framework. En *ROAD-MAPPING English Medium Education in the Internationalised University* (pp. 39-67). Palgrave Pivot, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23463-8_3.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Barcelona: Gedisa.
- De-vega, J., & Ávila-López, J. (2018). Políticas lingüísticas europeas y españolas: el camino hacia el cambio en la educación terciaria. *Monográfico*, III, 17-30.

- Díaz , C.L (2008). El proceso de cognición docente y su impacto en la calidad de la educación. *Consensus* (Lima), 13(1), 31-42.
- Díaz, C. L., Martínez , P., & Iris , R. (2010). La enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula: una mirada a las cogniciones pedagógicas de un grupo de jóvenes estudiantes de pedagogía. *Investigación y Posgrado*, 25(2-3),47-72.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. G. (2010). La enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula: una mirada a las cogniciones pedagógicas de un grupo de jóvenes estudiantes de pedagogía. *Investigación y Postgrado* , 25 (2-3), p.020, 036. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200002&lng=es&tlng=es.
- Díaz Herrera, C. (2018) Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum, *Revista General de Información y Documentación* 28 (1), 119-142.
- Eberhard, David M., Gary F. Simons, & Charles D. Fennig (eds.) (2023). *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-sixth edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>.
- Edwards, J. (2013). Bilingualism and Multilingualism: Some Central Concepts. En T. K. Bhatia , & W. C. Ritchie, *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (pp. 2a ed., 5-25). Malden, MA, EE.UU. : Wiley-Blackwell.
- El Observatorio de la universidad colombiana. (2022, febrero 15). Recueprado de <https://www.universidad.edu.co/ya-va-en-296-el-numero-de-ies-en-colombia/>
- Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 27-36.
- Europa, C. d. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*. Recuperado de <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis. *International Journal of Advanced Engineering and Technology*, 7, 452-487. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/281506450_Critical_Discourse_Analysis/citation/download.
- Fairclough, N. (2009). "Políticamente correcto: La política de la lengua y la cultura". *Discurso & Sociedad*, 3(3), 495- 512.
- Fairclough, N. (2013). *Language and Power Second Edition*. New York: Routledge .
- Fandiño-Parra, Y. J. (2014). Bogotá bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar. *Educación y Educadores* , 17(2), 215-236. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83432362001.pdf>.
- Fandiño-Parra, Y. J. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras:revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Ries, México*, 8(22), 122-143. Recuperado en: <https://ries.universia.net/article/view/1288/formacion-desarrollo-docente-lenguas-extranjeras-revision-documentalmodelos-perspectivas-politicas>.
- Fandiño-Parra, Y. J., & Bermúdez , J. R. (2016). Planificación y política lingüística en Colombia desde el plurilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (69), 137-155.
- Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., & Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. *Colombia Bilingüe. Educ*, 15 (3), 363-381.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción*. Maestros y Enseñanza. México: Paidó.
- Fishman , J. A. (1974). Language planning and languag planning research: the state of the art. En Autor, *Advances in language planning* (pp. 15-33). Paris: Hague.
- Fitzsimmons-Doolan, S. (2015). Applying Corpus Linguistics to Language Policy. En F. M. Hult, & D. Cassels, *Research methods in anuagage policy and planning A practical guide* (pp. 107-117). UK: WILEY Blackwell.

- Foucault, M. (1979). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquet.
- Francois, E. J. (2015). *Building global education with a local perspective an introduction to glocal higher education*. Nueva York: PALGRAVE MACMILLAN. doi 10.1057/9781137386779.
- Freeman, D. (1989). Teacher training, development and decision-making. A model of teaching and related strategies for language teacher education . *TESOL Quarterly*, 18(3), 501-514.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). (1998). Reconceptualizing the Knowledge-base of Language Teacher. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-417. doi:10.2307/3588114.
- Friese, S. (2022, 09 20). *Atlas. ti Scientific Software Development GmbH*. El Proceso de Análisis de Datos Cualitativos Asistido por Ordenador: <https://atlasti.com/es/research-hub/el-proceso-de-analisis-de-datos-cualitativos-asistido-por-ordenador>
- Galaczi, E., Nye, A., Poulter, M., & Allen, H. (2017). *Cambridge English Perspectives. The Cambridge English Approach to Teacher Professional Development* . Cambridge English language assessment.
- García, J., & García, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de filología*, 47(2), 47-70. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032012000200002>
- García, O. & Leiva, C. 2014. Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. En A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 199–216). Dordrecht, NL: Springer.
- Garcia, O. (1997). Bilingual Education. En F. Coulmas , *The Handbook of Sociolinguistics* (pp. 405-420). Oxford, U.K: Blackwell Publishers.
- García-Landa, L. (2018). Unidad y diversidad de la política y la planificación del lenguaje en la Universidad Nacional Autónoma de México. En D. G. Toledo, M. S. Montaña, & L. M. Villalobos, (Coordinadores) *Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Instituciones de Educación Superior en México* (pp. 34-54). Mexicali, Baja California : Universidad Autónoma de Baja California.

- Gómez, M. (2017). Review and Analysis of the Colombian Foreign Language Bilingualism Policies and Plans *HOW*, 24(1), 139-156. <http://dx.doi.org/10.19183/how.24.1.343>. *HOW*, 24(1), 139-156. <http://dx.doi.org/10.19183/how.24.1.343>.
- Gómez Rodríguez, L. F. (2015). The cultural content in EFL textbooks and what teachers need to do about it. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 167-187. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.44272>.
- González-Moncada, A. (2021). On the Professional Development of English Teachers in Colombia and the Historical Interplay with Language Education Policies. *HOW*, 28(3), 134-153. <https://doi.org/10.19183/how.28.3.679>
- González, M. E. (2008). English Teachers' Beliefs about Communicative Competence and their Relationship with their Classroom Practices. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development* , 10, 75-89.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia investigación cualitativa. En C. Denman, & J. A. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Hermosillo, Sonora: El colegio de sonora.
- Guerreo , C. H., & Quintero, A. H. (2009). English as a Neutral Language in the Colombian National Standards: A Constituent of Dominance in English Language Education. . *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(2), 135-150.
- Guerrero , C. H. (2018). Problematizing ELT education in Colombia: Contradictions and possibilities and the emergence of emancipatory discourses. En H. Castañeda-Peña, C. H. Guerrero, P. Méndez , A. Castañeda, A. M. Dávila, C. A. Arias , Y. Samacá , *ELT Local Research Agendas I. Part II* (pp. 121-132). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does It Mean to Be Bilingual within the Framework of the National Plan of Bilingualism? *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 10, 27-45.

- Hamel, R. E. (2017). Enfrentando las estrategias del imperio: Hacia políticas del lenguaje en las ciencias y la educación superior en América Latina. En A. G. Diniz, D. A. Pereira, & L. K. Alves (Orgs.), *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização* (pp. 229-261). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Hamel, R. E., Álvarez, E., & Pereira, T. (2016). Language policy and planning: challenges for Latin American universities. *Current Issues in Language Planning*, 17(3-4), 1-19. doi: 0.1080/14664208.2016.1201208.
- Hamel, R. E. (2013). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: Elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(2), 321-384.
- Hamel, R. E. (1993). Hamel, R. E. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Iztapalapa 29 (Políticas del lenguaje en América Latina)*.
- Haugen, E. (1959). Planning for a Standard Language in Modern Norway. *The Trustees of Indiana University on behalf of Anthropological Linguistic*, 8-21. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/30022188>.
- Haugen, E. (1966). Linguistics and language planning. En B. Bright, *Sociolinguistics* (pp. 159-190). The Hague: Mouton.
- Heller, M. (2018). Socioeconomic junctures, theoretical shifts, a genealogy of language policy and planning research. En J. W. Tollefson, & M. Pérez-Millans, *The oxford handbook of language policy and planning* (pp. 35-50). Oxford University Press.
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill Education.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2012). A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look like and How Can We Get One? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Horkheimer, M. (1974). *Teoría crítica*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores.

- Hornberger, N. (2018, octubre 02). Multilingüismo, una propuesta para no olvidar otras lenguas. (Agencia de noticias del Valle, Interviewer). Recuperado de <https://www.univalle.edu.co/lo-que-pasa-en-la-u/multilinguismo-propuesta-no-olvidar-otras-lenguas>
- Hornberger, N. H. (2003). Afterword: Ecology and Ideology in Multilingual Classrooms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, (3 (4), :296-302. doi:10.1080/13670050308667787.
- Hornberger, N. H. (2006). Discursive Approaches to Understanding Teacher Collaboration: Policy Into Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9 (4), 495-499. Recuperado de https://repository.upenn.edu/gse_pubs/313.
- Hornberger, N. H., Anzures Tapia, A., Hanks, D. H., Kwietok, F., & Lee, S. (2018). Ethnography of language planning and policy. *Language Teaching*, 51(2), 152-186. doi 10.1017/S0261444817000428.
- Hult, F. M., & Hornberger, N. H. (2016). Revisiting Orientations in Language Planning: Problem, Right, and Resource as an Analytical Heuristic. *The Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, 33 (3), 30-49.
- Ingram, D. E., Cunningham, D., & Hatoss, A. (2005). *An International Perspective on Language Policies, Practices and*. Australia: Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV).
- Ishikawa, T. (2020). Complexity of English as a Multilingua Franca: Place of Monolingual Standard English. En M. Konakahara, & K. Tsuchiya, *English as a Lingua Franca in Japan*. (pp. 91-109). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-33288-4_5.
- James, P. (2001). *Teachers in Action: Tasks for in-service Language Teacher Education and Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. *Englishes in Practice*, 2(3), 49–85. Recuperado de

- https://www.researchgate.net/publication/280945932_Repositioning_English_and_multilingualism_in_English_as_a_Lingua_franca.
- Jenkins, J. (2017). The future of English as a Lingua Franca? En J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey , *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* (pp. 594-605). Routledge.
- Jiménez-Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. *Revista Universidad de Guadalajara*, 17. Recuperado de <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3investigacion.html>
- Johnson, K. E. (2000). *Teacher education*. Alexandria, VA: TESO.
- Jørgensen , M. W., & Phillips, L. J. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Thousand Oaks, CA, London & New Delhi: Sage.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). *Language planning: from practice to theory*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Kaçar, I & Yasemin, B. (2018). ELF-aware pre-service teacher education to promote glocal interactions: A case study in Turkey. En A. F. Selvi & N. Rudolph (eds.), *Conceptual Shifts and Contextualized Practices in Education for Glocal Interaction - Issues and Implications*. (pp.77-103). Singapore:Springer
- Kavakli, N. (2020). The Relationship Between Language and Culture, and Its Implications for EFL Teaching. *En World Englishes and Culture in English as a Foreign Language (EFL) Education*. Vizetek. ORCID: 0000-0001-9572-9491.
- Kloss, H. (1969). *Research Possibilities on Group Bilingualism: a report*. Quebec:: International Centre for Research on Bilingualism.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the Outer Circle. En R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.

- Knight, J. (2014). La internacionalización de la educación. *El Butlletí*, (75). Recuperado de http://www.aqu.cat/elbutlletí/butlletí75/articles1_es.html#.WvmLpmgvzIV
- Kramersch, C. (2019). Between globalization and decolonization: Foreign languages in the cross-fire. En D. Macedo (Ed.), *Decolonizing foreign language education* (pp. 50-72). Routledge.
- Kperogi, F. A. (2015). *GLOCAL ENGLISH The Changing Face and Forms of Nigerian English*. Nueva York: PETER LANG.
- Kretzenbacher, H. L. (2015). Pluricentric Languages: New Perspectives in Theory and Description. En R. Muhr & D. Marley (Eds.), *Österreichisches Deutsch, Sprache der Gegenwart* (Vol. 17, pp. 1-318). Peter Lang Edition.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. . New Haven: Yale University Press.
- Lambert, R. (2005). *Language Policy around the World en an International Perspective on Language Policies, Practices and Proficiencies. Festschrift por David E.Ingram, editado por Cunningham y A. Hatoss*. Australia: FIPLV.
- Lasagabaster, D. (2015). Language policy and language choice at European Universities: Is there really a ‘choice’? *European Journal of Applied Linguistics*,, 3(2), 255-276. DOI: 10.1515/eujal-2014-0024.
- Laurent, V. (2018). *Global Center for Pluralism*. <https://www.pluralism.ca/press-release/multiculturalism-colombia-twenty-five-years-experience/>
- Lerma, H. D. (2009). *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto (4a ed.)*. Bogotá: Ecoedicio.
- Lewis, A., & Silver, C. (2007). *Using Software in Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Leyva, G. (1999). Max Horkheimer y los orígenes de la teoría crítica. *Sociológica*, 14(40), 65-87.

- Liddicoat, A. J. (2016). Language planning in universities: teaching, research and administration. *Current Issues in Language Planning*, 17:3-4, 231-241. doi : 10.1080/14664208.2016.1216351.
- Liddicoat, A. J., & Taylor-Leech, K. (2014). Micro language planning for multilingual education: agency in local contexts. *Current Issues in Language Planning*, 15(3), 237-244, doi: 10.1080/14664208.2014.915454.
- Lo Bianco, J. (2014). Conclusion A Celebration of Language Diversity, Language Policy, and Politics in Education. *Review of Research in Education* , 38, 312-331.
- López-Gil, Karen Shirley, & Molina Natera, Violeta. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 1-13. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100001&lng=es&tlng=es.
- Luque, G. (2005). El dominio de la lingüística aplicada. *RESLA* , 17 (18), 157-173.
- Macedo, D. (2019). Rupturing the Yoke of Colonialism in Foreign Language Education: An Introduction. En Autor, *Foreign language education: The misteaching of English and other colonial languages*, (pp. 1-49). New York : Routledge.
- Marco Común Europeo (2002). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Mejía, A.-M. (2017). Language Education and Multilingualism in Colombia: Crossing the Divide. *Language and Education*, 31:3, 249-262, DOI: 10.1080/09500782.2016.1261897.
- Mejía, A. M. (2016). Teacher Development for Bilingual Education in Colombia: Towards Teacher Empowerment. *Estudios sobre Educación*, 31, 15-35. DOI: 10.15581/004.31.15-35.
- Melero Aguilar, N. (2011/2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research A Guide to Design and implementation*. Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2015). *Programa Nacional de Inglés 2015-2025 ¡Colombia Very Well!* Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2020). Acuerdo 02 de 2020. Recuperado de <https://siteal.iip.unesco.org/bdnp/3179/acuerdo-022020-actualiza-modelo-acreditacion-alta-calidad>.
- Ministerio Nacional de Educación -MEN-. (2013). Ley 1651 de julio 12 de 2013-Ley de Bilingüismo-. Recuperado de <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685875>
- Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Bogotá, Colombia.
- Ministerio Nacional de Educación -MEN-. (2004). Programa nacional de bilingüismo (PNB) (2004-2019): Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1999). Lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf
- Miranda , M., Berdugo, M., & Tejada, H. (2016). Conflicting views on language policy and planning at a Colombian university. *Current Issues in Language Planning*, 17 (3), 422-440. DOI: 10.1080/14664208.2016.1204052.
- Miranda, S., & Ortiz , J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>.

- Moncada Vera, B. S., & Chacón Corzo, C. T. (2018). La hegemonía del inglés: una mirada desde las concepciones de un grupo de profesores de inglés en Venezuela. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2). <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a02>
- Monfared, A., & Mohammad, K. (2018). English or Englishes? Outer and Expanding Circle Teachers' Awareness of and Attitudes towards their Own Variants of English in ESL/EFL Teaching Contexts. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(2), 56-75. DOI: 10.14221/ajte.2018v43n2.4
- Montero G., M. S., & Páez Guzmán, E. R. (2007). Los U'wa todavía hablan U'wa. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (10), 97-110.
- Mora, S. C. (1996). Dialectos del español de Colombia caracterización léxica de los subdialectos Andino-sureño y Caucano-valluno. *Thesaurus*, 1(1), p. 1-18.
- Nash, M. (2001). Diversidad, multiculturalismos e identidades: perspectivas de género. In M. Nash, & D. Marre , *Multiculturalismos y género: perspectivas interdisciplinarias* (pp. 1-35). Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Núñez-Pardo, A (2021) Rethinking the EFL Textbook from a Critical Interculturality Stance. En J. A. Álvarez Valencia., A Ramírez Espinosa., & O. Vergara Luján (Eds.), *Interculturality in Language Teacher Education: Theoretical and Practical Considerations* (pp. 141-166). Cali: Universidad del Valle.
- OCDE (2012). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Colombia* . Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264180710-es>.
- ONIC. (2015, febrero 19). *Organización nacional de indígena de Colombia*. <https://www.onic.org.co/noticias/636-65-lenguas-nativas-de-las-69-en-colombia-son-indigenas>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (2003). La educación en un mundo plurilingüe. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_spa.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un*

- aprendizaje permanente para todos.* Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.
- Páez-Pérez, V. (2001). El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. *Revista Comunicación*, 11(3). Recuperado de: <https://hdl.handle.net/2238/4633>.
- Patel , F., & Lynch, H. (2013). Glocalization as an Alternative to Internationalization in Higher Education: Embedding Positive Glocal Learning Perspectives. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25 (2), 223-230.
- Patel, F. (2017). Deconstructing Internationalization: Advocating Glocalization in International. *Journal of International and Global Studies* , 8 (2), 64-82.
- Pawan, F., & Pu, H. (2019). Methods as interpretation and glocalization, not application: Water far away will not put out nearby fires. *TESL-EJ 22.4, February 2019 Pawan & Hong 1 The Electronic Journal for English as a Second Language* , 22(4), 1- 17.
- Pineda, R. (2000). *El Derecho a la Lengua. Una Historia de la Política Lingüística en Colombia. Santafé de Bogotá: Ediciones Uniandes.* Santafé de Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Power , C. (2005). Beyond Babel: Language Policies for the 21st Century. In D. E. Ingram , D. Cunningham, & A. Hatoss, *An international perspective on language policies, ractices and proficiencies* (pp. 37-50). Australia : Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV) .
- Quiñones, J. A. (2013). Las políticas lingüísticas de la Universidad Nacional: Reflexiones y retos para el siglo XXI. . [Monografía]Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/12903/>.
- Quiroz, C. B. (2013). Bilingüismo: herramienta clave en el contexto universitario. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 15(20), 189-204. <https://doi.org/10.19053/01227238.2294>.
- Ramos Holguín, B. (2021). Critical Interculturality: A key Element in the Construction of Social Subjects in pre-service Foreign Language Teachers' Education. En J.A. Álvarez Valencia., A, Ramírez Espinosa, & O. Vergara Luján, (Eds.), *Interculturality in Language Teacher*

- Education: Theoretical and Practical Considerations* (pp. 97-120). Cali: Universidad del Valle.
- Reyes , M. M. (2016). Experiencias del método CLIL en educación superior. El caso de la Universidad de Colima. *Libros Universidad Nacional Abierta Y a Distancia*, 298-303. Recuperado de <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/2638>.
- Ricento, T. (2018). Globalization, language policy, and the role of english. En J. W. Tollefson , & M. Pérez-Millans , *The oxford handbook of language policy and planning*. (pp. 222-233). Oxford Universty Press.
- Ricento, T. (2000). Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196-213. doi: 10.1111/1467- 9481.00111.
- Ricento, T., & Phillipson, R. (2000). English in the New World Order: Variations on a Theme of Linguistic Imperialism and "World" English. En T. Ricento, *deology, Politics and Language Policies: Focus on English* (pp. 87-106). John Benjamins Publish Publishing Company. IMPACT: Studies in Language and Society No. 6.
- Richards , J. C., & Farrell, T. S. (2005). *Professional development for language teachers*. Cambridge: Cambridge: University Press.
- Richards, J. C. (2010). Competence and performance in language teaching. *RELC journal*, 41(2), 101-122.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms* . Cambridge : Cambridge University Press.
- Roldán, Á. M., & Peláez, O. A. (2017). Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: un estudio de caso en Antioquia. *Íkala, revista de lenguaje y cultura* , 22(1),121-139.
- Romaine, S. (2013). The Bilingual and Multilingual Community. En T. K. Bhatia , & W. C. Ritchie, *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism M*. (pp. 2a ed.,445-465). Malden, MA, EE.UU: Wiley-Blackwell.

- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8, 15-34.
- Ruiz, U. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos. Una mirada crítica. *Aula Didáctica. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 60, 65-76.
- Ruiz, R. (2016). Orientations in Language Planning. En N. H. Hornberger (Ed.), *Honoring Richard Ruiz and his Work on Language Planning and Bilingual Education* (pp. 13-32). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783096701-004>
- Ruiz, N. F. (2020). El español de Colombia. Nueva propuesta de división dialectal. *Lenguaje*, 48(2), 160-195.
- Schiffman, H. (2013). Language Policy and multilingualism. En C. A. Chappelle, *The Encyclopedia of Applied linguistics* (pp. 3057-3066). Londres, Reino Unido: Blackwell.
- Schneider, E. W. (2006). English in North America. In B. B. Kachru, K. Yamuna, & C. L. Nelson, *The Handbook of World Englishes* (pp. 58-73). Blackwell Publishing.
- Schön, D. A. (1995). Knowing-In-Action: The New Scholarship Requires a New Epistemology, Change. *The Magazine of Higher Learning*, 27 (6), 27-34.
- Selvi, A. F., & Rudolph, N. (2018). *Conceptual Shifts and Contextualized Practices in Education for Glocal Interaction, Intercultural Communication and Language Education*. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-6421-0_6.
- Sharkey, Y. (2019). Reconceptualizing Speaking, Listening, and Pronunciation: Globalizing in the Contexts of World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 53 (2), p. 579-588. <https://doi.org/10.1002/tesq.504>.
- Sierra, N., & Giraldo, E. (2020). Hablando de política lingüística y formación docente: las voces de los/las docentes dibujan sus propios retratos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20 (1), 163-188.
- Sola, V. (2019). Pensar global, actuar local. La estrategia de la internacionalización en casa. En S. Colotta, S. Dabrelinche, & A. M. Presa, *Políticas universitarias para el siglo XXI perspectivas y temas de agenda* (pp. 77-107). Buenos Aires: Teseo.

- Spolsky, B. (2004). *Language policy: Key topics in Sociolinguistics*. Cambridge: University Press.
- Spolsky, B. (2012). *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2019). A modified and enriched theory of language policy (and management). *Language Policy* , 18, 323-338.
- Szépe, G. (2005). Linguistic Aspects of Diversity. En D. E. Ingram , D. Cunningham, & A. Hatoss, *An international perspective, on language policies, practices and Proficiencias* (pp. 51-82). Australia: Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV) .
- Tarnanen, M., & Palviainen, Å. (2018). Finnish teachers as policy agents in a changing society . *Language and Education* , 32 (5), 428-443.
- Téllez, K., & Varghese, M. (2013). Teachers as Intellectuals and Advocates: Professional Development for Bilingual Education Teachers . *Theory Into Practice*, 52(2), 128-135.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoediciones.
- Tochon , F. V. (2019). Decolonizing World language education Toward Multilingualism. In D. Macedo, *Foreign language education: The misteaching of English and other colonial languages* (pp. 264-281). New York: Routledge.
- Toledo Sarracino, D. G., Montaña Rodríguez, M. del S., López Gaspar, I., & Martínez Lugo, E. (2018). La política lingüística y formación del profesor en Baja California. Una mirada desde la universidad. En D. G. Toledo Sarracino, M. del S. Montaña, & L. M. Villalobos González (Coords.), *Política lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras en las Instituciones de Educación Superior en México* [recurso electrónico] (pp. 85-110). Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.
- Tollefson, J. W., & Pérez-Millans, M. (2018). Research and practice in language policy and planning. En Autor, *The Oxford handbook of language policy and planning* (pp. 1-34). Oxford Universty Press.

- Torres-Martínez, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos*, 5, 56-75.
- Trillos, M. (2020). Derechos lingüísticos en Colombia: avances y desafíos. *Lingüística y Literatura*, 77, 150-179. doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a0.
- Trillos, M., & Etxebarria, M. (2002, abril 16 al 20). *Legislación, política lingüística y multilingüismo en Colombia. Ponencia presentada en el Congreso Mundial sobre Políticas Lingüísticas Linguapax IX, Barcelona, España*. http://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/07/CMPL2002_T2_TrillosEtxebarria.pdf
- Tsang, A. (2019). Reconceptualizing Speaking, Listening, and Pronunciation: Glocalizing TESOL in the Contexts of World Englishes and English as a Lingua Franca. En Y. Sharkey, *TESOL Quarterly publishes brief commentaries on aspects of English language teaching* (pp. 53(2), 580-588). TESOL International Association. <https://doi.org/10.1002/tesq.504>.
- Tsou, W. (2015). From Globalization to Glocalization: Rethinking English Language Teaching in Response to the ELF Phenomenon. *English as a Global Language Education (EaGLE) Journal*, 1(1), 47-63. DOI:10.6294/EaGLE.2015.0101.03.
- Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *Revista de Educación* 343, 35-54.
- Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.). El Proyecto COFE en los programas de lenguas en las universidades colombianas. Recuperado de <https://docplayer.es/36412382-El-proyecto-cofe-en-los-programas-de-lenguas-en-las-universidades-colombianas.html>
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2022). Recuperado el 15 de septiembre, de <https://www.uptc.edu.co/sitio/portal/sitios/universidad/>
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2009). Acuerdo 073. Recuperado de http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/secretaria_general/consejo_superior/acuerdos_2009/Acuerdo_073_2009.pdf.

- Usma , J., Ortiz, J., & Gutierrez , C. (2018). Indigenous Students Learning English in Higher Education: Challenges and Hopes. *Íkala*, 23(2), 229-254. <https://doi.org/10.17533/v23n02a03>.
- Usma, J. A. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(1), 123-141 .
- Üzüm, B., & Petrón, M. (2018). Glocal Experiences in Your Own Backyard: Teacher Candidates Developing Understanding of Equity, Diversity, and Social Justice. En A. F. Selvi , & N. Rudolph , *Conceptual Shifts and Contextualized Practices in Education for Glocal Interaction, Intercultural Communication and Language Education* (pp. 105-123). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-6421-0_6.
- Valencia, S. (2006). Literacy practices, texts, and talk around texts: English language teaching developments in Colombia. . *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 7-37.
- Vega, M., & Moscoso, M. (2019). Challenges in the Implementation of CLIL in Higher Education: From ESP to CLIL in the Tourism Classroom. *Latin American Journal Of Content & Language Integrated Learning* , 12(1), 144-176. doi: <https://doi.org/10.5294/laclil.2019.12.1.7>.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1994). *Training foreign language teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: University Press.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. En V. Candau (Ed.), *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas* (pp. 14-53). 7 letras.
- Watson-Gegeo , K. A., Gegeo , D. W., & Fito'O, B. (2018). Critical community language policies in education saomon islands case. En J. W. Tollefson , & M. Pérez-Millans, *The oxford handbook of language policy and planning* (pp. 348-419). Oxford Universty.

- Wright, W., & Boun, S. (2016). The Development and Expansion of Multilingual Education in Cambodia: An Application of Ruiz's Orientations in Language Planning. *Bilingual Review/Revista Bilingüe*, 33(3). Recuperado de <https://www.bilingualreviewjournal.org/index.php/br/article/view/267>
- Yazan, B. (2018). Contexts of English Language Teaching as Glocal Spaces. In A. Fuad, & N. Rudolph, *Conceptual Shifts and Contextualized Practices in Education for Glocal Interaction Issues and Implications* (pp. 219-233). Singapore: Springer.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York, London: The Guilford Press.

Apéndices

Apéndice 1. Cuadro Niveles Comunes de Referencia: Escala Global

Fuente: Traducción del Instituto Cervantes del Documento del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002,p.26)

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Apéndice 2. *Conceptos Definidores y Sensibilizadores para la Creación de la Entrevista Estructurada*

Categoría	Enunciado	Subcategorías	Temas	Enunciado
Prácticas docentes para la enseñanza del inglés como <i>lingua franca</i>	Dentro de las prácticas docentes interviene la praxis social, objetiva e intencional, los significados, las percepciones y las acciones de los docentes de lenguas extranjeras, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que regulan la enseñanza del inglés como <i>lingua franca</i> dentro y fuera de los salones de clase. La práctica docente además contiene múltiples relaciones, por ejemplo, entre todos los miembros de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, administrativos, padres de familia) y pueden ser analizadas	Dimensión personal	Formación docente	Intervienen las cualidades (valores), dimensiones (dominio, conocimientos, identidad), características (capacitación, metodología, profesionalismo, identidad), y circunstancias (limitaciones, oportunidades, dificultades, ideales, motivos y proyectos) tanto de la vida personal, académica y profesional del docente.
			Desarrollo profesional	Intervienen posibles dificultades, ideales, motivos y proyectos que generan que el docente reflexione críticamente sobre su práctica y sienta la necesidad de empoderarse y actualizarse.
		Dimensión institucional	Materiales	La institución ofrece o regula los materiales que se van a utilizar.
			Normativas institucionales	Involucran las pautas de gestión y regulación institucional.
		Dimensión interpersonal	Clima laboral	Importancia de las relaciones interpersonales con la comunidad educativa:

a partir de diferentes dimensiones.			estudiantes, docentes, directivos, que inciden en la construcción de un buen clima laboral.
		Actuación individual y/o colectiva	Los docentes toman decisiones y acciones conjuntas con el fin de construir proyectos y buscar la manera de resolver problemas como una forma de empoderamiento docente
	Dimensión social	Contexto	Incluye en entorno político, social, geográfico, cultural y económico
		Equidad	Se involucra la diversidad de las condiciones que hacen parte de las realidades de los estudiantes.
	Dimensión didáctica	Construcción del conocimiento	El docente es guía para que los estudiantes construyan su conocimiento y se sitúen en el mundo
		Enfoques y pedagogías para la enseñanza	Formas con las que el docente facilita la construcción del conocimiento de los estudiantes, por ejemplo: CLIL, ESP, entre otras.
	Dimensión valoral	Conjunto de valores	Involucra valores institucionales, de los docentes y aquellos contemplados en documentos como política educativa, constitución, reglamentos, leyes generales de educación, planes y

				programas de estudio y de formación docente, declaraciones internacionales sobre derechos humanos.
Glocalización	Glocalización no solo reconoce la situación problemática de la globalización, sino lo percibe como una oportunidad para plantear y conseguir un equilibrio y una transformación entre lo global y local.	Global	Globalización	Integra múltiples facetas de la globalidad como el carácter local, las perspectivas multipartitas y la inclusión, por lo tanto, adapta y reevalúa la globalidad. No homogeniza y tampoco destruye tradiciones, identidades, creencias y visiones del mundo local.
		Local	Localización	Proporciona un marco para la adaptación de lo local, multiplicidad de locales,
		Inglés como lingua franca	Estatus de las lenguas	Reconocimiento del inglés y la existencia de otras lenguas internacionales o locales que están presentes en los contextos universitario.
			Identidad docente	Está conformada por el género, la ideología, la raza, las creencias, valores locales y prácticas sociales del docente además de su concepción actual y, su trayectoria biográfica, sus imaginaciones y aspiraciones futuras, uniendo fragmentos de los discursos globales de la enseñanza del inglés.

			Agencia docente	A través de la equidad, la inclusión, la diversidad en el aprendizaje el docente puede crear agenda educativa en el marco de aprendizaje de la educación superior orientada al ser humano.
			Currículo-plan de estudios	Son flexibles e incluyen aspectos relacionados con la formación en habilidades interculturales a través de la construcción de espacios que integran aspectos relacionados con el país, la región, la universidad, programa académico y de otras partes del mundo.
			Metodología-enfoques-estrategias	Incluye formas en que el inglés puede ser un medio de instrucción o permite la integración de actividades de comunicación intercultural y el aumento de la conciencia de las variedades del inglés y de otras lenguas.
Diversidad lingüística	es un fenómeno universal y a la vez un bien mundial fundamental para el mantenimiento de la esencia de los continentes. Su base	Círculos concéntricos del inglés de Kachru (1992)	Círculo interior	Inglés es la lengua oficial.
			Círculo exterior	inglés alcanza a tener un grado de lengua oficial, cooficial, jurídica o educativa
			Círculo en expansión	Inglés es una lengua internacional y donde se

<p>biológica es la competencia lingüística, la cual facilita la comunicación en el mundo y le proporciona los hablantes la posibilidad de mantener sus lenguas y culturas nativas, incluso frente a la competencia de lenguas más poderosas, como es el caso del inglés lengua franca.</p>			aprende inglés como una lengua extranjera.
	Bilingüismo	Bilingüismo equilibrado y dominante	Relaciona la competencia lingüística entre dos lenguas.
		Bilingüismo receptivo y productivo	Centrados en la capacidad funcional.
		Bilingüismo simultáneo, secuencial y tardío	Enfocado en la edad de adquisición.
		Bilingüismo compuesto, coordinado y subordinado	Tiene en cuenta la organización de los códigos lingüísticos y las unidades de significado.
		Bilingüismo elitista/electivo y folclórico/circunstancial	Se centra en el estatus lingüístico y los entornos de aprendizaje.
		El bilingüismo aditivo y sustractivo	Tiene un efecto del aprendizaje de la L2 y en la retención de la L1.
	Multilingüismo	Coexistencia de lenguas	Los hablantes pueden utilizar lenguas mayoritarias, nativas/indígenas y extranjeras

Apéndice 3. *Indicadores de evaluación por juicios de expertos, adaptados de Escobar y Cuervo, (2008, p. 35)*

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
CLARIDAD	1. No cumple 2. Bajo Nivel 3. Moderado Nivel 4. Alto nivel	1. El ítem no es claro 2. El ítem requiere bastantes modificaciones 3. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem 4. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada
COHERENCIA	1. No cumple 2. Bajo Nivel 3. Moderado Nivel 4. Alto nivel	1. El ítem no es claro 2. El ítem requiere bastantes modificaciones 3. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem 4. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada
RELEVANCIA	1. No cumple 2. Bajo Nivel 3. Moderado Nivel 4. Alto nivel	1. El ítem no es claro 2. El ítem requiere bastantes modificaciones 3. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem 4. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada
SUFICIENCIA	1. No cumple 2. Bajo Nivel 3. Moderado Nivel 4. Alto nivel	1. Los ítems no son suficientes para medir la dimensión 2. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no la dimensión en total 3. Se deben incrementar o eliminar algunos ítems para poder evaluar la dimensión 4. Los ítems son suficientes para medir la dimensión

Apéndice 4. *Evaluación y Observaciones por Jueces Expertos del Instrumento (Entrevista Estructurada)*

Dimensión personal	Juez	Coherencia	Relevancia	Claridad
Suficiencia de la dimensión	1	3.Moderado nivel		
	2	3.Moderado nivel		
	3	4. Alto nivel		
	Total	3,3		
Dimensión institucional	Juez	Coherencia	Relevancia	Claridad
Suficiencia de la dimensión	1	4. Alto nivel		
	2	4. Alto nivel		
	3	4. Alto nivel		
	Total	4		
Dimensión interpersonal	Juez	Coherencia	Relevancia	Claridad
Suficiencia de la dimensión	1	2. Bajo nivel		
	2	2. Bajo nivel		
	3	2. Bajo nivel		
	Total	2		
Dimensión Social	Juez	Coherencia	Relevancia	Claridad
Suficiencia de la dimensión	1	4. Alto nivel		
	2	2. Bajo nivel		
	3	4. Alto nivel		
	Total	3,3		
Dimensión didáctica	Juez	Coherencia	Relevancia	Claridad
Suficiencia de la dimensión	1	3. Moderado nivel		
	2	3. Moderado nivel		
	3	4. Alto nivel		
	Total	3,3		
Dimensió valoral	Juez	Coherencia	Relevancia	Claridad
Suficiencia de la dimensión	1	2. Bajo nivel		
	2	2. Bajo nivel		
	3	2.Bajo nivel		
	Total	2		

Dimensión	Pregunta	Observaciones	Corrección
Personal	2. ¿Durante sus estudios de licenciatura qué variedad del inglés aprendió (inglés americano, británico, australiano, etc.)	No veo mucha relevancia de la pregunta en la forma en que está formulada para la entrevista. Tal vez si se reformula sugiriendo y recordándole al participante sobre la diversidad de docentes y variedades del inglés que tuvo en su experiencia como aprendiz sería más preciso. - Esta pregunta debe reemplantearse, pensar en la competencia y la actuación	Durante su formación docente, ¿a cuál variedad de acentos del inglés estuvo usted expuesto y esto cómo ha incidido en la forma de enseñar la lengua?
	4. ¿Qué otros cursos de educación continuada o posgrados le gustaría tomar en un futuro? Y ¿por qué?	Yo le agregaría a la pregunta para su desarrollo profesional?	¿Qué otros cursos de educación continuada o posgrados le gustaría tomar en el futuro para su desarrollo profesional?
	5. ¿Cree que ser docente de inglés le permite expresar y construir su identidad	Aunque evalué con el 4, creo que debe estar un ítem que se relaciona con la	Se eliminó la pregunta

	como persona, ciudadano y/o profesional?	glocalización dentro de la dimensión personal, ya que la diversidad se abordó en más de un ítem. La pregunta no es tan relevante	
Institucional	6. ¿De acuerdo con la normativa institucional por qué los estudiantes de pregrado deben aprender inglés?	Relacionarlo con la experiencia de los docentes	Teniendo en cuenta que las políticas lingüísticas universitarias promueven el desarrollo de competencias comunicativas en una o varias lenguas (oficiales, extranjeras, indígenas) ¿cuál es su compromiso con el cumplimiento de dichas políticas?
	7. ¿Qué clase de bilingüismo fomenta el Instituto de lenguas?	Revisar este pregunta porque es una pregunta de concepto no de experiencia	De acuerdo con la normatividad institucional (misión, visión, objetivos de calidad, etc.) ¿cuál es su rol como docente de inglés para alcanzar las metas propuestas por la institución?
	8. ¿El centro de lenguas le exige utilizar algún tipo de material especializado	De acuerdo a nuestra conversación replantear la pregunta para conocer si institucionalmente el	¿Usted tiene la autonomía de seleccionar el material para la enseñanza del inglés o la institución tiene una

	para la enseñanza del inglés? ¿Cuál?	instituto de lenguas posee una política que oriente las decisiones sobre la selección de materiales para la enseñanza de lenguas.	política específica para su selección?
Interpersonal	11. ¿En las clases de inglés los estudiantes tienen la posibilidad de interactuar con sus compañeros utilizando lenguas diferentes al inglés por ejemplo el español, otras lenguas extranjeras y/o lenguas indígenas?	Relacionarlo con la experiencia de los docentes	¿De qué manera la metodología utilizada en clase les permite a los estudiantes interactuar en inglés y utilizar las diferentes variedades de esta lengua e incluso utilizar otras lenguas extranjeras, oficiales o indígenas?
Social	13. ¿Considera que tener competencia en el manejo de la lengua inglesa facilita que los estudiantes de pregrado y futuros profesionales tengan acceso al mundo globalizado?	homologar lengua inglesa o inglés. Esta es una pregunta de respuesta afirmativa o negativa, revisar.	¿Cuál es el impacto que tienen sus clases de inglés en el contexto local y global?
	14. ¿En sus clases de inglés hay estudiantes migrantes o que pertenezcan a comunidades	Es una pregunta abierta que propone conocer los procesos para desarrollar la identidad, ¿cómo se	¿En sus clases hay estudiantes migrantes o que pertenezcan a diferentes regiones y/o comunidades indígenas del territorio

	indígenas del territorio colombiano y estos estudiantes migrantes e indígenas, tienen la posibilidad de desarrollar su identidad en las clases de inglés? ¿a través de que procesos pueden hacerlo?	relaciona con la glocalización?	colombiano. Si es así, ¿cuáles estrategias utiliza para incluir las realidades locales de estos estudiantes?
Didáctica	15. ¿En sus clases de inglés a qué tipo de metodologías y/o enfoques recurre para que sus estudiantes usen el inglés como medio para hablar sobre sus realidades locales?	quitar lo de las clases de inglés ser más directo	16. ¿En sus clases a qué tipo de metodologías y/o enfoques recurre para que sus estudiantes usen el inglés como medio para hablar sobre sus realidades locales y experiencias cotidianas (gustos, creencias, costumbres y lenguas)?
	16. ¿En sus clases de inglés a qué tipo de metodologías y/o enfoques recurre para que sus estudiantes usen el inglés y hablen sobre temas globales(derechos humanos, derechos medioambientales,	No usar abreviatura, incide en la claridad.	¿En sus clases a qué tipo de metodologías y/o enfoques recurre para que sus estudiantes usen el inglés como medio para hablar sobre temas globales por ejemplo derechos humanos, derechos medioambientales, política, turismo, objetivos de

	política, turismo, etc, ODS)?		desarrollo sostenible, entre otros)?
	17. ¿En sus clases de inglés qué tipo de valores personales o institucionales les transmite a sus estudiantes de pregrado para que puedan ser parte del mundo globalizado y estructurar cambios en la sociedad?	YO VEO QUE ESTA PREGUNTA PODRÍA DIVIDIRSE EN DOS. LO QUE HACE LA INSTITUCION Y LO QUE HACE EL DOCENTE PARA TRANSMITIR LOS VALORES. ¿De qué forma la institución transmite los valores institucionales a los estudiantes de pregrado para estructurar cambios en la sociedad? De qué forma usted como docente. Los docentes conocen los valores institucionales, revisar esta pregunta	¿Cuáles valores personales fomenta en sus clases y cómo estos valores pueden generar cambios en el contexto local y global? ¿Cuáles valores institucionales (integridad, servicio, tolerancia, solidaridad, liderazgo) fomenta en sus clases? Y ¿cómo estos valores pueden generar cambios en el contexto local y global?
	18. ¿Existe algún conflicto al promover los valores institucionales o	Creo que faltó incorporar el eje de diversidad dentro de la dimensión valoral. También creo que está	¿Qué valores (personales y/o institucionales) desarrollados en sus clases promueven la diversidad lingüística?

	personales dentro del salón de clase?	subrepresentado lo glocal. También en el descriptor del ítem debe aparecer la mención de diversidad de alguna forma.	
--	---------------------------------------	--	--

Apéndice 5. Pilotaje Entrevista Estructurada Instituto Internacional de Idiomas UPTC

Dimensión	Pregunta	Cumple	No cumple	Observaciones
Personal	1.¿Cuáles fueron las razones personales que motivaron su decisión de ser docente de inglés o de lenguas extranjeras?	x		Ninguna
	2. ¿Cuáles fueron las razones personales que motivaron su decisión de ser docente de inglés o de lenguas extranjeras?	x		Ninguna
	3.¿Ha tomado o impartido cursos relacionados con pedagogías multilingües, dimensiones interculturales, educación bilingüe, multilingüe o plurilingüe, atención a la diversidad, derechos humanos o cursos con temas similares? ¿Cuáles fueron las razones para hacerlo?	x		Ninguna
	4. ¿Qué otros cursos de educación continuada o posgrados le gustaría tomar en el futuro para su desarrollo profesional?	x		Ninguna
Observaciones de la dimensión: Ninguna				
Institucional	5. Teniendo en cuenta que las políticas lingüísticas universitarias promueven el desarrollo de competencias comunicativas en una o varias lenguas (oficiales, extranjeras,	x		Ninguna

	indígenas) ¿cuál es su compromiso con el cumplimiento de dichas políticas?			
	6. De acuerdo con la normatividad institucional (misión, visión, objetivos de calidad, etc.) ¿cuál es su rol como docente de inglés para alcanzar las metas propuestas por la institución?	x		Es conveniente mostrar al profesor cuál es la misión y visión de la UPTC.
	7. ¿La normatividad institucional le exige a los docentes de inglés certificar su nivel de lengua por medio de exámenes internacionales? Si es así, ¿qué prueba internacional ha presentado y cuáles fueron las razones para su selección?	x		Ninguna
	8. ¿Usted tiene la autonomía de seleccionar el material para la enseñanza del inglés o la institución tiene una política específica para su selección?	x		Ninguna
	9. ¿El material empleado en sus clases contiene temas globales y locales e incluye variedades del inglés y otras lenguas (oficiales, extranjeras, indígenas)?	x		Ninguna
Observaciones de la dimensión: este set de preguntas puede ir después de la dimensión interpersonal				

Interpersonal	10.¿De qué manera se promueve el trabajo colaborativo en el instituto para tomar decisiones y acciones conjuntas con el fin de desarrollar proyectos que contribuyan a la enseñanza de lenguas?	x		Ninguna
	11.¿Usted participa o lidera algún proyecto para el mejoramiento de la enseñanza de lenguas? Y si es así, ¿Cuál es el impacto de este proyecto en el contexto local y global?	x		Ninguna
	12.¿Los proyectos que usted lidera o participa se centran en la enseñanza del inglés o incluyen la enseñanza de otras lenguas?	x		Ninguna
Observaciones de la dimensión: este set de preguntas puede ir después de la dimensión valoral				
	13. ¿Cuál es el impacto que tienen sus clases de inglés en el contexto local y global?	x		Sugiero que esta pregunta vaya después de la pregunta de los migrantes.
	14. ¿En sus clases hay estudiantes migrantes o que pertenezcan a diferentes regiones y/o comunidades indígenas del territorio colombiano. Si es así, ¿cuáles estrategias utiliza para incluir las realidades locales de estos estudiantes?	x		Sugiero que esta pregunta vaya antes de la pregunta del impacto.

	Observaciones de la dimensión: este set de preguntas puede ir después de la dimensión didáctica y de hecho la pregunta del impacto debería cerrar la entrevista			
Didáctica	15.¿En sus clases a qué tipo de metodologías y/o enfoques recurre para que sus estudiantes usen el inglés como medio para hablar sobre sus realidades locales y experiencias cotidianas (gustos, creencias, costumbres y lenguas)?	x		Ninguna
	16.¿En sus clases a qué tipo de metodologías y/o enfoques recurre para que sus estudiantes usen el inglés como medio para hablar sobre temas globales por ejemplo derechos humanos, derechos medioambientales, política, turismo, objetivos de desarrollo sostenible, entre otros)?	x		Ninguna
	17.¿De qué manera la metodología utilizada en clase les permite a los estudiantes interactuar en inglés y utilizar las diferentes variedades de esta lengua e incluso utilizar otras lenguas extranjeras, oficiales o indígenas?	x		Ninguna
Observaciones de la dimensión: este set de preguntas puede ir después de la dimensión institucional				

Valoral	18.¿Cuáles valores personales fomenta en sus clases y cómo estos valores pueden generar cambios en el contexto local y global?	x		Ninguna
	19.¿Cuáles valores institucionales (integridad, servicio, tolerancia, solidaridad, liderazgo) fomenta en sus clases? Y ¿cómo estos valores pueden generar cambios en el contexto local y global?	x		Ninguna
	20. ¿Qué valores (personales y/o institucionales) desarrollados en sus clases promueven la diversidad lingüística?			Ninguna
Observaciones de la dimensión: este set de preguntas puede ir después de la dimensión personal				

Fecha del pilotaje: 02 de abril de 2022

Firma,



Entrevistado

Apéndice 6. Guion Final Entrevista Estructurada UPTC

Objetivo: determinar las prácticas docentes que evidencian la promoción de la glocalización y diversidad lingüística en la enseñanza del inglés como lingua franca en el instituto internacional de Idiomas de la UPTC

Dimensión personal

1. ¿Cuáles fueron las razones personales que motivaron su decisión de ser docente de inglés o de lenguas extranjeras?

2. Durante su formación docente, ¿a cuál variedad de acentos del inglés estuvo usted expuesto y esto cómo ha incidido en la forma de enseñar la lengua?
3. ¿Ha tomado o impartido cursos relacionados con pedagogías multilingües, dimensiones interculturales, educación bilingüe o multilingüe, atención a la diversidad o derechos humanos o cursos con temas similares? ¿Cuáles fueron las razones para hacerlo?
4. ¿Qué otros cursos de educación continuada o posgrados le gustaría tomar en el futuro para su desarrollo profesional?

Dimensión valoral

5. ¿Cuáles valores personales fomenta en sus clases y cómo estos valores pueden generar cambios en el contexto local y global?
6. ¿Cuáles valores institucionales (integridad, servicio, tolerancia, solidaridad, liderazgo) fomenta en sus clases? Y ¿cómo estos valores pueden generar cambios en el contexto local y global?
7. ¿Qué valores (personales y/o institucionales) desarrollados en sus clases promueven la diversidad lingüística?

Dimensión interpersonal

8. ¿De qué manera se promueve el trabajo colaborativo en el instituto para tomar decisiones y acciones conjuntas con el fin de desarrollar proyectos que contribuyan a la enseñanza de lenguas?
9. ¿Usted participa o lidera algún proyecto para el mejoramiento de la enseñanza de lenguas? Si es así, ¿cuál es el impacto de este proyecto en el contexto local y global?
10. ¿Los proyectos que usted lidera o participa se centran en la enseñanza del inglés o incluyen la enseñanza de otras lenguas?

Dimensión institucional

11. Teniendo en cuenta que las políticas lingüísticas universitarias promueven el desarrollo de competencias comunicativas en una o varias lenguas (oficiales, extranjeras, indígenas) ¿cuál es su compromiso con el cumplimiento de dichas políticas?
12. De acuerdo con la normatividad institucional (misión, visión, objetivos de calidad, etc.) ¿cuál es su rol como docente de inglés dentro de la Universidad?
13. ¿La normatividad institucional le exige a los docentes de inglés certificar su nivel de lengua por medio de exámenes internacionales? Si es así, ¿qué prueba internacional ha presentado y cuáles las razones para su selección?

14. ¿Usted tiene la autonomía de seleccionar el material para la enseñanza del inglés o la institución tiene una política específica para su selección?

15. ¿El material empleado en sus clases contiene temas globales y locales e incluye variedades del inglés y otras lenguas (oficiales, extranjeras, indígenas)?

Dimensión didáctica

16. ¿En sus clases a qué tipo de metodologías y/o enfoques recurre para que sus estudiantes usen el inglés como medio para hablar sobre sus realidades locales y experiencias cotidianas (gustos, creencias, costumbres)?

17. ¿En sus clases a qué tipo de metodologías y/o enfoques recurre para que sus estudiantes usen el inglés como medio para hablar sobre temas globales por ejemplo derechos humanos, derechos medioambientales, política, turismo, objetivos de desarrollo sostenible, entre otros)?

18. ¿De qué manera la metodología utilizada en clase les permite a los estudiantes interactuar en inglés y utilizar las diferentes variedades de esta lengua e incluso utilizar otras lenguas oficiales, extranjeras o indígenas?

Dimensión social

19. ¿En sus clases hay estudiantes migrantes o que pertenezcan a comunidades indígenas del territorio colombiano? Si es así, ¿cuáles estrategias utiliza para incluir las realidades locales de estos estudiantes y los contextos globales?

20. ¿Cuál es el impacto que tienen sus clases de inglés en el contexto institucional, regional, nacional y global?

Apéndice 7. Consentimiento Informado

Consentimiento informado

Yo **SERGIO NICOLÁS SÁNCHEZ MATAMOROS** declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada “**Política y planificación lingüística en la educación superior de Colombia: glocalización y diversidad lingüística en la enseñanza del inglés como lingua franca**”, éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo del programa doctoral de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, Tijuana, México.

Entiendo que este estudio busca describir las políticas lingüísticas y prácticas docentes para la enseñanza del inglés como lingua franca que evidencian la promoción de la glocalización y diversidad lingüística a nivel macro, meso y micro en el contexto de la educación superior de Colombia ” y sé que mi participación se llevará a través de una reunión virtual por Google Meet, en el horario (**13 de julio • 6:30 – 7:30pm**) y consistirá en responder una entrevista estructurada que demorará alrededor de 60 minutos.

Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sí que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo.

Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.


Por lo tanto, acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Sergio Sánchez

Fecha: 13 de julio de 2022.

Apéndice 8. Diapositivas

 <p>Política y planificación lingüística en la educación superior de Colombia: glocalización y diversidad lingüística en la enseñanza del inglés como lingua franca</p> <p>Entrevista estructurada</p> <p>Tijuana, mayo de 2022</p>	<h3>Objetivo</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar las prácticas docentes que evidencian la promoción de la glocalización y diversidad lingüística en la enseñanza del inglés como lingua franca en el instituto internacional de Idiomas de la UPTC.
--	---

Glosario

- **Prácticas docentes:** las prácticas docentes intervienen en la praxis social, objetiva e intencional, los significados, las percepciones y las acciones de los docentes. También se relacionan con los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que regulan la enseñanza dentro y fuera de los salones de clase. La práctica docente además contiene múltiples relaciones, por ejemplo, entre todos los miembros de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, administrativos, padres de familia) y pueden ser analizadas a partir de diferentes dimensiones: personal, institucional, interpersonal, didáctica, social y valoral (Fierro et al., 2000).

- **Glocalización:** Francois (2015) afirma que la glocalización es un proceso de hibridación y equilibrio relativo entre lo global y lo local que permite generar cambios positivos en los contextos. Uno de los objetivos de la glocalización es localizar procesos globales como la enseñanza de lenguas en la educación superior y globalizar procesos locales propios de la institución, de la familia, de la región, de la nación, integrando la identidad, el conocimiento, las relaciones sociales, las leyes, las costumbres, las creencias, los hábitos y otros patrones culturales a nivel global y local. Además, permite trabajar la equidad, la inclusión y la diversidad en el aprendizaje y desarrollo de la enseñanza, promoviendo la creación de agenda por parte de los docentes mediante el diseño de planes de estudio y la creación de estrategias flexibles (Patel, 2017).

- **Diversidad lingüística:** es un fenómeno universal (Szépe, 2005) y a la vez un bien mundial fundamental para el mantenimiento de la esencia de los continentes. Su base biológica es la competencia lingüística, la cual facilita la comunicación en el mundo y proporciona a los hablantes la posibilidad de **mantener sus lenguas y sus culturas nativas**, incluso frente a la competencia de lenguas más poderosas, como es el caso del inglés como lingua franca (Anderson, 2013).

Dimensión personal

1. ¿Cuáles fueron las razones personales que motivaron su decisión de ser docente de inglés o de lenguas extranjeras?



Dimensión personal

2. Durante su formación docente, ¿a cuál variedad de acentos del inglés estuvo usted expuesto y esto cómo ha incidido en la forma de enseñar la lengua?



Dimensión personal

3. ¿Ha tomado o impartido cursos relacionados con pedagogías multilingües, dimensiones interculturales, educación bilingüe, multilingüe o plurilingüe, atención a la diversidad, derechos humanos o cursos con temas similares? ¿Cuáles fueron las razones para hacerlo?




Dimensión personal

4. ¿Qué otros cursos de educación continuada o posgrados le gustaría tomar en el futuro para su desarrollo profesional?



Dimensión Valoral

5. ¿Cuáles valores personales fomenta en sus clases y cómo estos valores pueden generar cambios en el contexto local y global?




Dimensión Valoral

6. ¿Cuáles valores institucionales (integridad, servicio, tolerancia, solidaridad, liderazgo) fomenta en sus clases? Y ¿cómo estos valores pueden generar cambios en el contexto local y global?




Dimensión Valoral

7. ¿Qué valores (personales y/o institucionales) desarrollados en sus clases promueven la diversidad lingüística?



Dimensión interpersonal

8. ¿De qué manera se promueve el trabajo colaborativo en el instituto para tomar decisiones y acciones conjuntas con el fin de desarrollar proyectos que contribuyan a la enseñanza de lenguas?



Dimensión interpersonal

9. ¿Usted participa o lidera algún proyecto para el mejoramiento de la enseñanza de lenguas? Y si es así, ¿Cuál es el impacto de este proyecto en el contexto local y global?



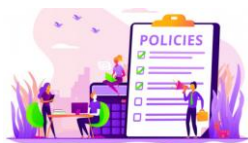
Dimensión interpersonal

10. ¿Los proyectos que usted lidera o participa se centran en la enseñanza del inglés o incluyen la enseñanza de otras lenguas?



Dimensión institucional

11. Teniendo en cuenta que las políticas lingüísticas universitarias promueven el desarrollo de competencias comunicativas en una o varias lenguas (oficiales, extranjeras, indígenas) ¿cuál es su compromiso con el cumplimiento de dichas políticas?



Dimensión institucional

12. De acuerdo con la normatividad institucional (misión, visión, objetivos de calidad, etc.) ¿cuál es su rol como docente de inglés para alcanzar las metas propuestas por la institución?



Dimensión institucional

13. ¿La normatividad institucional le exige a los docentes de inglés certificar su nivel de lengua por medio de exámenes internacionales? Si es así, ¿qué prueba internacional ha presentado y cuáles fueron las razones para su selección?



Dimensión institucional

14. ¿Usted tiene la autonomía de seleccionar el material para la enseñanza del inglés o la institución tiene una política específica para su selección?



Dimensión institucional



15. ¿El material empleado en sus clases contiene temas globales y locales e incluye variedades del inglés y otras lenguas (oficiales, extranjeras, indígenas)?

Dimensión didáctica

- 16. ¿En sus clases a qué tipo de metodologías y/o enfoques recurre para que sus estudiantes usen el inglés como medio para hablar sobre sus realidades locales y experiencias cotidianas (gustos, creencias, costumbres y lenguas)?



- 17. ¿En sus clases a qué tipo de metodologías y/o enfoques recurre para que sus estudiantes usen el inglés como medio para hablar sobre temas globales por ejemplo derechos humanos, derechos medioambientales, política, turismo, objetivos de desarrollo sostenible, entre otros)?



Dimensión didáctica

18. ¿De qué manera la metodología utilizada en clase les permite a los estudiantes interactuar en inglés y utilizar las diferentes variedades de esta lengua e incluso utilizar otras lenguas extranjeras, oficiales o indígenas?



Dimensión social

19. ¿En sus clases hay estudiantes migrantes o que pertenezcan a diferentes regiones y/o comunidades indígenas del territorio colombiano. Si es así, ¿cuáles estrategias utiliza para incluir las realidades locales de estos estudiantes?



Dimensión social

20. ¿Cuál es el impacto que tienen sus clases de inglés en el contexto local y global?



Apéndice 9. *Lista de Palabras Clave Obtenida de WordSmith 4.0*

N	Word	Freq.	Traducción
1	LANGUAGE	1785	Lenguaje
2	EDUCATION	1508	Educación
3	ENGLISH	1417	Inglés
4	GLOBAL	1090	Global
5	LOCAL	960	Local/regional
6	GLOCAL	799	Glocal
7	INTERNATIONAL	664	Internacional
8	CULTURAL	605	Cultural
9	WORLD	558	Mundo
10	LEARNING	490	Aprendizaje
11	NATIONAL	440	Nacional
12	COUNTRIES	434	País(es)
T	TEACHING	432	Enseñanza
11	SOCIAL	393	Social
12	IDENTITY	361	Identidad
13	KNOWLEDGE	340	Conocimiento
14	GLOBALIZATION	321	Globalización
15	GLOCALIZATION	314	Glocalización
16	COMMUNICATION	304	Comunicación
17	TEACHER	285	Professor-docente
18	CULTURE	269	Cultura
19	LINGUISTIC DIVERSITY	262	Diversidad lingüística
20	DIVERSITY	259	Diversidad
21	NATIVE	253	Nativo
22	STUDENT	236	Estudiante
23	MULTICULTURAL	234	Multicultural
24	COMMUNITY	224	Comunidad
25	INTERNATIONALIZATION	218	Internacionalización
26	CONTEXTS	205	Contextos
27	POLICY	185	Política
28	RIGHTS	184	Derechos
29	INTERCULTURAL	150	Intercultural
30	INDIGENOUS	76	Indígenas

Apéndice 10. *Códigos para Identificar las Prácticas Cocentes en Atlas. ti*

Dimensión personal	Dimensión valoral	Dimensión interpersonal	Dimensión institucional	Dimensión didáctica	Dimensión social
Actualización	Valores	Acuerdos	Adaptación de materiales	Competencia comunicativa	Cambio
Cualidad		Proyectos académicos	Convocatoria	Competencia inter-cultural	Carrera
Desarrollo profesional		Relaciones docentes positivas	Ecaes/ saber pro	Construir conocimiento	Contexto social
Dificultades		Trabajo colaborativo	Materiales	Estrategias metodológicas	Impacto
Dominio		Reforma académica	Políticas educativas	Método comunicativo	Motivación
Empoderamiento				Metodologías/enfoques	Profesional
Ideales DF				Pensamiento crítico	Uso real
Oportunidades				Preguntas conceptuales	
Vida académica				Reflexión de la práctica	
Vida laboral				Tecnología	
Vida personal				Temas de debate	

Circunstancias				Trabajo en equipo	
Gusto personal				Vida diaria	

Apéndice 11. *Lista de Códigos por Dimensión Temática*

No.	Código categoría Glocalización	Grupos de memos
1	Aprendizaje	Resistencia y emancipación
2	autonomía docente	Resistencia y emancipación
3	Ciudadano	Cultura y representación
4	Competente	Emancipación y empoderamiento
5	Comunicación	Emancipación y empoderamiento
6	Comunidades	Cultura y representación
7	Conocimientos	Emancipación y empoderamiento
8	Consciencia	Emancipación y empoderamiento
9	Contexto	Cultura y representación
10	Critico	Emancipación y empoderamiento
11	Culturas	Cultura y representación
12	Currículo	Emancipación y empoderamiento
13	Derechos humanos	Emancipación y empoderamiento
14	Diferencia	Emancipación y empoderamiento
15	Diversidad	Cultura y representación
16	Docentes	Emancipación y empoderamiento
17	Educación	Emancipación y empoderamiento
18	Enseñanza	Emancipación y empoderamiento
19	Equidad	Emancipación y empoderamiento
20	Estudiante	Emancipación y empoderamiento
21	Experiencias	Emancipación y empoderamiento
22	Global	Hegemonía y determinación

23	Globalización	Hegemonía y determinación
24	Identidad	Cultura y representación
25	Igualdad	Emancipación y empoderamiento
26	Inclusión	Emancipación y empoderamiento
27	Indígenas	Cultura y representación
28	Inglés	Hegemonía y determinación
29	Interacción	Emancipación y empoderamiento
30	Intercultural	Cultura y representación
31	Internacional	Hegemonía y determinación
32	Internacionalización	Hegemonía y determinación
33	Investigación	Emancipación y empoderamiento
34	Local	Cultura y representación
35	Movilidad	Emancipación y empoderamiento
36	Multilingüismo y multiculturalidad	Cultura y representación
37	Mundo/mundial	Hegemonía y determinación
38	Nacional	Cultura y representación
39	Normatividad institucional	Hegemonía y determinación
40	Plurilingüe y plurilingüismo	Cultura y representación
41	Políticas	Emancipación y empoderamiento
42	Programa académico	Emancipación y empoderamiento
43	Proyectos académicos	Emancipación y empoderamiento
44	Realidades	Cultura y representación
45	Regional	Cultura y representación
46	Requisito	Hegemonía y determinación
47	Social	Emancipación y empoderamiento
48	Sociedad	Emancipación y empoderamiento

No	Códigos diversidad lingüística	Grupos de memos
----	--------------------------------	-----------------

1	Acento colombiano	Cultura y representación
2	Actividades extracurriculares	Resistencia y emancipación
3	Americano	Ideología y hegemonía
4	Aprendizaje	Resistencia y emancipación
5	Bilingüismo	Ideología y hegemonía
6	Británico	Ideología y hegemonía
7	Competencia comunicativa	Resistencia y emancipación
8	Competencia inter-multicultural	Cultura y representación
9	Comunicación	Resistencia y emancipación
10	Comunidades	Cultura y representación
11	Culturas	Cultura y representación
12	Francés	Resistencia y emancipación
13	Intercultural	Cultura y representación
14	Lengua Extranjera	Ideología y hegemonía
15	Lengua materna/español	Cultura y representación
16	Lenguas/lenguajes/idiomas	Resistencia y emancipación
17	Método comunicativo	Resistencia y emancipación
18	Multilingüismo y multiculturalidad	Cultura y representación
19	Niveles de inglés	Ideología y hegemonía
20	Plurilingüe y plurilingüismo	Cultura y representación
21	Portugués	Resistencia y emancipación
22	Variedades del inglés	Resistencia y emancipación
23	Vocabulario	Resistencia y emancipación