

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS UROSARIO

ISSN: 2500-5979 • ISSN-E 2500-6150
Febrero de 2023, Bogotá



Bilingüismo y currículo internacionalizado: un aporte en doble vía

Para citar: Martínez Páez, F. M., & Pérez Angulo, D. M. (2023). Bilingüismo y currículo internacionalizado: un aporte en doble vía. *Reflexiones Pedagógicas*, 37.
https://doi.org/10.12804/issne.2500-6150_10336.37860_ceap

**FRAY MARTÍN
MARTÍNEZ PÁEZ**
Profesional de Internacionalización
del Currículo
Correo electrónico:
fray.martinez@urosario.edu.co

**DIANA MARCELA
PÉREZ ANGULO**
Gestora de Internacionalización
del Currículo
Correo electrónico:
dianamarcela.perez@urosario.edu.co

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--|----|
| Resumen | 2 |
| Internacionalización del currículo y su componente de bilingüismo | 2 |
| El bilingüismo en la internacionalización del currículo y su aporte a las competencias interculturales | 3 |
| La estrategia English Taught Courses | 4 |
| La estrategia de desarrollo profesoral para el fomento de las competencias interculturales y comunicativas en segunda lengua | 4 |
| Estrategia de certificación y diplomado Teaching in English | 6 |
| Mejoramiento continuo | 7 |
| Aprendizajes y conclusiones | 8 |
| Referencias | 10 |



Universidad del
Rosario



Centro de Enseñanza, Aprendizaje
y Trayectoria Profesoral

Resumen

Un currículo internacionalizado propende siempre al desarrollo de competencias interculturales y sitúa la formación disciplinar en contextos globales, donde la interacción con comunidades internacionales demanda el uso de una segunda lengua de manera empática y efectiva.

El documento describe la relevancia que en políticas institucionales tiene el bilingüismo y, además, comparte todos los esfuerzos y estrategias que se han encaminado al mejoramiento, tanto lingüístico como metodológico de las asignaturas disciplinares que se imparten en segunda lengua. Los datos evidencian un compromiso por el bilingüismo desde la estrategia denominada *English Taught Courses* y dan cuenta de las apuestas que en el desarrollo profesoral han tenido positiva marcha para contribuir: 1) al desarrollo de competencias comunicativas en segunda lengua, 2) al trabajo mancomunado de las áreas involucradas en el impulso del bilingüismo en la institución, 3) al acompañamiento y apoyo al cuerpo profesoral que tiene a cargo asignaturas disciplinares en segunda lengua y 4) al alcance de una internacionalización del currículo más vívida en la Universidad.

Internacionalización del currículo y su componente de bilingüismo

La internacionalización del currículo (IdC) es una apuesta que ha venido ganando cada vez más atención en el sector de la educación superior, por presentarse como un enfoque por el cual se responde a los retos que presenta el mundo globalizado. Retos asociados al uso de nuevas tecnologías, la valoración de competencias transversales en los profesionales, la demanda de un aprendizaje continuo y trayectorias profesionales cada vez menos lineales y cambiantes en contextos internacionales. Entonces, la IdC se entiende como

[...] el proceso de incorporar dimensiones internacionales, interculturales y globales en el contenido de un plan de estudios, así como los resultados del aprendizaje, las tareas de evaluación, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo de un programa académico. (Leask, 2015, p. 9)

De acuerdo con esta definición, la IdC es un enfoque que se incorpora en los procesos centrales de una institución de manera sistémica, organizada e intencional para el desarrollo de competencias interculturales y globales de sus actores de interés. Por lo anterior, contribuye al cumplimiento de las actividades misionales, a la alta calidad educativa y a visibilizar a la institución en las dinámicas globales.

Para el caso de la Universidad del Rosario (UR), el enfoque de la IdC se constituye como uno de los ejes estratégicos centrales de la ruta académica para dinamizar la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Es más, su apropiación ha venido orientando diálogos y reflexiones en las diferentes unidades académicas acerca de las competencias que demanda un mundo globalizado y sobre la pertinencia de la oferta curricular de cada programa académico, de cara a las dinámicas actuales y cambiantes de la formación disciplinar y el entorno laboral. En el ejercicio de este diálogo, las necesidades de un fortalecimiento y una transformación curricular y pedagógica ocupan un lugar central para la generación de ambientes de aprendizajes interculturales e internacionales, que amplíen los horizontes de desempeño de los estudiantes y de los profesores.

Como fruto de estas reflexiones, la integración de este enfoque se da de manera transversal a través de cinco componentes: transformaciones curriculares, transformaciones pedagógicas, bilingüismo, oferta académica y reconocimiento internacional. Componentes que orientan las diferentes estrategias y acciones encaminadas al cumplimiento de la misión institucional y a las transformaciones necesarias para el aprendizaje internacional e intercultural.

Entre las diferentes estrategias definidas e implementadas en la UR se destaca aquella que articula los ejes de transformaciones pedagógicas y bilingüismo, por las cuales se abordan las competencias disciplinares con las competencias interculturales y las comunicativas, especialmente cuando de segunda lengua se trata.

Esta articulación ocupa el centro del presente documento, cuyo propósito es presentar una reflexión de los cambios y efectos que ha tenido la configuración de la estrategia de IdC centrada

en el bilingüismo y materializada a través de los cursos disciplinares que se imparten en inglés, a partir de los cuales el reconocimiento y apoyo a los profesores ha resultado fundamental para impulsar una cultura académica internacional en esa línea.

El bilingüismo en la internacionalización del currículo y su aporte a las competencias interculturales

La IdC tiene como objetivo desarrollar competencias interculturales y globales en los estudiantes para consolidar una formación de líderes integrales, con capacidad de desempeñarse e interactuar adecuada y eficazmente en entornos globalizados académicos, laborales, investigativos y culturales.

Las competencias interculturales y globales aluden a un conjunto de conocimientos, actitudes y disposiciones de comportamiento con las que una persona cuenta para participar de manera pertinente con personas de orígenes culturales diferentes al propio (Bennett, 2008). Las actitudes que se destacan como fundamentales para la interculturalidad son la curiosidad, la apertura y el respeto, porque son movilizadoras de la interacción social (Deardorff, 2012, 2011). Los conocimientos requeridos son aquellos asociados con una autoconciencia de la propia cultura, junto con el reconocimiento y entendimiento de otras cosmovisiones culturales. En cuanto a las habilidades o comportamientos interculturales, los estudios y aportes de Fantini (2005), Green y Mertova (2008) o Clifford (2008) traen a colación aquellas que facilitan la interacción social: resolución de problemas, empatía, comunicación verbal y no verbal, adaptación social y establecimiento de relaciones con personas y en contextos culturalmente diferentes.

Entre las competencias interculturales se resalta la habilidad de comunicación e interacción con personas de orígenes culturales o de países diferentes al propio. Esta interacción implica un encuentro de costumbres, de valores y de cosmovisiones diferentes en las que se pone en juego la negociación de convenciones sociales que faciliten la comprensión mutua. La posibilidad de contar con un idioma en común

facilita la comunicación efectiva y la generación de un encuentro intercultural. De ahí que la competencia comunicativa en una segunda lengua sea bien valorada para ser desarrollada o fortalecida durante el proceso formativo del estudiante universitario.

Hay una relación necesaria entre las competencias interculturales y las comunicativas desde el bilingüismo. Las competencias interculturales se potencian con el dominio de una segunda lengua que favorece la comunicación e inserción de los estudiantes en contextos interculturales e internacionales.

El vínculo entre estas dos competencias se comprende desde la perspectiva interaccional. Autores partidarios de esta perspectiva, como Richard (1986) o Byram y Fleming (1998) convergen en la idea de que la lengua es la herramienta por la cual se facilita la creación y mantenimiento de relaciones interpersonales; por lo que no se debe desligar su función social de su aprendizaje lingüístico. Desde esta visión, el aprendizaje y dominio de una lengua no se agota en los aspectos puramente formales y sintácticos, sino que permite la comprensión y aplicación de reglas culturales y sociales, así como actos de negociación que hacen parte de los intercambios sociales. En este sentido, el aprendizaje de una segunda lengua implica su uso asertivo según las situaciones en que la persona se encuentre.

De acuerdo con esta perspectiva, la competencia comunicativa en una segunda lengua implica la comprensión intuitiva de los otros y de los significados culturales explícitos e implícitos que son expresados en una interacción social (Rico-Troncoso, 2018; Stern, 1983). Esto se debe a que, en el proceso de aprendizaje de una lengua, las personas se insertan en prácticas culturales y en grupos sociales que les permite conocer y ampliar sus conocimientos socioculturales, así como fortalecer sus actitudes de apertura y curiosidad de un mundo multicultural (Byram y Fleming, 1998). En otras palabras, la competencia comunicativa no se reduce a la habilidad de transmitir información, sino que trasciende a la habilidad de interacción, al reconocerse los otros marcos normativos socioculturales.

La estrategia English Taught Courses

El reconocimiento de la relación entre competencias interculturales y la competencia comunicativa en segunda lengua hace que, en la UR, la apropiación del bilingüismo sea una estrategia curricular central para internacionalizar el perfil de los estudiantes. Desde 2004, en la Universidad nació una iniciativa encaminada a la apropiación del inglés como segunda lengua institucional, por tratarse de un idioma de referencia mundial para que las personas se comuniquen y se integren socialmente en entornos académicos, laborales e interculturales.

Diferentes unidades académicas empezaron, de manera autónoma y exploratoria, a ofertar asignaturas disciplinares en inglés; sin embargo, se observó que la participación de los profesores era discreta; ello se vio reflejado en las pocas asignaturas ofertadas en los planes de estudio de los programas académicos. Posteriormente, entre 2016 y 2017, la iniciativa tomó un poco más de fuerza, por cuanto se logró ofertar un total de 179 los *English Taught Courses (ETC)* en ese periodo. Si bien el aumento es ligeramente representativo respecto a la oferta total de las asignaturas de pregrado, conseguir que los programas empezaran a pensarse en asignaturas bilingües representó un logro importante para la internacionalización.

Con este panorama inicial, y por medio de una revisión de los aspectos que se debían intervenir y fortalecer, se encontró la necesidad de resaltar la pertinencia de la iniciativa en los diferentes programas académicos de la Universidad. La competencia lingüística de los profesores en el uso de esta segunda también merecería atención para garantizar una adecuada experiencia de aprendizaje en los estudiantes (Universidad del Rosario, 2018a).

De cara a lo anterior, la Universidad emitió formalmente los primeros lineamientos de IdC, en los cuales se da prioridad al uso de la segunda lengua para aprender contenidos y competencias disciplinares. En el documento se describiría la importancia de la iniciativa y lo mucho que apoyaría a los programas y las diferentes estrategias que se abordarían para apoyar al cuerpo profesoral en el mejoramiento lingüístico y metodológico de la enseñanza disciplinar en segunda lengua.

El proceso de enseñanza en una segunda lengua que arrancó en 2016 y se formalizó en los lineamientos en 2018, se concentró en la iniciativa denominada *ETC* o asignaturas disciplinares impartidas en inglés, por sus siglas en inglés. Esta iniciativa establece formalmente el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa en segunda lengua de los estudiantes a través de cursos electivos y obligatorios de sus programas académicos. Los *ETC* se caracterizan por que van más de aquellas asignaturas dedicadas exclusivamente a enseñar y a aprender un idioma e involucran contenidos o actividades propias de cualquier área disciplinar.

En el marco de los lineamientos y con el ánimo de evitar una vida corta de la apuesta de los *ETC*, las unidades académicas empezaron un ejercicio de estructuración de asignaturas para ser impartidas en inglés de manera creciente, en el que se volvió fundamental que las áreas centrales de la UR apalanquen a través de estrategias de formación dirigidas al cuerpo profesoral.

En la figura 1 se observa el incremento paulatino y consistente de las asignaturas que se imparten en inglés y su correspondiente carga en créditos desde 2018. Estas corresponden a cursos obligatorios o electivos de diferentes programas académicos, que a su vez se clasifican en teóricos, teórico-prácticos y prácticos. Entre la tipología de cursos, se destaca que los cursos teóricos son los que mayor acogida han tenido para ajustarse a la estructura de los *ETC*.

Justamente, en ese creciente ejercicio de oferta de *ETC* es que unidades como el Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Trayectoria Profesoral (CEAP) de la Dirección Académica asume un rol preponderante al dedicar, de sus líneas de desarrollo profesoral, una que velara por el componente de bilingüismo y de IdC.

La estrategia de desarrollo profesoral para el fomento de las competencias interculturales y comunicativas en segunda lengua

El interés por que los estudiantes sean interculturalmente competentes hace que la mayoría de las estrategias institucionales se centren

en el estudiante y que cada vez más se ofrezcan opciones de actividades y recursos que nutran su experiencia formativa con un enfoque internacional e intercultural; sin embargo, con la implementación de los *ETC*, surgió la necesidad de atender de igual manera las competencias lingüísticas y metodológicas de los profesores.

Esta necesidad deriva de un proceso reflexivo en el que se reconoce a los profesores como los actores fundamentales para la apropiación y aplicación de la IdC en las distintas actividades de docencia, investigación y proyección social

o extensión. Los profesores son quienes hacen posible un ambiente de aprendizaje internacionalizado en el aula de clase y operacionalizan las estrategias conducentes al desarrollo de las competencias interculturales y comunicativas en los estudiantes, al mismo tiempo que aprenden competencias y contenidos propios de su disciplina. Como se observa en la figura 2, desde 2017 el número de profesores ha mantenido un crecimiento paulatino, que se corresponde con la cantidad de *ETC* ofertadas y, por ende, la demanda de un proceso de acompañamiento y formativo devenía más y más necesario.

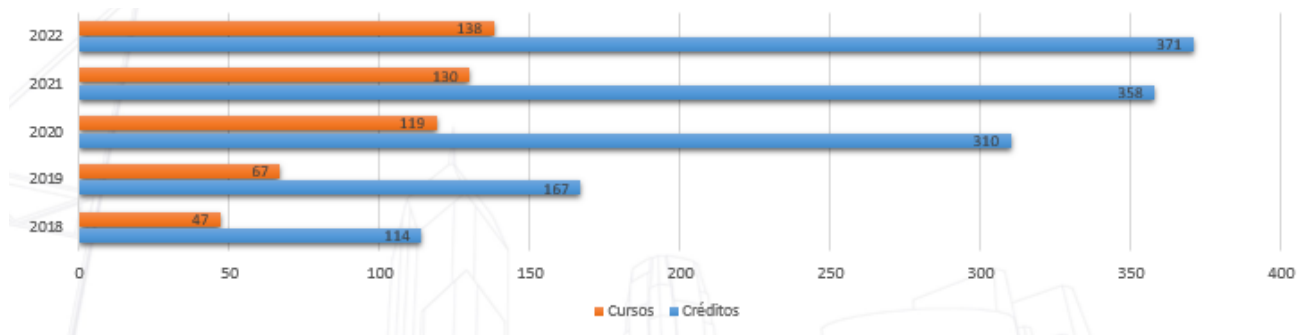


Figura 1. Número de *English Taught Courses* y créditos por año

Fuente: Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Trayectoria Profesional, Dirección Académica (2022).

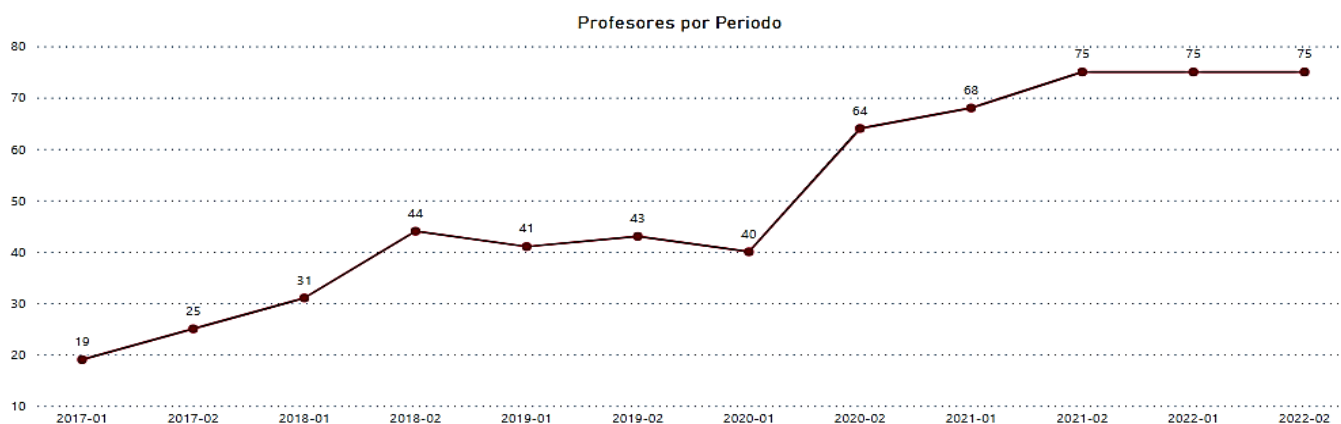


Figura 2. Número de profesores a cargo de los *English Taught Courses* por periodo

Fuente: CEAP, Dirección Académica (2022).

Con el fin de robustecer la formación en segunda lengua y favorecer tanto a estudiantes como profesores, el CEAP estableció como primordial la articulación de la línea de bilingüismo de IdC con la línea de transformaciones pedagógicas. Esta articulación se concretó mediante el

establecimiento de cursos de desarrollo profesional para la internacionalización y la interculturalidad. Se trata de un conjunto de espacios de formación dirigidos a los profesores para orientar asignaturas en inglés de manera estructurada. Esta iniciativa nace con el objetivo de preparar y apoyar a los

profesores en el diseño metodológico y pedagógico de asignaturas disciplinares impartidas en inglés, a la par en que se impactan positivamente sus competencias en el uso de la lengua.

De acuerdo con las reflexiones realizadas por Podestá et al. (2022) sobre la formación docente en competencias interculturales, se debe partir de una formación intencionada para gestionar una cultura intercultural e internacional en el cuerpo profesoral de cada unidad académica. Tal formación intencionada debe proporcionar espacios y estrategias de reflexión sobre la formación y la práctica docente (Podestá et al., 2022). Por lo anterior, el desarrollo profesoral en materia de bilingüismo resulta más que necesario.

Estos espacios formativos desde el desarrollo profesoral implican un diseño que reconozca cómo se desarrolla el aprendizaje de las habilidades, actitudes y conocimiento asociados con la enseñanza disciplinar en segunda lengua y a las competencias interculturales en los profesores, que por su rol en la enseñanza en la educación superior es diferente al de los estudiantes (Podestá et al., 2022, p. 3). En reconocimiento de esto, el proceso formativo se estructura y se desarrolla conforme a las nuevas oportunidades y retos que presentan las dinámicas de la educación superior y, de manera transversal, atiende los tres niveles del currículo: macrocurrículo, mesocurrículo y microcurrículo, y completando con ello un modelo completo de acción para la línea de bilingüismo.

Como se indica en la figura 3, el proceso estratégico que atiende la línea del bilingüismo parte de un nivel macrocurricular, por cuanto es reconocido e integrado al lineamiento institucional de la internacionalización del currículo. El proceso se concreta y toma lugar en el nivel mesocurricular, donde los programas académicos promueven la participación docente en los cursos de desarrollo profesoral a partir de las necesidades e interés de los profesores en relación con la enseñanza disciplinar en una segunda lengua. El acompañamiento dado en este proceso formativo verá sus frutos en el microcurrículo, mediante la estructuración, ejecución y aplicación de los sílabos y guías de asignaturas con perspectiva internacional e intercultural en las aulas de clase.

Estrategia de certificación y diplomado Teaching in English

En el marco de los espacios formativos para el desarrollo profesoral, el CEAP oferta y valida la participación en los diferentes cursos y talleres dentro de los planes de trabajo de los profesores; no obstante, se decidió complementar la estrategia trayendo a certificadores internacionales, como Cambridge o Bridge, a hacer parte de los espacios de formación para el bilingüismo. Con ello, no solo se tenían profesores participando en los cursos del CEAP, sino que también empezaban a validarse las certificaciones locales e internacionales.



Figura 3. Procesos estratégicos transversales para una cultura académica internacional y bilingüe

Fuente: CEAP, Dirección Académica (2022).

La oferta de cursos y talleres desde 2018 se hizo más robusta, gracias al trabajo mancomunado con unidades como el Rosario English Area, lo que permitió pensar en articular los espacios de formación en un diplomado denominado Teaching in English. Este se centra en desarrollar y reconocer en los profesores las competencias comunicativas y pedagógicas necesarias para diseñar e impartir una asignatura en inglés mediante las capacitaciones y el acompañamiento continuo que reciben desde desarrollo profesoral.

Con talleres, cursos libres, tutorías individuales y un diplomado concentrado en profesores, los *ETC* y el desarrollo profesoral se articularon para apoyar el desarrollo lingüístico y metodológico de los profesores que tienen a cargo asignaturas que se imparten en segunda lengua y aquellos interesados en mejorar su uso.

Toda la línea de bilingüismo para el desarrollo profesoral cuenta con el acompañamiento del Rosario English Area, unidad académica especializada en promover los servicios y las herramientas a la comunidad rosarista para incorporar el inglés en el currículo de la universidad a través de un enfoque pedagógico de calidad (Universidad del Rosario, 2016, p. 33).

Como se aprecia en la figura 4, el número de profesores varía según las temáticas e intereses con relación a los *ETC*. Estas estrategias de IdC para el bilingüismo, a la fecha, cuentan con más de doce cursos certificados, cuyos temas se complementan entre sí para internacionalizar una asignatura. Teaching Bilingual Subjects (CLIL), Authentic Material Design, Integrating English

in your Lessons, Interculturaly in the Classroom, Formative Assessment in the Classroom y Easy Instructions in the Classroom son algunos de los cursos que se ofrecen anualmente a todo el cuerpo profesoral. Están acompañados de talleres y tutorías individuales donde se discuten temas asociados con las prácticas de enseñanza y las tendencias actuales en la enseñanza a través de una segunda lengua.

Mejoramiento continuo

La estrategia de desarrollo profesoral, año a año, renueva la oferta de cursos o talleres, gracias a una revisión y retroalimentación que tiene lugar en el ejercicio de apreciación docente y que ocurre semestralmente por parte de los estudiantes.

Como lo afirman Byram y Fleming (1998), en el aprendizaje de otra lengua, los estudiantes se exponen a uno o más grupos sociales y a sus prácticas culturales y, de manera inevitable, aprenden algo de estas culturas. Son ellos quienes están expuestos a un mundo globalizado en el que aprender una segunda lengua es inevitable y son ellos quienes dan cuenta de lo que necesitan aprender y la manera más eficaz en la que lo logran.

Por lo anterior, el papel del estudiante es fundamental en este y varios procesos, ya que de su interacción e iniciativa depende, en gran parte, el alcance de los objetivos, tanto en el aprendizaje de los contenidos como en todo lo relacionado con la segunda lengua (Vega, 2011). La guía del profesor es invaluable, desde luego, pero su práctica puede ser enriquecida con la retroalimentación de sus estudiantes, en la medida en que debe propiciar

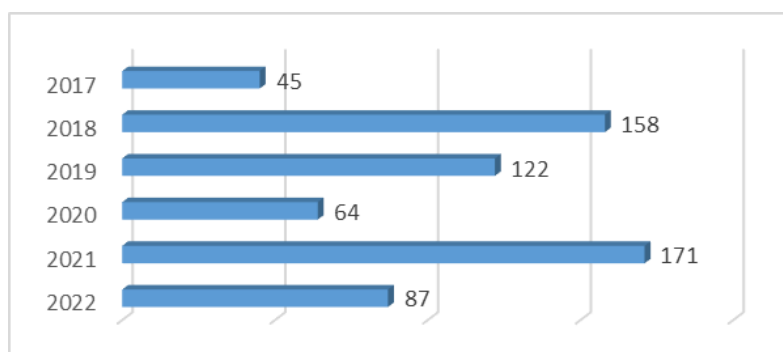


Figura 4. Número de profesores inscritos en cursos de desarrollo profesoral línea de internacionalización e interculturalidad por año

Fuente: CEAP, Dirección Académica (2022).

un punto de encuentro entre los conocimientos ya obtenidos, los proyectados que se van a incorporar y los conceptos de la segunda lengua.

En este orden de ideas, los *ETC* y los profesores que están a cargo reciben una valoración que se traduce en oportunidades de mejoramiento. El insumo de dichas encuestas de valoración por parte de los estudiantes es empleado por el CEAP como fuente de formalización de nuevos cursos, la continuidad de anteriores o la formulación de talleres que, desde la línea de internacionalización e interculturalidad, se puedan identificar a manera de actualización o como apoyo para atender aquellas oportunidades de mejorar encontradas en el ejercicio de sus clases.

Ejemplo de las apuestas articuladas gracias a los resultados de apreciación docente, en términos de oferta, y que han sido posibles gracias al apoyo institucional de macroproyectos como el de URGlobal, son los certificados en metodología Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras y cursos para escritura académica o con fines de publicación.

De cara al mejoramiento continuo de todas las estrategias, la UR implementó en 2021 la construcción y acompañamiento a los planes de IdC diferenciados por programa. Se trata de una proyección que hacen los programas durante la vigencia de sus registros calificados y acreditaciones, para formular acciones que favorezcan la articulación de la IdC con sus planes de estudios. Cada uno de ellos revisa y proyecta acciones que atienden los diferentes componentes de la IdC como el de bilingüismo y retroalimentan a las áreas centrales con necesidades puntuales en búsqueda de acompañamiento.

La conexión entre las estrategias de desarrollo profesoral con los planes de IdC y las necesidades identificadas de los programas permiten replantear los cursos, talleres o el diplomado en la línea de internacionalización e interculturalidad del desarrollo profesoral. Lo anterior, con el fin de cubrir las oportunidades de mejora que han identificado los programas y entregar a los profesores una oferta actualizada que responda a sus requerimientos.

Aprendizajes y conclusiones

La implementación de todas las estrategias de la línea de bilingüismo le ha permitido a este componente consolidarse como uno de los más importantes para la IdC y desarrollo de las competencias comunicativas interculturales. Esto es gracias no solo al interés de los profesores, sino al compromiso de los directores de programa y de áreas centrales en promover la participación profesoral y en garantizar un número oportuno de *ETC* estructurados en su plan de estudio de acuerdo con su proyecto educativo.

Con el aumento de profesores y de asignaturas, el número de estudiantes que participan también se ha visto impactado de manera positiva, lo cual puede indicar que ellos se han adaptado a esta estrategia y han podido responder de manera adecuada a las exigencias de los cursos.

Como se aprecia en la figura 5, en los últimos cinco años ha participado un creciente número de estudiantes que encuentran en sus *ETC* el escenario para dar un uso real de la lengua que en otras asignaturas afianzan lingüísticamente. Contar con un número superior a 15 400 estudiantes en el mismo periodo, da luces de un ejercicio cada vez más concienzudo y de aprovechamiento.

El éxito de articular los ejes de transformaciones pedagógicas y bilingüismo desde la perspectiva del desarrollo profesoral no se agota en el número de cifras sobre los cursos, créditos, participación de estudiantes y profesores; también se aprecia en la transformación del rol del profesor y del estudiante en el aula de clase.

Por parte del rol docente, la estrategia ha incentivado a los profesores a profundizar sus conocimientos sobre IdC y con ello a actualizar sus recursos pedagógicos, sus protocolos y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora los profesores orientan sus asignaturas desde la promoción del aprendizaje colaborativo, transitando los niveles de aprendizaje individual y grupal. Se puede decir que los profesores, a partir de los cursos de desarrollo profesoral, elevan sus competencias profesionales, por cuanto: 1) diversifican el modo de abordar contenidos disciplinares a partir de la integración

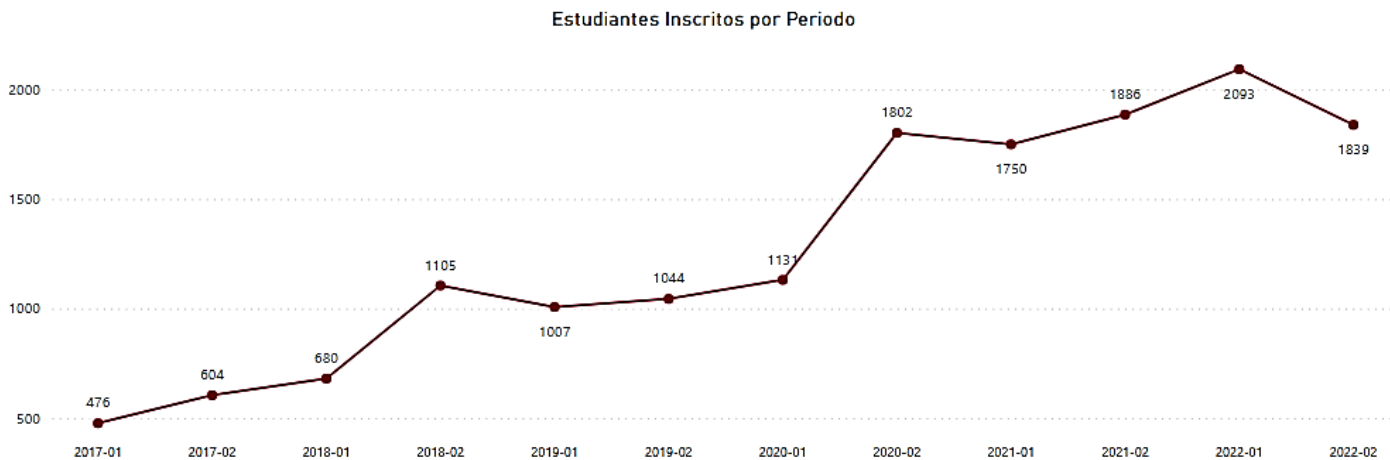


Figura 5. Número de estudiantes inscritos en *English Taught Courses* por periodo

Fuente: CEAP, Dirección Académica (2022).

de una perspectiva internacional e intercultural y 2) dirigen el dominio de una segunda lengua para la enseñanza disciplinar.

Por parte de los estudiantes, el aprendizaje disciplinar mediante el uso de una segunda lengua se presenta como un reto al cual atender y que, con el tiempo, se transforma en un estímulo para el uso de un idioma diferente al nativo para apreciar la profesión desde perspectivas internacionales. La participación del estudiante tiene un efecto positivo, toda vez que es impulsado mediante mecanismos pedagógicos pertinentes que fomentan su pensamiento crítico, su creatividad, el aprendizaje colaborativo internacional y el uso de una segunda lengua en el contexto de su disciplina profesional (Osorio et al., 2017).

La segunda lengua es bien vista como un vehículo para llevar a cabo relaciones interpersonales e intercambios sociales entre individuos, pero también es concebida como una herramienta para la creación y el mantenimiento de actos de negociación e interacción que hacen parte de los intercambios conversacionales (Richards,

1986); por ello, su vínculo de aprendizaje con la disciplina hace mucho más significativo el proceso de enseñanza-aprendizaje y allí es donde los *ETC* tienen mayor incidencia.

Actualmente, el objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera no consiste en estudiar la lengua solo desde la perspectiva formal; como una práctica social sugiere nuevas formas de observar su enseñanza de lenguas y la cultura en la que se ve inmersa (Rico-Troncoso, 2018). De ahí que los cursos de desarrollo profesoral deban abordar esas innovadoras y flexibles formas de aprender inglés y la disciplina que pueden impartir en esa lengua. Se trata de continuar incentivando al cuerpo docente a renovar sus metodologías de enseñanza, herramientas y dinámicas, buscando los mecanismos para elevar sus competencias profesionales, tanto en la parte de contenido como en la de manejo de la segunda lengua (Osorio et al., 2017), al igual que se lo ha propuesto el CEAP, a través de las líneas de formación, el fortalecimiento de las comunidades de práctica y del reconocimiento de esto en el plan de trabajo de cada uno de los profesores, entre otras.

Referencias

- Bennett, J. (2008). Transformative training: Designing programs for culture learning. En M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations* (pp. 95-110). Sage.
- Byram, M., & Fleming, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge University Press.
- Clifford, J. (2008). Traveling cultures. En *The cultural geography reader* (pp. 328-336). Routledge.
- Deardorff, D. (2012). Introduce core concepts. En K. Berardo & D. Deardorff, *Building cultural competence: Innovative activities and models*. Stylus Publishing.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79.
- Fantini, A. E. (2005). *Assessing intercultural competence: A research project of the federation EIL*. Federation EIL, 1-21.
- Green, W., & Mertova, P. (2016). Transformalists and transactionists: Towards a more comprehensive understanding of academics' engagement with 'internationalisation of the curriculum'. *Research in Comparative and International Education*, 11(3), 229-246.
- Kramsch, C. (1993b). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Leask, B. (2015). *Internationalising the curriculum*. Routledge.
- Osorio, J. M., Vásquez, L. C., & Mercado, C. V. (2017). Proyección de la enseñanza del bilingüismo a través del método AICLE en Colombia. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 84-92.
- Podestá González, S. P., Álvarez Valdivia, I. M., & Morón Velasco, M. (2022). Formación docente en competencia intercultural. ¿Cómo se desarrolla? Evidencias desde un Prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas*, 21(1), 111-123.
- Rico-Troncoso, C. (2018). La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Signo y Pensamiento*, 37(72), 77-94.
- Richards, J. C. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge University Press.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Universidad del Rosario. (2016). Decreto Rectoral 1404, del 10 febrero de 2016. Bogotá.
- Universidad del Rosario. (2018a). *Lineamientos académicos: Internacionalización del currículo y bilingüismo*. Vicerrectoría Académica.
- Universidad del Rosario. (2018b). *Lineamientos de currículo y pedagogía*. Vicerrectoría Académica.
- Vega García, A. (2011). *La introducción del inglés en la docencia y su influencia en los contenidos de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario*. VII Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario 'Jaime García Añoveros': Interpretación del derecho financiero y tributario: la asignatura de derecho financiero y tributario en los nuevos planes de estudio (pp. 147-161). Instituto de Estudios Fiscales.

**Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Trayectoria Profesional – CEAP –
Dirección Académica
Vicerrectoría**

Carrera 7 No 12B-41, oficina 803
2970200 ext. 3160 • enseñanzayaprendizaje@urosario.edu.co

COLECCIÓN PEDAGOGÍA
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΑ