

# ¿Qué hay en los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera sobre formación cultural?<sup>1</sup>

Ana Díaz

John Rúa\*

Universidad de Antioquia  
Medellín, Colombia

## Resumen

Se presenta una investigación documental en la que se elaboró una definición de *formación cultural* y se rastreó en los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera (MEN, 2006) desde cuatro núcleos temáticos que estructuraron esta definición. Los hallazgos muestran una propuesta de formación cultural que se queda en los niveles básicos de ésta –núcleos temáticos 1 y 2–; no trasciende a niveles superiores –núcleos temáticos 3 y 4–; enfatiza en la apariencia de la cultura; no presenta continuidad en el proceso de formación; es prescriptiva y limitada en la redacción de los Estándares; tiende hacia una aplicación generalizada.

**Palabras clave:** formación, cultura/cultural, formación cultural, Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera.

## Abstract

**What do Basic Competence Standards of English as a Foreign Language (EFL) propose to guide cultural formation?**

This article reports the results of a documentary research, in which the definition of *cultural formation* was elaborated and tracked down in the Basic Competence Standards (MEN, 2006) from four thematic cores that structured this definition. The findings evidence a proposal of cultural formation that stays in the basic

---

1 Este artículo es producto de la investigación “Análisis teórico crítico de la propuesta de formación cultural en los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera –Inglés– del Ministerio de Educación Nacional” realizada en la Universidad de Antioquia entre los años 2010 y 2013, financiada por la misma universidad.

\* Para la realización de la investigación fuente del presente artículo, se contó con la valiosa colaboración de la Profesora Zoraida Patricia Rodríguez, docente de la Escuela de Idiomas en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, integrante del grupo de investigación Pedagogía y Didáctica de las Lenguas Extranjeras. También se contó con su apoyo y aportes en la fase inicial de la elaboración de este artículo. De igual manera el estudiante Esteban Ríos Bedoya formó parte del equipo de investigación en sus inicios. A ambos nuestros más sinceros agradecimientos.

levels –thematic cores 1 and 2– does not go beyond to higher levels –thematic cores 3 and 4– emphasizes on the appearance of culture; does not provide continuity in the learning process; is prescriptive and limited concerning the writing of the standards; and evidences a tendency to a generalized application.

**Key words:** formation, culture/cultural, cultural formation, basic competence standards of english as a foreign language.

### Résumé

#### **Qu'est-ce qu'y a-t-il dans les Standards Basiques de Compétences en Langue Étrangère à propos de la formation culturelle?**

Cet article présente une recherche documentaire dans laquelle l'on a élaboré et repéré la définition de *formation culturelle* dans les Standards Basiques de Compétence (MEN, 2006) à partir de quatre noyaux thématiques qui ont structuré cette définition. Les trouvailles montrent une proposition de formation culturelle qui reste dans ses niveaux basiques –noyaux thématiques 1 et 2– c'est-à-dire, ne s'élargit pas aux niveaux supérieurs –noyaux thématiques 3 et 4– met l'accent sur les apparences de la culture; ne présente pas une continuité dans le processus de formation ; est prescriptive et limitée concernant la rédaction des Standards et montre une tendance à une application généralisée.

**Mots clés:** formation, culture/culturelle, formation culturelle, standards basiques de Compétence en Langue Étrangère.

## ANTECEDENTES

El artículo expone los hallazgos de la investigación “Análisis teórico crítico de la propuesta de formación cultural de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés”, (en adelante, Estándares) dados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2006) para todos los grados de escolarización, básica y media, del sector público y privado. Tiene su más cercano antecedente en el artículo derivado de una investigación publicada por Díaz y Carmona (2010) en la que se determinó que los docentes de inglés “pretenden con la enseñanza de la lengua extranjera, enriquecer a los estudiantes en (. . .) dimensiones que estructuran el concepto de formación integral” (p. 19); entre estas dimensiones, la social y la cultural, esta última relacionada con aspectos como “valores, principios, formas de pensar, de ver y de entender el mundo, normas, costumbres y tradiciones” (Díaz y Carmona, 2010, p. 19).

Continuando con la temática desarrollada en la investigación de Díaz y Carmona (2010), la presente investigación en la que se basa este artículo se dedicó a profundizar en la dimensión cultural haciendo referencia a ella como *formación cultural*, planteándose asuntos como: ¿Qué se entiende por formación cultural?, ¿qué contenidos la estructurarían?, ¿de qué manera el documento de los Estándares ofrece orientaciones pedagógicas para favorecer la formación cultural?, entre otras preguntas. Más específicamente, fue interés de los autores rastrear y analizar con sentido crítico qué tipo de propuesta de formación cultural existe en los Estándares, en términos de la orientación pedagógica que pudieran estar ofreciendo a los docentes de inglés en aspectos como: objetivos, contenidos, métodos y estrategias, recursos de apoyo didáctico, evaluación, entre otros, con el ánimo de favorecer esta formación.

En vista de que el estado del arte permitió ver que se han llevado a cabo estudios críticos que develan aspectos positivos y a mejorar en los Estándares, aún no se reportan investigaciones que los estudien desde la óptica de la formación cultural; desde esta situación se planteó la pregunta de investigación *¿Cuál es la propuesta de “formación cultural” planteada en los Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras: Inglés (MEN, 2006)?* En concordancia con lo anterior, el objetivo general fue analizar de manera crítica la propuesta de formación cultural dispuesta en los Estándares básicos de competencia en lenguas extranjeras: inglés (MEN, 2006).

## **MARCO TEÓRICO**

### **Cultura antes de formación cultural**

Para hablar de formación cultural conviene definir “cultura”<sup>2</sup>, un concepto amplio y vago con escasos modelos que contribuyan en su descripción según Porto (2011) y por tanto en su interpretación objetiva. Como objeto de estudio, la cultura es un concepto complejo que ha ido mutando a lo largo de la historia y que ha sido revisado desde diversas

---

2 Al respecto, Uribe (2004) comenta en su trabajo “La historia de la cultura en Colombia y algunos problemas teóricos de la disciplina”: “...A. L. Kroeber y Clyde Kluckhohn recopilaron y analizaron en un volumen ciento setenta definiciones... dividieron estas definiciones en seis grupos y estos en varios subgrupos de acuerdo con el énfasis puesto por estos autores en las ideas, en los factores psicológicos, en el lenguaje, en el arte, en las formas de socialización, en las técnicas, etc.” (pp. 6-7).

perspectivas; según Eagleton (2001), estamos atrapados entre nociones sobre la cultura que pueden ser amplias o rígidas y que es indispensable trascender. En nuestro caso, buscamos ubicarnos más allá de las preconcepciones existentes que oscilan entre cultura como un hecho estático y fijo, y cultura como un hecho dinámico y cambiante.

Una concepción inicial se relaciona con la cultura como el conjunto de actividades que organizan y normalizan los diversos grupos humanos y que los identifican; la cultura funciona como elemento cohesionador dentro de un grupo social y por eso, con frecuencia, se piensa que es estática, innata, fija, inherente, exclusiva y hasta dominante. La cultura para Rosaldo (1993) “configura las formas como las gentes se alimentan, hacen política e intercambian en el mercado (...) sus formas de escribir poesía, cantar corridos y representar dramas” (p. 196).

Taylor (1976), así como Rossental y Iudin (1996), presentan la cultura como aquello que representa el modo de vida de una población, las mentalidades, las representaciones o los imaginarios que poseen los integrantes de un colectivo social en torno a su vida práctica y espiritual; Taylor (1976) (citado en Ariño, 1997) precisa que “La cultura (...) incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (pp. 27-28). De la mano de Lotman (1979) se comprende que la cultura posee un carácter particular y no representa un conjunto universal: es una porción, un área, no lo engloba todo y actúa como un sistema de signos. Con Mosterin (1993) “cultura es información transmitida no genéticamente, sino por aprendizaje social” (p. 20) y en esta misma línea que conecta la cultura con información, Morin (1992) ve la cultura como acervo o patrimonio informacional que viene a estar configurado por saberes, saber hacer, reglas y normas de un contexto social.

La cultura como este conjunto de prácticas mentales y sociales es transmitida a las generaciones de un grupo o grupos humanos a otro, se habla de transferir “su cultura”; se traspasan rasgos existenciales, características de pueblos enteros, modos de vida y producción, sistemas de valores, opiniones y creencias. Esto significa que la cultura agrupa también las esferas sociológica, económica, política, tecnológica, científica y espiritual, además de todo lo que una persona obtiene como integrante de una sociedad, hábitos y aptitudes que adquiere gracias a la tradición

o a la experiencia, e incluso objetos materiales fabricados por esa comunidad; la cultura se manifiesta en obras de arte, en la alimentación, en el vestuario y en las relaciones con la familia y con otros de su contexto. De otra parte, la cultura se relaciona con otras culturas gracias a los movimientos, dinámicas y procesos –políticos, económicos, entre otros– que se dan entre integrantes de ellas, favoreciendo el crecimiento de las relaciones interculturales así como la riqueza de cada cultura participante a base de darse a conocer y de conocer otras.

En el proceso de construcción del concepto de cultura, Williams (citado en Eagleton, 2001) la definió como una forma de vida y enumeró cuatro significados distintos de esta: la cultura como hábito mental individual; como estado de desarrollo intelectual de toda una sociedad; como conjunto de las artes; como forma de vida de un grupo o de un pueblo en su conjunto.

El concepto de cultura conduce a otro equiparable en importancia, y es el de identidad que integra o “encarna” al mismo tiempo, como lo presenta Porto (2011), factores tanto individuales como colectivos. La identidad, asumida desde lo cultural y desde lo social: la primera como aquella que establece un sistema de referencia a partir del cual una comunidad define sus formas de actuar, ser y pensar; mientras que la segunda es la asimilación personal que esta comunidad hace de los valores y expectativas asociadas al grupo cultural o étnico al que pertenece. La identidad social nos traslada a la comparación directa con otros grupos que difieren en sus características del nuestro, y es, precisamente, esta concepción de diferencia la que conlleva una sociedad plural y diversa con necesidad de mejorar procesos individuales y colectivos de aprendizaje y convivencia, sugiriendo incluso la posibilidad de hablar de “culturas” y no de cultura, dada la diversidad de situaciones, lugares y épocas desde donde los seres humanos enfrentamos problemas y necesidades.

En ese orden, nuestros actos diarios reafirman la cultura, y nuestras creaciones y capacidad creadora impulsan nuestro avance y el de la sociedad, siempre cambiante, enriquecedora y nueva. Como un proceso histórico-social concreto, nos muestra que no es repetitiva y que cada época de la humanidad tiene sus expresiones culturales concretas, que son a su vez la sumatoria de toda la experiencia anterior acumulada durante cientos de años por cada uno de los grupos humanos.

Vemos acá la cultura en pleno movimiento, siempre en desarrollo en todas direcciones, creando y recreando. Kupper (2001) (citado en Rodríguez, 2005) plantea que el debate sobre lo cultural ha dejado de ser antropológico para convertirse en político, un movimiento para el cambio; no hay ningún ser humano sin algún grado de relación con el medio que lo rodea y por tanto no existen personas “incultas”.

Finalmente, a través de Matsumoto (2000) se aporta una definición, que, en concepto de los autores del artículo, contempla las discusiones planteadas por distintos estudiosos y que presenta la cultura como potencialmente transformable, algo fundamental al hablar de formación cultural desde la educación. De acuerdo con Matsumoto (2000), al hablar de cultura se mezclan y sobreponen temas como costumbres, etnicidad, raza, hasta las Bellas Artes; asume la cultura como un sistema de reglas de naturaleza explícita e implícita, propuestas por los integrantes de grupos humanos para garantizar la sobrevivencia. Este conjunto de reglas alude a actitudes, valores, creencias, comportamientos y normas, por lo cual ostenta características dinámicas que, compartidas por un grupo, se asimilan en el plano personal; estas reglas tienen carácter histórico toda vez que se transmiten de generación en generación y son transformadas por cada una de estas. Como se verá a continuación, en el proceso de elaboración de una definición de formación cultural se retoman las características de cultura de Matsumoto (2000): dinámica, no estática, cambiante, que influye tanto en lo individual como en lo social y que es susceptible de transformación.

### **Formación cultural: aproximación a una definición**

La polaridad teórica que experimenta el concepto de cultura, entre nociones amplias y rígidas (Eagleton, 2001), se espera que sea heredada por cualquier definición que se construya para el concepto de formación cultural, de tal manera que emprender la tarea de definir esta última llevó a los autores del presente artículo a la necesidad de trascender una visión de cultura estática y fija, hacia una visión de cultura como un hecho dinámico y cambiante, válido solo para el contexto desde donde se esté analizando, que reconozca la riqueza de la diversidad en las manifestaciones de la cultura de cada contexto.

Una visión teórica de cultura así hace más expedita la tarea de definir lo que sería, en coherencia con lo que es cultura, la formación

cultural, siendo para ello de fundamental importancia tener presente, además, la cultura y su relación con la identidad, como un proceso histórico-social concreto que se actualiza en cada época y contexto, y la participación que en este proceso de transformación tiene la educación a través de los procesos de formación cultural.

Al integrar los conceptos presentados por separado, formación – necesidad educativa de la sociedad y objeto de estudio de la Pedagogía– y cultura –desde los autores de apoyo–, los autores del presente artículo proponen la definición de *formación cultural* como el conjunto de prácticas educativas y pedagógicas que brindan a un grupo humano, en nuestro caso estudiantes, posibilidades, espacios, así como recursos humanos y materiales que favorecen el estudio y el análisis crítico del tema de la cultura –propia y la de otros– en cuanto a los contenidos que la estructuran (relacionados con lo que somos, con lo que hacemos, lo que sentimos, en lo que creemos, en cómo nos relacionamos, en cómo nos comportamos), los sentidos y significados que se dan a los actos y los hábitos y costumbres, así como las capacidades y habilidades desarrolladas; lo crítico de esta formación implica el debatir y cuestionar construcciones sociales para proponer prácticas justas consigo mismo, con el otro y con su entorno, entendiendo que su papel en ese contexto puede transformar o reproducir sus prácticas.

Apoyados en autores como Matsumoto (2000), Williams (citado en Eagleton, 2001), Kupper (2001) (citado en Rodríguez, 2005), reconocemos que la formación cultural es un proceso complejo de construcción, constante y cambiante, que requiere de un acompañamiento crítico por parte de los agentes educativos, principalmente los docentes, empoderador, facilitador de espacios y prácticas que permitan a los estudiantes la indagación, la(s) pregunta(s), el debate, el disenso y el consenso de maneras respetuosas, tanto consigo mismo como con los demás, entendiendo que el primer trabajo, y más importante, parte del reconocimiento de sí mismo a fin de posibilitar relaciones dialógicas con los otros; para ello se requieren la auto-observación y el auto-reconocimiento permanente, de modo que pueda tenerse una representación más clara, amplia y crítica del contexto propio y del contexto del otro con sus variables y particularidades. Asumir esta definición de la formación cultural sugiere verla en su concepción

dinámica, dialéctica, contextualizada, histórica y social, como proceso educativo y pedagógico que:

- Favorece el desarrollo intelectual y el carácter dinámico de las relaciones interpersonales.
- Es dinámico, constante y cambiante, integra lo colectivo con lo individual desde prácticas cooperativas, y permite una lectura de sí mismo, de los demás y de los contextos.
- Permita tomar una posición crítica y valorativa de las creencias y situaciones propias, del otro y de lo otro.
- Permita un ejercicio intercultural.

Vista así, la formación cultural permitiría que el estudiante tenga comportamientos relacionados con el reconocimiento de sus valores y creencias desde las cuales interpreta e interviene en las situaciones cotidianas, reconocimiento que va desde lo microcultural (el individuo), hacia lo macrocultural (el contexto al que pertenece dicho individuo), y a su vez lo supracultural (su relación con las demás culturas). De igual manera le contribuye en el autorreconocimiento de la cultura de su contexto y de su momento, en la participación de la transformación del entorno, en la visibilización y el reconocimiento de los demás y en la consideración de que el conjunto de creencias, valores, costumbres y formas de pensar son cambiantes, nos hacen únicos como individuos y a la vez nos afirman como integrantes de una colectividad que comparte su cultura.

La formación cultural facultaría a los estudiantes en la lectura de los contextos en los que habitan y las maneras como estos inciden en su formación integral (Díaz & Quiroz, 2005); de igual manera, estarían en capacidad de analizar de forma crítica las situaciones del contexto que ponen en evidencia discriminación, exclusiones, intolerancia y desconocimiento de la diferencia, así como de cuestionar los ordenamientos históricos naturalizados por siglos y proponer acciones justas en el contexto, todo ello en coherencia con lo presupuestado por algunos documentos rectores que se plantean la necesidad de formar al estudiante, ciudadano en formación, para su participación en la vida cultural, en el reconocimiento y el respeto de la diversidad étnica y cultural presentes en el territorio colombiano (MEN, 1999; Artículos 2 y 7 de la Constitución Política, 1991; Ministerio de educación, cultura y deporte, 2002).



## **La formación cultural y los estándares**

En el marco del Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019) se crearon los Estándares Básicos de Competencia en la Lengua Extranjera: Inglés, como una guía para orientar “el desarrollo de una segunda lengua (...) habilidad indispensable en el mundo de hoy (...) [y] herramienta para abrirse a nuevas culturas y experiencias” (MEN, 2006, p. 1). Es importante entonces que se aclare lo que puede significar el concepto de Estándares. Retomando a Ferrater (2004), se revela que “Estándar” se le llama a “un elemento, una pieza, un sistema etc., que son lo suficientemente extendidos como para constituirse en típicos y universales” (p. 3368), por tanto, Estándar se relaciona con “lo más generalmente aceptado”, con “lo más universalmente admitido”, con lo que tiene un carácter de único, de universal, de modelo o de patrón. Según Ferrater (2004) a veces no son claras las razones por las cuales a algo se le clasifica como un Estándar. En síntesis, el Estándar responde a lo “corriente”, a lo generalizado. ¿Qué tanto puede caber en esta connotación de Estándar el tema de la cultura y de la formación cultural?

En el plano de la educación, el MEN (2006) define los Estándares como “Criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones de Colombia” (p. 3). Se ofrecen allí Estándares para cada grupo de grado –de primero a tercer grado; de cuarto a quinto grado; de sexto a séptimo grado; de octavo a noveno grado; de décimo a undécimo grado–; para cada grupo de grado se tiene un Estándar general que “...define el nivel de desempeño en el idioma” (MEN, 2006, p. 14) y un conjunto de Estándares específicos para la habilidad de comprensión –escucha y lectura– y de producción –escritura, monólogos y conversación–. La mayoría de estos Estándares específicos son clasificados dependiendo de la competencia comunicativa hacia la cual está dirigida: lingüística, pragmática o sociolingüística, pudiendo, en casos frecuentes, ser clasificado un Estándar en varias de estas. Llegados a este punto, se deja planteado lo problemático que puede llegar a ser presentar el tema de la formación cultural en clave de Estándares:

Uno, la misma definición dada de Estándares no es muy consecuente con la definición de cultura ni con la definición de formación cultural elaborada en esta investigación. El Estándar está situado en el plano de

lo generalizado, la cultura reclama el reconocimiento de la particularidad que la caracteriza.

Dos, la definición dada de Estándares por el Ministerio de Educación permite ver cómo, al ser planteados, se hace un gran esfuerzo por hacer visibles y concretos aspectos del aprendizaje; algunos temas permiten sin problemas esta posibilidad de concreción, pero hay otros asuntos de lo humano, como lo cultural que, por su complejidad, no permiten ser limitados en términos de Estándares; menos, permiten ningún tipo de reducciones o precisiones estrictas. Hacerlo podría conducir a desvirtuar la naturaleza misma de algo que no se deja poner límites, como es lo cultural. En general, muchas personas podrían cuestionar la forma como los Estándares estrechan, por decirlo de alguna manera, asuntos como la formación cultural; otros podrían cuestionar, por lo contrario, la amplitud del tema que no permite verlo en aspectos concretos de la persona y su comportamiento.

Tres, los temas de cultura y formación cultural, tratados independientemente o en la compleja relación necesaria entre ellos, gozan de una naturaleza concreta y teórica que puede ser muy amplia o muy estrecha y rígida, como ya se argumentó; la perspectiva de los Estándares como directriz del Ministerio de Educación Nacional, nos lleva a considerar que, de alguna manera, se debe lograr una suerte de síntesis entre estas posiciones que permitan hacer una lectura crítica sobre cuál es la propuesta de formación cultural en los Estándares.

## **METODOLOGÍA**

Para el desarrollo de esta investigación, se utilizó los procedimientos propios de la investigación documental. Para Alfonso (1994), la investigación documental es un procedimiento científico estructurado básicamente por las fases de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de la información que se recoge en torno al objeto estudiado y, a nuestra manera de ver, siempre de cara a una pregunta de investigación; leer, analizar, reflexionar, interpretar la información recogida, conduce al objetivo que persigue todo proceso de investigación, cual es la construcción de un nuevo conocimiento.

De acuerdo con Dulzaides y Molina (2004), la revisión documental, que denominan *análisis documental*, “es una forma de investigación, cuyo objetivo es la captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos, a partir del análisis de sus significados, a la luz de un problema determinado” (p. 2) favoreciendo, por tanto, el proceso de toma de decisiones para transformar procesos de cara a su cualificación.

En coherencia con las definiciones anteriores, para Galeano (2004), la revisión documental permite hacer un análisis cuidadoso de los documentos seleccionados para el estudio del objeto investigado, descubriendo patrones, recurrencias o vacíos que, para el caso de esta investigación en particular, se relacionen con el hecho de si existe o no una propuesta de formación cultural en los Estándares y qué la integra.

Es importante recalcar que en el transcurso de la investigación fue necesario concretar una definición del concepto de formación cultural presentada en líneas antecedentes, con fundamento en una lectura pedagógica al tema de cultura y que integrara las diversas visiones teóricas y de los investigadores integrantes del proyecto y del rastreo de la literatura disponible alrededor del tema. De esta forma, se pudo elaborar una definición del concepto de formación cultural en los Estándares, articulada por cuatro núcleos temáticos que serán presentados más adelante (ver Fase 2). De manera general, según Hoyos (2000), la investigación documental se desarrolla a través de varias fases aplicadas de la siguiente manera en la presente investigación:

**Fase 1:** Reconocer cada *unidad de análisis*, es decir, el o los documentos objeto de análisis documental, en este caso la unidad de análisis fundamental fue el documento de los Estándares.

**Fase 2:** Identificar en la unidad de análisis fundamental los *núcleos temáticos* derivados del marco teórico que avalan la definición elaborada sobre el concepto de la formación cultural; estos núcleos temáticos se comportan como temas amplios integradores de los Estándares que hacen referencia a la formación cultural en los términos de la definición elaborada. Ellos fueron:

- Núcleo temático N° 1: Estándares que favorecen la formación cultural asumida como proceso que favorece el desarrollo intelectual y el carácter dinámico de las relaciones interpersonales.

- Núcleo temático N° 2: Estándares que favorecen la formación cultural como proceso dinámico, constante y cambiante, que integre lo colectivo con lo individual desde prácticas como análisis, debates, cuestionamientos y negociaciones, que permita una lectura de sí mismo (auto-observación, auto-reconocimiento), y una lectura de los demás y de lo otro (observación y reconocimiento de los otros y de los contextos).
- Núcleo temático N° 3: Estándares que favorecen la formación cultural como proceso que permita tomar una posición crítica y valorar conscientemente las creencias y situaciones propias, del otro y de lo otro.
- Núcleo temático N° 4: Estándares que favorecen la formación cultural como proceso que permita un ejercicio intercultural.

**Fase 3:** Reconocer los Estándares que a la manera de información objetiva de la unidad de análisis hacen referencia a alguno de estos núcleos temáticos en que se puede ubicar, dando cuenta de esta manera del *estado actual* de la formación cultural desde los Estándares.

**Fase 4:** Proyectar un *estado pretendido* por medio de anotaciones, interpretaciones, observaciones y críticas, que conduzcan a conclusiones y recomendaciones.

## HALLAZGOS

Al contabilizar la presencia de Estándares por núcleos temáticos se encontró que el núcleo “Estándares que favorecen la formación cultural asumida como proceso que favorece el desarrollo intelectual y el carácter dinámico de las relaciones interpersonales” es el que concentra el mayor número de Estándares que pudieran ser ubicados acá, 41 en total, seguido por el núcleo temático N° 2, con 29, en los que se puede identificar la formación cultural como proceso dinámico, constante y cambiante que integre lo colectivo con lo individual, que permita una lectura de sí mismo (auto-observación, auto-reconocimiento) y una lectura de los demás y de lo otro, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 1: presentación de los Estándares ubicados en los núcleos temáticos de la formación cultural.

Núcleo temático	Estándares/logros identificados	Nº
1	<b>GRADOS 1°-3°</b>	41
	<i>Escucha: 4; Lectura: 2; Escritura: 2; Monólogos: 3; Conversación: 1</i>	
	<b>GRADOS 4°-5°</b>	
	<i>Lectura: 1; Monólogos: 3; Conversación: 4</i>	
	<b>GRADOS 6°-7°</b>	
	<i>Escucha: 4; Escritura: 3; Monólogos: 3</i>	
	<b>GRADOS 8°-9°</b>	
	<i>Escucha: 1; Lectura: 3; Escritura: 2; Monólogos: 2; Conversación: 2</i>	
	<b>GRADOS 10°-11°</b>	
<i>Conversación: 2; Escritura: 1</i>		
2	<b>GRADOS 1°-3°</b>	29
	<i>Escucha: 2; Monólogos: 5; Conversación: 1</i>	
	<b>GRADOS 4°-5°</b>	
	<i>Escritura: 2; Monólogos: 2; Conversación: 1</i>	
	<b>GRADOS 6°-7°</b>	
	<i>Escucha: 1; Lectura: 1; Escritura: 1; Monólogos: 1; Conversación: 1</i>	
	<b>GRADOS 8°-9°</b>	
	<i>Escucha: 1; Lectura: 1; Escritura: 2; Monólogos: 1; Conversación: 2</i>	
<b>GRADOS 10°-11°</b>		
<i>Escucha: 1; Lectura: 1; Escritura: 1; Monólogos: 1</i>		
3	<b>GRADOS 8°-9°</b>	11
	<i>Escucha: 1; Monólogos: 2; Conversación: 1</i>	
	<b>GRADOS 10°-11°</b>	
<i>Escucha: 1; Lectura: 3; Escritura: 1; Monólogos: 1; Conversación: 1</i>		
4	<b>GRADOS 1°-3°</b>	20
	<i>Escucha: 1; Lectura: 1; Escritura: 1; Monólogos: 1</i>	
	<b>GRADOS 4°-5°</b>	
	<i>Escucha: 1; Lectura: 2; Monólogos: 1</i>	
	<b>GRADOS 6°-7°</b>	
	<i>Escucha: 1; Lectura: 1; Monólogos: 1</i>	
	<b>GRADOS 8°-9°</b>	
	<i>Escucha: 2; Lectura: 1; Conversación: 1</i>	
<b>GRADOS 10°-11°</b>		
<i>Escucha: 1; Lectura: 2; Escritura: 1; Monólogo: 1</i>		

A continuación se presenta el resultado del análisis realizado desde los cuatro núcleos temáticos derivados de un proceso de agrupación de Estándares por afinidad en sus contenidos; el análisis teórico crítico está en el orden de buscar inconsistencias y vacíos, al comparar con los autores que apoyan teóricamente este trabajo así como algunas investigaciones realizadas en Colombia alrededor de los Estándares, como las de Guerrero y Polo (2009), Vargas, Tejada y Colmenares (2008) y Guerrero (2008).

**Núcleo temático N° 1:** Estándares que favorecen la formación cultural asumida como proceso que favorece el desarrollo intelectual y el carácter dinámico de las relaciones interpersonales:

Con relación a este núcleo, en la habilidad del monólogo es donde se da el mayor número de Estándares, 11 en total, en el orden de actividades relacionadas con asuntos culturales como: “Expreso mis sentimientos...”, “Describo algunas características de mí mismo”, “Describo algunas características de (...) de animales, de lugares, y del clima...” (MEN, 2006, p. 19), “Describo con oraciones simples la rutina diaria propia o de alguien conocido” (MEN, 2006, p. 23), “Me describo a mí o a otra persona conocida...” (MEN, 2006, p. 21), “Expreso de manera sencilla lo que me gusta y me disgusta respecto a algo” (MEN, 2006, p. 23) Se puede notar un énfasis o una frecuencia en cuanto a la formación cultural en este núcleo de habilidades como describir, expresar y nombrar; estas son las que más se promueven en este tema, sugiriendo su práctica, bien como hábito o como desarrollo intelectual.

A la habilidad del monólogo le sigue la de la escucha con 9 Estándares identificados en que se propone al estudiante actividades de: “Comprendo canciones, rimas, y rondas infantiles y lo demuestro con gestos y movimientos” (MEN, 2006, p. 18), “Comprendo preguntas y expresiones orales que se refieren a mí, a mi familia, a mis amigos y a mi entorno”, “Comprendo una descripción oral sobre una situación, persona, lugar u objeto” (MEN, 2006, p. 22), “Identifico diferentes roles de los hablantes que participan en una conversación” (MEN, 2006, p. 24); todas estas actividades desde lo oral y, por tanto, desde la habilidad de la escucha.

En general se nota que las actividades se repiten en diferentes grados, sin considerar que a grado superior mayor exigencia. Desde la redacción del Estándar se trata que el estudiante realice lo que se le solicita; en los

Estándares anteriores se espera que “comprenda” e “identifique”, lo cual, en opinión de los investigadores, es reducido, pues se limita al contenido, “al qué”, solo permite construir respuestas cerradas y no trasciende a mayores elaboraciones o no se ensayan otras alternativas, como es el caso en que el estudiante, además de *comprender* o *identificar* lo que se le pide, también pueda dar cuenta del proceso cognitivo que implementó para lograr esta comprensión o esta identificación; que pueda, además, compartir sus sentimientos respecto a lo comprendido e identificado, y las actitudes que se le generaron con ocasión del contenido aprendido. Las situaciones propuestas son prescriptivas y parece que el hecho de realizarlas en clase posibilitaría al aprendiz para reproducirlas en cualquier otro espacio de la misma manera.

La habilidad en la que se reflejan menos Estándares para la formación cultural es la lectura, representada con 6. Además, en los pocos Estándares que se pueden reportar, como en el caso anterior, se esperan respuestas concretas como “Leo y entiendo textos auténticos y sencillos sobre acontecimientos concretos asociados a tradiciones culturales que conozco (cumpleaños, navidad, etc.)” (MEN, 2006, p. 20). Los investigadores consideran que el desarrollo de la lectura y la escritura promueven procesos de orden superior como el pensamiento, la crítica, la inferencia y la reflexión. Aunque se presentan propuestas como “Escribo pequeñas historias que me imagino” (MEN, 2006, p. 21), no da mayores indicaciones sobre cómo orientar ese proceso de la imaginación y la creatividad y qué incidencia tiene la cultura en ellas. Estos, siendo procesos cognitivos de orden superior, como se denominan en la fraseología de autores como Vigotsky (1980) y Rubinstein (1967), que se apoyan en procesos como la sensación, la percepción, la memoria, el pensamiento y el lenguaje, requieren orientaciones y criterios que potencien la actividad creativa del estudiante.

**Núcleo temático N° 2:** Con relación a este núcleo, es la habilidad de monólogo en la que, nuevamente, se presenta el mayor número de Estándares, 10 en total, en orden de favorecer la formación cultural como proceso dinámico, constante y cambiante, que integre lo colectivo con lo individual desde prácticas como análisis, debates, cuestionamientos y negociaciones, que permita una lectura de sí mismo (auto-observación, auto-reconocimiento), y una lectura de los demás y de lo otro (observación y reconocimiento de los otros y de los contextos). En contraste, es la

habilidad de la lectura en la que se encuentra el menor número de Estándares, solo 3, dirigidos hacia esta formación cultural.

Los Estándares que hacen parte de este núcleo temático pueden indicar un beneficio personal, sin embargo se quedan en lo que podría denominarse un nivel de entrada, es decir, únicamente para el estudiante cuando alude a acciones como *reconozco, entiendo*, sin que haya una salida o devolución del conocimiento hacia otros o de beneficio para todos cuando alude a otras personas.

En ese orden de ideas, se habla de una lectura de sí mismo: yo, mi familia y mi entorno. Algunas características de mí mismo, de otras personas, de animales, de lugares y del clima. Mis sentimientos y estados de ánimo. Lo que me gusta y lo que no me gusta. Describo. Menciono. Nombro. Respondo a preguntas. Escribo sobre temas de mi interés: “Demuestro comprensión de preguntas sencillas sobre mí, mi familia y mi entorno” (MEN, 2006, p. 18), “Me describo a mí o a otra persona conocida”, “Respondo a preguntas personales como nombre, edad, nacionalidad y dirección...” (MEN, 2006, p. 21), tal y como está redactado el Estándar, se presenta de manera prescriptiva, no solicita argumentos o razones al estudiante, las que éste pueda dar en coherencia con el nivel de desarrollo cognitivo logrado, siendo el profesor el más indicado para ofrecer al estudiante estos retos argumentativos que jalonen otros progresos; de igual manera, solicitar el por qué o el para qué con contenido desde la cultura podría conducir a un proceso de auto-observación y autorreconocimiento que favorezca una lectura de sí mismo en aspectos no solo de la apariencia de esta. Tampoco favorece la argumentación, la posibilidad de dar cuenta de un porqué o de un para qué de las cosas que le gustan o no, de sus estados de ánimo, o de lo que puede o no hacer.

Continuando con el análisis, la lectura del otro se da también desde una información general –rasgos físicos, donde vive, trabaja, qué hace, entre otras generalidades– que básicamente dicen quién es el otro desde lo descriptivo. “Describo algunas características (...) de otras personas, de animales, de lugares y del clima” (MEN, 2006, p. 19). Para leer al otro ayudaría el ejercicio inicial de leerse a sí mismo, en la dialéctica que se da en la lectura de lo físico, pero también de las reflexiones, los sentimientos y las opiniones en cada uno de nosotros incluso compartidas. Sería de gran ayuda para ello el desarrollo de clases



en las que los estudiantes, con fundamento en estrategias de aprendizaje cooperativo, en pequeños grupos, tengan la oportunidad de dialogar, de conversar sobre los temas de aprendizaje, sus apreciaciones y puntos de vista y no se limiten a repetir o a solo escuchar, menos a asumir una actitud pasiva. También, promover y orientar la realización de diarios ayudaría a que tomaran consciencia respecto de quienes son, de sus sentimientos, de sus emociones.

**Núcleo temático N° 3:** Con relación a este núcleo, tanto la habilidad de monólogo como la de la lectura están representados por el mayor número de Estándares, 3 para cada una, gracias a los cuales se beneficia más este proceso de formación cultural en el orden de favorecer el proceso que permite tomar una posición crítica y valorar conscientemente las creencias y situaciones propias, del otro y de lo otro. Es importante resaltar que estos Estándares se presentan a partir del grado 8° y hasta el 11°, en los grados anteriores no fue posible ubicar algún logro en este núcleo temático que integra la definición elaborada de formación cultural.

En este núcleo temático se encontró referencias a la cultura en términos de establecer comparaciones: “Demuestro que reconozco elementos de la cultura extranjera y los relaciono con mi cultura” (MEN, 2006, p. 25), valoración de la propia cultura “Expreso valores de mi cultura a través de los textos que escribo” (MEN, 2006, p. 27). Sin embargo, no se precisan indicadores que permitan comparar ambas culturas y luego relacionarlas, lo que impediría que el estudiante trascienda a pensarlas en términos de este núcleo temático y se quede en el plano de lo puramente descriptivo, como lo son las comidas, el vestuario, entre otros.

En cuanto a los Estándares propuestos para los grados 8° a 11° desde el propósito de este núcleo temático, se nota que no permiten ver el proceso que lleva el estudiante, por ejemplo, para asumir una posición crítica “Asumo una posición crítica frente al punto de vista del autor” (MEN, 2006, p. 26), lo cual, a la altura de estos grados, 8° a 11°, no puede ser fácil, toda vez que con reiteración se han pedido en los grados anteriores Estándares orientados solo a descripciones y uso de lenguaje básico: “Describo en forma oral mis ambiciones, sueños y esperanzas utilizando un lenguaje claro y sencillo” (MEN, 2006, p. 27); es decir, los Estándares no proporcionan al maestro el cómo orientar, desde los primeros grados, procesos cognitivos que solicita más adelante, en los

grados superiores y que tienen que ver con cuáles son los pasos para llegar a asumir una posición crítica, proceso cognitivo de orden superior que no se favorece cuando solo se le pide, de manera reiterativa, que haga descripciones.

**Núcleo temático N° 4:** Con relación a este núcleo temático, se tiene que es la habilidad de la lectura la que concentra el mayor número de Estándares, 7 en total, con los que se beneficia el proceso de formación cultural como proceso que permita un ejercicio intercultural. Es interesante descubrir que las habilidades de la escritura, con 2 Estándares, y la habilidad de la conversación, representada en 1 Estándar, es la que menos Estándares posee dentro de este núcleo temático y resulta ser la de mayor participación en los procesos de interculturalidad.

Llamó la atención que este núcleo temático en particular, y el N° 3, que son los que requieren más esfuerzo en términos de una formación cultural, no se contemplan en su desarrollo y son estos los que, según los investigadores, conllevarían a un comportamiento autónomo del estudiante. Así, queda supeditada a un nivel básico y en el plano individual esta formación cultural que, como ya se expresó, a la altura de los Estándares enfatiza especialmente los núcleos temáticos N° 1 y 2, situación que desde la definición elaborada es débil, ya que el proceso de formación cultural requiere de la acción conjunta, armónica y dialéctica de cada uno de sus núcleos temáticos. La siguiente tabla apoyará la comprensión de los análisis realizados:

Tabla 2: síntesis de la frecuencia de Estándares por núcleos temáticos y habilidades.

Habilidades	Núcleo temático 1	Núcleo temático 2	Núcleo temático 3	Núcleo temático 4	Totales
Escucha	9	5	2	6	22
Lectura	6	3	3	7	19
Escritura	8	6	1	2	17
Monólogo	11	10	3	4	28
Conversación	7	5	2	1	15
Totales	41	29	11	20	101

Una mirada horizontal de estos datos nos permite confirmar que la formación cultural en los Estándares está mejor representada, por tanto, favorecida, en primer lugar, por la habilidad de monólogo, 28 en total, seguida por la escucha con 22 Estándares ubicados. De otra parte, la

conversación es la habilidad que por su presencia débil en los Estándares puede contribuir poco en el proceso de la formación cultural y es, por mucho, una de las habilidades que potencialmente pudiera contribuir más a ella. Algunas observaciones más generales de este análisis realizado a los Estándares en clave de formación cultural que proponen, permiten las siguientes reflexiones:

Primero, los contenidos de los Estándares que pudieran estar indicando elementos de *formación cultural* se repiten en diferentes núcleos temáticos, cambiando solo la actividad en la que se solicita –escucha, lectura, escritura, monólogo, conversación–.

Segundo, respecto al concepto de *cultura*, este aparece en la acepción más generalizada, es decir, en relación con tradiciones, costumbres, celebraciones o como estilos de vida de la gente y de otras culturas. Se sugiere que esta concepción trascienda a temas de apertura y desarrollo cultural, comprensión de valores, desarrollo y respeto por nuevas culturas, disminución del etnocentrismo, y por tanto los individuos aprecian y respetan el valor de su propio mundo, y desarrollan y respetan otras culturas.

Tercero, en el concepto de los investigadores, en los Estándares hay una tendencia a la valoración de lo foráneo y, aunque se expresa el respeto por el valor del propio mundo, son notoriamente limitados y prescriptivos en este tema; al respecto se considera que, análogamente a aquello que Guerrero (2008) consideraba en cuanto al concepto de bilingüismo y a la forma como es presentado –monolítico, empaquetado y homogéneo– acontece algo similar cuando se trata del tema cultural en los Estándares y llega a basarse en una serie de mitos que se ponen en práctica a través de los discursos.

Cuarto, en términos de formación cultural la propuesta de los Estándares debería ser tan amplia que pudiera adecuarse a la selección y enseñanza de cualquier otro idioma, incluso de las lenguas nativas, y no pretender procesos de estandarización lingüística y cultural, desconociendo la importancia de otras lenguas y culturas, así como la comunicación entre ellas en igualdad de condiciones, elemento fundamental que los autores de este artículo conciben como contenido de la formación cultural expuesto en esta investigación.

Finalmente, los Estándares sugieren que los profesores propongan alternativas didácticas de acuerdo con las particularidades de sus

contextos. Sin embargo, como se anotara al inicio, preocupa que se dé por sentado que todos los docentes tienen las mismas oportunidades. Esto no es totalmente cierto ya que las condiciones son inequitativas en términos de recursos y desarrollo profesional docente y no todos los estudiantes reciben el mismo nivel de educación.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Una formación cultural sólida implica un cuestionamiento a la naturalización y a las maneras como las prácticas sociales, históricas y culturales de cada contexto inciden en esta, entendiendo que es posible transformarlas y proponer prácticas justas consigo mismo, con el otro y con su entorno en un ambiente de respeto, valoración y aceptación del ser humano con sus particularidades, fortalezas y debilidades. Por tanto, una formación cultural deberá estar orientada hacia el respeto y el reconocimiento de quienes somos, en igualdad de condiciones con fundamento en procesos democráticos.

Concebir la formación cultural como un conjunto de prácticas que brinda posibilidades y espacios para el análisis crítico y el debate demanda docentes igualmente críticos que faciliten esos espacios y prácticas de indagación. ¿Estamos los docentes de lenguas extranjeras preparados para esta tarea? ¿Son suficientes los lineamientos, Estándares o guías didácticas que se deben seguir? ¿Qué tipo de formación demandan?

Para algunos autores la formación de docentes de las distintas licenciaturas, hace énfasis en el saber específico, pero al iniciar su ejercicio profesional encuentran una serie de dificultades al confrontar la realidad escolar. Con frecuencia intentan comprender lo que significa cómo enseñar recurriendo al libro de texto y a las guías o Estándares, como principal fuente de apoyo. La reflexión crítica sobre las prácticas y (re) construcción permanente de la identidad personal del futuro docente podría considerarse desde una perspectiva de formación cultural.

Al pensar en las regulaciones que se dan en todo sistema educativo, en este caso para la enseñanza de lenguas extranjeras, no puede esperarse que solo el acercamiento a disposiciones como los Estándares sea suficiente sin hacer un análisis crítico del discurso. Conceptos como cultura, diversidad y lenguaje son ejes transversales necesarios

en la formación de maestros, que, a criterio de los autores del presente artículo, están incluidos en el concepto de formación cultural. Si no, ¿de qué otra manera se espera que la implementación de propuestas alternas sea considerada en los salones de clase si no se analiza el origen ideológico, político y económico que implica la implementación de estas regulaciones?

En los Estándares se sugieren prácticas que desde su prescripción suponen conseguir el logro propuesto; como se anotó en el análisis, se da por hecho que los contextos son los mismos, lo cual es falso, pero muchos docentes lo obvian pues se empeñan en cumplir las prescripciones a pesar o por encima de la realidad, cuando lo procedente sería hacer una lectura de los Estándares desde las situaciones del contexto, desde la realidad educativa y a las necesidades e intereses tanto de estudiantes como profesores, hecho que demanda por parte de este último un esfuerzo crítico y creativo, más aun cuando se trata de formación cultural.

Un profesional, cuya formación permanece en construcción, reconoce sus características, sueños y experiencias, y trata no solo de cumplir su ejercicio de *profesor de inglés o francés* sino que puede desempeñar el papel de un educador que se involucre en los procesos formadores de los educandos. Farías (1999) (citado en Rodríguez, 2004), anota que esto es parte de un proyecto de transformación y reforma, una oportunidad de mejorar nuestra profesión y validarla como un componente esencial en la formación de los individuos que viven en un mundo de cambios. Se parte del principio de que la transformación individual posibilita la transformación del espacio escolar y, por ende, de la sociedad, y por ello cabe dimensionar la enseñanza de una lengua extranjera como parte de un proyecto político pedagógico en la formación del profesorado.

## REFERENCIAS

- Alfonzo, I. (1994). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Caracas: Contexto Ediciones.
- Ariño, A. (1997). *Sociología de la Cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá: Panamericana Editorial Ltda.

- Díaz, A., & Carmona, N. (2010). Representaciones de los docentes de inglés sobre el proceso de formación integral: ¿qué descripción ofrecen de ella? *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 15(24), 173-203.
- Díaz, A., & Quiroz, R. (2005). *Educación, instrucción y desarrollo*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Dulzaides, M. E., & Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIME*, 12(2). Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=es)
- Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Madrid: Paidós.
- Ferrater, J. (2004). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La carreta editores.
- Guerrero, C. (2008). Bilingual Colombia: What does it Mean to Be Bilingual within the Framework of the National Plan of Bilingualism?. *Profile*, 10(1), 27-45.
- Guerrero, C., & Polo, Á. (2009). English as a Neutral Language in the Colombian National Standards: a Constituent of Dominance in English Language Education. *Profile*, 11(2), 135-150.
- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para la investigación documental*. Medellín: Señal editora.
- Lotman, Y. (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid: Ediciones Cátedra
- Matsumoto, D. (2000). *Culture and Psychology: People around the World*. Belmont: Wadsworth publishing.
- Ministerio de educación, cultura y deporte, subdirección general de la cooperación internacional. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, S. L.
- Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Lineamientos curriculares para las lenguas extranjeras*, Santafé de Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (Inglés)*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Morin, E. (1992). *El método 4: Las ideas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Mosterin, J. (1993). *Filosofía de la cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Porto, M. (2011). *Un estudio exploratorio de la comprensión cultural en la lectura en inglés como lengua extranjera (ILE) en Argentina (Tesis de posgrado)*. Universidad Nacional de La Plata, La plata, Argentina.
- Rodríguez, Z. (2004). ¿Y qué tal Caperucita Azul? What about little blue riding hood? Reflexión sobre otra versión de enseñar inglés. En *Maestros Gestores de nuevos caminos. Pensamientos y realidades en la educación contemporánea* (pp. 241-276). Medellín: Pregón Ltda.

- Rodríguez, Z. (2005). *What About Little Blue Riding Hood, ¿qué tal caperucita azul? una versión de la enseñanza del inglés. Reflexión autobiográfica* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Rosaldo, D. (1993). *Culture and Thruth. The Remaking of Social Analysis. With a New Introduction*. Boston: Beaco Press.
- Rosental, M., & Iudin, P. (1996). *Diccionario filosófico*. Bogotá: Ediciones Nacionales.
- Rubinstein, J. (1967). *Principios de psicología general*. Cuba: Instituto cubano del libro.
- Tylor, E. (1976). *Cultura primitiva: Los orígenes de la cultura*. Madrid: Ayuso.
- Uribe, J. J. (2004). La historia de la cultura en Colombia y algunos problemas teóricos de la disciplina. En A. Rodríguez (Ed.), *Pensar la cultura* (pp. 6-7). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Vargas, A., Tejada, H., & Colmenares, S. (2008). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés): una lectura crítica. *Revista Lenguaje*, 36(1), 241-275.
- Vigotsky, L. (1980). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

## **SOBRE LOS AUTORES**

### **Ana Elsy Díaz Monsalve**

Doctora en Ciencias Pedagógicas del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (Habana, Cuba), Magister en Educación. Licenciada en Educación de la Universidad de Antioquia. Docente Titular de la Universidad de Antioquia en la Escuela de Idiomas. Asesora en el Doctorado en Educación de la Facultad de Educación y docente en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Coordinadora del grupo de investigación Pedagogía y Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Áreas de interés académico: pedagogía y didáctica, pedagogía crítica y currículo, filosofía de la educación, cultura y formación cultural, formación ciudadana, teoría de la justicia social en la educación.

Correo electrónico: [anaelsydiazm@gmail.com](mailto:anaelsydiazm@gmail.com)

### **John Alfer Rúa Vergara**

Licenciado en Lenguas Extranjeras. Docente de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia en la Escuela de Idiomas, en los programas de extensión. Miembro del grupo de investigación Pedagogía y Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Áreas de interés académico: enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras (inglés y francés), formación cultural, estudios interculturales, literacidades críticas, teoría Queer.

Correo electrónico: [alfenix20@gmail.com](mailto:alfenix20@gmail.com)

**Fecha de recepción:** 24-06-15.

**Fecha de aceptación:** 01-07-16.