

La presencia de la ciudadanía intercultural en los programas de cátedra de los profesorado universitarios de inglés en Argentina

The Presence of Intercultural Citizenship in English Teacher Education Programs in Argentinean Universities

Patricia Piter¹

Resumen

Enseñar una lengua (materna, segunda, extranjera o franca) es un proceso complejo que involucra dimensiones como la interculturalidad, la identidad y la ciudadanía. Para abordar esta complejidad, Michael Byram propone integrar los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras con los de la educación para la ciudadanía, dando lugar a la teoría de la Ciudadanía Intercultural (de aquí en adelante IC). Si bien hay estudios sobre IC en América Latina y Europa, no existen investigaciones que analicen la presencia de esta teoría en los programas de cátedra de los profesorado de inglés en Argentina. Con este objetivo, llevé a cabo un estudio cualitativo, interpretativo y exploratorio, basado en el análisis documental de 213 programas de cátedras de Lengua y Cultura y Formación Docente de 15 profesorado de inglés en universidades públicas. El análisis de contenido me permitió identificar la presencia de los tres elementos esenciales de la IC: criticidad, internacionalismo y acción en la comunidad. Los resultados evidencian una disparidad en la incorporación de la teoría, con predominio de la criticidad. Este estudio aporta al conocimiento y a la reflexión sobre la formación docente en lenguas extranjeras.

Palabras clave: ciudadanía Intercultural; educación superior; enseñanza de una lengua extranjera

Abstract

Teaching a language (whether it is a first, second, foreign, or lingua franca) is a complex process that involves dimensions such as interculturality, identity, and citizenship. To address this complexity, Michael Byram proposes integrating the goals of foreign language teaching with those of citizenship education, giving rise to Intercultural Citizenship Education (hereafter ICE). While there are studies on ICE in Latin America and Europe, there is no research analyzing the role of this theory in English language teacher training programs in Argentina. With this aim, I carried out a qualitative, interpretative, and exploratory study, based on documentary analysis of 213 course syllabi from Language and Culture and Teacher Training courses across 15 English teacher training programs at public universities. Content analysis allowed me to identify the presence of the three essential elements of ICE: Criticality, Internationalism, and Action in the Community. The results reveal a disparity in the incorporation of the theory, with a predominance of the element Criticality. This study contributes to a deeper knowledge and reflection on foreign language teacher education.

Keywords: Intercultural Citizenship Education; Higher Education; Teaching a Foreign Language

Introducción

Enseñar una lengua (materna, segunda, extranjera) implica un proceso complejo que pone en juego diferentes dimensiones que trascienden el plano lingüístico para considerar cuestiones como la interculturalidad, temas de identidad y ciudadanía. Estos aspectos comenzaron a ser considerados por los educadores de lenguas en los años 90. Hasta ese momento, la formación docente en lenguas extranjeras tenía una fuerte impronta instrumental y consistía mayormente en el aprendizaje de los aspectos formales de la lengua. Se asumía que el estudiante se comunicaría casi exclusivamente con nativos, por lo tanto, las normas y valores asociados al inglés, especialmente británico, eran idealizados o aceptados como naturales. Esta concepción tradicional respondía a un estereotipo extranjerizante, de lógica “esquizofrénica”, donde cada individuo se convertía en “Otro” que al hablar la lengua extranjera dejaba su propia identidad de lado para corresponderse con un modelo ajeno (Barboni y Porto, 2011). Hoy, la enseñanza de una lengua con el foco en lo intercultural propone la aceptación por el otro, por su cultura e identidad sin dejar de lado la adquisición de la competencia lingüística.

En este sentido, Michael Byram (2008) sostiene que la enseñanza de una lengua tiene un propósito instrumental y uno educativo y debe contribuir con el desarrollo del individuo y de las sociedades democráticas. Byram (2014), Byram *et al.* (2017) y Porto *et al.* (2018) sugieren el concepto de *Educación para una Ciudadanía Intercultural* (de aquí en adelante CI) para complementar la dimensión instrumental y la educativa en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La principal motivación que alentó la decisión de llevar a cabo el presente estudio surgió de advertir la ausencia de publicaciones que ilustren acerca de la presencia de la teoría de la CI en los documentos de cátedra de los profesorados de inglés en universidades de gestión pública en Argentina. La importancia del tema emerge del gran poder transformador que esta teoría tiene en la formación de ciudadanos libres, socialmente responsables y activos, lo cual constituye un imperativo debido a las tensiones que configuran los rasgos de esta época. Además, la creciente movilidad física y virtual en el mundo globalizado conecta a grupos de personas provenientes de diferentes contextos, culturas e intereses.

En el presente artículo presento los resultados de una investigación llevada a cabo en el marco de mi tesis doctoral cuyo principal objetivo fue analizar y describir la presencia de la CI en los programas de cátedra de los profesorados de inglés de gestión pública de Argentina.

Marco teórico y antecedentes

La teoría de la CI propuesta por Michael Byram (2008) supone combinar los

objetivos de la enseñanza de una lengua extranjera con especial énfasis en la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997; Liddicoat y Scarino, 2013) y los de la educación para la ciudadanía. Rescata de esta última la importancia de participar activamente en la comunidad, mientras que la enseñanza de lenguas extranjeras aporta el componente internacional y enfatiza la necesidad de ser crítico y competente en otra lengua en calidad de primera, segunda, extranjera, o franca. Esto se resume en los tres elementos esenciales que constituyen los cimientos de esta teoría, a saber: la *Criticidad*, el *Internacionalismo* y la *Acción en la comunidad*.

Michael Byram (2008) adhiere al concepto de *Criticidad* propuesto por el inglés Ronald Barnett (1997) quien sugiere que uno de los propósitos principales de los educadores de la educación superior debe ser desarrollar en sus estudiantes las capacidades de pensar, comprenderse a sí mismo y actuar críticamente para poder desenvolverse en un mundo muchas veces desconocido y desafiante. De esta manera posiciona al sujeto como centro de su propia vida, de la educación y de sus experiencias de aprendizaje. Es así que la criticidad trasciende el pensamiento crítico englobando un modo crítico de ser alguien que no esté sujeto a lo socialmente impuesto, sino que sea capaz de actuar autónomamente, cuestionar lo establecido y transformar el mundo que lo rodea. La comunidad académica universitaria, dice Barnett (1997), se ha limitado a considerar las habilidades críticas sólo en términos de pensamiento crítico en relación al conocimiento sin tener prácticamente en cuenta la autorreflexión y manteniendo en un lugar marginal la posibilidad de accionar críticamente. Según este autor, algunas universidades le han dado lugar a la autorreflexión pero aclara que no ha sido un elemento prioritario en la práctica aunque sí en la retórica de la educación superior.

Barnett (1997) explica que la criticidad debe ser entendida dentro de tres campos: el de la razón crítica (*Knowledge*), el de la autorreflexión (*Self*) y el de la acción crítica (*World*). En primer lugar, el campo de la razón crítica (*Knowledge*) propone formar un ser crítico en ideas y teorías en relación al mundo del conocimiento. El campo del mundo interior (*Self*) considera una forma del pensamiento que se evidencia a partir de la autorreflexión crítica y que tiene como objetivo generar una transformación interior y fortalecer las identidades. Finalmente, el pensamiento crítico en relación al mundo exterior (*World*) implica reflexiones acerca de acciones en la comunidad sensatas que colaboren con la transformación social en un mundo en constante cambio. Este autor sostiene que la acción crítica supone la presencia de los otros dos campos: el de la razón crítica y el de la autorreflexión. Explica, además, que cada uno de estos campos puede desarrollarse en cuatro niveles que comprenden el desarrollo de habilidades críticas, la reflexividad, la resignificación de las tradiciones y la crítica transformadora. Cuando un estudiante alcanza el nivel de transformación en estos tres campos podemos hablar de un ser crítico. Los campos y niveles de la *Criticidad* descriptos anteriormente pueden visualizarse con mayor claridad en el cuadro pu-

blicado por Barnett (1997), cuyo contenido se exhibe a continuación.

Imagen 1

Levels of criticality	Domains		
	Knowledge	Self	World
4. Transformatory critique	Knowledge critique	Reconstruction of self	Critique-in-action (collective reconstruction of world)
3. Refashioning of traditions	Critical thought (malleable traditions of thought)	Development of self within traditions	Mutual understanding and development of traditions
2. Reflexivity	Critical thinking (reflection on one's understanding)	Self-reflection (reflection on one's own projects)	Reflective practice ('metacompetence', 'adaptability', 'flexibility')
1. Critical skills	Discipline-specific critical thinking skills	Self-monitoring to given standards and norms	Problem-solving (means-end instrumentalism)
Forms of criticality	Critical reason	Critical self-reflection	Critical action

Nota. Extraído de Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. London: Open University Press

La *Criticidad* en su estadio pleno supone el segundo elemento esencial de la CI: la *Acción en la comunidad* aquí y ahora como resultado de lo aprendido en el aula. Este elemento esencial se puede dar en un estadio *Pre político*, lo que implica que los estudiantes trabajen colaborativamente y consideren diferentes alternativas para involucrarse en sus comunidades, o *Político*, el cual conlleva trabajar colaborativamente para lograr un objetivo común y accionar consecuentemente (Byram, 2008 y Byram *et al.*, 2017). Cada uno de estos dos momentos implica un nivel de compromiso diferente. La instancia *Pre Política* se corresponde con un momento previo a la acción, esto es, ocurre a nivel de la conciencia, y puede implicar que i) los estudiantes se relacionen con otros a través de documentos o en persona y reflexionen críticamente sobre las propias suposiciones y la de los demás, o que ii) los estudiantes se relacionen con otros, reflexionen críticamente y propongan posibles alternativas de cambios. Por otro lado, la *Política* es la acción propiamente e implica que i) los estudiantes se relacionen con otros para conocer sus opiniones y propongan acciones para incitar el cambio en la propia sociedad, y/o ii) los estudiantes creen una comunidad transnacional y trabajen colaborativamente para estimular el cambio

en sus respectivas sociedades, y/o iii) los estudiantes de una comunidad transnacional trabajen colaborativamente sobre un tema de interés común y accionen en consecuencia. En la educación superior en Argentina la *Acción en la comunidad* está relacionada, aunque no exclusivamente, con una de las tres funciones que constituyen las bases de la universidad: la extensión universitaria. Este pilar tiene una gran relevancia social ya que vincula la universidad y la sociedad a través de diferentes propuestas que buscan mejorar la calidad de vida de diferentes grupos sociales, ofrecer capacitación a los estudiantes y promover la investigación (Mato, 2018).

Finalmente, Byram (2008), sobre la premisa de que las personas actúan de forma diferente en su rol de ciudadanos nacionales que como ciudadanos interculturales, define al *Internacionalismo* como el sentido de identificación temporario de una persona con otros de otros países y a la voluntad de trabajar colaborativamente en una comunidad de acción con un fin común (Byram *et al*, 2017). Porto y Di Bin (2022) se cuestionan qué sucede cuando la comunicación supranacional no es posible y cuando las personas que interactúan no pertenecen a diferentes grupos sociales con diferentes culturas y lenguas nativas. En este sentido concluyen que todo compromiso de los estudiantes con otra comunidad ya sea real o imaginaria es valioso y, entonces, el *Internacionalismo* puede ocurrir *Con Comunicación supranacional o Sin comunicación supranacional*. Además, agregan que este último se puede lograr trabajando críticamente con textos de todo tipo, investigando, descubriendo, comparando y contrastando formas de ver el mundo, conocimiento y perspectivas. Byram (2018) reconoce que la consideración del *Internacionalismo* en los planes de estudio de la enseñanza de lenguas extranjeras puede canalizarse mediante dos elementos. El primero tiene que ver con la necesidad de considerar contenidos de interés global y el segundo con reconocer no únicamente el objetivo instrumental de la enseñanza de una lengua sino también su potencial educativo. Esto es, no se trata únicamente de considerar un contenido de interés global, sino que este se debe trabajar a partir de la crítica y reflexión sobre los valores y creencias propios y los de los demás fomentando el compromiso cívico para, de esta manera, contribuir al desarrollo de sociedades democráticas y pacíficas (Porto y Di Bin, 2022). Se dispone también de numerosas publicaciones referidas a propuestas pedagógicas y estudios empíricos que fueron diseñados y llevados adelante en el marco de la CI y que promovieron instancias en las que los estudiantes trabajaron colaborativamente con otros y se involucraron críticamente en su comunidad (Porto y Yulita (en Byram *et al*, 2017; Byram, *et al*, 2016; Porto, 2014, 2016, Porto y Byram, 2015; Yulita, 2018).

Metodología

Llevé a cabo el presente trabajo aplicando un estudio interpretativo y exploratorio (Cohen *et al.*, 2014) con el fin de profundizar la comprensión del tema estudiado

(Hernandez-Sampieri, 2014). El objeto sometido a estudio estuvo constituido por los 213 programas de cátedra -de lengua y cultura y de formación docente, dictados en inglés- de los 15 profesorados de inglés de gestión pública de Argentina que, según el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), constituyen la oferta académica en el país con el perfil abordado. Apliqué un enfoque de carácter mixto que por una parte comprendió un análisis cualitativo del contenido (Cohen *et al.*, 2014) y por otra parte incluyó un análisis cuantitativo (estadístico) de regresión lineal simple cuando las características de las variables pusieron en evidencia la necesidad de utilizar esa técnica para facilitar la comprensión de los resultados. En la Tabla 1 presento una descripción general de cada propuesta investigada.

Tabla 1
Propuestas académicas consideradas en este trabajo

Provincia	Universi- dad	Facultad	Denominación de la Carrera	Plan de Estudios	Dura- ción
Buenos Aires	Universidad Nacional de La Plata (UNLP)	Facultad de Humanida- des y Cien- cias de la Educación	Profesorado en Lenguas y Lite- raturas Inglesas	2016	5 años
	Universidad Nacional de Mar del Pla- ta (UNMdP)	Facultad de Humanida- des	Profesorado de Inglés	2003	4 años
	Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR)	Instituto de Educación	Profesorado Universitario de Inglés	2016	4 años
Catamar- ca	Universidad Nacional de Catamarca (UNCa)	Facultad de Humanida- des	Profesorado en Inglés	2013	4 años

Córdoba	Universidad Nacional de Córdoba (UNC)	Facultad de Lenguas	Profesorado de Lengua Inglesa	2019	5 años
	Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)	Facultad de Ciencias Humanas	Profesorado de Inglés	1998	4 años
	Universidad Nacional de Villa María (UNVM)	Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas	Profesorado en Lengua Inglesa	2006	4 años
Entre Ríos	Universidad Autónoma de Entre Ríos (UA- DER)	Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales	Profesorado en Inglés Sede Concepción del Uruguay (CdeU)	2014	4 años
			Profesorado en Inglés Sede Paraná (Pná)	2014	4 años
La Pampa	Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam)	Facultad de Ciencias Humanas	Profesorado en Inglés	2013	4 años
La Rioja	Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR)	Departamento Académico de Ciencias Humanas y de la Educación	Profesorado Universitario en Lengua Inglesa	2014	4 años
Mendoza	Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)	Facultad de Filosofía y Letras	Profesorado Universitario en Lengua Inglesa	2019	4 años

Neuquén	Universidad Nacional del Comahue (UNComa)	Facultad de Lenguas	Profesorado de Inglés	2009	4 años
San Juan	Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)	Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes	Profesorado Universitario de Inglés	2016	4 años
Tucumán	Universidad Nacional de Tucumán (UNT)	Facultad de Filosofía y Letras	Profesorado en Inglés	2005	5 años

Realicé tres lecturas de cada programa de cátedra, cada una con el objetivo de explorar los datos desde distintas perspectivas y profundidades para obtener una mirada integral y detallada:

- La primera lectura me orientó para efectuar un análisis de tipo curricular formal en el que identifiqué los diferentes elementos curriculares de los programas, a los cuales volqué en una matriz de datos. Esta inmersión inicial, como la llama Hernández Sampieri (2014), me permitió explorar los documentos y lograr una primera aproximación a los mismos.
- Luego, procedí a realizar un análisis de contenido organizando la información en categorías que conserven la calidad de los datos cualitativos (Cohen *et al.*, 2014). Esta segunda lectura me permitió registrar patrones y otros rasgos repetitivos para definir los indicadores que guiaron la identificación e interpretación de los elementos esenciales (axiomas) que subyacen a la presencia de la teoría de la CI, a saber: *Criticidad*, *Acción en la comunidad* e *Internacionalismo*. Respecto de la *Criticidad* y los tres campos que la integran, los indicadores que consideré para identificar las apariciones fueron las expresiones que denotan instancias de pensamiento crítico, en relación al conocimiento (*The Knowledge*), en relación a uno mismo (*The Self*), y en relación al mundo (*The World*). Para ubicar la presencia del elemento *Acción en la comunidad* registré instancias que permitieron diferenciar dos estadios, uno *Pre político* y uno *Político* (Byram 2008; Byram *et al.* 2017). Para localizar la presencia del *Internacionalismo*, o sentido de identificación internacional, identifiqué instancias donde se expresan propuestas vinculadas, por un lado, al *Internacionalismo con comunicación supranacional* (Byram *et al.* 2017) y, por otro lado, al *Internacionalismo sin comunicación supranacional* (Porto y Di Bin 2022).
- Una tercera y última lectura me permitió poner el foco en los indicadores resaltados para tabularlos bajo las categorías mencionadas. En esta oportunidad,

volqué los resultados en una matriz de datos discriminados por propuesta educativa y por cátedra, lo cual me permitió visibilizar y contabilizar los registros para, posteriormente, identificar el grado de presencia de la teoría de la CI y desarrollar los niveles de análisis desde distintas perspectivas que detallo a continuación.

Resultados y discusión

Los programas de las cátedras de las distintas propuestas académicas (sedes) constituyen los documentos escritos más detallados y de mayor cercanía con el proceso enseñanza-aprendizaje. Es por esa razón que analizo a continuación la presencia de la teoría de la CI en estos instrumentos desde cinco perspectivas diferentes con el propósito de encontrar las dimensiones más relacionadas con su adopción y desarrollo. Las cinco perspectivas seleccionadas permiten estudiar la presencia de los elementos esenciales que sustentan la teoría estudiada focalizando en i) la presencia relativa de cada elemento, ii) las distintas propuestas académicas, iii) los dos trayectos disciplinares que componen las carreras, iv) las distintas regiones definidas por los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (de aquí en adelante, CPRES) y, finalmente, en v) su relación con la antigüedad de los planes de estudio.

Los programas y la presencia de los elementos esenciales de la teoría

La información desplegada en la Tabla 2, de forma discriminada para cada elemento esencial de la teoría de la CI, permite apreciar una preponderancia de la presencia de la *Criticidad* por sobre la *Acción en la comunidad* y el *Internacionalismo*. A su vez, destaco con claridad que de los tres campos que conforman la *Criticidad* el que predomina en los documentos es el *Knowledge*, presente en 211 de los 213 (99%) programas, seguido por el *Self*, identificado en 165 (77%) instancias y en tercer lugar el *World*, encontrado en 114 (54%) programas.

Estos resultados están en línea con lo propuesto por Barnett (1997), quien sostiene que el pensamiento crítico en relación al mundo (*World*) requiere la presencia de los dos campos anteriores en el orden mencionado más arriba. A su vez, la predominancia del *Knowledge* pone en evidencia que el pensamiento crítico se vincula con mayor frecuencia al conocimiento disciplinar que a la necesidad de reflexionar sobre los propios supuestos y que al accionar críticamente en relación al mundo.

Tabla 2

Principales resultados de la presencia de los elementos esenciales de la teoría de la CI en los programas de cátedra de las distintas propuestas Nota. PA: Programas Analizados

Pro- pues- ta Aca- démica	Plan de Es- tu- dios (1)	PA	Críticidad			Acción en la Comunidad		Internaciona- lismo		Bi- bli- ogra- fía (2)
			K	S	W	Pre Políti- ca	Polí- tica	Con Co- mu- nica- ción Su- pra- na- cional	Sin Co- mu- nica- ción Su- pra- na- cional	
UA- DER CdeIU	2014	13	13/13	10/13	9/13	-	-	-	-	3/13
UA- DER Para- ná	2014	13	13/13	12/13	5/13	1/13	-	1/13	-	-
UNa- HUR	2016	18	18/18	11/18	11/18	-	-	-	-	-
UNC	2019	14	14/14	11/14	7/14	-	1/14	-	-	-
UNCa	2013	12	12/12	9/12	3/12	2/12	-	-	-	-
UN- Coma	2009	11	11/11	11/11	5/11	-	1/11	-	-	-
UN- Cuyo	2019	23	23/23	22/23	22/23	-	-	-	-	-
UN- LaR	2014	12	11/12	9/12	6/12	-	-	-	-	-
UNLP	2016	11	11/11	7/11	4/11	-	2/11	1/11	1/11	1/11
UNL- Pam	2013	11	11/11	11/11	11/11	5/11	3/11	-	-	1/11
UN- MdP	2003	20	20/20	13/20	5/20	-	-	-	-	1/20

UNRC	1998	24	24/24	20/24	17/24	-	1/24	-	-	-
UNSJ	2016	12	12/12	9/12	2/12	-	-	-	-	-
UNT	2005	10	9/10	4/10	3/10	-	-	-	-	-
UNVM	2006	9	9/9	6/9	4/9	1/9	-	-	-	-
To- tales Gene- rales	-	213	211/213 (99%)	165/213 (77%)	114/213 (54%)	9/213 (4%)	8/213 (4%)	2/213 (1%)	1/213 (0.5%)	6/213

Nota. K: Knowledge – S: Self – W: World

(1) Año de aprobación del plan de estudios vigente

(2) Presencia de Bibliografía de la temática

En contraposición a la elevada presencia del elemento *Criticidad*, puede considerarse muy baja la correspondiente a la *Acción en la comunidad* y al *Internacionalismo*, ya que registré instancias de *Acción en la comunidad* en 9 programas con características *Pre-políticas* (4%) y 8 (4%) *Políticas*. Por su parte, los correspondientes valores para el *Internacionalismo* fueron levemente menores registrándose en 2 programas (1%) *Con comunicación supranacional* mientras que estuvo presente solo en uno *Sin comunicación supranacional* (0,5%).

Los programas y las distintas propuestas académicas

La Tabla 2 despliega la información discriminadamente para cada propuesta académica y permite comparar la presencia de los elementos esenciales en las distintas sedes que son objeto de este estudio. Con ese propósito adopté un criterio de valoración que considera 5 grados (niveles) y, teniendo en cuenta la relativamente baja presencia de la *Acción en la comunidad* y del *Internacionalismo* en los programas analizados, considero satisfecha la presencia de estos dos elementos cuando se registra en al menos uno de los programas que integran la propuesta académica. Los grados o niveles son los siguientes:

- Pleno: este grado o nivel es alcanzado cuando se encuentra evidencia de la presencia de los tres componentes de la *Criticidad*, de la *Acción en la comunidad en su etapa Pre política o Política* y del *Internacionalismo con o sin comunicación supranacional*.
- Avanzado: implica la presencia de los tres elementos de la *Criticidad* y uno de los otros dos elementos antes mencionados (*Acción en la comunidad en su etapa Pre política o Política o Internacionalismo con o sin comunicación supranacional*).
- Parcial: tiene lugar cuando solamente se encuentran presentes los tres elementos de la *Criticidad*.

- Incipiente: indica la presencia de uno o dos de los tres elementos que componen la *Críticidad*.
- Nulo: sin evidencia de la presencia de los tres elementos.

Aplicando el criterio que describo más arriba a la información detallada en la Tabla 2, las 15 propuestas académicas pueden caracterizarse como sigue: i) La Plata y UADER Paraná reúnen los requisitos para ser asignadas al grado Pleno, ii) Catamarca, Comahue, Córdoba, La Pampa, Río Cuarto y Villa María satisfacen lo requerido para el grado Avanzado y, iii) UADER C. del Uruguay, Cuyo, Hurlingham, La Rioja, Mar del Plata, San Juan y Tucumán se ajustan al grado Parcial. No existen propuestas académicas con las características correspondientes a los grados Incipiente y Nulo.

Si bien los resultados presentados en el párrafo anterior permiten comparar la presencia de los elementos esenciales en los programas de las cátedras de las distintas propuestas académicas, existen particularidades que emergen de la información de la Tabla 2 y merecen ser destacadas. Dentro de éstas puedo señalar que La Plata excede el requerimiento adoptado para el grado Pleno dado que presenta evidencias de la presencia del *Internacionalismo con y sin comunicación supranacional*, cuando solo uno de ellos sería suficiente para alcanzar ese grado, situación en la que se encuentra UADER Paraná. Otra particularidad es la referida a la cantidad de programas que exhiben la presencia de los elementos esenciales *Acción en la comunidad e Internacionalismo* dentro de cada propuesta académica, ya que el criterio que adopté requiere al menos uno para cada caso en estos dos elementos. En consecuencia, y considerando que registré instancias de *Acción en la comunidad* en 5 de 11 programas (*Pre política*) y en 3 de 11 (*Política*) en La Pampa, realicé un análisis detallado de la documentación correspondiente a esta sede con el propósito de explicar esta especial característica. Los resultados del análisis detallado mostraron que la importante presencia de *Acción en la comunidad* en los programas surgió a partir de que el Consejo Superior de la Universidad (Resolución 297/2011) incorporó las prácticas comunitarias a los planes de estudio de todas las carreras. A su vez, el objetivo de esa decisión fue articular saberes curriculares con demandas de la sociedad generando espacios de aprendizaje mutuo para contribuir con la formación ciudadana y la transformación social. Es necesario resaltar, a su vez, que La Pampa presenta la peculiaridad de ser la única propuesta que evidencia la presencia de los 3 campos que integran el elemento *Críticidad* en la totalidad de los programas contenidos en el plan de estudios.

La Tabla 2 también incluye la cantidad de citas bibliográficas -referidas a la teoría de la CI- recomendadas en los programas de cada oferta educativa. Curiosamente, solamente registré 6 citas en los 213 programas (3%), distribuidas de la siguiente manera: 3 en UADER C. del Uruguay, 1 en La Pampa, 1 en La Plata y 1 en Mar del Plata. Estos resultados sugieren, en primera instancia, que la profundización de los

fundamentos de esta teoría no constituye un objetivo generalizado en las propuestas investigadas, pues, de no ser así, debería registrarse una bibliografía más amplia sobre la temática. A su vez, no advierto una correlación positiva entre la existencia de citas bibliográficas y el grado que valora la presencia de los elementos esenciales en los programas de cada propuesta académica, lo cual queda probado por las siguientes evidencias: i) 3 de las 6 citas que registré corresponden a una sede que presentó un grado Parcial (UADER C. del Uruguay) y, ii) la distribución de las 6 citas involucró las siguientes propuestas: 1 de las 2 con un grado Pleno (La Plata), 1 de las 6 que exhibieron un grado Avanzado (La Pampa) y 2 de las 6 que mostraron un grado Parcial (UADER C. del Uruguay y Mar del Plata).

Los programas y los trayectos disciplinares

Considerando que los programas analizados pertenecen a dos trayectos disciplinares que presentan características propias, consideré de interés conocer la presencia de los elementos esenciales de la teoría de la CI en forma discriminada para los programas de ambos trayectos. De los 213 programas analizados, 157 pertenecen a las cátedras de Lengua y Cultura y los restantes 56 a los de Formación Docente. Exhíbo la información correspondiente en la Tabla 3.

Tabla 3

Presencia de los elementos esenciales de la teoría de la CI en cada trayecto disciplinar

Pro- pues- ta Aca- démica	T D	Críticidad			Acción en la Comunidad		Internacionalismo		Bi- bli- gra- fía (1)
		K	S	W	Pre Polí- tica	Políti- ca	Con Comuni- cación Supra- nacional	Sin Comuni- cación Suprana- cional	
UA- DER C del U	LC	8/8 (100%)	7/8 (88%)	7/8 (88%)	-	-	-	-	3/8
	FD	5/5 (100%)	3/5 (60%)	2/5 (50%)	-	-	-	-	-
UA- DER Para- ná	LC	8/8 (100%)	8/8 (100%)	2/8 (25%)	-	-	1/8 (13%)	-	-
	FD	5/5 (100%)	4/5 (80%)	3/5 (60%)	1/5 (20%)	-	-	-	-

UNA-HUR	LC	13/13 (100%)	7/13 (54%)	7/13 (54%)	-	-	-	-	-
	FD	5/5 (100%)	4/5 (80%)	4/5 (80%)	-	-	-	-	-
UNC	LC	10/10 (100%)	9/10 (90%)	7/10 (70%)	-	1/10 (10%)	-	-	-
	FD	4/4 (100%)	2/4 (50%)	-	-	-	-	-	-
UNCa	LC	9/9 (100%)	7/9 (78%)	2/9 (22%)	1/9 (11%)	-	-	-	-
	FD	3/3 (100%)	2/3 (67%)	1/3 (33%)	1/3 (33%)	-	-	-	-
UN-Coma	LC	8/8 (100%)	8/8 (100%)	2/8 (25%)	-	1/8 (13%)	-	-	-
	FD	3/3 (100%)	3/3 (100%)	3/3 (100%)	-	-	-	-	-
UN-Cuyo	LC	17/17 (100%)	16/17 (94%)	16/17 (94%)	-	-	-	-	-
	FD	6/6 (100%)	6/6 (100%)	6/6 (100%)	-	-	-	-	-
UN-LaR	LC	8/8 (100%)	7/8 (88%)	6/8 (75%)	-	-	-	-	-
	FD	3/4 (75%)	2/4 (50%)	-	-	-	-	-	-
UNLP	LC	9/9 (100%)	5/9 (56%)	2/9 (22%)	-	1/9 (11%)	1/9 (11%)	1/9 (11%)	1/9
	FD	2/2 (100%)	2/2 (100%)	2/2 (100%)	-	1/2 (50%)	-	-	-
UNL-Pam	LC	9/9 (100%)	9/9 (100%)	9/9 (100%)	5/9 (56%)	2/9 (22%)	-	-	-
	FD	2/2 (100%)	2/2 (100%)	2/2 (100%)	-	1/2 (50%)	-	-	1/2
UN-MdP	LC	15/15 (100%)	8/15 (53%)	2/15 (13%)	-	-	-	-	-
	FD	5/5 (100%)	5/5 (100%)	3/5 (60%)	-	-	-	-	1/5

UNRC	LC	16/16 (100%)	14/16 (88%)	12/16 (75%)	-	-	-	-	-
	FD	8/8 (100%)	6/8 (75%)	5/8 (63%)	-	1/8 (13%)	-	-	-
UNSJ	LC	11/11 (100%)	8/11 (73%)	2/11 (18%)	-	-	-	-	-
	FD	1/1 (100%)	1/1 (100%)	-	-	-	-	-	-
UNT	LC	8/9 (89%)	3/9 (33%)	2/9 (22%)	-	-	-	-	-
	FD	1/1 (100%)	1/1 (100%)	1/1 (100%)	-	-	-	-	-
UNVM	LC	7/7 (100%)	4/7 (57%)	3/7 (43%)	1/7 (14%)	-	-	-	-
	FD	2/2 (100%)	2/2 (100%)	1/2 (50%)	-	-	-	-	-
To- tales Gene- rales	LC	156/157 (99%)	120/157 (76%)	81/157 (52%)	7/157 (4%)	5/157 (3%)	2/157 (1%)	1/157 (1%)	4/157
	FD	55/56 (98%)	45/56 (80%)	33/56 (59%)	2/56 (4%)	2/56 (4%)	-	-	2/56

Nota. TD: Trayecto Disciplinar

LC: Lengua y Cultura; FD: Formación Docente

(1): Presencia de bibliografía relacionada a la temática

De la observación de los valores totales puedo deducir que en general, y con la sola excepción del elemento *Internacionalismo*, la presencia de los 3 campos del elemento *Crítica* y de los 2 campos que integran *Acción en la Comunidad* alcanza porcentajes similares en ambos trayectos disciplinares. Esta característica es extensible también a la presencia de bibliografía relacionada a la temática.

No obstante, lo expresado en el párrafo anterior debe complementarse con particularidades que implican una mayor solidez y homogeneidad de la presencia de los elementos esenciales de la teoría en los programas de Lengua y Cultura. Destaco a continuación dos características que fundamentan esta afirmación. La primera refiere a que en este trayecto están registrados los 3 campos que integran el elemento que resulta predominante en este estudio (*Crítica*), mientras que el campo *World* está ausente del otro trayecto disciplinar (Formación Docente) en 3 propuestas educativas (Córdoba, La Rioja y San Juan). La segunda característica emerge de la presencia de los 3 elementos esenciales de la teoría en Lengua y Cultura, dado que en Formación Docente no aparece el elemento *Internacionalismo*.

Los programas y las regiones del CPRES

Un rasgo distintivo de las instituciones educativas en general, y de las universidades en particular, es el desarrollo de vínculos estrechos con el medio regional en el cual están insertas (Mato, 2018). Esta característica, que formalmente se canaliza a través de la función denominada Extensión, se desarrolla también a través de las relaciones de los propios integrantes de los claustros con el medio externo, las cuales se han incrementado significativamente en los últimos años a la par del exponencial crecimiento de los canales abiertos por las nuevas tecnologías (Parrón *et al*, 2021; Copanegra, 2016). La circunstancia descrita motivó mi interés por conocer si la incorporación de la teoría objeto de este estudio a los programas de cátedra está relacionada a las características socioeconómicas y al desarrollo productivo de las regiones donde están radicadas las propuestas educativas.

Como consecuencia de lo expresado en el párrafo anterior llevé a cabo un análisis comparativo de la presencia de los elementos esenciales de la teoría de la CI en las sedes localizadas en las diferentes regiones adoptadas por los CPRES, cada una de las cuales exhibe rasgos particulares tanto desde el punto de vista histórico como en lo concerniente a su desarrollo económico y social. En la Tabla 4 despliego los resultados, expresados en porcentaje, para las 6 regiones en las cuales se radican las 15 sedes consideradas en este trabajo, ya que en la región Noreste no existen ofertas educativas con el perfil que nos ocupa.

Tabla 4
Presencia (%) de los elementos esenciales de la teoría de la CI en los programas de cátedra para cada región de los CPRES

Región ⁽¹⁾	Críticidad (%)			Acción en la Comunidad (%)		Internacionalismo (%)	
	K	S	W	Pre Políti-ca	Políti-ca	Con Comunica-ción Supranacio-nal	Sin Comunica-ción Supranacio-nal
Metropoli-tana	100	61	61	-	-	-	-
Bonaeren-se	100	65	29	-	6	3	3
Centro	100	81	58	3	3	1	-

Nuevo Cuyo	98	85	64	-	-	-	-
Noroeste	95	59	27	9	-	-	-
Sur	100	100	73	23	18	-	-

Nota. (1) Las ofertas académicas consideradas en este trabajo se integran a las regiones según se indica a continuación entre paréntesis: Metropolitana (Hurlingham), Bonaerense (La Plata y Mar del Plata), Centro (Córdoba, Villa María, Río Cuarto, Autónoma de Entre Ríos sede C. del Uruguay y Autónoma de Entre Ríos sede Paraná), Nuevo Cuyo (Cuyo, La Rioja y San Juan), Noroeste (Tucumán y Catamarca) y Sur (Comahue y La Pampa); la región Noreste, también considerada en los CPRES, no ofrece propuestas educativas con el perfil considerado en este estudio.

Los resultados presentados en la Tabla 4 indican que existen tres regiones donde las sedes radicadas registran una presencia mayor de los elementos esenciales de la teoría. Ellas son la región Bonaerense, la Centro y la Sur. Las dos primeras se destacan por haber incorporado en forma completa o incompleta todos los elementos, ya que la Bonaerense incluye los tres campos de la *Crítica*, uno de *Acción en la comunidad (Pre política)* y los dos del *Internacionalismo*, en tanto que la región Centro hace lo propio con los tres de la *Crítica*, los dos de *Acción en la comunidad* y uno del *Internacionalismo (con comunicación supranacional)*. La región Sur, por su parte, sobresale por exhibir la mayor presencia en los tres campos que componen la *Crítica* y en los dos que integran *Acción en la comunidad*, pero no muestra evidencias de haber incorporado el *Internacionalismo*.

Si bien la presencia de los elementos *Acción en la comunidad* e *Internacionalismo* debe considerarse débil, como ya señalé, la búsqueda de las razones que explican el comportamiento distintivo de las sedes radicadas en las tres regiones antes mencionadas requiere planificar y ejecutar una nueva investigación orientada a clarificar ese aspecto.

Los programas y la antigüedad de los planes de estudio

Considerando la elevada velocidad que ha experimentado la evolución del conocimiento en las últimas décadas, y que la teoría que es objeto de este estudio es de reciente desarrollo, decidí explorar si la presencia de esta temática en los programas de cátedra está influenciada por la antigüedad de los planes de estudio. Con ese propósito, en la Tabla 5 presento, expresada en porcentaje, la presencia de los elementos fundamentales de la teoría en los programas de cátedra para las 15 propuestas educativas ordenadas por orden creciente de antigüedad de los planes vigentes.

Tabla 5

Antigüedad (años) del plan de estudios y presencia (%) de los elementos esenciales de la teoría de la CI en los programas de cátedra para cada oferta académica

Pro- puesta Acadé- mica	Anti- güe- dad del plan (años) (1)	Criticidad (%)			Acción en la Co- munidad (%)		Internacionalismo (%)	
		K	S	W	Pre Polí- tica	Política	Con Comuni- cación Suprana- cional	Sin Comuni- cación Suprana- cional
UNC	4	100	79	50	-	7	-	-
UNCu- yo	4	100	96	96	-	-	-	-
UNSJ	7	100	75	17	-	-	-	-
UNA- HUR	7	100	61	61	-	-	-	-
UNLP	7	100	64	36	-	18	9	9
UADER C del U	9	100	77	69	-	-	-	-
UADER Paraná	9	100	92	38	8	-	8	-
UNLaR	9	92	75	50	-	-	-	-
UNCa	10	100	75	25	17	-	-	-
UNL- Pam	10	100	100	100	45	27	-	-
UNCo- ma	14	100	100	45	-	9	-	-
UNVM	17	100	67	44	11	-	-	-
UNT	18	90	40	30	-	-	-	-
UNMdP	20	100	65	25	-	-	-	-
UNRC	25	100	83	71	-	4	-	-

Nota. (1): El año de aprobación de los planes de estudio está disponible en la Tabla 2

ACpp: Acción en la Comunidad *Pre-Política*

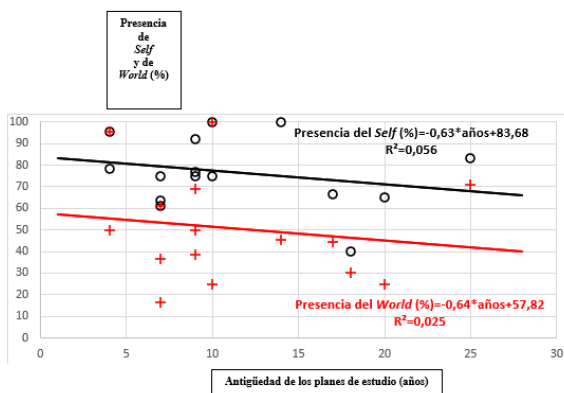
ACpo: Acción en la Comunidad *Política*

La información desplegada en la Tabla 5 permite advertir que los datos correspondientes al campo *Knowledge* del elemento *Criticidad*, cuya presencia es predominante como ya se expresó más arriba, confirman que no existe relación alguna entre su nivel de presencia y la antigüedad de los planes de estudio. A su vez, y si bien con una presencia mucho más reducida, los valores correspondientes a ambos campos de los elementos *Acción en la comunidad* e *Internacionalismo* conducen a la misma conclusión. Sin embargo, la variabilidad de los resultados que obtuve para los campos *Self* y *World* del elemento *Criticidad* impide apreciar con claridad si existe sobre éstos una influencia de la antigüedad de los planes y, en consecuencia, realicé un análisis de regresión lineal simple entre ambas variables para dilucidar este aspecto desde un fundamento estadístico.

Los resultados del análisis se encuentran en la Figura 1, donde el eje horizontal expresa en años la antigüedad de los planes y el eje vertical muestra en porcentaje la presencia del *Self* y del *World* en los programas. Los resultados permiten visualizar una reducida correlación entre las variables, puesta de manifiesto a través de coeficientes de determinación (R^2) iguales a 0,056 y 0,025 para el *Self* y el *World* respectivamente, indicando en consecuencia que la antigüedad de los planes explica el 5,6% de la variabilidad en el primero y el 2,5% en el segundo. Las ecuaciones de las rectas de regresión, también incluidas en la figura, prueban para ambos casos que la débil relación es negativa lo cual también se aprecia visualmente en la tendencia decreciente de ambas rectas al crecer la antigüedad de los planes de estudio.

Figura 1

Relación entre la antigüedad (años) de los planes de estudio y la presencia (%) de los campos Self y World en los programas de cátedra



Nota. O: Valores porcentuales de la presencia del campo *Self*; +: valores porcentuales

de la presencia del campo *World*.

Este estudio detallado ratifica, en consecuencia, un débil crecimiento de la presencia del *Self* y del *World* en los programas de cátedra en la medida en que disminuye la antigüedad de los documentos analizados. No obstante, la escasa entidad de ese crecimiento amerita la realización de un nuevo estudio, más específico, orientado a comprobar las causas que lo motivaron, ya que el mismo pudo deberse más a decisiones puntuales de algunas instituciones que a la incorporación gradual de esta temática. Como respaldo de esta conjetura puedo citar el impacto producido por la decisión del Consejo Superior de la Universidad de La Pampa (Resolución 297/2011), antecedente que ya cité más arriba, que provocó una destacada presencia del elemento *Acción a la comunidad*. A su vez, debo señalar que la Universidad de La Pampa es la única que tiene una presencia completa (100%) del *Self* y del *World* (ver la Tabla 2), con un plan de estudios de 10 años de antigüedad, lo cual puede haber influido en los resultados del análisis estadístico debiéndose a una decisión muy particular más que a una evolución general, lo cual en este caso no pudo ser corroborado.

Conclusiones

El proyecto llevado a cabo me permitió estudiar la presencia de la CI en los programas de cátedra de los profesorados de inglés de gestión pública de Argentina. El análisis de los resultados hizo posible conocer la presencia de los elementos esenciales que sustentan la teoría estudiada desde cinco perspectivas diferentes, de las cuales emergen las conclusiones que presento a continuación.

Respecto de la presencia relativa de cada elemento esencial, el estudio probó que la *Criticidad* fue preponderante respecto del *Internacionalismo* y *Acción en la comunidad*. A su vez, de los tres campos que conforman la *Criticidad* el que prevalece en los documentos es el *Knowledge*, presente en 211 de los 213 programas (99%), mientras que los correspondientes valores fueron 165 (77%) para el *Self* y 114 (54%) para el *World*. Estos resultados muestran que el pensamiento crítico se vincula con mayor frecuencia al conocimiento disciplinar que a la necesidad de reflexionar sobre los propios supuestos y que al accionar críticamente en relación al mundo.

En relación a las distintas propuestas académicas, el análisis permitió conocer que: i) las 15 sedes exhiben la presencia de los elementos esenciales de la teoría en los tres campos de la *Criticidad* (*Knowledge*, *Self* y *World*), ii) 6 sedes (40%) muestran adicionalmente la presencia de los elementos en al menos uno de los campos del *Internacionalismo* o de *Acción en la comunidad* y, iii) solamente 2 sedes (13%) ostentan la presencia de los elementos esenciales en los tres campos de la *Criticidad* y en al menos un campo de cada uno de los otros dos elementos esenciales (*Internacionalismo* y *Acción en la comunidad*). Sorpresivamente, se registraron únicamente 6 citas

bibliográficas recomendadas y referidas a la teoría de la CI en los 213 programas (3%), lo cual sugiere, en primer lugar, que la profundización de los fundamentos de esta teoría no constituye un objetivo generalizado en las propuestas investigadas. En segundo lugar, no se advierte una correlación positiva entre la cantidad de citas bibliográficas recomendadas y la presencia de los elementos esenciales de la CI en los programas de las propuestas académicas.

Acerca de los dos trayectos disciplinares que componen las carreras, los resultados muestran que la presencia de los elementos esenciales de la CI en los programas del trayecto de Lengua y Cultura exhibe una mayor homogeneidad que en los pertenecientes a Formación Docente. Esta diferencia, si bien moderada, radica en que el primer trayecto registra la presencia de los 3 elementos esenciales y de los 3 campos que integran el elemento *Criticidad*, mientras que en Formación Docente no se exterioriza el elemento *Internacionalismo* y el campo *World* está ausente en tres propuestas educativas.

Respecto de las distintas regiones definidas por los CPRES, el estudio mostró que las regiones Bonaerense, Centro y Sur registran una presencia mayor de los elementos esenciales de la CI. Las dos primeras se destacan por haber incorporado en forma completa o incompleta los 3 elementos. A su vez, la región Sur sobresale por exhibir la mayor presencia en los tres campos que componen la *Criticidad* y en los dos que integran *Acción en la comunidad*, en tanto que no muestra evidencias de haber incorporado el *Internacionalismo*.

Acerca de la existencia de una relación entre la presencia de los elementos esenciales de la CI y la antigüedad de los planes de estudio, la observación de los resultados puso en evidencia que no existe relación alguna entre las variables mencionadas para el campo *Knowledge* del elemento *Criticidad* y para ambos campos de los elementos *Internacionalismo* y *Acción en la comunidad*. No obstante, un análisis de regresión lineal simple confirmó una reducida correlación negativa entre las variables mencionadas para los campos *Self* y *World* del elemento *Criticidad*, revelando que la presencia de la CI disminuye al aumentar la antigüedad de los planes y que ésta explica el 5,6% de la variabilidad en el *Self* y el 2,5% en el *World*.

Nota

¹ Profesora en inglés egresada de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAyCS - UADER) y Magíster en Lengua Inglesa por la Universidad de Belgrano (Facultad de Lenguas y Estudios Extranjeros - UB) en Argentina. Actualmente es doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE, UNLP). Se desempeña como Profesora Titular Ordinaria de la cátedra Gramática II (FHAyCS - UADER) y como Profesora Adjunta Ordinaria en Inglés II (FRCU – UTN). Forma parte del Proyecto de Investigación y Desarrollo denominado *Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera: dificultades, desafíos y*

posibilidades del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Su interés se centra en la teoría de la Ciudadanía Intercultural y la enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad. E-mail: piter.patricia@uader.edu.ar.

Referencias bibliográficas

- Barboni, S. y Porto, M. (2011). Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional en la Argentina del Bicentenario: ¿qué tensiones y qué posibilidades se abren con la incorporación del inglés en el currículum de la Escuela? En Barboni, S (ed). *Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional a los 200 Años de la Revolución de Mayo*. La Plata: Eds Al Margen 13-68.
- Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. London: Open University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2018). An essay on internationalism in foreign language education. *Intercultural Communication Education*, 1 (2), 64-82.
- Byram, M. (2014). Twenty-five years on: From cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27, 209–225.
- Byram, M., Golubeva, I., Han, H., & Wagner, M. (Eds.). (2016). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., Golubeva, I. Han, H., y Wagner, M. (eds.) (2017) *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2014) *Research Methods in Education* (8th edn). London: Routledge.
- Consejo Regionales de Planificación de la Educación Superior. Recuperado de: [resolucion-280-16-5963b400a5e5d.pdf](https://www.argentina.gob.ar/educacion/resolucion-280-16-5963b400a5e5d.pdf) (argentina.gob.ar)
- Copanegra, H., Cabrera, G. P., Aguilar, M. L. y Jorda, M. S. (2016) El empleo de las tecnologías de información y comunicaciones (TICs) en el ámbito universitario. Recuperado de: El empleo de las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TICs) en el ámbito universitario (scielo.org.ar)
- Hernández Sampieri (2014). *Metodología de la Investigación* (6th edn). México: McGrawHill Education.
- Liddicoat , A. J. y Scarino, A. (2013) *Intercultural Language Teaching and Learning*: Oxford, Wiley Blackwell
- Mato, D. (2018). Repensar y transformar las universidades desde su articulación y compromiso con las sociedades de las que forman parte. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(9), julio-diciembre, 38-52. doi: 10.14409/extension.v8i9.Jul-Dic.7837.
- Parrón, E. C., Izquierdo Pardo, J. M. y Pardo Gómez, M. E. (2021) La dinámica del proceso de extensión universitaria con el empleo de las tic. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7922033.pdf>

Porto M. (2014). Intercultural citizenship education in an EFL on-line project in Argentina. *Language and Intercultural Communication*, 14, 245–261.

Porto M. (2016). Ecological and intercultural citizenship in the primary English as a foreign language (EFL) classroom: An online project in Argentina. *Cambridge Journal of Education*, 46, 395–415.

Porto M. y Byram M. (2015). A curriculum for action in the community and intercultural citizenship in Higher Education. *Language, Culture and Curriculum*, 28, 226–242.

Porto, M. y Di Bin, V. (2022) When the Axiom of Supranational Communication in Intercultural Citizenship Theory is not Met: Enriching Theory and Pedagogy En McConachy, T.; Golubeva, I. ; Wagner, M. (Eds) *Intercultural learning in language education and beyond: Evolving concepts, perspectives, and practices* p. 285 - 310.

Porto, M., Houghton, S. A. y Byram, M. (2018) Guest editorial: Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 22 (5), 484-498.

Yulita, L. (2018) *Competences for democratic culture: An empirical study of an intercultural citizenship project in language pedagogy*. *Language Teaching Research*, 22 (5). pp. 499-516. ISSN 1362-1688