

# Lenguaje, sociedad y escuela



## Intercomprensión para políticas de internacionalización en universidades del sur global

### Intercomprehension to policies of internationalization at universities of the Global South

#### Intercompreensão para Políticas de Internacionalização em Universidades do Sul Global

Sandra Ximena Bonilla Medina<sup>1</sup> , Angélica María Ávila Molina<sup>2</sup> ,  
Adriana Márquez Medina<sup>3</sup> , Herley Ricardo Barrera Alarcón<sup>4</sup> 

#### Resumen

La internacionalización en las políticas universitarias es un tema de relevancia en la actualidad; sin embargo, se ha homogeneizado con una mirada centrada en países e idiomas dominantes: el norte global. Con una perspectiva crítica y decolonial, este artículo reporta los resultados de un proyecto que realizan tres universidades latinoamericanas en el esfuerzo por construir políticas de plurilingüismo y de internacionalización, en busca de darle visión al conocimiento del *sur global*. A través de una investigación cualitativa, se parte de la voz de aprendientes de español (brasileños) y de portugués (colombianos), como actores de la política, quienes a través de ejercicios de intercomprensión en un contexto internacional son el soporte para visibilizar elementos que deberían considerarse para la construcción de políticas más incluyentes. Los hallazgos muestran la necesidad de integrar la identidad lingüística para fortalecer el conocimiento local; ver la internacionalización como un ejercicio cultural profundo más allá de lo lingüístico; ver la intercomprensión como una forma de promoción de la pluridiversidad, y ver la construcción de políticas del internacionalización como un acto de justicia social.

**Palabras clave:** intercomprensión, internacionalización, políticas lingüísticas, decolonialidad

#### Abstract

Today, internationalization in university policies is a topic of great relevance. However, it has often been homogenized through a perspective centered on dominant countries and languages, *i.e.*, on the Global North. From a critical and decolonial perspective, this article reports the results of a project carried out by three Latin American universities in an effort to build plurilingualism and internationalization policies that provide visibility to knowledge produced in the Global South. Through qualitative research, this study is grounded in the voices of Spanish learners from Brazil and Portuguese learners from Colombia as policy actors who, through intercomprehension activities in an international context, aid in identifying elements that should be considered in the construction of more inclusive policies. The key findings of this work evidence the need to integrate linguistic identity to strengthen local knowledge, to view internationalization as a profound cultural practice beyond linguistic aspects, to understand intercomprehension as a way to promote pluridiversity, to and conceive the development of internationalization policies as an act of social justice.

**Keywords:** intercomprehension, internationalization, language policy, decoloniality

- 1 Doctora en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Docente en Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.. Correo: [sxbonillam@udistrital.edu.co](mailto:sxbonillam@udistrital.edu.co).
- 2 Magíster en Sociolingüística de la Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad de La Salle, Colombia. Correo: [amavilam@udistrital.edu.co](mailto:amavilam@udistrital.edu.co).
- 3 Magíster en Ambientes Bilingües de Aprendizaje de la Universidad Santo Tomás, Colombia. Docente en la Fundación Universitaria Internacional del Tropicó Americano, Colombia. Correo: [adrianamarquez@unitropico.edu.co](mailto:adrianamarquez@unitropico.edu.co).
- 4 Especialista en Pedagogía de los Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia. Docente en la Fundación Universitaria Internacional del Tropicó Americano, Colombia. Correo: [herleybarrera@unitropico.edu.co](mailto:herleybarrera@unitropico.edu.co).

**Cómo citar:** Bonilla, S., Ávila, A., Márquez, A., y Barrera, H. (2025). Intercomprensión para políticas de internacionalización en universidades del sur global. *Enunciación*, 30(2), 289-306. <https://doi.org/10.14483/22486798.23396>

Artículo recibido: 23 de marzo de 2025; aprobado: 04 de julio de 2025

## Resumo

A internacionalização nas políticas universitárias é um tema de relevância na atualidade; no entanto, tem sido frequentemente homogeneizada por uma perspectiva centrada em países e idiomas dominantes — o Norte Global. A partir de uma perspectiva crítica e decolonial, este artigo apresenta os resultados de um projeto realizado por três universidades latino-americanas que buscam construir políticas de plurilinguismo e internacionalização que deem visibilidade ao conhecimento produzido no Sul Global. Com uma pesquisa qualitativa, o estudo tem como base as vozes de aprendizes de espanhol (brasileiros) e de português (colombianos), considerados atores políticos. Por meio de atividades de intercompreensão em um contexto internacional, essas vozes sustentam a identificação de elementos que devem ser considerados na construção de políticas mais inclusivas. Os principais achados destacam a necessidade de: integrar a identidade linguística para fortalecer o conhecimento local; entender a internacionalização como uma prática cultural profunda para além da linguagem; considerar a intercompreensão como uma forma de promoção da pluridiversidade; e compreender a formulação de políticas de internacionalização como um ato de justiça social.

**Palavras-chave:** intercompreensão, internacionalização, políticas linguísticas, decolonialidade

## Introducción

En Latinoamérica, las políticas educativas de internacionalización han sido influenciadas por la presencia de lenguas dominantes como el inglés, cuya prevalencia se sustenta en factores estructurales que van desde las políticas educativas *per se*, hasta cuestiones ideológicas. Su impacto está vinculado a procesos históricos de colonialismo y hegemonía cultural, lo que ha consolidado, entre otras, el estatus del inglés como lengua de prestigio (Miranda *et al.*, 2024). Dicho suceso ha favorecido tanto a los países angloparlantes como a los poderosos económicamente que se han suplido del poder de la lengua para expandir su imperio (Penycook, 1990). Por tanto, han surgido tensiones y conflictos curriculares en todos los niveles educativos, ya que esta lengua y formas de conocimiento occidental se imponen sobre otros aprendizajes y conocimientos locales. Esto plantea un problema fundamental: las políticas educativas suelen configurarse con base en contextos y perspectivas ajenas a la realidad social, sobre todo, si hablamos del *sur global*, y generan desafíos para la valoración de la diversidad lingüística y cultural.

Se asume que la internacionalización debe integrarse transversalmente en las instituciones para actualizar la estructura curricular; desarrollar competencias internacionales e interculturales; promover el entendimiento entre culturas, e impulsar la innovación, la calidad y la pertinencia de

la educación (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018). En contraste, De Wit (2019) explica que las políticas de internacionalización se han centralizado en el inglés como lengua de la globalización, y han llevado al desplazamiento del conocimiento local. Para Moncada (2011), “la globalización tiene un carácter asimétrico y desigual que excluye a regiones y grupos sociales que no tienen más opción que subordinarse a las decisiones de las economías dominantes” (p. 4).

Desde una mirada crítica y decolonial, este artículo presenta los resultados de un proyecto desarrollado por tres universidades latinoamericanas: dos colombianas (la Internacional del Trópico Americano [Unitrópico] y la Distrital Francisco José de Caldas), junto con una brasileña (Universidad Federal do Espírito Santo), con el propósito de identificar, desde la voz de los actores, elementos para la construcción de políticas de internacionalización con una mirada del sur global.

En concordancia con la decolonialidad (Castro, 2005), y teorías críticas como la de la raza (Delgado y Stefancic, 2001), analizamos esa situación de la homogeneización en la internacionalización como una consecuencia de la colonialidad que se ha perpetuado mediante dinámicas de construcción del otro que, a su vez, no han permitido apreciar la pluridiversidad (Sánchez-Moreano, 2023). De esta experiencia investigativa, se plantea la *intercompreensión*, es decir, la interacción entre individuos hablantes y representantes de lenguas que tienen

una base de léxicos, gramaticales y sintácticos común de dos lenguas de un tronco mismo lingüístico común (Ainciburu, 2007). En este caso, estas lenguas forman parte del proceso de aprendizaje.

Esta iniciativa busca una mayor conciencia y comprensión de los contextos educativos latinoamericanos, con el objetivo de atender y reflexionar sobre sus necesidades particulares. La investigación se desarrolló con un enfoque intercultural crítico, fundamentado en la visión decolonial de Walsh (2009), con el propósito de generar nuevo conocimiento *sur-sur*. Se desarrolló un trabajo colaborativo con un grupo de aprendientes, en el que la internacionalización se abordó como una praxis (Ball et al., 2012). Es decir, a través de la interacción, el intercambio y la coconstrucción del conocimiento, se buscó generar una visión alternativa de las políticas de internacionalización que favorece las realidades e intereses de los individuos y las naciones, para así evitar su imposición desde perspectivas unilaterales.

## Marco teórico y conceptual

### Una mirada decolonial de la internacionalización y políticas lingüísticas

Abordar la decolonialidad supone asumirla como punto de partida histórico, epistémico y político. Desde la mirada de Mignolo (2013), la modernidad ha estado acompañada por una lógica colonial. Esta se manifiesta como una estructura de poder que jerarquiza las dimensiones del saber, el ser y el poder (Quijano, 2001). La colonialidad del ser se refiere a cómo los grupos oprimidos naturalizan su inferioridad, debido a la imposición de una superioridad europea; la del saber presenta la idea de que solo este conocimiento es válido, excluyendo otras formas de conocimiento (Lloyd, 2023). La *colonialidad del poder* lo define Quintero (2010) como “un patrón de dominación global propio del sistema-mundo moderno/capitalista originado con el colonialismo europeo” (p. 3).

De esta forma, la decolonialidad busca cuestionar y desestabilizar las jerarquías que han cimentado la modernidad, basada en la exclusión sistemática de pueblos, lenguas y conocimientos. Esta exclusión, aún activa, organiza el mundo desde la supremacía de ciertos saberes, lenguas y sujetos (Leff, 2022; Bonilla-Medina, 2023).

En este contexto, las políticas de internacionalización en la Educación Superior no son ajenas a esta condición. Si bien la internacionalización y las políticas lingüísticas en la educación superior facilitan el encuentro de diversas perspectivas intelectuales (Didou, 2014), en la práctica, han sido permeadas por estructuras hegemónicas que concentran recursos en unas pocas instituciones (De Wit, 2019), hecho que ha profundizado las desigualdades académicas (Leal y Oregioni, 2019). Los *rankings* internacionales refuerzan esta dinámica, por cuanto privilegian la producción científica en lenguas dominantes, y desvalorizan conocimientos generados en otros idiomas y contextos. Además, favorecen los vínculos con países “primermundistas” (Escobar, 2005) y consagran al inglés como lengua global (Macedo, 2019); así, se reproduce la dominación angloparlante y se perpetúan visiones eurocéntricas del conocimiento (Guerrero, 2010).

En este sentido, las políticas lingüísticas reflejan creencias coloniales que favorecen lenguas dominantes, hablantes idealizados o usos desligados de los contextos colonizados (Baum, 2019). En esta investigación, la colonialidad también determina que la llegada de españoles y portugueses a América marcó un periodo de dominio y subyugación de saberes por el poder imperial (Leff, 2022), lo cual no cesó con las independencias, sino que persistió en formas más sutiles de control (Castro, 2005); en consecuencia, se configuraron visiones binarias de nación que marginan al sur global (Souza, 2019) y perpetúan la pérdida de identidad cultural y lingüística (Quijano, 2001).

Así, en los países vistos desde la periferia global, la internacionalización en la Educación Superior, a través de la supremacía de las lenguas dominantes,

reproduce ideas de inferioridad económica, política, social, lingüística y educativa, mediante enfoques occidentales del conocimiento en paralelo con las políticas lingüísticas (Estermann, 2014; Bonilla-Medina, 2023; Macedo, 2019). Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1998, citada por Moncada, 2011), las políticas deben incluir un componente internacional debido a la universalidad del aprendizaje; sin embargo, el inglés ha ocupado un lugar prioritario en el ámbito académico y laboral, y se ha presentado como un elemento de la modernidad (Macedo, 2019), a la vez que transmite ideales homogeneizadores que acentúan jerarquías occidentales.

La internacionalización y las políticas lingüísticas descolonizadoras suponen reivindicar saberes propios y reflexionar sobre jerarquías para transgredir sobre el ataque a las identidades y cuestionar desigualdades. Con una mirada al currículum en educación, Fabricius et al. (2017) critican que el pluralismo lingüístico se limita a centralizar el inglés; por tanto, elimina la diversidad y desconecta la educación del contexto.

Por eso, mediante trabajo colaborativo con actores políticos (aprendientes), se busca proponer estrategias que fomenten el diálogo intercultural, la igualdad de voces como vías para superar estructuras coloniales de poder (De Wit, 2019; Lara, 2015).

### **Políticas de internacionalización hacia el multiplurilingüismo: repertorios lingüísticos, diversidad y justicia social**

El posicionamiento del inglés en las políticas de internacionalización ha conducido a que las distintas naciones se vean abocadas a plantear este idioma como un objetivo primordial (Bonilla Medina, 2023), lo cual ha escondido prácticas discriminatorias invisibles o poco perceptibles que han llevado a los países que no se alinean con estos atributos a mantenerse en la periferia, en la exclusión y en consecuencia, en estigmatización (Macedo, 2019).

En aras de conformar una visión epistemológica que le apunte a un paradigma más plural y de justicia social, se adoptó el *multilingüismo/plurilingüismo* como forma del rescate de la pluriversalidad para el planteamiento de políticas a nivel internacional (Sánchez Moreano et al., 2023).

La distinción entre multilingüismo y plurilingüismo es controvertida. Aunque el Marco Común Europeo de Referencia los separa como social e individual, sus definiciones se solapan. Cenoz (2013) considera el multilingüismo con impacto psicológico. El multilingüismo se asocia a realidades geopolíticas con derechos lingüísticos desiguales (Race, 2015), y el plurilingüismo a culturas influenciadas mutuamente, pero en jerarquías de poder (Ortega y Picardo, 2018). Algunos asocian multilingüismo con multiculturalidad occidental y plurilingüismo con hibridación en contextos colonizados (Walsh, 2015). Más allá de la teoría, desde la decolonialidad y la teoría crítica de la raza (Bonilla-Medina y Finardi, 2022), lo crucial es destacar las luchas socioculturales que emergen de estos conceptos (Sánchez Moreano et al., 2023).

García et al. (2021), por ejemplo, debaten que más allá de referirse a multi- o plurilingüismo lo importante es prevenir que, a los hablantes, y por ende a los aprendientes, se les limite su capacidad en cuanto a repertorios lingüísticos, mediante lo que De Sousa Santos (2007) denomina *pensamiento abismal*: una lógica de frontera que invisibiliza conocimientos, lenguas y prácticas que no se alinean con los marcos epistémicos dominantes. Es decir, al igual que Ortega y Picardo (2018), estos autores despojan la idea de un multi- o plurilingüismo que departamentaliza las lenguas como entidades separadas y diferentes que ponen barreras en los procesos de adquisición de lenguas adicionales. Por el contrario, reconocen las relaciones que pueden existir entre las lenguas, tanto a nivel individual como social.

Desde lo anterior, pensar en la diversidad emergente en los procesos de multiplurilingüismo involucra no solo pensar en las lenguas y en los elementos lingüísticos que subyacen a su uso;

tiene que ver también con la configuración de identidades (culturales, sociales, políticas, raciales, étnicas, sexuales, etcétera) de los usuarios de las lenguas, de sus trayectorias y de sus contextos (Piller, 2016). Por eso, con esta mirada amplia del multiplurilingüismo, los repertorios lingüísticos de los hablantes son conglomerados complejos de acervos culturales, sociales, políticos que se construyen y se reconstruyen en la interacción con otros individuos, para así conformar culturas y visiones de mundo.

### **Políticas de praxis lingüísticas y de internacionalización intercultural: intercomprensión, identidad e intercambios de conocimiento local**

Para abordar las políticas de internacionalización en conexión con la política lingüística, es necesario entenderlas como praxis y la internacionalización como un proceso intercultural. Haugen (1959) recurrió al término *planificación lingüística* para referirse a los procesos de creación ortográfica, y realización de gramáticas y diccionarios de comunidades lingüísticas no homogéneas. Junto a la planificación de estatus, sitúa la planificación del corpus y la planificación de adquisición, que se enfocaron también en la resolución de problemas lingüísticos, al intervenir las lenguas (Spolsky, 2004).

Otras discusiones del campo aparecen con la inclusión de la teoría social crítica a la sociolingüística, estas son: (a) la inequidad sistémica en las políticas lingüísticas; (b) el ejercicio del poder en relación con la colonización, modernización y desarrollo en países del sur global, y (c) el grado de control que tiene el ser humano en los procesos sociales de sus lenguas (Gazzola et al., 2023). La última discusión, sobre la agencia del ser humano, busca responder a cómo la creación de políticas ha ofrecido espacios ideológicos y de implementación del multilingüismo y la revitalización de lenguas (Hornberger, 2005, citado por Gazzola et al., 2023).

Con el reciente interés en la etnografía de la política lingüística como metodología, se establece la distinción entre la política de lengua formal (documentos, leyes y declaraciones) y las prácticas que se observan *in situ*. Esta distinción resulta fundamental para nuestra investigación, ya que facilita el análisis de la dimensión práctica del uso de las lenguas en contextos de internacionalización, donde las políticas se encarnan en interacciones cotidianas y discursos locales. Así, la intercomprensión se presenta como una estrategia clave que articula la praxis lingüística con la internacionalización intercultural, al facilitar la interacción entre hablantes de distintas lenguas sin necesidad de una lengua vehicular dominante. Este enfoque decolonial fomenta el reconocimiento de los repertorios lingüísticos individuales y la construcción de comunidades de aprendizaje plurilingües basadas en la colaboración, el respeto y la equidad (Baviera y Gulinelli, 2025).

La relación entre políticas lingüísticas e internacionalización pasa por la práctica y la ideología lingüísticas, la primera ofrece herramientas para afectar el estatus, el uso y la adquisición de una o más lenguas que las universidades usan de acuerdo con sus agendas y objetivos de internacionalización. La segunda propone objetivos ideológicos que mayormente hacen que las políticas lingüísticas institucionalicen una perspectiva integrada o no de lo local y de lo internacional (Soler, 2019). En esta comprensión de la política lingüística como práctica social, es decir, con el foco en la gente y sus acciones políticas o actores de política sobre la lengua, se observan: (a) estructuras macro-nivel de poder y dominación; (b) los individuos y su capacidad para intervenir en el nivel macro; (c) micropácticas y actitudes hacia la lengua en el campo (Soler, 2019).

El interés en este artículo consiste en el acoplamiento entre el nivel 3 de las interacciones de los estudiantes colombianos y brasileños, y sus actitudes lingüísticas, así como el uso de la intercomprensión como forma de acción política, lo cual conduce a explorar el potencial transformador de



las políticas de internacionalización construidas desde la base, desde el sur global.

Algunos problemas identificados en la planificación e implementación de políticas lingüísticas muestran que, a pesar de que el discurso de la internacionalización es favorable con respecto a la interculturalidad y la diversidad lingüística y cultural, no se condice con los hechos (De Mejía, 2019). Esta oposición es resultado de dinámicas de mercado que atrapan a la academia, y evidencia la tensión entre lo utilitario y lo identitario en el aprendizaje de lenguas (Dafouz, 2021). En Europa se polemiza la relación ‘natural’ entre internacionalización y pluralismo lingüístico, pues suele estar solo en el discurso, ya que las lenguas de los estudiantes no se practican cotidianamente en esos espacios; mientras la población se hace más internacional, la diversidad lingüística es latente y el número de lenguas que los estudiantes tienen en común para comunicarse decrece (Fabricius *et al.*, 2017).

De esta manera, la internacionalización debe afrontar contextos, referencias locales, lenguas y comprensiones de sus hablantes. En este sentido, la intercomprensión cumple un rol importante al promover dinámicas colaborativas y socioafectivas entre pares de diferentes lenguas maternas, lo cual facilita la construcción de identidades lingüísticas por sus filiaciones, en dos sentidos: (a) por el significado macrogeopolítico de las lenguas (sentido utilitarista), o (b) por factores personales, identitarios o socioculturales (sentido identitario) (Mitchell y Tyne, 2021). Analizar el uso de lenguas de los participantes, su identidad lingüística y sus referencias locales orienta las políticas lingüísticas y de internacionalización que queremos en el sur global.

### Acceso democrático del saber y justicia social

El acceso democrático del saber, la inclusión y la justicia social en la Educación Superior se validan a través de las tres universidades participantes

de este estudio. Consideramos que para que exista justicia social, deben garantizarse intercambios culturales en todas las dinámicas que constituyen la universidad. Por eso, desde la perspectiva decolonial, se asume la interculturalidad como una propuesta político-epistémica que busca transformar las estructuras de poder que reproducen la colonialidad (Walsh, 2009). Esta forma de interculturalidad emerge desde los márgenes como una herramienta de resistencia y decolonización con los estudiantes en cuanto participantes activos en este estudio. Así se reconfiguran las relaciones entre saberes, sujetos y territorios, y se desdibujan las jerarquías propias de la modernidad/colonialidad (Corral, 2022). Esto implica una transformación profunda de las estructuras institucionales y curriculares, orientada hacia la justicia epistémica y social (Grajales, 2022).

Se reconoce que, no obstante, la interculturalidad se ha usado con fines sociopolíticos contrarios a las necesidades de los pueblos, lo cual ha generado discrepancias sobre su aplicación en el contexto latinoamericano (Walsh, 2009). Por ello, deben existir diálogos que revaloricen la interculturalidad, ya que esta no se ha escapado de la influencia política y mercantilista que vacía su sentido. En este contexto, la decolonialidad surge como rebeldía epistemológica para repensar las dinámicas del ser, saber y poder como estructuras de la colonialidad (Castro, 2005). En otras palabras, propone detener la veneración de visiones hegemónicas en las esferas sociales y reflexionar sobre estas lógicas para concertar un nuevo enfoque de las realidades. La decolonialidad plantea dismantelar la matriz colonial de poder que controla las estructuras sociales, políticas y económicas a nivel global (Mignolo, 2013), y llama a cuestionar la modernidad como única narrativa de progreso, para develar así su lado oscuro —colonialidad—, su racionalidad eurocéntrica y proyecto homogeneizador (Ortiz Medina *et al.*, 2022).

Las reflexiones y cambios de discurso que se gesten desde la universidad deberán comprender cómo la justicia social ha de transversalizar los diálogos

interculturales como alternativa para revalorizar las culturas y pueblos dentro de las dinámicas sociales, en el sentido de que las culturas y lenguas tradicionales no ocupan un lugar en la configuración cultural contemporánea de la sociedad. En la acepción de Fraser (2008), esto obedece al desconocimiento que se ahonda por la lengua de la víctima de la injusticia y de la invisibilidad de su contexto histórico que lo posicionan como tal.

## Metodología

Partiendo de la mirada decolonial, este estudio cualitativo (Tisdell et al., 2025) se desarrolló desde un enfoque comunitario (Hills y Mullett, 2000) para la construcción de conocimiento sobre política de internacionalización universitaria. Una intervención pedagógica organizada y monitoreada por los actores de la política (profesores y aprendientes) sirvió como base para las recomendaciones sobre políticas con una orientación horizontal no jerarquizante. El objetivo principal de esta intervención fue explorar las percepciones, aspectos socioculturales y lingüísticos entre estudiantes colombianos y brasileños a través de la inmersión en sus respectivas lenguas.

Participaron un total de 23 estudiantes: 9 colombianos, con un nivel mínimo de portugués y escasas oportunidades de viajar al exterior; y 14 brasileños, aprendientes de español. Los criterios de inclusión se centraron en el interés por el área de la formación en lenguas desde un lugar de enunciación situado que representara los intereses y voces del *sur* y nacionalidades de la periferia. Esto suplió la interacción mediante el conocimiento lingüístico básico: la intercomprensión.

Agrietando estructuras de poder, la metodología central fue la intervención pedagógica, organizada en seis sesiones en las que la intercomprensión y el traslenguaje abrieron oportunidades para el despliegue de repertorios lingüísticos analizables. Por tanto, lo lingüístico era objetivo, pero también un referente. Estas sesiones tuvieron cada una con una duración de dos horas y desarrollaron ejes

temáticos que inicialmente fueron propuestos por los profesores investigadores y luego enriquecidas con los investigadores aprendientes. Dichas sesiones se organizaron de la siguiente manera:

- *Primeras dos sesiones (virtuales)*. Se enfocaron en las percepciones mutuas entre ambos países, en particular aspectos socioculturales y lingüísticos.
- *Cuatro sesiones presenciales*. Realizadas en las aulas de la Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), exploraron temáticas críticas comunes a las universidades públicas latinoamericanas: (a) multiculturalidad en las universidades; (b) momentos históricos de cada país del sur; (c) internacionalización e intercambio; (d) formación educativa, diversidad lingüística y justicia social.

Cada sesión se dividió en dos momentos clave en los que la coconstrucción y reflexión situada tomaron un papel protagónico:

- *Interacción (1,5 horas)*. Los participantes se organizaron en cuatro grupos: estudiantes de Unitrópico (ingeniería, biología, derecho), estudiantes de la D (lenguas extranjeras con énfasis en inglés), y dos grupos de ES (licenciatura doble portugués/español). Cada grupo tuvo entre 15 y 20 minutos para actividades interactivas.
- *Discusión o reflexión (0,5 horas)*. Este tiempo se alternó entre discusiones grupales y reflexiones individuales guiadas por preguntas.

La recolección de datos se llevó a cabo sistemáticamente, por medio de tres instrumentos principales (véase [anexo 1](#)):

- *Guía de observación*. Los cuatro docentes investigadores la implementaron durante las seis sesiones de interacción; y en ella se registraron el comportamiento y las dinámicas de los participantes.



- *Guía de grupo focal.* Estuvo moderada por los docentes durante los momentos de discusión grupal; facilitó la exploración de perspectivas colectivas.
- *Diario escrito.* Cada estudiante mantuvo un diario que fue actualizado después de cada sesión, capturando sus reflexiones individuales y experiencias.

El análisis de datos se llevó a cabo mediante codificación temática (Braun y Clarke, 2006). Este proceso implicó identificar y categorizar las formas de producción de sentido en el uso de ambas lenguas dentro de los contenidos de cada intervención. Se consideraron preguntas orientadoras y temas emergentes de las interacciones de los estudiantes.

La información obtenida de cada instrumento se comparó y se contrastó por triangulación de datos, para identificar convergencias y divergencias que dieran respuesta a los aspectos relevantes de la interacción identificados por los aprendientes y profesores. A partir de esta comparación, se agruparon temáticas y se determinaron subtemáticas que luego se reagruparon en categorías analíticas que sirvieron de base para desarrollar los hallazgos del estudio. Finalmente, estos hallazgos fundamentan las recomendaciones sobre el delineamiento de las políticas de internacionalización desde el sur para el sur.

## Resultados y análisis

### Puntos claves del análisis de la experiencia

#### *El rol de las lenguas: identidad lingüística y conocimiento local*

La identidad y la diversidad lingüísticas expresadas por los participantes están en dos planos: las lenguas que son habladas y las lenguas de las que se habla. La filiación lingüística se evidenció cuando los aprendientes decidieron usar español, portugués o inglés, ya sea por la adopción

del significado geopolítico hegemónico de estas lenguas o, por el contrario, por la búsqueda de la pluriversalidad mediante la transformación de dicho significado en uno más personal, identitario o sociocultural (Mitchell y Tyne, 2021). Lo llamativo está en evidenciar cómo estas lenguas, repertorios lingüísticos o filiaciones aparecieron o desaparecieron, según su significado social en este contexto promoviendo la diversidad regional.

En este sentido, el español, el portugués y, en menor medida, el inglés estuvieron presentes tanto en el plano de uso como en el discursivo, mientras que las lenguas indígenas de ambos países y la lengua de señas brasileña, solo en el discursivo. En la pirámide de lenguas de Piller (2016), después de la lengua supercentral, están las lenguas centrales o nacionales. Conscientes de la colonialidad del saber, los participantes reconocieron el lugar social del inglés y su posición jerarquizada sobre las demás, y explicaron esta distancia en sus discursos, porque tienen como referentes a Estados Unidos y a países europeos. En la experiencia ambas lenguas nacionales se percibieron con estatus desiguales y hasta antagonistas del inglés; las percepciones y prácticas lingüísticas reflejan relaciones de poder, identidad y pertenencia. En este caso, las lenguas nacionales interactúan y disputan la colonialidad del poder con lenguas dominantes, y estas relaciones impactan en lo que dice, piensa y hace la gente en cuanto a sus lenguas. El siguiente fragmento corresponde a un diario de campo:

en la UFES [...] incluso hay una carrera dedicada al aprendizaje de portugués-español, al contrario, en Colombia siempre predomina el inglés, y no se les da la oportunidad a otras lenguas. Aun así, el español que aprenden en Brasil es español de España, porque así como uno de los estudiantes de Letras español-portugués mencionaba, en Brasil no conciben ser latinos. (DC, 20 oct. MM UD)<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Las siglas corresponden a instrumento, fecha de aplicación, tipo de sesión y número, participante y universidad.

Sin embargo, desafiando la matriz de poder, durante la experiencia, también vieron en Colombia, Argentina y Brasil como otros referentes, y apareció una filiación hacia sus lenguas nacionales por razones socioculturales. Por un lado, la facilidad de sostener una interacción intercultural con sus compañeros usando el español o portugués, les generó un deseo de mejorar sus habilidades lingüísticas; por otro, les sirvió para cuestionar el significado geopolítico hegemónico del inglés de este contexto de internacionalización. En el mismo diario de campo se lee: “según lo que nos mencionaron [los estudiantes brasileños], el hecho de que hayamos ido y hayamos compartido con ellos, los motivó a querer conocer Colombia y querer aprender más sobre la cultura latina que compartimos” (DC, 20 oct. sp 2. MM UD).

En términos de repertorio lingüístico, en los diarios de campo de los participantes del estudio, se evidenció una preferencia por la enseñanza de la variedad del castellano de España. Para los estudiantes brasileños, esta experiencia les permitió transgredir esta idea colonial mediante aprender un “español real”, es decir un español local. La filiación lingüística se produce con la elección de lengua y con los recursos lingüísticos usados en el intercambio de conocimientos locales y las discusiones, con los repertorios individuales de los estudiantes, conformados en la infancia y sometidos a cambios a lo largo de su vida (Piller, 2016). Por último, otra forma en que se experimentó decolonialidad está en lenguas indígenas y lengua de señas brasileña que, aunque solo se produjeron en el plano discursivo, en las discusiones sobre los conflictos sociales semejantes en los dos países, los estudiantes manifestaron que, a pesar de la diversidad lingüística de sus territorios, en sus planes de estudio no se contempla el hecho de discutir estas lenguas.

### ***Internacionalización, interculturalidad e identidad.***

Una de las principales conclusiones del ejercicio de esta investigación fue el fortalecimiento de las motivaciones interculturales, resultado

de la cercanía lingüística y cultural desde la periferia que fortalece la mirada sur-sur. Según Grosfoguel (2012), la globalización debería construirse sobre un marco mundial más equitativo, en el que las culturas coexistan e interactúen en igualdad, en lugar de someterse a jerarquías impuestas por potencias dominantes como se intentó hacer aquí. Esa forma asimétrica de ver la realidad se reflejó en las experiencias de los participantes, quienes inicialmente mostraban percepciones influenciadas por narrativas coloniales, como destacó uno de los diarios de campo: “Algunos estudiantes basan su éxito profesional [...] en países del norte global” (NO, 17 oct, sp 1, RB, UT). Para ellos, tener contacto cercano con compañeros de origen periférico los ayudó a aumentar un aprecio más equitativo entre sus pares de otras universidades. Esto generó reflexiones sobre otras diversidades culturales, en favor de un intercambio equilibrado y enriquecedor entre culturas fuera del *norte global*.

Los participantes, más allá del saber lingüístico, valoraron las afinidades culturales como una ventaja estratégica en los procesos de internacionalización. “Me sentiría más involucrada en un intercambio en Brasil que en otro lugar” (DC 17 oct, sp, DR, UD); así, enfatizaron en que los intercambios con países culturalmente cercanos son más accesibles.

Esta sensibilidad intercultural revalorizó las culturas locales y enriqueció el concepto de la internacionalización, porque además de la valoración de la cultura nacional, se hizo una misma revisión más cercana a lo propio y local, a la pluriversalidad. En palabras de Williams (2021), esta aproximación se vincula con una pedagogía decolonial, la cual hace visibles los saberes y formas de existencia de los pueblos, al tiempo que propone nuevas maneras de comprender y construir relaciones horizontales, y que parte de cuestionar las estructuras que nos forman en la actualidad: “Siempre estamos mirando para arriba, al norte global [...] debemos mirar más a nuestro contexto” (GF, 17 oct, sp, JG, UT).

Así, los estudiantes reconocieron que actividades cotidianas como aprender a bailar o compartir historias en su lengua materna son formas concretas de internacionalización. Lo anterior se evidenció en un diario de campo: “Lo que han aprendido afuera, el baile, lo están trayendo al aula [es lo que permite] para hablar de internacionalización” (NO, 17 oct. sp, AA, UD).

### ***El multiplurilingüismo y diversidad: la intercomprensión***

La siguiente categoría que exploramos fue el multiplurilingüismo, y en la que estudiantes de Brasil y Colombia, a través de la intercomprensión, desarrollaron competencias lingüísticas y culturales. Dicho ejercicio constituye una praxis lingüística que desestabiliza las jerarquías lingüísticas impuestas por la colonialidad.

Como primer rasgo encontramos que los estudiantes desarrollaron estrategias lingüísticas y de creatividad que sobrepasaron la linealidad de las lenguas, esto les permitió a los participantes valerse de sus repertorios lingüísticos de manera espontánea. En vez de partir de aspectos organizados en un orden gradual, como se ha expandido históricamente desde una colonialidad lingüística (Veronelli, 2015), los participantes recurrieron a la identificación de similitudes léxicas y estructurales directas entre las lenguas, lo cual facilitó la comunicación e incrementó situaciones comunicativas. “Uno asocia muchas palabras o hay formas en las que uno puede entender lo que ellos quieren decir, venimos de una misma lengua” (NO, sp 1, 17 oct., AM, UT).

Muchos participantes reconocieron que palabras similares les ayudaron a superar barreras iniciales de comprensión, lo que promovió un enfoque desde las fortalezas de sus repertorios y no solo en sus carencias, lo que usualmente se experimenta desde una visión estructural y cognitiva de la lengua (García et al., 2021). Este fenómeno también se alimentó del uso creativo de herramientas digitales, como diccionarios en línea y aplicaciones de traducción los cuales cumplieron

un papel crucial en la interacción. Por ejemplo, en casos de intercambio por herramientas como WhatsApp, se evidenció cómo los estudiantes expanden su conocimiento cultural sobre el uso y significado de la lengua, con invitaciones a explorar contextos culturales reales y familiares a su cotidianidad (véase [anexo 2](#)). La selección y distribución de la información apropiada revitaliza el uso real de la lengua.

Tan solo el hecho de convivir con colombianos fue disruptivo, ya que fue un hecho agradecido por los brasileños para valorar significados coloquiales, destacaron cómo las lenguas se integran con la experiencia social, lo que promueve una comprensión más profunda y situada del contexto del otro. Los estudiantes no solo se enfocaron en las similitudes lingüísticas, sino que también emplearon elementos paralingüísticos, kinestésicos y multimodales para superar los momentos de incomprensión.

En lo verbal, los participantes brasileños, por ejemplo, mencionaron cómo formular preguntas simples —“¿Han comprendido?”; “¿Prefieren que hable en español?”— les aseguraba que su mensaje fuera entendido, al tiempo que demostraban empatía hacia sus interlocutores colombianos. Esta disposición colaborativa fortaleció el aprendizaje lingüístico y fomentó un ambiente de camaradería y confianza. Así, los estudiantes reconocieron que las similitudes entre el español y el portugués les brindaban una ventaja de comprensión inicial, pero también entendieron la importancia de abordar las diferencias con sensibilidad y apertura para no situarse solo en lo superficial.

### ***Justicia social frente a la construcción de políticas de internacionalización***

Un aspecto importante que emergió en la experiencia fue que los participantes compartieron un sentimiento generalizado frente a la necesidad de cuestionar la posición de las culturas y las lenguas dentro de las dinámicas sociales. Esto ocurrió mediante el reconocimiento de la matriz de poder y la colonialidad del ser expresado en el

desconocimiento sobre las culturas y las lenguas tradicionales ancestrales, porque en las discusiones, los participantes conversaron sobre cómo estas han sido instrumentalizadas por parte del Estado-sociedad en simples actos de enunciación que no denotan atención tangible. Según [Cañedo-Martínez \(2022\)](#), esto lleva a pensar sobre modelos contundentes de reparación de justicia que ayuden a desandar lógicas para lograr cambios significativos. Sin duda, esto nos conecta con la justicia social, ya que nos pone en relieve la falta de conciencia sobre la igualdad.

En esa reflexión, los estudiantes de Brasil abordaron sorprendentemente la preocupación por las lenguas indígenas y el poco tratamiento que han tenido en el contexto general: "... hemos dejado de lado nuestras raíces y las hemos olvidado como si se perdiera cualquiera cosa, cuando realmente esas lenguas son un tesoro para nosotros" (GF, 20, oct., E1, UT). En este sentido, los estudiantes son conscientes de la importancia de implementar políticas lingüísticas que fortalezcan y apoyen la diversidad cultural y las lenguas de los pueblos históricamente relegados, por tanto, les dan importancia histórica y cultural a las lenguas minoritarias.

Estos intercambios culturales motivaron a los participantes a reflexionar sobre el otro, a entender que cada individuo está moldeado por realidades culturales diferentes. Para [Sánchez \(2018\)](#), las prácticas interculturales deben apuntar a una inclusión social desde la alteridad, es decir, desde la presencia del otro como sujeto pensante y dialogante; dos condiciones que pueden garantizar el logro de la justicia y de la equidad. Tras un desaprendizaje sobre las narrativas decoloniales, los participantes mostraron comprensión sobre lo que significa ser colombiano o brasileño, como una experiencia intercultural crítica que permite el reconocimiento de los *otros*, y genera solidaridad: "nos une una colonización violenta, es una historia que nos une y que debería hacer que los países sean más próximos" (NO, 17. oct, ES, RB, UT).

## Conclusiones

Esta investigación propone una hoja de ruta para repensar la internacionalización universitaria, priorizando la intercomprensión, la diversidad lingüística y la justicia social. En cuanto al rol de las lenguas, la identidad lingüística y el conocimiento local, a pesar de la expansión del inglés y la invisibilidad de otras lenguas, esta experiencia demuestra que es posible construir políticas y prácticas de internacionalización que desafíen la colonialidad del saber. Es crucial reconocer la identidad lingüística dinámica y su significado geopolítico, al promover la visibilización de todas las lenguas, incluidas las indígenas y de señas. Debe fomentarse una noción de éxito profesional más allá del norte global, al valorar los repertorios lingüísticos individuales como activos para el intercambio de conocimientos locales. Los retos incluyen dismantelar jerarquías lingüísticas y la preferencia por variedades hegemónicas, así como la falta de discusión sobre la diversidad lingüística en los planes de estudio.

Por su parte, en internacionalización, interculturalidad e identidad, para una internacionalización genuina, es esencial facilitar interacciones significativas y la cooperación académica desde una perspectiva decolonial; implica integrar aprendizajes interculturales que valoren las identidades locales y empoderen a las comunidades. La proximidad lingüística y cultural es una ventaja estratégica, pues genera deseo de mejorar habilidades lingüísticas y cuestiona las hegemonías. Deben promoverse intercambios con países culturalmente cercanos para hacerlo equilibradamente. Es fundamental integrar una pedagogía decolonial en el currículo, que visibilice saberes y formas de existencia de los pueblos e incluya proyectos interculturales colaborativos y programas de movilidad que prioricen la inmersión en contextos del sur global.

Desde el multiplurilingüismo y la diversidad a través de la intercomprensión, esta experiencia sugiere que la internacionalización puede ser replanteada

desde perspectivas inclusivas y descentralizadas, al valorar las lenguas locales y regionales, a diferencia de enfoques homogeneizantes. Así, es vital fomentar estrategias lingüísticas que superen ideas lineales, al reconocer las similitudes léxicas y estructurales. Se debe integrar el uso creativo de herramientas digitales y reconocer los repertorios lingüísticos que enriquecen el aprendizaje sin un enfoque deficitario. La intercomprensión supone un esfuerzo conjunto por entender y ser entendido sin dominar la lengua del interlocutor, utilizar elementos paralingüísticos y multimodales. La transversalidad curricular se lograría con espacios de formación que enfatizan la intercomprensión entre lenguas hermanas y espacios de interacción complementarios. Esta experiencia puede replicarse mediante la identificación de pares de lenguas con proximidad cultural y desarrollo materiales y capacitaciones centradas en la intercomprensión, y establecer convenios que prioricen la cercanía y el entendimiento mutuo.

Finalmente, desde la inclusión y la justicia social, las políticas de internacionalización deben guiarse por la diversidad cultural, cuestionar el estatus y la instrumentalización de las lenguas y culturas ancestrales. Es crucial pasar de la mera enunciación a acciones concretas que fortalezcan su reconocimiento. En este sentido, debe promoverse la reflexión crítica sobre el olvido de las raíces y fomentar espacios de diálogo intercultural basados en la alteridad, reconocer al otro como sujeto pensante y dialogante. Los retos incluyen el desconocimiento generalizado y la resistencia a desafiar dinámicas coloniales. Para replicar esta experiencia, se sugiere realizar diagnósticos, establecer alianzas con comunidades indígenas y afrodescendientes, diseñar currículos que incorporen activamente lenguas y conocimientos ancestrales, y capacitar a la comunidad universitaria en justicia social lingüística y decolonialidad.

## Reconocimientos

Este artículo se deriva del proyecto de investigación desarrollado entre la Universidad Internacional del Trópico Americano, la Universidad Distrital

Francisco José de Caldas y la Universidade Federal do Espírito Santo, en el que se exploran las políticas lingüísticas y de internacionalización desde una perspectiva crítica y de justicia social. Este trabajo fue financiado por el Icetex en la convocatoria de subvenciones para expertos internacionales (TDR-2023).

## Referencias

- Ainciburu, M. C. (2007). Definición y alcance del término intercomprensión en la adquisición de lenguas afines. En A. Cassol, A. *metalinguaggi e metatesti. Lingua, letteratura e traduzione* (pp. 56-87). Padova, Congreso AISPI.
- Ball, S. J. Maguire, M., y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Baum, G. (2019). *Decir (nos)(lo) en inglés. Pensamiento y pedagogía decolonial en la formación de profesores de inglés en la Facultad de Humanidades de la UNLP*. Primer Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1498.pdf>
- Bavieri, L., y Gulinelli, R. (2025). Intercomprehension and collaborative learning to interact in a plurilingual academic environment. *Language Learning in Higher Education*, 15(1), 291-300. <https://doi.org/10.1515/cercles-2024-0110>
- Bonilla-Medina, S. X. (2023). Examining racialized practices in ELT: enhancing critical new horizons. En C. H. Guerrero-Nieto (Eds). *Unauthorized outlooks on Second Languages Education in Policies and education: voices from Colombia* (pp. 209-228). Palgrave.
- Bonilla-Medina, S. X., y Finardi, K. (2022). Critical race and decolonial theory intersections to understand the context of ELT in the Global South. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 822-839.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.



- Cañedo-Martínez, C. (2022). Justicia sociolingüística en la educación. *Revista Diseminaciones*, 5(10), 7-19. <https://revistas.uaq.mx/index.php/diseminaciones/article/view/691/1773>
- Castro, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Corral, G. (2022). Educación intercultural construida desde abajo: crítica, situada y decolonial. *Articulando E Construyendo Saberes*, 7. <https://doi.org/10.5216/racs.v7.70281>
- Dafouz, E. (2021). Exploring the conceptualisation of linguistic diversity and multilingualism in the construction of (Transnational) European universities: the case of UNA Europa. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(4), 759-774. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1920964>
- Delgado, R., y Stefancic, J. (2001). *Critical race theory: an introduction*. New York University Press.
- De Mejía, A.-M. (2019). Introduction of English in primary education in Colombia: reality of wishful thinking? En K. Finardi (org.), *English in the south* (pp. 179-193). Eduel.
- De Wit, H. (2019). Internationalization in higher education. A critical review. *Simon Fraser University Educational Review*, 12(3). <https://doi.org/10.21810/sfuerv.v12i3.1036>
- De Sousa Santos, B. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (78). DOI: 10.4000/rccs.753
- Didou, S. (2014). Introducción. La internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: un balance necesario. En S. Didou (coord.), *Internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina y el Caribe: un estado del arte*. Unesco-Iesalc/Universidad de Panamá.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Estermann, J. (2014). colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis: Revista Latinoamericana*, 13(38), 347-368. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682014000200016>
- Fabricius, A., Mortensen, J., y Haberland, H. (2017). The lure of internationalization: paradoxical discourses of transnational student mobility, linguistic diversity and cross-cultural Exchange. *Higher Education*, 73(4), 577-595. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9978-3>
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Gacel-Ávila, J., y Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: un balance*. Universidad de Guadalajara; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
- García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R., y Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: a manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(3), 203-228.
- Gazzola, M., Gobbo, F., Johnson, D. C., y De León, J. A. L. (2023). *Epistemological and theoretical foundations in language policy and planning*. Springer Nature.
- Grajales, L. (2023). Reflexiones sobre la educación superior en Colombia: un enfoque de la interculturalidad crítica y la evolución de su marco normativo para la calidad. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales (CIEG)*, (62), 12-21.
- Grosfoguel, R. (2012). Decolonizing western universalisms: decolonial pluriversality from aimé césaire to the zapatistas. *Transmodernity*, 1(2), 88-104.
- Guerrero, C. (2010). The portrayal of EFL teachers in official discourse: the perpetuation of disdain. *Profile*, 12(2), 33-49.
- Haugen, E. (1959). Language planning in modern Norway. *Anthropological Linguistics*, 1(3), 8-21.

- Hills, M., y Mullett, J. (2000). Community-based research: creating evidence-based practice for health and social change. *Walter Logeman: Journal*. <https://acortar.link/WWcrw5>
- Lara, J. (2015). Pensamiento decolonial como instrumento transgresor de la globalización. *Analéctica*, 1(10), 25-31. <https://analectica.org/index.php/inicio/article/view/89>
- Leal, F., y Oregioni M., (2019). Aportes para analizar la internacionalización de la educación superior desde Latinoamérica: un enfoque crítico, reflexivo y decolonial. *Revista Internacional de Educação Superior*, 5. <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653635>
- Leff, E. (2022). Descolonización del conocimiento eurocéntrico, emancipación de los saberes indígenas y territorialización de la vida. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98), e6615824. <https://zenodo.org/records/6615824>
- Lloyd, M. (2023). Colonialidad del poder, del ser y del saber en una universidad intercultural en México. *Revista de la Educación Superior*, 52(205), 41-62. <https://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/2369/635>
- Macedo, D. (2019). Rupturing the yoke of colonialism in foreign language education: An introduction. En *Decolonising foreign language education* (pp. 1-49). Routledge.
- Mignolo, W. (2013). Decoloniality in/as praxis. En W. Mignolo y C. Walsh (eds.), *On decoloniality* (pp. 15-32). Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11g9616.5>
- Miranda, N., Bonilla-Medina, S. X., Wilches, J. A. U., Encarnación, C., Silva-Londoño, E., y Bula, L. M. (2024). Multilingual policies and practices in higher education: a nation-wide exploration in Colombia. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(3), e2357019. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.357019>
- Mitchell, R., y Tyne, H. (eds.). (2021). *Language, mobility and study abroad in the contemporary European context*. Routledge.
- Moncada, J. (2011). La internacionalización de la educación superior, factor clave para fortalecer la calidad educativa y mejorar las condiciones de vida de la sociedad. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 4(2), 55-71.
- Ortega, Y., y Piccardo, E. (2018). Plurilingualism in the new era: a conversation with Enrica Piccardo. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*. 6(1), 75-91.
- Ortiz-Medina, J. M., Arismendi-Gómez, F. A., y Londoño-Ceballos, P. A. (2022). Enseñar lenguas extranjeras en la U-diversidad: explorando caminos hacia la decolonialidad y la interculturalidad crítica. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 663-683. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a05>
- Pennycook, A. (1990). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3), 303-314. <https://eric.ed.gov/?id=EJ421526>
- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice. An introduction to applied linguistics*. Oxford University Press.
- Quijano, A. (2001). Globalización, colonialidad y democracia. En *Tendencias básicas de nuestra época: globalización y democracia* (pp. 25-61). Instituto de Altos Estudios Diplomáticos Pedro Gual.
- Quintero, P. (2010). Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina. *Papeles de Trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural*, (19), 1-15. [https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-45082010000100001&lng=es&tlng=es](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082010000100001&lng=es&tlng=es)
- Race, R. (2015) *Multiculturalism and Education*. Bloomsbury Publishing.
- Sánchez, C. E. B. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales de saberes otros. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 166-181. <https://doi.org/10.5281/zenodo.143906>
- Sánchez Moreano, S., Miranda, N., Tejada-Sánchez, I., Barrera, J., González, A., Hernández, Y., y Cortés, Y. (2023). Por una praxis educativa bi/pluri/multi/lingüe en Colombia. *Notas de Política en Educación*, (8).
- Soler, J. (2019). *Language policy and the internationalization of universities: a focus on Estonian higher education*. (Vol. 15). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

- Souza, L. M. M. (2019). Globalization, internationalization and the phenomenon of English in the south. En K. Finardi (ed.), *English in the south* (pp. 22-50). EdueL.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Tisdell, E. J., Merriam, S. B., y Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Veronelli, G. (2015). Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, (81), 33-58.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ponencia en Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural". Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.
- Walsh, C. E. (2015). Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. *International Journal of Lifelong Education*, 34(1), 9-21.
- Williams, Q. (2021). Linguistic citizenship as decoloniality: teaching hip hop culture at a historically Black university. En Z. Bock y C. Stroud (eds.), *Language and decoloniality in higher education: reclaiming voices from the south* (pp. 85-110). Bloomsbury Publishing.

## Anexo 1

### Instrumentos de recolección y protocolización:

Observaciones generales a tener en cuenta:

- Grabación de las sesiones con audio y video: tener celular con la capacidad de grabar y coordinar quienes graban. ¿Manejo de sistematización de videos cómo será?

#### Instrumento 1: Una ficha de observación:

- Generar espacios de inmersión a través de la intercomprensión entre las lenguas español y portugués, en la Universidad Federal del Espíritu Santo (UFES), entre estudiantes de pregrado de Unitrópico, estudiantes de pregrado de la Universidad Distrital y estudiantes de la Universidad Federal del Espíritu Santo quienes representantes de una comunidad de bajos recursos pueden promover la internacionalización desde una perspectiva del sur global.
- Propiciar procesos de formación mediante intercambios lingüísticos de intercomprensión que propendan por fortalecer la identidad lingüística y cultural de dichos participantes al igual que por la valoración de la diversidad y el plurilingüismo.
- Identificar factores sociales y culturales que pueden influir en las prácticas de educación intercultural y de intercomprensión que se dan en el contexto de una inmersión académica entre Brasil y Colombia.

### Indicaciones para la aplicación:

Ficha de observaciones (Instrumento es una guía de observación):

Durante: estudiantes actores de la acción pedagógica y docentes de investigadores y moderadores de la actividad

Posterior: todos (Unitrópico y UD) en rol de investigadores

Multilingüismo / diversidad y plurilingüismo	¿Cómo se generan procesos de intercambio de conocimiento mediante los repertorios lingüísticos de los participantes? ¿Qué reacciones se producen mediante la interacción en las lenguas presentes? ¿Se ve el multilingüismo más allá de lo lingüístico? ¿Cómo?
Acceso democrático del saber, inclusión y justicia social	¿Emergen espacios de interacción para expresar otros saberes descentralizados no occidentales anclados en el norte global? ¿Por iniciativa de quién? ¿Se observa motivación por la discusión de esas temáticas específicas del contexto?
Mirada decolonial de la Internacionalización (sur global)	¿Se muestra interés por el intercambio cultural y de conocimiento entre Brasil y Colombia? ¿Cuál es la concepción que tienen los estudiantes en términos de internacionalización?
Identidad lingüística y cultural / conocimiento local	¿Se generan espacios de reconocimiento de las realidades locales? Si es así, ¿Cómo? ¿Se evidencian preocupaciones por la realidad local de los contextos de los estudiantes?

## Instrumento 2: Grupo focal:

### Indicaciones para la aplicación:

Docentes: en rol de investigadores, en la recolección de la información. En el instrumento nosotros hacer la recolección por universidades.

Estudiantes participan en la actividad y en el análisis posteriormente

Son las sesiones de discusión en grupo durante las sesiones.

Los profesores estarán en el rol de investigadores y moderadores del grupo focal.

Es abierto, según lo que emerja en la discusión.

Acá las preguntas pueden ser sobre percepciones sobre las prácticas de intercomprensión, sobre lo emocional, sobre los descubrimientos que realizan durante la interacción previa

Multilingüismo / diversidad y plurilingüismo
Acceso democrático del saber, inclusión y justicia social
Mirada decolonial de la Internacionalización (sur global)
Identidad lingüística y cultural / conocimiento local

## Instrumento 3: Reflexión individual (Diario)

### Indicaciones para la aplicación:

Cada estudiante deberá tener su propio diario.

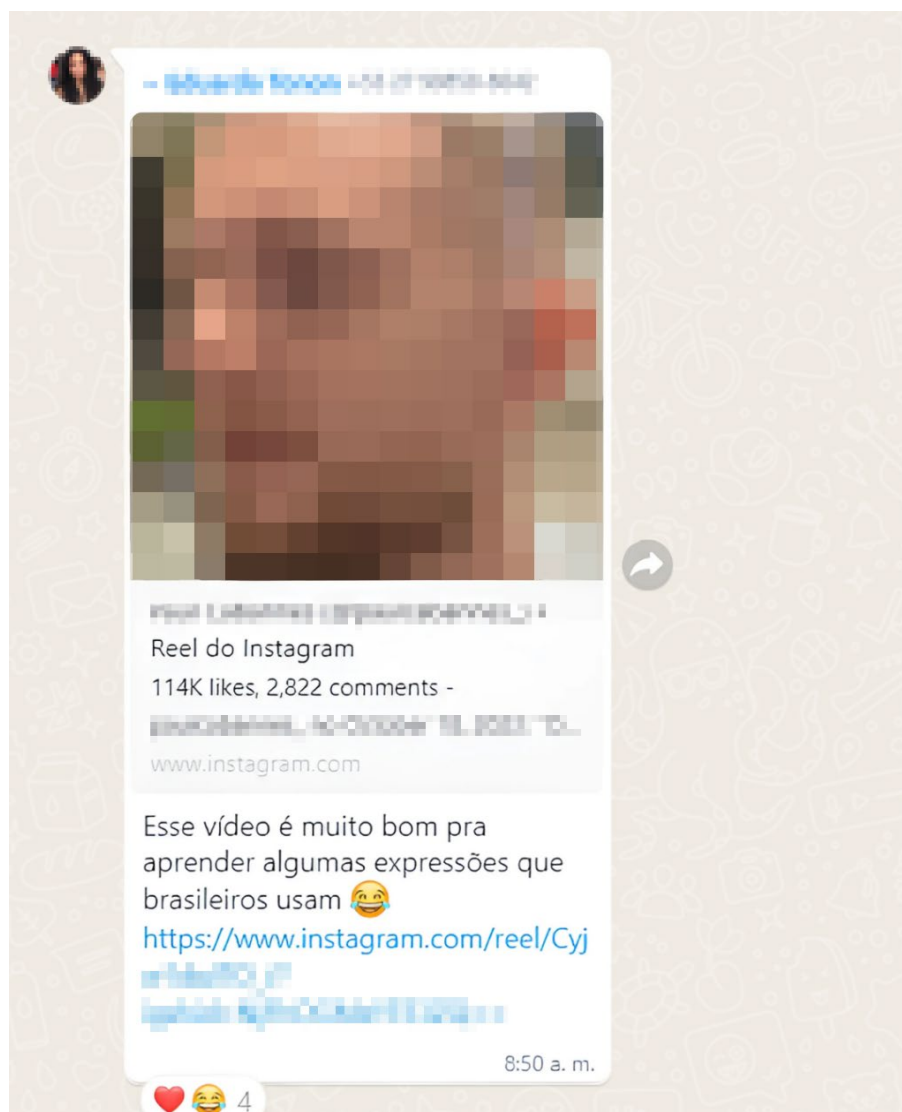
Pueden usarlo con los recursos lingüísticos que deseen, las preguntas están en el cuadro de arriba

- ¿Qué aprendiste?
- ¿Qué recursos lingüísticos usaste, aprendiste y cuáles funcionaron más? y ¿Cuáles te llamaron la atención?
- ¿Qué recomendaciones harías para futuros estudiantes de intercambio en Brasil o Colombia?
- A partir de las sesiones, ¿Qué crees que debería tenerse en cuenta en la internacionalización y el intercambio cultural para el desarrollo de programas de movilidad de las universidades?



## Anexo 2

### Intercambio informal entre estudiantes



**Fuente:** propia de recolección de datos: DC,, 26 de septiembre, 2023, SV, UES

