



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA

ÁREA DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Línea de Investigación en Formación del profesorado.

TESIS DOCTORAL

Título

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

Doctoranda

Blanca Lucía Cely Betancourt

Director

Dra. Aránzazu Bernardo Jiménez

Julio de 2023

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA

AREA DE EDUCACIÓN

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN
INVESTIGACIÓN**

Línea de Investigación en Formación del profesorado.

TESIS DOCTORAL

Título

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

Doctoranda

Blanca Lucía Cely Betancourt

Director

Dra. Aránzazu Bernardo Jiménez

Julio de 2023

D./Dña. Aránzazu Bernardo Jiménez en calidad de Director/a de la Tesis Doctoral del doctorando/a D./Dña Blanca Lucía Cely Betancourt.

FIRMO

Este documento como prueba de mi conformidad con que el alumno/a presente a evaluación la presente Tesis Doctoral, al cumplir los requisitos científicos, metodológicos y formales exigidos.

En Madrid (España) a 2 de octubre de 2023.

BERNARDO
JIMENEZ
ARANZAZU -
03892887E

Firmado digitalmente
por BERNARDO JIMENEZ
ARANZAZU - 03892887E
Fecha: 2023.10.02
06:55:28 +02'00'

Vº Bº del director y/o directores de tesis

Firmado



Blanca Lucía Cely Betancourt
El doctorando/a,

Firmado

¹ Esta hoja irá firmada por todos los implicados e incluida tras la portada de la PTD o TD.

COMPROMISO DE AUTOR

Yo, Blanca Lucía Cely Betancourt, identificada con número de identidad 40033388 y alumno del programa académico Doctorado en Educación, de la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI)

DECLARO:

Que el contenido del presente documento es un reflejo de mi trabajo personal y manifiesto que, ante cualquier notificación de plagio, copia o falta a la fuente original, soy responsable directo legal, económico y administrativo sin afectar al director del trabajo, a la Universidad y a cuentas instituciones hayan colaborado en dicho trabajo, asumiendo las consecuencias derivadas de tales prácticas.

En Bogotá a 31 de Julio de 2023

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Blanca Lucía Cely B.', written in a cursive style.

Firma: _____

DEDICATORIA

A DIOS, por sus infinitas bendiciones y por permitirme culminar este proceso.

A mi madre **Dora Isabel** por su apoyo constantes y consejos

A mi hermana **Vilma Cely** por creer en mí y motivarme a ser mejor.

A mi **padre** por su paciencia y comprensión.

Gracias a todos por comprender mi ausencia

AGRADECIMIENTOS

Si Bien esta tesis doctoral implicó esfuerzo y años de dedicación por parte de la autora, su conclusión no hubiera sido posible sin el apoyo de mi directora de tesis, **Dra. Aránzazu Bernardo Jiménez** y la cooperación desinteresada de todas y cada una de las personas que posteriormente menciono.

Antes que nada, quiero empezar por dar gracias a Dios, por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecerme, motivarme para seguir adelante e iluminar mi mente durante todo este proceso. Agradezco a mi familia por haber sido un soporte fundamental; a Dora, mi madre, Vilma, Mi hermana y Santiago, mi papá. Valoro todas las palabras de motivación, los consejos y apoyo desde la distancia. A mis colegas, Catalina Herrera Mateus, Maritza Ruiz y Maryluz Hoyos por sus aportes académicos y su apoyo emocional.

De igual manera quiero agradecer al doctor **Abel Quiñones Urquijo** quien asesoró la configuración de esta propuesta de investigación. A la Fundación Universitaria Iberoamericana por la beca otorgada que facilitó la consecución de este proyecto de vida. A los profesores y demás compañeros con quienes compartí durante este proceso de formación y de quienes recibí grandes conocimientos.

Un agradecimiento a la Corporación Universitaria Minuto de Dios y a UNICORPORATIVA, por apoyar mi proceso de formación doctoral.

Un especial agradecimiento a los directores y coordinadores de los 20 programas de licenciatura en lenguas extranjeras que participaron en esta investigación; que, por consideraciones éticas, no son mencionados; a los profesores de estos programas por permitirme conocer sus experiencias, opiniones

y valoraciones en los procesos de formación de los nuevos docentes de lenguas extranjeras. Gracias a todos sus aportes fue posible configurar esta investigación.

A todos los actores que de una u otra manera cooperaron para que este proyecto fuera concluido de manera satisfactoria. Gracias a todos por permitirme desarrollar esta pesquisa que se enmarca en una de las líneas de mi interés investigativo como es la formación del profesorado y que me han brindado resultados enriquecedores.

Resumen

Ante los retos, cada vez mayores de la Educación superior en Colombia, se hace necesario reconocer el perfil del docente de lenguas extranjeras de los programas de licenciatura y sus necesidades de formación en aras de contribuir con las formaciones de los nuevos profesionales según los propósitos de formación planteados por las instituciones. La presente tesis doctoral nace como producto de varios años de investigación sobre formación del profesorado en el área de la enseñanza de las lenguas extranjeras. El estudio se centró en indagar la coherencia entre el perfil de los docentes formadores con el perfil de formación de maestros propuesto por los programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia a la luz de las reformas curriculares que han adelantado los programas de licenciatura en lenguas extranjeras según los lineamientos de la resolución 18583 del 2017 expedida por el Ministerio de Educación en Colombia. La investigación realiza un análisis entre las ofertas académicas de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras, los perfiles propuestos y el perfil del docente formador de los mismos programas, haciendo una relación entre las competencias alineadas con las funciones sustantivas de la educación superior.

Esta investigación de tipo mixto con un enfoque de estudio exploratorio-descriptivo empleó una muestra aleatoria de 160 profesores pertenecientes a 20 programas de licenciatura del país, se identificó que no existe una congruencia completa entre el perfil del docente formador y el perfil del licenciado propuesto por la institución, lo cual lleva a realizar análisis y dar comienzo a planes de formación permanente especialmente en la formación de competencias relacionadas con la función sustantivas de investigativas y proyección social. Hasta el momento las instituciones de educación superior han centrado mayormente sus esfuerzos en fortalecer las ofertas académicas descuidando la formación permanente de los docentes formadores.

Palabras clave: formación docente, lenguas extranjeras, desarrollo de competencias, perfil docente, ofertas académicas.

Abstract

Faced with the growing challenges of higher education in Colombia, it is necessary to recognize the profile of foreign language teachers in degree programs and their training needs to contribute to the training of new professionals according to the training objectives set by the institutions. This doctoral thesis is the result of several years of research on teacher training in foreign language teaching. The study focused on investigating the coherence between the profile of teacher trainers and the teacher training profile proposed by the degree programs in foreign languages in Colombia in the light of the curricular reforms that the degree programs in foreign languages have undergone according to the guidelines of resolution 18583 of 2017 issued by the Ministry of Education in Colombia. The research carries out an analysis of the academic offerings of the bachelor's degree programs in foreign languages, the proposed profiles, and the profile of the teacher trainer of the same programs, making a relationship between the competences aligned with the substantive functions of higher education.

This research is of a mixed type with an exploratory-descriptive study approach with a random sample of 160 teachers belonging to 20 bachelor's degree programs in the country, it was identified that there is no a complete correlation between the profile of the teacher trainer and the profile of the graduate proposed by the institution, which leads to carry out analyses and initiate permanent training plans, especially in the training of competences related to the substantive function of research and social projection. So far, higher education institutions have focused their efforts mainly on strengthening undergraduate programs while neglecting the continuing in-service teachers' training.

Keyword: teacher training, foreign languages, competency development, teacher profile, academic offers.

CONTENIDO

Índice de tablas	xii
Índice de figuras	xiii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	10
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	10
1.1. Justificación de la investigación	10
1.2. Problema de investigación	20
1.3. Objetivos generales y específicos	23
CAPÍTULO II	26
REVISIÓN DE LITERATURA	26
2.1. La formación del profesorado en Colombia a través de la historia: antecedentes y perfiles de formación	26
2.1.1. <i>La formación de profesores en Colombia durante el siglo XX</i>	32
2.1.2. <i>La formación de Profesores en el siglo XXI</i>	39
2.2 Las políticas de bilingüismo en Colombia	47
2.2.1. <i>La enseñanza del inglés en las instituciones públicas.</i>	53
2.2.2. <i>La enseñanza en las zonas rurales</i>	56
2.2.3. <i>Enseñanza a alumnos con necesidades especiales.</i>	57
2.2.4. <i>Bilingüismos y lenguas aborígenes</i>	59
2.2.5. <i>La vinculación del profesorado en las decisiones de las políticas de bilingüismo</i>	61
2.2.6. <i>La situación de Colombia en el contexto global en términos de competencias comunicativas en inglés; de la política a la realidad.</i>	62
2.3 La evolución de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras	66
2.3.1 <i>El perfil de los profesores de educación superior</i>	72
2.3.2. <i>El perfil de los profesores de inglés</i>	78
2.3.3 <i>El perfil de los profesores de licenciatura en lenguas extranjeras</i>	84
2.4 Desarrollo de competencias y desempeño de los docentes	95
2.4.1 <i>Competencias comunicativas del docente formador</i>	97
2.4.2 <i>Competencias humanas</i>	99
2.4.3 <i>Competencias pedagógicas de los docentes formadores</i>	101
2.4.4 <i>Competencias didácticas</i>	104

2.4.5 Competencias tecnológicas.....	110
2.4.6 Competencias investigativas.....	113
2.4.7 . Competencias globales.....	119
2.5 Reflexiones sobre el perfil del docente de licenciatura en Lenguas Extranjeras.	128
2.6. Aproximación al objeto de estudio	¡Error! Marcador no definido.
CAPÍTULO III.....	146
METODOLOGÍA.....	146
3.1 Introducción	146
3.2 Fases de la Investigación.....	148
3.3 Diseño de la investigación	150
3.4 Población y muestra	153
3.5 Variables	155
3.6 Instrumento/s de investigación.....	158
3.6.1 Instrumentos Cuantitativos.....	162
3.6.2 Instrumentos cualitativos y cuantitativos.....	163
3.7 Análisis de los datos	165
CAPÍTULO IV.	167
RESULTADOS.....	167
4.1. Resultados cualitativos.....	167
4.1.1 Revisión documental.....	168
4.1.2 Encuestas.....	178
4.1.3 Entrevista abierta.....	190
4.2. Resultados cuantitativos	213
4.2.1 Revisión documental.....	214
4.2.2 Entrevistas cuantitativas.....	223
4.2.3 Encuestas.....	¡Error! Marcador no definido.
4.3. Análisis de las variables de la investigación	321
4.4 Comprobación de hipótesis.....	322
4.5 Respuesta a las preguntas de investigación	327
4.5.1 Preguntas cualitativas.....	328
4.5.2 Preguntas cuantitativas.....	333
CAPÍTULO V.....	358
CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES.....	358
Referencias bibliográficas.....	379
Anexos 1	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N. 1	Denominaciones de los programas de licenciatura en Colombia	46
Tabla N. 2	<i>Resultado de los Niveles de inglés en América Latina</i>	63
Tabla N. 3	<i>Marco de competencias docentes de la Comisión Europea</i>	108
Tabla N. 4	<i>Etapas de las competencias según Bennett (1986)</i>	124
Tabla N. 5	<i>Población y muestra</i>	153
Tabla N. 6	<i>Competencias de formación docente según la resolución 18583 de 2017</i>	173
Tabla N. 7.	<i>Participantes en las encuestas</i>	178
Tabla N. 8	<i>Programas de pregrado en lenguas extranjeras con acreditación de alta calidad en Colombia</i>	214
Tabla N. 9	<i>Conocimientos en investigación de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras.</i>	248
Tabla N. 10	<i>Percepción sobre investigación de los docentes de licenciatura en lenguas extranjeras.</i>	250
Tabla N. 11	<i>Participación en investigación de los profesores de programas de licenciatura en lenguas extranjeras.</i>	252
Tabla N. 12	<i>Análisis de preguntas centrales</i>	260
Tabla N. 13	<i>Preguntas agrupadas según la correlación en la matriz Spearman</i>	261
Tabla N. 14	<i>Comparación de preguntas representantes</i>	268
Tabla N. 15	<i>Variables y preguntas aisladas.</i>	269
Tabla N. 16	<i>Competencia comunicativa de los docentes de licenciaturas en lenguas extranjeras.</i>	272
Tabla N. 17	<i>Preparación pedagógica y didáctica de los profesores de programas de licenciatura en lenguas extranjeras.</i>	273
Tabla N. 18	<i>Habilidades de enseñanza e identidad lingüística de los docentes</i>	274
Tabla N. 19	<i>Conocimiento y conciencia del profesor sobre el contexto y las realidades de sus estudiantes.</i>	275
Tabla N. 20	<i>Conocimiento de los profesores sobre las pedagogías activas</i>	276
Tabla N. 21	<i>Habilidades de razonamiento pedagógico y profesionalismo de los docentes de licenciatura en lenguas extranjeras.</i>	277
Tabla N. 22	<i>Habilidades de razonamiento pedagógico y didáctico de los docentes.</i>	278

Tabla N. 23 Preguntas y variables como resultados de las pruebas estadísticas en competencias pedagógicas y didácticas.....	287
Tabla N. 24 Conocimiento sobre la importancia de las competencias interculturales	289
Tabla N. 25 Conciencia por el desarrollo de competencias interculturales de los docentes de licenciatura en lenguas extranjeras.....	290
Tabla N. 26 Sensibilidad intercultural de los docentes de licenciatura en lenguas extranjeras.....	291
Tabla N. 27 Relación de variables y preguntas sobre competencias interculturales.	304
Tabla N. 28 Competencias digitales de los docentes de licenciatura en lenguas extranjeras.	306
Tabla N. 29 Uso de la tecnología por parte de los docentes de licenciatura en lenguas extranjeras.	307
Tabla N. 30 Conocimiento e implementación de las herramientas tecnológicas.	309
Tabla N. 31 Actitud frente al uso de las herramientas tecnológicas.....	310
Tabla N. 32 Actitud frente a la utilidad de las herramientas tecnológicas en educación.	311
Tabla N. 33 Variables y preguntas en competencias tecnológicas.....	319

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Programas de bilingüismo en Colombia.....	49
Figura 2 Niveles de inglés en América Latina.....	64
Figura 3 Perfil del docente de inglés.....	83
Figura 4 Competencias de formación según el ICFES.....	88
Figura 5 Componentes de formación según el MEN.....	90
Figura 6 Competencias comunicativas del idioma.....	98
Figura 7 Competencias docentes.....	106
Figura 8 Competencias docentes, segunda parte.....	107
Figura 9 Modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural de Bennett.....	123
Figura 10 Competencias del docente de lenguas Extranjeras en programa de licenciatura.	127
Figura 11 Perfiles del docente en lenguas extranjeras.....	130
Figura 12 perfiles docentes académicos	132
Figura 13 Diseño de la investigación mixta	152
Figura 14 Variables de estudio.	155
Figura 15 Instrumentos de investigación.....	163
Figura 16 Componentes del sistema de aseguramiento de la calidad del MEN	171
Figura 17 Componentes Curriculares MEN 2017.	172
Figura 18 competencias de formación para los nuevos licenciados.....	177
Figura 19 Preguntas sobre las competencias investigativas.....	180
Figura 20 Preguntas utilizadas en la encuesta sobre competencias pedagógicas y didácticas de los docentes.....	183
Figura 21 Resultados de las preguntas sobre el conocimiento de las competencias interculturales por parte de los docentes.	186

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

Figura 22 Resultados de las preguntas sobre el desarrollo de competencias interculturales en el aula de clase.	186
Figura 23 Preguntas y resultados sobre la encuesta de competencias tecnológicas.	189
Figura 24 Preguntas realizadas a directores de programa de licenciatura.	192
Figura 25 Categorías encontradas en las entrevistas realizadas	193
Figura 26 Porcentaje de dedicación docente con respecto al tipo de contratación.	196
Figura 27 Preguntas para los docentes entrevistados.	198
Figura 28 Créditos de pedagogía y didáctica.	218
Figura 29 Créditos dedicados formación en lenguas extranjeras.	219
Figura 30 Créditos dedicados a la Formación en lingüística.	220
Figura 31 Créditos para Investigación.	221
Figura 32 Prácticas pedagógicas.	222
Figura 33 Competencias docentes asociadas a las funciones sustantivas de la educación superior.	226
Figura 34 Distribución de las funciones sustantivas en los docentes.	226
Figura 35 Competencias en docencia	227
Figura 36 Formación de los docentes en lengua extranjera	228
Figura 37 Edad y genero de los participantes.	229
Figura 38 Aplicaciones más usadas por los docentes	229
Figura 39 Uso de la tecnología por parte de los docentes.	230
Figura 40 Habilidades en el manejo de la tecnología.	232
Figura 41 Uso de las TIC por parte de los docentes	232
Figura 42 Uso de las nuevas tecnologías en comunicación.	233
Figura 43 Actitud de los docentes frente a las nuevas tecnologías	234
Figura 44 Mecanismo en formación de TIC de los docentes.	235
Figura 45 Competencias didácticas de los docentes	236
Figura 46 Dificultades didácticas de los docentes	238
Figura 47 Experiencia investigativa de los docentes.	239
Figura 48 Experiencia en investigación de los docentes	240
Figura 49 Práctica investigativa de los docentes.	241
Figura 50 Experiencia de los docentes en proyección social	242
Figura 51 Conocimiento que tienen los docentes en competencias interculturales.	244
Figura 52 Actitud frente a la interculturalidad	244
Figura 53 Habilidades frente a la implementación de las competencias interculturales.	245
Figura 54 Competencias que los docentes consideran fundamentales para su labor docente.	246
Figura 55 Coeficiente de determinación en competencias docentes	247
Figura 56 Importancia de la investigativa para los docentes de licenciatura.	254
Figura 57 La práctica investigativa para los docentes de licenciatura	255
Figura 58 Participación en investigación de los docentes de licenciatura	255
Figura 59 Participación en eventos académicos de los docentes de licenciatura	256
Figura 60 Matriz de Correlación de Spearman de competencias investigativas.	258
Figura 61 Clasificación de Variables de competencias investigativas según su Correlación	259
Figura 62 Porcentaje de varianza explicada para las competencias investigativas	264
Figura 63 Las relaciones entre variables originales.	265
Figura 64 Práctica reflexiva de los docentes de licenciatura.	279
Figura 65 Práctica de los docentes en la evaluación de los aprendizajes.	280
Figura 66 Compromiso de los docentes con los procesos de aprendizajes de los estudiantes	281

Figura 67	<i>Variables de correlación Spearman para las competencias pedagógicas y didácticas de los docentes.</i>	282
Figura 68	<i>Porcentaje de varianza explicada para las competencias didácticas.</i>	284
Figura 69	<i>Variables y similitud de correlaciones.</i>	285
Figura 70	<i>Habilidades que tienen los docentes para llevar a cabo el desarrollo de competencias interculturales en el aula de clase.</i>	293
Figura 71	<i>Conocimiento de las competencias interculturales de los docentes</i>	295
Figura 72	<i>Implementación de las competencias interculturales por parte de los profesores</i>	296
Figura 73	<i>Implementación de competencias interculturales en el aula.</i>	296
Figura 74	<i>Matriz de correlación Spearman para competencias interculturales.</i>	298
Figura 75	<i>Porcentaje de varianza explicada para las competencias interculturales.</i>	300
Figura 76	<i>Estudio de Similitud de variables</i>	300
Figura 77	<i>Aptitudes de los docentes frente a las competencias en tecnologías.</i>	313
Figura 78	<i>Aptitudes de los docentes frente a las competencias en tecnologías</i>	313
Figura 79	<i>Matriz de correlación Spearman para competencias tecnológicas de los docentes.</i>	315
Figura 80	<i>Porcentaje de varianza explicada para las competencias tecnológicas</i>	317
Figura 81	<i>Estudios de similitud de variables.</i>	318
Figura 82	<i>Competencias en formación de docentes sugeridas por el MEN en la resolución 18583 de 2017.</i>	342
Figura 83	<i>Competencias docentes asociadas a las funciones sustantivas.</i>	342

INTRODUCCIÓN

«Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indagó. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad»

Paulo Freire

En la perspectiva actual de la educación superior en Colombia, muchas miradas se centran en los profesores y su desempeño pedagógico y didáctico, dado que este es un factor fundamental en la mejora de la calidad de la educación y la innovación de la práctica educativa (Zabalza, 2009; Bozu, 2010a). La enseñanza en la educación superior se complejiza cada vez más dado que con la inclusión de nuevas políticas educativas, se están produciendo cambios sustanciales que requieren de nuevos dispositivos tanto institucionales como organizativos y funcionales (Barnett, 2002). Por lo tanto, la calidad de la enseñanza se evidencia desde la vinculación de profesores altamente cualificados, con competencias profesionales, humanas y sociales cuya disposición y compromiso, necesidad que se hace cada mayor.

Es así como la formación continua de los profesores de educación superior constituye un factor determinante, en la cual las instituciones deberían centrar sus objetivos dado que la forma en que desarrollan su labor docente, su experiencia y perfil de formación son aspectos fundamentales que inciden directamente en los procesos de profesionalización de los estudiantes. Por lo tanto, estos docentes requieren un conjunto de competencias acordes y coherentes con los perfiles de formación propuestos en los programas de educación superior. Celís, Díaz y Duque (2013) afirman que la profesión docente necesita no solo de una formación

determinada sino de principios, actitudes, ritos y buenas prácticas para producir didácticas en las disciplinas de manera que posibilite que los estudiantes aprendan de manera efectiva el qué aprender y cuándo lo deben aprender.

En el caso del desempeño del profesorado de programas de licenciatura en lengua extranjeras, en los últimos años, se han asumido nuevas perspectivas debido al impacto que han tenido las lenguas extranjeras en la sociedad y en el sistema educativo. Por esta razón, se hace necesario una revisión de las prácticas educativas, la formación de los docentes y una mirada crítica y reflexiva sobre el perfil del docente de estos programas.

En este sentido, las políticas educativas en Colombia han avanzado significativamente en aras de lograr ofertas de calidad académica. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia en los últimos lineamientos para programas de licenciatura (2014) y la resolución 18583 de 2017, propone la formación de docentes de lenguas extranjeras con altas competencias comunicativas en la lengua objeto de estudio, que le permitan asegurar buenos modelos de enseñanza en el idioma; competencias pedagógicas y didácticas que le permitan emplear estrategias pertinentes y efectivas para garantizar el éxito académico de sus estudiantes; todo esto articulado a procesos de investigación donde el docente se haga consiente y esté atento a las situaciones o posibles problemas en su aula y lo lleve a hacer propuestas para mejorar posibles situaciones en el contexto educativo.

Desde esta visión hablaríamos de un perfil holístico del docente acompañado por una práctica reflexiva, donde su principal objetivo es efectuar buenas prácticas pedagógicas y hacer aportes en los proceso educativos, esto sin lugar a dudas implica que el docente deba estar en proceso de formación permanente para estar al tanto de las nuevas tendencias educativas y así, estar actualizado no solo en su campo específico de formación sino en todo lo concerniente a proceso educativos en general, tal como lo afirma Benedito (1993),

La cualificación profesional de los profesores de la Universidad debe ser concebida como un proceso de formación continua en el que se conjugue

una elevada preparación técnica en su disciplina, acompañada de una seria reflexión sobre la epistemología de la especialidad, con la preparación pedagógica-didáctica de esta, contrastada con el ejercicio de la propia práctica docente e investigadora. (p.11)

Por su parte, Martínez (2006) afirma que un docente de lenguas competente es aquel que sabe articular de manera apropiada y creativa distintos tipos de saberes disciplinares y profesionales al planificar, promover, conducir y evaluar procesos de aprendizaje. Así mismo, el docente de lenguas extranjeras, debe crecer como persona, ser autónomo, dominar la práctica docente a través de la reflexión crítica, está llamado a conocer el medio tanto natural como social y sus múltiples interacciones para generar actitudes que le permitan sustentar opiniones y compromisos, Martínez (2006) citado por Fandiño (2016, p. 124)

En esta misma línea, Páez (2001) afirma que entre las cualidades y características que debería tener un profesor de inglés se destacan: 1) Competencias desde el punto de vista pedagógico que le permiten combinar armónicamente el contenido de su disciplina con el conocimiento pedagógico y el dominio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos que le posibilitan el éxito académico. 2) Competencias desde el punto de vista metodológico, lo cual lo capacitan para direccionar el proceso didáctico de la lengua inglesa en la planificación, organización y ejecución acorde a las particularidades de sus estudiantes. 3) Competencias desde el punto de vista académico, que implican un conocimiento lingüístico avanzado del idioma a enseñar. 4) Competencias comunicativas, las cuales hacen referencia a la exactitud y fluidez para comunicarse en un idioma extranjero y el conocimiento de su cultura. 5) Competencias en valores universales que le permitan practicar y promover cualidades en sus estudiantes desde los contextos sociopolíticos. 6) Competencias investigativas que lo lleven a aplicar bases de enseñanza reflexiva de manera que sus acciones se conviertan en un proceso de investigación-acción, es decir que mientras va monitoreando su enseñanza, reflexiona y modifica su objeto.

Como podemos ver, el perfil del docente de licenciatura en lenguas extranjeras es exigente en el sentido que debe ser el modelo de los profesionales docentes que está formando. Hasta ahora, para los programas es clara la apuesta en formación de docente. La concepción de la formación de un docente de lenguas extranjeras en los programas de licenciatura, expresados en sus propósitos u objetivos de formación, evidencian una postura integradora, puesto que propenden por un perfil de licenciados con competencias que lo lleven a mantener una actitud crítica y reflexiva sobre su quehacer docente y su disposición para identificar situaciones de los contextos educativos y hacer propuestas que lo lleven a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Estos propósitos de formación deben o deberían ser coherentes con el perfil de la planta de docentes del programa encargados de la formación de estos estudiantes, que serán los futuros profesionales.

Sin embargo, es importante indagar cuál es el perfil de formación y el desempeño de los docentes que orientan la formación en programas de licenciatura y si el desarrollo de sus competencias es acorde con lo que se expresa en los propósitos de formación propuestos en los planes de estudio de los programas.

Por otra parte, es importante reflexionar sobre los requerimientos en formación de docente de lenguas extranjeras específicamente. En la medida en que las generaciones van cambiando aparecen nuevos intereses y nuevas necesidades. Es así como en un momento de la historia las competencias en formación docente solo se enfocaban en tener una buena competencia comunicativa en el idioma y competencias pedagógicas y didácticas. Ahora bien, con la incursión de la tecnología en educación, la necesidad de formar a los docentes en herramientas tecnológicas para dinamizar sus clases y estar a tono con las expectativas de los estudiantes, es cada vez mayor.

Así mismo, se invita al docente a asumir una actitud activa frente a los procesos de enseñanza, reflexionar y hacer nuevas propuestas; es ahí donde aparece la necesidad de formación en competencias investigativas. Las últimas

tendencias de la educación exigen una mirada internacional a los currículos y la formación de ciudadanos preparados para transitar por el mundo visto como un espacio global. Esto implica la preparación de docentes con una nueva perspectiva de mundo, con competencias culturales, interculturales y la habilidad para preparar a sus estudiantes en las competencias del siglo XXI, según las exigencias del mundo moderno y globalizado.

La presente tesis doctoral da a conocer los perfiles de los maestros que se desempeñan como profesores en programas de licenciatura en lenguas extranjeras con respecto a su desempeño pedagógico, competencias didácticas e investigativas. Así mismo se identifica la necesidad de formación y se propone una ruta para la formación permanente de docentes en programa de licenciaturas en lenguas extranjeras de manera que se evidencie la coherencia entre su perfil y el perfil que se propone en la formación de los estudiantes. Esta investigación nace desde mi propio interés investigativo de hace varios años sobre la formación de los docentes en formación (*pre-service teachers*), su desempeño pedagógico y didáctico y la formación del maestro formador de maestros.

La investigación realiza un análisis entre las ofertas académicas de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras, los perfiles propuestos y el perfil del docente formador de los mismos programas. Para hacer esto, se seleccionaron 20 programas de licenciatura en lenguas extranjeras del país. Se analizó la relación entre las competencias en formación de docentes alineadas con las funciones sustantivas de la educación superior.

Esta investigación hace aportes significativos a los programas de licenciatura en lenguas extranjeras, y licenciaturas en general dado que las instituciones de educación superior han concentrado mayormente sus esfuerzos en configurar propuestas académicas competitivas con el mercado y acordes a las exigencias de las nuevas políticas del Ministerio de Educación Nacional, sin detenerse a reflexionar sobre las implicaciones en términos de capital humano, inversión e infraestructura que estas apuestan requieren para lograr ofertas académicas de alta

calidad. Los resultados de esta investigación permiten hacer aportes a las instrucciones educativas para iniciar planes de formación permanente de sus docentes en concordancia con las políticas y las dinámicas y exigencias globales de la educación.

Para desarrollar esta investigación se optó por un diseño de investigación de tipo mixto con un enfoque de estudios exploratorio- descriptivo. La población estuvo constituida por una muestra aleatoria de 160 profesores pertenecientes a 20 programas de licenciatura del país. Los resultados muestran que no existe una correlación directa entre el perfil del docente formador y el perfil del licenciado propuesto por la institución. Se evidencia que las instituciones de educación superior, al menos las que participan de este estudio, han concentrado mayormente, su esfuerzo en configurar ofertas académicas competitivas, plasmadas en los planes de estudio ofrecidos a la comunidad, dejando de lado la formación de los docentes encargados de guiar a los nuevos profesionales y materializar estas propuestas académicas.

Esta investigación no pretende juzgar a las instituciones de educación superior, ni juzgar a su planta docente, más bien abrir espacios de reflexión entre docentes formadores de los programas de licenciaturas en lenguas extranjeras en torno a las competencias de formación de los futuros docentes y revisar las competencias propias. En el mismo sentido, busca hacer conscientes a las instituciones de educación superior sobre la coherencia entre el perfil del docente en formación y la formación permanente de los profesores formadores, de manera que exista una relación directa entre el perfil del docente formador y el perfil del docente en formación. Los resultados aquí presentados llevan a realizar análisis y dar comienzo a planes de formación permanente especialmente en la formación de competencias relacionadas con la función sustantivas de docencia, investigativas y proyección social. Así mismo se espera que las instituciones educativas adelanten planes de formación permanente, incentivos y mejores ofertas salariales para

consolidar su planta docente evitando la rotación permanente de profesores, aspecto que se evidencio durante el desarrollo de esta investigación.

Después de analizar los numerales de la Resolución 18583 emitida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 2017, por medio de la cual se dictan disposiciones para adelantar procesos de renovación de registro calificado y acreditación de alta calidad en los programas de licenciaturas del país; se encuentra que los programan han atendido las indicaciones del MEN dado que las ofertas academias de dichos programas cumplen con los componentes expuestos en la resolución. Esto se puede verificar con la revisión de 20 programas de licenciatura en lenguas extranjeras con acreditación de alta calidad en el país.

Sin embargo, al hacer una revisión de las competencias de los docentes encargados de materializar estas ofertas académicas, se encuentra que solo un 5% del programa no cumplen con las condiciones para poner en marcha dichos planes de estudio. El numeral 3,7 de la resolución menciona que la planta de profesores de los programas debe contar con un nivel adecuado de investigación y producción académica; la misma resolución destaca la importancia de mantener una planta de docentes con altas competencias comunicativas en una lengua extranjera, y además, involucrados en la relación del programa con el sector externo desde procesos de investigación y proyectos que hagan impacto en la comunidad.

Los hallazgos de la investigación muestran que, aunque en los planes de estudios se han incluido estas competencias para la formación de los nuevos docentes de lenguas extranjeras, un alto número de docentes formadores no tiene experiencia en investigación, no realizar una práctica investigativa dentro de su labor docente y tampoco tienen experiencia en proyectos de proyección social. Así mismo, se evidenció que no todos los docentes cuentan con certificaciones internacionales que acrediten su nivel de inglés.

Los hallazgos muestran falta de compromiso por parte de las instituciones educativas en la formación permanente de los maestros formadores. Se evidencia necesidades en la formación de competencias investigativas; práctica investigativa;

competencias en nuevas tecnologías; competencias pedagógicas y didáctica y competencias interculturales. Así mismo se encuentra que un número considerable de instituciones han optado por contrataciones de docentes con contratos de hora catedra y medios tiempos, reduciendo el número de contratos analizados o indefinidos.

Se encuentra también que algunas instituciones y profesores participantes, no han sido consientes del alto nivel de responsabilidad y exigencia en su rol como docente formador y en ocasiones los procesos de contratación solamente se centran en revisar el nivel de competencia comunicativa del docente dejando de lado las demás competencias requeridas para garantizar un adecuado proceso de formación de los futuros docentes de lenguas extranjeras.

Se encuentra, además, una falta de motivación e incentivos docentes para adelantar estudios posgraduales, formación continua y proceso investigativos. Así mismo en algunas instituciones educativas se encontró un alto índice de rotación permanente de profesores lo cual afecta el desarrollo adecuado de procesos de formación para los nuevos docentes; procesos investigativos; y proceso de relacionamiento con el sector externo.

A lo largo del documento se presentan en detalle cada uno de los apartados que dan cuenta del desarrollo investigativo llevado a cabo. En el capítulo I, se presenta la relevancia académica de esta investigación, las causas que llevaron a su realización, motivos, el problema de la investigación y los objetivos. El capítulo II presenta un análisis de los referentes teóricos que dan sustento a este estudio. Aquí se incluyen aspectos relacionados con la formación del docente de educación superior, desde referentes nacionales e internacionales, la formación del docente licenciado y los docentes de lenguas extranjeras, su perfil y competencias de formación, puesto que son el objeto de estudio en esta investigación.

Se presentan, igualmente, de manera detalla las principales investigaciones sobre la formación de docentes de educación superior; formación de docentes de programas de licenciatura en general, con especial énfasis en profesores de

programas de licenciaturas en lenguas extranjeras. Se tomaron en cuenta investigaciones realizadas durante los últimos cinco años, así como aspectos de la formación de docentes en general. El capítulo III presenta de manera clara la metodología y proceso investigativo llevado a cabo durante el presente estudio, en este capítulo se detallan los instrumentos de recogida de datos usados en la investigación y pasará posteriormente a analizar los datos y a presentar los resultados de manera ordenada y coherente. Se presentan los datos que verdaderamente contribuyeron a arrojar luz sobre las preguntas de investigación y a conseguir esclarecer los objetivos propuestos en la investigación.

En el capítulo IV presenta la recopilación de datos y la presentación estadística de los mismos, acompañados de una reflexión sobre los resultados y hallazgos obtenidos. Aquí se intenta exponer de una forma detallada y ordenada la gran variedad de los datos obtenidos y generados. El análisis se hace primero de forma individual para posteriormente combinarlos. Esta triangulación de los datos será fundamental para acercarnos a una realidad tan compleja como la del desempeño docente. Se exponen los resultados que responden a las preguntas de investigación y concluye con una valoración acerca de las futuras líneas de estudio y las implicaciones didácticas que puedan conllevar mejoras e iniciativas en futuras investigaciones y propuestas pedagógicas de formación de profesores de lenguas.

Finalmente, el capítulo V presenta las conclusiones, discusión y limitaciones del estudio. Se espera que esta investigación genere espacios de reflexión al interior de las instituciones de educación superior puesto que desde la promulgación de la resolución 18583 de 2017 han transcurrido ya 6 años en los cuales los programas ya cuentan con las primeras cohortes de graduados, tiempo suficiente para dar inicio a reflexiones que permitan identificar el impacto que estos cambios curriculares han tenido y las condiciones de calidad con que cuentan las instituciones para dar respuesta a procesos de alta calidad dentro de los cuales se resalta la formación y capacitación de los docentes formadores encargados de materializar las políticas, propósitos de formación y planes de estudio expuestos en los proyectos educativos de los programas.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

«Aprende, no para acumular conocimientos como un tesoro personal, sino para emplear lo aprendido al servicio del mundo».

Rudolf Steiner.

Este apartado presenta el planteamiento de la investigación que surge después de una trayectoria investigativa de varios años sobre formación del profesorado de lenguas extranjeras, además, de la reflexión que se generó a partir de la promulgación de la resolución 18583 de 2017 por medio de la cual se modifican algunas características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado (MEN, 2017). Estos aspectos constituyen el marco fundamental desde donde se justifica la investigación. Esto con el fin de promover y garantizar la calidad de la formación que ofrecen los programas de Licenciatura, en concordancia con lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo en Colombia establecido entre 2022-2026.

Estas leyes involucran directamente ajustes en la formación de los nuevos docentes y por lo tanto impacta la formación de los docentes encargados de la formación de los nuevos profesionales de la enseñanza. Se hace un análisis sobre la coherencia entre el perfil y desempeño de los docentes de programas de licenciatura y los propósitos de formación de las licenciaturas las lenguas extranjeras, contenidas en las ofertas académicas. Posteriormente se aborda el problema investigativo de esta tesis, las preguntas de investigación y los objetivos planteados.

2.1. Justificación de la investigación

Esta investigación se justifica desde la necesidad de indagar por el perfil de los docentes de licenciaturas en lenguas extranjeras e identificar las necesidades de

formación de manera que sean coherentes con los propósitos de formación que proponen los programas de licenciatura y las exigencias del mundo moderno. Los resultados de este estudio no solo aportan a la cualificación de la planta docente, sino que son un insumo importante para que las instituciones de educación superior revisen las necesidades de formación de los maestros de programas de licenciatura en aras de hacer apuestas por la calidad de la educación, atendiendo a estos dos frentes, por un lado, la cualificación de los docentes y por otro la configuración de propuestas académicas acordes a las nuevas necesidades de formación de los profesionales para el siglo XXI. No es desconocido que el alumno recibe lo que está en la mente de su profesor y que tiende a replicar los modelos de enseñanza de sus profesores.

El desempeño de los docentes en educación superior afronta una serie de retos puesto que la sociedad actual requiere la formación de profesionales críticos, reflexivos y participes en la elaboración y transformación del conocimiento de modo activo que los capacite para resolver problemas que encuentren en su entorno y con capacidad de adaptarse a una sociedad en constante cambio, todo esto, contenido en las competencias para el siglo XXI. En este sentido, las prácticas en la educación superior deben ser transformadas brindando las herramientas para que los individuos sean capaces de entender su entorno inmediato y mediato. Es así como la participación de los docentes como actores encargados de la formación de los profesionales es fundamental para alcanzar altos índices de calidad, eficacia y eficiencia en las instituciones universitarias.

Para lograr estos propósitos es necesario construir perfiles docentes por cuanto son los maestros los protagonistas y responsables de la formación de los profesionales del país. Actualmente la educación superior enfatiza mucho más en los procesos de aprendizaje que en los de enseñanza para alcanzar logros de calidad. Sin embargo, los segundos son relevantes puesto que son los maestros los encargados de transformar la realidad de la educación y la formación de los profesionales, por tanto, su desempeño pedagógico y didáctico debe estar en

constante reflexión, transformación y actualización. Esto implica que los maestros estén en proceso de formación constante y que las instituciones definan un perfil docente y un plan de formación permanente dado que los constantes cambios de la sociedad hacen que los procesos en educación sean dinámicos.

Por estas razones, la formación de los docentes en programas de educación superior es cada vez más compleja y exigente, tal como lo afirma Díaz (2000). En el caso específico de los docentes de lenguas extranjeras, la formación se complejiza si se tienen en cuenta que su competencia va mucho más allá de la enseñanza del idioma o de transmitir conocimientos tal como lo señala Parra (2008). El docente de inglés en un programa de licenciatura en lenguas extranjeras debería por lo menos desarrollar competencias en tres funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión puesto que en estos tres pilares se fundamenta la formación de los estudiantes en la educación superior.

Estas tres funciones sustantivas guardan una relación muy estrecha; al hablar del componente académico, este implica procesos investigativos y extensión. La universidad es una institución de enseñanza superior donde convergen diferentes ciencias y disciplinas cuyos conocimientos impartidos tienen un rigor científico y validez universal, así mismo la universidad es una institución puramente social por ser un centro de conocimiento; es decir que su razón de ser es la sociedad. Por lo tanto, al hablar de educación superior estarían implícitas estas funciones. Ahora bien, la planta de docentes que la conforman no podría ser ajena a esta realidad, cada uno desde su saber debería dar respuesta a estas funciones sustantivas.

Con respecto a la docencia, el profesor del siglo XXI debe desempeñar unos roles complejos: no solo transferir conocimientos sino intentar generarlos, mediante la investigación, y generar en los alumnos el aprendizaje autónomo, asumiendo un rol de mediador o facilitador entre el conocimiento y los estudiantes (Mondragón, 2005). El desarrollo de las competencias docentes lleva implícito el manejo y apropiación de competencias pedagógicas y didácticas específicas desde la

perspectiva de que no se trata solo de conocerlas de manera teórica sino de implementarlas de manera efectiva en el aula de clase. El docente de licenciatura como formador de docentes, está llamado a enseñar con el ejemplo, poner en evidencia el manejo de didácticas al tiempo que orienta una clase.

En lo concerniente a la investigación, es importante mencionar que el rol del docente universitario va más allá de la repetición de teorías ajenas, el docente universitario en gran medida es el responsable en la generación de nuevo conocimiento y el desarrollo de la ciencia a través de la investigación, así mismo el docente universitario es responsable de la formación de profesionales competentes y responsables de transformar la sociedad a través de procesos investigativos, el desarrollo de un pensamiento crítico e intervenciones pedagógicas, en el caso de los profesionales licenciados. Por esta razón el desarrollo de una cultura de la investigación es fundamental en el ámbito académico de las instituciones de educación superior y el desarrollo de competencias investigativas en los docentes que conforman la planta docente.

Finalmente, la extensión, también llamada proyección social, hace referencia a la función que cumple la universidad con el medio externo, esta función debe estar articulada con la docencia y la investigación para llevar a cabo la implementación de proyectos que articulen los saberes pedagógicos y científicos con las necesidades y experiencias de los contextos sociales reales, desde estos procesos se logran relaciones estrechas con los sectores sociales donde la universidad ejerce impacto y hace aportes desde la academia y la experiencia científica que resulta de procesos investigativos. Es en este impacto donde la universidad adquiere y pone en evidencia su carácter social y hace aportes en la solución de las problemáticas sociales a través de las acciones concretas.

Por lo tanto, en el marco de la buena enseñanza, el desempeño docente debe estar fundamentado en un ejercicio de reflexión sobre el sentido de su profesión y su papel en la sociedad, la cultura y el desarrollo con igualdad. La docencia constituye entonces, un proceso significativo, por ser la educación y la labor de los

docentes un asunto público de gran importancia para el bien común, tal como lo afirma (Huerta, 2004, p.16):

La profesión docente se ejerce en un contexto social en donde confluyen los conflictos, las preferencias culturales y políticas; las agrupaciones profesionales, los sindicatos, los partidos políticos, las creencias y las instituciones.

Es así como estas tres funciones Docencia – Investigación – Extensión son igualmente importantes, la docencia unida a la investigación donde participan docentes y estudiantes en la generación de nuevo conocimientos en beneficio de la transformación del aula y la generación de cambios en los contextos sociales por medio de la extensión universitaria. Estas acciones conjuntas darán lugar a la creación de un currículo integrador como propósito fundamental de la educación a fin de dar respuesta a las necesidades y requerimientos de la sociedad.

Por las razones anteriormente mencionadas, la universidad como Institución de Educación Superior esta llamada a priorizar la articulación entre las funciones sustantivas puesto que estas son la esencia y justifican su razón de existir frente a la sociedad. Ahora bien, la planta de profesores que está involucrada en los procesos de formación de los profesionales en la educación superior debe constituir perfiles de desempeño acordes y coherentes con las funciones sustantivas mencionadas. Es decir que la universidad está llamada a mantener un plan de formación permanente de docentes donde el desarrollo de las competencias en estas tres funciones sustantivas se conjugue y se evidencie en el desempeño del docente.

En el caso particular de la planta de profesores de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras, que constituyen el objetivo y esencia de esta investigación, se debería propender por la constitución de un perfil docente que dé respuesta a las necesidades educativas en cada una de estas funciones elementales de la

educación superior. El desarrollo de estas competencias tanto en docencia, investigación como extensión mantiene un vínculo estrecho e inseparable dada la naturaleza misma de la docencia.

Es así como el docente de lenguas extranjeras además de desarrollar las competencias propias de su profesión debe involucrar competencias investigativas que le permite indagar, reflexionar y aportar nuevos conocimientos y motivar a sus estudiantes a convertir la investigación como parte de su desempeño docente. Solo a través de la investigación, el docente busca, reevalúa, analiza y reflexiona sobre la teoría existente dando origen a nuevos conocimientos y teorías que lo lleven a cambiar o afirmar sus concepciones y paradigmas frente a la educación y la enseñanza, todo este conocimiento se comparte y pone en escena en los contextos educativos en aras de hacer contribuciones que permitan que los procesos académicos fluyan de manera dinámica y exitosa.

En ocasiones se cree que un buen docente de programa de licenciatura es aquel que tienen un alto nivel de competencias comunicativa en la lengua objeto de estudio, descuidando otros aspectos esenciales en su perfil profesional que impactan en la formación de los nuevos docentes como es el desempeño pedagógico y didáctico y el desarrollo de proceso investigativos, entre otros. Tratándose de programa dedicados a la formación de docentes, donde los ejes centrales, aparte del dominio del idioma, son la formación didáctica, pedagógica e investigativa, el perfil del docente de programas de licenciatura se complejiza puesto que está llamado a demostrar un alto desarrollo de las competencias que enseñan a sus alumnos, es decir enseñar desde la experiencia y no desde la teórica. Es así como estos maestros deben desarrollar, como mínimo, competencias para: 1) enseñar didácticas, demostrando la apropiación de estas; 2) enseñar a investigar investigando; 3) orientar el desempeño pedagógico de los estudiantes en las prácticas desde su propia práctica.

La orientación del desempeño pedagógico se da en el marco de la proyección social y hace referencia específicamente a las prácticas pedagógicas y profesionales de los docentes en formación. En este aspecto los programas de licenciatura requieren docentes con amplia experiencia en enseñanza para asesorar a los profesores de prácticas pedagógicas, docentes con iniciativas que generen impacto en el medio y propicien procesos permanentes de interacción e integración con agentes y sectores sociales e institucionales, con el fin de hacer aportes en la vida social y cultural del país, en pro de contribuir a la comprensión y solución de sus principales problemas.

Ante esta realidad y propósito de formación de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras, es pertinente definir un perfil para los docentes encargados de orientar estos procesos de preparación de los nuevos licenciados en lenguas extranjeras del país. De esta manera se espera que las instituciones de educación superior realicen propuestas de formación para los docentes de manera que se contribuya con la oferta de programas de alta calidad.

Lo anteriormente expuesto, justifica ampliamente el desarrollo de esta investigación. Desde hace varias décadas los planes y programas de licenciaturas han sufrido modificaciones en aras de lograr una formación de alta calidad para los nuevos profesionales. Especialmente en la formación de licenciados en lenguas extranjeras en Colombia han sufrido cambios significativos. La Ley 30 de 1992 modificada por la Ley 1753 de 2015, la cual expide el Plan Nacional de Desarrollo, y la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, se constituyen en los pilares de las políticas educativas colombianas que dieron paso a la enseñanza de una sola lengua extranjera en los colegios y universidades públicas y privadas del país, privilegiando la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Finalmente, lo expuesto en los lineamientos para programas de licenciatura publicados en 2014 y posteriormente, la resolución 18583 publicada en 2017, propenden por una formación de alta calidad para los nuevos docentes, con unas exigencias puntuales en el desarrollo de competencias profesionales. Dentro de esta resolución se destaca la formación en competencias comunicativas en lengua

inglesa, formación pedagógica y didácticas, se mencionan las competencias interculturales, competencias investigativas. Los programas en Colombia iniciaron su proceso de ajuste curricular dando respuesta a las exigencias de las políticas nacionales.

Con respecto a la formación de los nuevos docentes el decreto menciona, entre otros, el desarrollo de las siguientes capacidades: Investigar, interrogar y apropiarse el contexto educativo, pedagógico y didáctico propio del campo o las áreas de su disciplina. Específicamente en el desarrollo de las competencias pedagógicas y didácticas se menciona

la capacidad para estructurar y representar contenidos académicos desde una perspectiva pedagógica y didáctica. Estar familiarizado con saberes previos y dificultades que los estudiantes suelen tener frente a la apropiación de temas concretos disciplinares. Desarrollar estrategias pedagógicas pertinentes para asumir las necesidades educativas de los estudiantes en contextos culturales, locales, institucionales y de aula específicos. Promover actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual y actitudinal de los estudiantes en la disciplina o campo que enseña. Incorporar con criterio pedagógico el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) a los procesos educativos en su contexto sociocultural, Ministerio de Educación nacional de Colombia (2017, 15 de septiembre). Resolución 18583 de 17 de marzo, de 15 de septiembre, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016.¹

Con relación a las competencias investigativas, dicha resolución en los numerales 2.2; 2.3 y 2.4 hace énfasis en la formación investigativas de los futuros docentes. Al respecto menciona que los futuros docentes deben dominar los referentes y formas de investigar del campo disciplinar o profesional. De igual

¹ <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=71384>

manera se menciona que el docente en formación debe ser capaz de investigar, indagar, examinar y adaptar el contexto educativo, pedagógico y didáctico propio de las áreas de su campo de formación. Así mismo, debe estar en capacidad de investigar, innovar y profundizar de forma autónoma en el conocimiento de dichos fundamentos (MEN, Resolución 18583, 2017, p.5-6).

Las competencias interculturales, son igualmente señaladas en esta resolución. El numeral 2.3 menciona la importancia de comprender los contextos y las características físicas, intelectuales y socioculturales de los estudiantes a partir del reconocimiento de las particularidades de los sujetos y de los contextos que hacen posible establecer lo que se debe y puede enseñar (MEN, Resolución 18583, 2017, p.5). Así mismo se menciona la vinculación de las prácticas educativas con el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural. El numeral 2.4 hace referencia a la importancia de desarrollar estrategias pedagógicas pertinentes para asumir las necesidades educativas de los estudiantes en contextos culturales, locales, institucionales y de aula específicos (MEN, Resolución 18583, 2017,p.6).

Se puede observar entonces que esta resolución enfatiza la formación de un docente con competencias pedagógicas y didácticas, haciendo esencial mención dentro de estas a la integración de las TIC en los procesos de enseñanza. Igualmente, se enfatiza el desarrollo de competencias investigativas y competencias interculturales. Por lo tanto, para dar cumplimiento al desarrollo de estas competencias, en los programas de licenciatura se requieren docentes con un nivel igual o superior en el desarrollo de dichas competencias, de manera que este en capacidad de orientar la formación de los futuros docentes de manera idónea.

Por otra parte, al revisar los apartados de la resolución se menciona que de acuerdo con lo establecido en el numeral 7° del artículo 2.5.3.2.2.1 del Decreto 1075 de 2015, los docentes de los programas de Licenciatura deben contar con una planta de docentes con al menos el 25% de ellos con título de maestría o doctorado. La misma resolución menciona que a partir del quinto año de entrada en vigor de la

presente resolución, es decir al año 2022, en las solicitudes de otorgamiento y renovación de los registros calificados las universidades deberán certificar que cuentan con el 50% de los docentes con título de maestría o doctorado, (Resolución 18583, 2017).

Aunque la resolución no menciona una cifra exacta, si se menciona que la planta profesoral debe estar constituida, en su mayoría, por profesores con un nivel adecuado de investigación y producción académica; así mismo se hace mención del manejo de una lengua extranjera, y se menciona la inclusión de profesores involucrados en la relación del programa con el sector externo.

Es decir que, desde las políticas públicas para la educación superior, y en especial para los programas de licenciatura se evidencia una preocupación del gobierno nacional por asegurar proceso de formación pertinentes para los nuevos profesionales en educación. Al hacer la exigencia en la vinculación de profesores a los programas con competencias investigativas y experiencia en procesos de proyección social, de una u otra forma se evidencia la intención de mantener la misión propia de la universidad como responsable en la generación de nuevo conocimiento para favorecer las necesidades del entorno social.

No obstante, no es suficiente con la creación de políticas públicas pues la política en sí misma no garantiza los procesos efectivos en la formación de los profesionales del país. Es importante conocer la realidad de las instituciones, sus dinámicas y sobre todo la opinión y percepción de los docentes. Las instituciones de educación superior no solo deben propender por hacer ajustes curriculares a sus ofertas académicas para dar respuesta a unas exigencias del gobierno nacional. También se deben garantizar las condiciones tanto en planta e infraestructura física, como en recursos humanos para garantizar procesos académicos de alta calidad.

El dar cumplimiento a las exigencias no solo de las políticas naciones, sino de las necesidades de las nuevas generaciones y las tendencias mundiales en la formación de profesionales idóneos, requiere un nivel de ingestión presupuestal, mejores remuneraciones docentes, incentivos e inversión en formación permanente de los docentes encargados de la formación de los nuevos profesionales.

Esta investigación es totalmente pertinente puesto que abre la oportunidad a procesos de reflexión al interior de los programas académicos y a los docentes formadores sobre el reto y la responsabilidad que conlleva la formación de los futuros profesionales. Después de seis años de la promulgación de esta resolución, se han realizado investigaciones sobre las implicaciones de estas directrices en los procesos de formación del estudiante, a nivel de procesos académicos. Sin embargo, no se han encontrado investigaciones que se centren en indagar las implicaciones en la formación de los docentes de los programas, quienes son finalmente los encargados de materializar y llevar a feliz término el desarrollo de estas competencias expuestas en la resolución en mención.

Por lo tanto, es absolutamente necesario indagar por el perfil de los maestros de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en relación con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior. Conocer sus experiencias, percepciones y sentires frente a su rol como docente formador ante los nuevos retos de la educación superior, al igual que conocer el acompañamiento por parte de las instituciones de educación superior en su formación continua.

2.2. Problema de investigación

Por las razones anteriormente expuestas surge la siguiente **pregunta de investigación**:

¿En qué medida el perfil de los docentes formadores es congruente con el perfil de formación de maestros propuesto por los programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia?

Esta pregunta nos lleva a reflexionar no solo sobre su perfil sino sobre su desempeño en la didáctica y su ejercicio investigativo, es decir sobre la efectividad de sus prácticas docentes y el impacto que estas generan en sus estudiantes, así mismo su apertura a llevar procesos de investigación que le permitan documentar experiencias exitosas y llevar a cabo procesos de reflexión sobre su propia práctica.

Es importante aclarar que el propósito no es en ningún momento discriminar los programas de licenciatura o juzgar la planta docente de los profesores que pertenecen a los mismos programas. Se trata de crear un espacio de reflexión donde los profesores formadores de licenciados se hagan conscientes de la importancia de su perfil en coherencia con el perfil del docente que se pretende formar. Así mismo hacer conscientes a las instituciones de educación superior sobre la importancia de mantener programas de formación permanente para los profesores de manera que existan coherencias entre el perfil del docente formador y el perfil del docente en formación. Los hallazgos permitirán tomar decisiones en aras de lograr una educación de calidad.

Po tratarse de una investigación de corte mixto, las preguntas de investigación se presentan separadas, preguntas cualitativas y preguntas cuantitativas. De esta manera el investigador logro:

1. Mantener la claridad metodológica en el diseño de la investigación. Esto permite identificar claramente qué aspectos del estudio se abordarán mediante métodos cuantitativos y cuáles a través de métodos cualitativos, lo que facilitó la planificación y ejecución del estudio.
2. Diferenciar los enfoques y técnicas puesto que se requieren enfoques y técnicas de recolección de datos. Las preguntas cuantitativas se respondieron mediante encuestas semiestructuradas y análisis documentales, mientras que las preguntas cualitativas se exploraron más a fondo a través de entrevistas en profundidad.
3. Diferenciar el análisis de datos. Los datos cuantitativos se realizaron utilizando técnicas estadísticas, como el análisis de correlación; los datos cualitativos se analizaron mediante métodos como el análisis temático y la teorización fundamentada.
4. Tener mayor profundidad y amplitud de la investigación. Las preguntas cualitativas ayudaron a explorar en profundidad temas específicos

sobre la formación docente, mientras que las preguntas cuantitativas aportaron en la búsqueda de respuestas en una población más amplia.

5. Integrar los resultados. Al separar las preguntas cualitativas de las cuantitativas, se pudieron integrar los hallazgos de manera más efectiva, identificando convergencias, divergencias y relaciones entre los diferentes conjuntos de datos. Esta integración cuidadosa y reflexiva fue fundamental para generar una comprensión más completa y robusta del fenómeno investigado.

Separar las preguntas cualitativas de las cuantitativas en una investigación mixta ayuda a garantizar la coherencia metodológica, facilitar la selección y aplicación de técnicas adecuadas de recolección y análisis de datos, y permitir una integración más efectiva de los resultados para generar conocimientos significativos y contextualizados. Pluye (2020).

En este contexto surgen las siguientes sub-preguntas de investigación:

Preguntas cualitativas

- 1 ¿Qué competencias docentes consideran los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras deben tener como formadores de los futuros licenciados en lengua extranjeras?
- 2 ¿Cuáles son las creencias y actitudes de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras con respecto al desarrollo de competencias investigativas como parte de su desempeño docente?
- 3 ¿Cuáles creen los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras son sus fortalezas y debilidades de su perfil como formadores de docentes?
- 4 ¿Cuál es el perfil de docentes de lenguas extranjeras que proponen los programas de licenciatura en Colombia?

Preguntas cuantitativas

- 5 ¿Cuál es el perfil de los docentes en lenguas extranjeras desde los referentes teóricos de expertos en el campo de la educación?
- 6 ¿Cuál es el perfil de los docentes formadores en programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia?
- 7 ¿Cómo es el desempeño pedagógico, didáctico e investigativo de los docentes en programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia?
- 8 ¿Cuál es el perfil de formación de licenciados en las ofertas académicas de los programas de licenciatura?
- 9 ¿Cuáles son las necesidades de formación permanente requeridas para lograr el perfil el docente en lenguas extranjeras acorde a las propuestas de formación de los programas de licenciatura?

2.3. Objetivos generales y específicos

Esta investigación busca contribuir a los programas de licenciatura en lenguas extranjeras del país de manera que genere en primer lugar un espacio de reflexión sobre nuestro quehacer docente. Se pretendió encontrar la coherencia que existe entre el perfil del docente en ejercicio, encargado de la formación de los nuevos docentes en lenguas extranjeras en coherencia con los propósitos de formación que ofrecen los programas de licenciatura del país. Es así como se ha definido el siguiente objetivo general con sus respectivos objetivos específicos.

Objetivo General:

Examinar, a través de una metodología de investigación mixta con enfoque exploratorio descriptivo, el perfil de los maestros formadores en 20 programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia y analizar su coherencia con el perfil de formación propuesto por el MEN para la formación de los futuros maestros, a la luz de la Resolución 18583 de 2017.

Objetivos Específicos:

1. Analizar los componentes de formación y competencias propuestos en la Resolución 18583 de 2017 para la formación de los nuevos licenciados de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia.
2. Describir los componentes de formación y el desarrollo de competencias propuestas para la construcción del perfil docente de 20 ofertas académicas de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia.
3. Indagar por el perfil pedagógico, didáctico e investigativo de los docentes en programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con los referentes teóricos de expertos en el campo de la educación y las disposiciones de la Resolución 18583 de 2017.
4. Describir las competencias de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras con respecto a su conocimiento pedagógico, didáctico e investigativo en coherencias con los propósitos de formación establecidos en las ofertas académicas para los nuevos licenciados en lenguas extranjeras.
5. Contrastar la coherencia las competencias de los maestros formadores en 20 programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia con las competencias propuestas por el MEN para la formación de los futuros maestros, a la luz de la Resolución 18583 de 2017.
6. Identificar las necesidades de formación de los maestros formadores de licenciados en lenguas extranjeras en Colombia a la luz de las competencias propuestas por el MEN en la Resolución 18583 de 2017.

Con los objetivos anteriormente expuestos se hacen aportes a la construcción de propuestas de formación continua para los profesores de programas de licenciaturas en lenguas extranjeras en educación superior y que eventualmente pueden servir también de modelo para programas en otros campos del saber.

En los programas de educación superior, los procesos pedagógicos que se llevan con los estudiantes inciden de manera directa en los desempeños que ellos tengan a futuro, razón por la cual la pedagogía y la didáctica toman un valor fundamental, al igual que las reflexiones que se hacen sobre el proceso de enseñanza. Los programas de educación superior usualmente definen las áreas de

formación, los perfiles y propósitos de formación el programa en aras de construir el perfil del graduado. Por lo tanto, la formación de los docentes encargados de guiar esos procesos debe ser permanente y acorde a las necesidades de los estudiantes y los propósitos de formación establecidos por los programas.

CAPÍTULO II.

REVISIÓN DE LITERATURA

«El maestro deja una huella para la eternidad; nunca puede decir cuándo se detiene su influencia».
Henry Adams

En este capítulo está dividido en tres sesiones. La primera presenta la revisión de la literatura relacionada con la formación del profesorado y las competencias de los docentes. De esta manera se aborda en principio la formación del profesorado a través de la historia, el perfil de los docentes de educación superior, posteriormente el perfil de los docentes de inglés y finalmente el perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras. Se aborda el desempeño de los docentes de programas de licenciaturas en cuanto a sus competencias pedagógicas, didácticas e investigativas. La segunda sesión aborda los hallazgos encontrados en investigaciones de similar naturaleza y la tercera sección aborda las aproximaciones al objeto de estudio. En esta última sesión, se hace un recuento de investigaciones que el autor ha llevado a cabo durante varios años y que permitieron configurar este proyecto de tesis doctoral.

2.1 Aspectos Teóricos

Esta primera sesión esta dividía en cuatro apartados a saber: breve recuento histórico sobre la formación del profesorado en Colombia; las políticas de bilingüismo en Colombia; la evolución de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia; y el desarrollo de competencias y desempeño de los docentes.

2.1.1 La formación del profesorado en Colombia a través de la historia: antecedentes y perfiles de formación

Para identificar la formación del profesorado, es pertinente hacer un recuento de lo que ha sido la formación de la profesión docente en Colombia para posteriormente centrarnos en los perfiles del docente a nivel general establecidos por la UNESCO y posteriormente en el perfil de docentes en educación superior, docentes de inglés y docentes de programas de licenciatura.

Para comprender la formación docente en Colombia, es necesario conocer un poco sobre la historia de esta profesión a través de la historia. Helg (2001) afirma que la formación del profesorado en Colombia se remonta a la época de la Colonia, periodo comprendido desde mediados del siglo XVI hasta el comienzo de las Guerras de Independencia. Desde 1550, se habían dado unos primeros intentos de formación de profesorado, para este propósito, se autorizaron los conventos para instruir a clérigos y seglares que orientaban cátedras de gramática y lectura. No obstante, estos espacios no correspondían a una educación formal, sino que eran necesarios y adaptados para hacer que los indígenas adoptaran la cultura de los españoles.

Por esta razón, la educación inicialmente estuvo a cargo de la Iglesia católica (Nieto, 2017). Esta primera forma de educación estuvo mediada por la religión y el cristianismo. La docencia se ejercía por parte de algunas órdenes religiosas, los primeros maestros centraban sus enseñanzas desde una marcada formación escolástica y dependían de la Iglesia. Las primeras escuelas surgen con el objeto de educar a los hijos de los colonizadores, quienes profesaban la religión católica.

La ley obligaba a los encomenderos² a financiar escuelas de encomienda para los indígenas donde se les enseñaba a hablar español, la religión católica y algunas habilidades manuales. Sin embargo, esta educación no estaba vigilada por el estado y en varias oportunidades los propietarios de las tierras incumplían con la

² Hombre que, durante la colonización española de América, tenía una encomienda de indígenas por concesión real.

obligación de educar a los indígenas y esta educación se convertía en una evangelización rápida y superficial, como lo menciona Helg (2001).

Las primeras escuelas fueron creadas durante el siglo XVI para los descendientes de españoles. En esta época, se establecieron escuelas elementales privadas para educar a los hijos de los criollos e indígenas de alto rango, el costo de cada una dependía de las clases que tomaran los niños: español, lectura, escritura y aritmética; sin embargo, el enfoque de la enseñanza estaba centrada en el catecismo y la religión (Helg, 2001). La capital colombiana, Bogotá, llegó a convertirse en un gran centro educativo mientras que el campo estaba totalmente desprovisto de centros escolares, por lo tanto, el analfabetismo estuvo centrado allí.

En el nivel secundario, todos los colegios estaban dirigidos por las órdenes religiosas de jesuitas mayormente y en menor proporción por franciscanos y dominicos. Los centros de enseñanza secundaria se encontraban ubicados en las más importantes ciudades del país de ese entonces: Bogotá, Tunja, Pamplona, Buga, Pasto, Cartagena, Mompox y Medellín. A estas instituciones solo tenían acceso los hijos de españoles que demostraran la pureza de su sangre. Lo mismo ocurría con dos universidades fundadas más tarde, una por jesuitas y otras por dominicos, donde se enseñaba, derecho, filosofía y teología (Helg, 2001).

Posteriormente, con la expulsión de la Compañía de Jesús de América Latina, en 1767, el estado comienza a retomar el control de la educación. Se podría afirmar que desde 1770 hasta 1800 se establece un primer perfil para quienes deseaban obtener el título de maestro. Acevedo (1984) afirma que, en esa época para ser docente, era necesario aprobar un examen que medía conocimientos en comprensión de lectura, habilidad para la escritura y algunas operaciones matemáticas. Además de estos conocimientos era indispensable cumplir algunos requisitos como ser reconocido por ser un buen religioso y demostrar una imagen santa y bondadosa. Sin embargo, no todos lo que se postulaban para obtener este título eran aprobados, también se tenía en cuenta la raza puesto que un requisito

adicional era ser hombre blanco, de buenas costumbres, buena apariencia física y sin malos hábitos.

La educación en el siglo XVIII estuvo influenciada por el pensamiento y las corrientes europeas, de esta manera el movimiento intelectual y cultural conocido como Ilustración que tuvo origen en Europa a mediados del siglo XVII, el cual influenció el Continente Americano y desde luego la educación de la época. La educación ahora debía estar orientada a la divulgación de las ciencias, la física, la historia y la astronomía, poniendo fin al estilo escolástico. Esto desde luego, requería un nuevo perfil docente con el desarrollo de conocimientos y competencias mucho más profundas y formales. Pérez y Gallego (2019) afirman que desde entonces se da inicio y se reconoce el fenómeno de la globalización y su impacto en las sociedades que llega a trascender límites geográficos.

Durante el periodo de la independencia 1810-1819, el estado ganó autonomía y se desarrollaron procesos educativos según las necesidades de cada región, así se promovieron las ciencias y las artes. En esta época se crearon currículos para desarrollar competencias en lectura, escritura, dibujos geométricos, doctrina cristiana y civismo, ramas de la ciencia, agricultura e industria.

Después de la independencia, en 1822, Simón Bolívar y los demás líderes políticos se preocuparon por el fomento de la educación, ya que el índice de analfabetismo era demasiado alto. Con la dirección de Fray Sebastián Mora, se abrió la primera escuela normal en Santafé de Bogotá, se implementó el método Lancasteriano de Enseñanza Mutua y se crearon las escuelas republicanas con una pedagogía lancasteriana. Este era un método de enseñanza entre pares, es decir, niños más avanzados enseñan a otros niños con menores avances académicos. Se enseñaba dibujo, gramática y costura, este modelo fue traído de Francia por Simón Bolívar (García, 2021).

Durante este periodo, los maestros de provincias y parroquias debían ser formados para reproducirlo en sus pueblos o ciudades con sus colegas. Por esta

misma época se entra en discusión la metodología de enseñanza a conservar en estos centros educativos, algunos manifestaban su preferencia por mantener la formación religiosa y en valores, mientras la otra parte preferían promover los modelos educativos traídos de Francia e Inglaterra. En 1822 se creó la primera escuela normal del país que adopta el método lancasteriano en Santafé de Bogotá, bajo la dirección de Fray Sebastián Mora. Para ese entonces existía un 90% de población analfabeta en el país.

A pesar de que esta escuela normal solo duró un año, dejó un legado importante para la creación de normales posteriormente y la creación de escuelas primarias en el país. Más adelante en 1826, se reintentaron abrir nuevas escuelas normales, en el marco del proyecto educativo del general Santander. Sin embargo, este proyecto no tuvo mucho impacto por los altos costos que estas acarreaban y la carencia de maestros para dirigirlas.

La educación seguía siendo una preocupación para los gobernantes siguientes. Entre 1842 y 1845, en la presidencia de Pedro Alcántara Herrán y el ministro de educación Mariano Ospina Rodríguez, se retoman los proyectos de la formación de maestros y la idea de la enseñanza elemental con el método lancasteriano. Se reorganizan las escuelas normales para preparar a los profesores que enseñaran en primaria y secundaria.

Dada la escasez de maestros y la falta de preparación de estos, en 1844, se institucionalizan las Escuelas Normales que funcionaban en las capitales de cada departamento, las cuales eran instituciones dedicados primordialmente a la formación de docentes (Calvo, 2004).

En este momento el currículo se centra en la instrucción oral y religiosa, la enseñanza de catecismo e historia sagrada, urbanidad, lectoescritura, gramática, ortografía, aritmética, cívica, y las lecciones de diseño, agricultura práctica y economía rural. A pesar de estos intentos, las normales no lograron alcanzar

desarrollo sostenible, algunas fueron cerradas y otras continuaron con vigencias cortas, sin embargo, es innegable el destacado papel que cumplieron en el campo de la educación en Colombia.

Durante el mandato de Francisco de Paula Santander, se desarrolla una reforma educativa y se establecen escuelas en cada uno de los conventos religiosos con el propósito de formar buenos católicos. Con la Constitución de 1853 se instituyó la libertad absoluta de enseñanza. Años más tarde con la conformación de los Estados Unidos de Colombia desde 1861 hasta 1886 llega una misión de pedagogos alemanes al país para formar a los docentes y se organiza e implanta la educación técnica.

Se organizan más de 20 normales en el país (12 normales de varones y 11 de mujeres), por esta época se crea la normal de Tunja y se inicia la preparación de profesores con principios de pedagogía tradicional y católica. Mariano Ospina pidió a los Jesuitas dirigir nuevamente la educación secundaria. Esta misión alemana estaba compuesta por nueve extranjeros que lograron organizar más de veinte escuelas normales (Calvo, 2004). Se fundan tres normales en Bogotá, dos de varones y una femenina

En 1870 con José Hilario López en el poder, se ofrece la posibilidad de un estado federal laico que implica la garantía de la libertad de culto y la iglesia queda bajo la vigilancia del estado y nuevamente se expulsa a los Jesuitas. Es importante mencionar que la educación, tal como se conoce hoy en día, ha sido el resultado de un conjunto de cambios que se fueron dando con objeto de tener una educación acorde a las necesidades de la sociedad. Es así como en los Estados Unidos de Colombia, la reforma educativa de los años setenta del siglo XIX se caracterizó por tener un concepto integral de la educación.

La formación de los maestros en Colombia estaba dada desde concepciones pedagógicas coherentes con el desarrollo de las ciencias, pasando por una política

educativa gubernamental y la comprensión de los fines del Estado. Con el Decreto 429 de 1893, más conocido como el Plan Zerda, se determinó la duración de cinco años posteriores a la primaria para obtener el título de maestro (Torres, 2009). Es así como, la formación de los profesores en Colombia ha atravesado varias fases a través de la historia, desde los primeros intentos de enseñanza influenciados por la cultura y la tradición europea pasando por la creación de las escuelas normales superiores en 1822, como las primeras instituciones acreditadas para formar maestros en el país hasta 1934 con la creación de las primeras facultades de Educación.

2.1.1 La formación de profesores en Colombia durante el siglo XX

En la constante preocupación del país por mejorar la calidad de la educación, en 1903, se da lugar a una reforma educativa por medio de la cual se reestructura el sistema escolar y universitario. En el marco de esta reforma, la enseñanza se divide en niveles de: 1) primaria, 2) secundaria, 3) industrial, 4) profesional y artística. Para el año de 1925 se considera nuevamente la inclusión de pedagogos alemanes, es así como llega la segunda comisión alemana, la organización de la educación colombiana queda en manos de tres expertos: Carl Glockner encargado de reestructurar las normales y la primaria; Karl Decker, la secundaria, y Antón Eitel, la universitaria. En este mismo año Ovidio Decroly, funda de la Escuela Nueva (Helg, 2001).

En 1903 se ordena la creación de las escuelas normales para varones y mujeres en cada capital de departamento, estas estaban enfocadas en la formación de profesores para desempeñarse en la enseñanza en primaria y formación técnica. Por esta época se da la creación de la Normal de Varones de Tunja, la cual constituye un antecedente importante en la creación de la actual Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, con estos cambios en la educación de la época, aparece en 1930 por primera vez la prueba de Estado para medir la calidad de la educación.

Las normales de varones que funcionaban hasta el momento estaban ubicadas en Pasto, Popayán, Tunja y Bogotá. Estas normales se dedicaban a formar maestros que se desempeñarían en primaria y también a la formación continua de maestros en ejercicio. En la década de los 30 aparecen las primeras facultades de educación. Aquí se inicia un proceso de fortalecimiento a la formación de docentes, por esta razón se crean las facultades de Ciencias de la Educación.

Con la llegada de la segunda misión de pedagogos alemanes, traída por el Gobierno de Pedro Nel Ospina, para asesorar a diferentes entidades educativas del país, se crea la primera facultad de educación masculina y femenina de Tunja. El profesor alemán Julius Sieber quien, hacia parte de esta comisión alemana, realizó grandes aportes para la formación de maestros de alta calidad utilizando el método de enseñanza activa (Parra, 2004). Desde entonces la Facultad de Ciencias de la Educación se convirtió en el primer centro educativo del país en liderar una conciencia investigativa, esta fue creada según Decreto 1379 de 1934 (5 de julio), tal como lo menciona Parra (2016). La actual Universidad Nacional es la primera en establecer la Facultad de Educación en Bogotá en 1933.

Se crea la Facultad de Educación para varones de Tunja, y la Facultad de Educación para mujeres en Bogotá, en el instituto pedagógico para señoritas. Por el año de 1935, bajo el gobierno de Alfonso López Pumarejo, por Decreto 1917 de 1935 (25 de octubre), fusionó en una sola Facultad de Educación, la de Tunja, el Instituto Pedagógico Nacional y la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Bogotá, quedando esta última como sede única y principal. La unión de las Facultades en una sola no arrojó cambios positivos dentro de la política educativa del Gobierno, lo que llevó a este a darle autonomía administrativa y académica a la Facultad de Educación de Colombia (Parra, 2016)

De esta manera, las facultades de educación en Colombia emergen como consecuencias de un movimiento de renovación pedagógica denominada Escuela Nueva que se llevó a cabo en la década de los 20 del siglo XX que causó un impacto significativo en diferentes niveles educativos y a distintos lugares del país. Es así

como de la unión de estas tres facultades se crea la Escuela Normal Superior de Colombia que posteriormente daría origen a la universidad pedagógica. En Tunja se crea la Universidad Pedagógica de Colombia actualmente denominada Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Con la creación de la Escuela Normal Superior, se definen los perfiles de formación de los docentes donde se destacan además de las competencias pedagógicas y didácticas que lo capacitan para la enseñanza, un alto desarrollo de competencias científicas e investigativas como requisito para garantizar procesos educativos integrales.

Un profesor de una Escuela Normal Superior o de una Facultad de Ciencias de la Educación debe ser un científico en el área de su especialización y en ningún caso, un simple instructor; debe estar impregnado del método científico y de la alta investigación en el área que va a desarrollar; y debe ser por excelencia un docente, es decir un pedagogo de alto nivel que dirija con gran calidad el proceso enseñanza-aprendizaje; sus mejores métodos de la enseñanza o didácticos se realizarán por los caminos de los métodos científicos propios para cada una de las ciencias. Si la educación lleva a la formación integral del educando, ella es posible sólo a través de los métodos de investigación que llevan al descubrimiento y a la creación. (Ocampo, 1978, p. 101)

Posterior a la creación de las facultades de educación, se inicia la creación de los departamentos de pedagogía a partir de la década de los 60. El presidente Enrique Olaya Herrera en 1930 establece que se otorgue el título de Licenciado a los egresados de las Facultades de Educación. Entre 1933 y 1936 se crean los títulos de profesional de Licenciado, el cual exigió todo un análisis y un ejercicio intelectual por parte de los titulados

En 1936 con la segunda reforma educativa bajo el mandato del presidente Alfonso López Pumarejo, por medio de esta reforma se establece la libertad de culto

y la libertad en la enseñanza, iniciando un proceso más formal en la formación de maestros. Se inicia un reconocimiento por la formación y la labor docente, “se reconocen las ciencias humanas y sociales como las formas legítimas de interpretar la educación” (Ramos, 2019, p. 43).

Con el fin de realizar las prácticas pedagógicas como un laboratorio experimental, la Escuela Normal Superior, contó con instituciones anexas conformadas por institutos y colegio de primaria y secundaria donde los maestros en formación realizaban sus prácticas pedagógicas. Estas instituciones llegaron a tener trascendencia a nivel nacional e internacional. Dentro de estos se destacan: el Instituto Nicols Esguerra; el Instituto de Psicología Experimental, para la realización de pruebas y test psicológicos; el Instituto Etnológico Nacional, el Instituto Caro y Cuervo; el Instituto Indigenista Colombiano. Figueroa (2006).

La educación en Colombia se venía desarrollando desde la implementación de pedagogías tradicionales, este fue el momento apropiado para iniciar grandes cambios y comenzar un proceso de transición hacia la escuela activa e implementar nuevos métodos en la formación de maestros con la ejecución de métodos pedagógicos dentro de los cuales se podrían mencionar los del belga Ovidio Decroly (1871 -1932); el norteamericano Dewey (1859 -1952) y los de la italiana a María Montessori (1870 - 1952).

En la década de los cuarenta la Escuela Normal Superior fue un hito en la formación docente la cual ofrece formación pedagógica después del título de bachiller académico y otorga el título de normalista superior, que habilita para la enseñanza. Esta institución educativa tuvo como objetivo la formación de educadores para los niveles de preescolar y básica primaria, la primera fue fundada en 1936 por el entonces presidente Alfonso López Pumarejo. Posteriormente, de ella se desprenden las dos únicas universidades pedagógicas del país: la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, lo que dio inicio al fortalecimiento de un panorama

educativo en cuanto a formación de docentes. Este es el inicio entonces a la aparición de las Facultades de Educación y la continuación de la formación en las Escuelas Normales.

Calvo (2004), afirma que las escuelas normales florecen inicialmente en las poblaciones intermedias de los departamentos en tanto que las facultades de educación se concentran significativamente en la capital colombiana y las ciudades más grandes del país. Así mismo, Calvo, G. (2004) divide el desarrollo de la formación de docentes en Colombia en dos grandes momentos, los primeros corresponden a la primera mitad del siglo XX y el segundo a los primeros años de la década de los años 1950.

En la década de los cincuenta (50) del siglo XX, aparece la Universidad Pedagógica de Colombia en Tunja, creada según Decreto 2655 del 10 de octubre de 1953, en el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla, quien se desempeñó como rector fue el alemán Julius Sieber. Esta universidad fue creada desde un modelo alemán. En el año de 1954 se funda la Universidad Pedagógica Nacional Femenina en Bogotá, creada por Decreto 547 del 23 de febrero de 1954, su primera directora fue la alemana Francisca Radke.

Estas universidades fueron concebidas como las formadoras de técnicos con una función profesional determinada en el país. En este sentido se desarrollaron en tres funciones:

- Proveer a los alumnos de los conocimientos necesarios para desarrollar una ciencia en particular
- Función interpretativa: esta implica el desarrollo de la capacidad de discernir entre los conocimientos más pertinentes para enseñar según el propósito docente y la mejor manera de presentarlas al estudiante.
- Función inquisitiva, la cual hacía referencia a la investigación (Figuerola, 2006).

Lo anterior muestra una exigencia mayor en el perfil del docente para la época, no bastaba con acreditar unos conocimientos en un campo del saber, sino tener la competencia para enseñarlos, es decir el conocimiento pedagógico y la capacidad para indagar y generar procesos investigativos.

La evolución y desarrollo de las facultades de educación constituyó un gran avance en la formación de los docentes del país y un adelanto en el desarrollo científico dado por las necesidades de especialización de los docentes, sin embargo, con la aparición de las facultades de educación, las Normales comenzaron a perder prestigio y calidad. Los docentes que se formaban en las escuelas normales comenzaron a ser desplazados de la docencia en el nivel medio (Restrepo, 2010).

En la década de los años cincuenta y años sesenta, Colombia entra en una etapa de progreso social y económico, esto desde luego impacto positivamente en la educación. En esta época la educación superior tuvo un importante desarrollo, tomó fuerza la idea del “capital humano basado en la vinculación de la educación con el progreso económico” (Ramos, 2019, p. 45). Estos cambios tanto sociales como económicos, estuvieron influenciados por las reformas políticas de los Estados Unidos a través de la Alianza para el Progreso, es así como Colombia logra ser reconocida por el Banco Mundial como país modelo de programas modernistas, Ramos (2019).

A finales de la década de los setenta, se dio un cambio que afectó a las Escuelas Normales, a través del Decreto 1419 de 1978 se cambió la denominación del título de Maestro, que históricamente ofrecían estas instituciones, por el de “bachiller pedagógico”. Con esta disposición por parte del MEN debilitó a las Escuelas Normales y se fortalecieron las Facultades de Educación. De esta manera se buscó profesionalizar la formación docente, ya no como normalistas, sino Licenciados dueños de un saber disciplinar específico (Jiménez, 2019).

Las normales dejaron de formar maestros normalistas para la educación básica primaria, la formación se centró en formar bachilleres pedagógicos con un nivel de formación más técnica, tal como lo menciona Jiménez (2019). En adelante, las unidades dedicadas a la formación de docentes en educación superior del país son las facultades de educación las cuales alcanzaron una importante eclosión desde los años sesenta del siglo XX. En este periodo se observó un predominio creciente del sector privado sobre el sector público en educación. Para el año de 1996 se da un importante incremento de formación de docentes. El incremento de los programas para la formación de docentes no solo se da a nivel de pregrado, también se dio a nivel de especialización, maestría y doctorados.

A finales de la década de los noventa del siglo XX se ofrecían en Colombia 681 programas dedicados a la formación de educadores de formación de educadores, de los cuales 399 programas correspondían a pregrados en educación, 244 a especialización, 37 a maestría y existía un doctorado (Jurado, 2016,p.12). En este momento el país cuenta aproximadamente con 444 programas de pregrado dedicados a la formación de docentes en diferentes campos del saber, (Jiménez, 2019,p. 108).

Con la constitución del 1991 se dieron grandes cambios a nivel de democracia para los colombianos, la educación fue reconocida desde su función social y como un derecho fundamental de todo ciudadano. Posteriormente la Ley general de Educación de 1194 logra generar un movimiento social e intelectual de los profesores. Con respecto al perfil del docente, el Artículo 68, la Constitución de 1991, menciona que la enseñanza estará a cargo de profesionales con reconocida idoneidad ética y pedagógica y se garantiza la profesionalización y dignidad de la labor docente.

Así mismo, la Ley 115 de 1994 define al educador como un orientador en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los educandos “acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (Jiménez, 2019. p.99). Por su parte el Artículo 109 hace referencias a las finalidades de la formación de educadores. Este articulo menciona la formación de educadores

alta calidad científica y ética, con competencia en el desarrollo de la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental de su saber disciplinar.

Se hace especial mención al desarrollo de competencia en investigación en el campo pedagógico según su saber específico. Finalmente, este artículo menciona la diferenciación en la preparación de maestros para los diferentes niveles y modalidades donde se presta el servicio de educación. Lo anterior sugiere la definición de unos perfiles de formación para los maestros según el nivel educativos donde desempeñen su labor docente.

Continuando con este recorrido histórico vemos que para el año de 1998 se hace notoria una preocupación por la calidad de los programas de formación para docentes. Es por esto por lo que el Consejo Nacional de Acreditación publica Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación (Consejo Nacional de Acreditación [CNA]-MEN, 1998). Al cierre de este periodo lo más coyuntural, que está patente por la constitución política del 1991 y la Ley 115, más conocida como Ley General de Educación, marcaron el inicio de un nuevo periodo educativos acompañado de reformas educativas en la búsqueda por la calidad educativa.

2.1.2 La formación de Profesores en el siglo XXI

El siglo veintiuno marca una etapa de grandes transformaciones en la educación influenciada por el fenómeno de la globalización, aunque este fenómeno ya había acompañado la educación desde la época de la colonia y a lo largo de la historia de la educación en Colombia, puesto que muchas de las transformaciones educativas recibieron influencia europea. Recordemos que desde 1820 se había incluido en los currículos la enseñanza de lenguas extranjeras como el francés y el inglés.

Por este tiempo la educación colombiana tuvo mucha influencia de las corrientes europeas, especialmente, Francia e Inglaterra. Durante este siglo XXI, el fenómeno de la globalización se presentó con mucha más fuerza al punto de que la movilidad académica se convierte en una de las exigencias en los programas de educación superior al momento de ser evaluados por parte del MEN (Martínez, 2016). Otro aspecto que ha influenciado la formación de los docentes en este siglo es el uso de la tecnología aplicadas a las educaciones, aquí aparecen las propuestas académicas de educación virtual y los escenarios de informática educativa como apoyo a las propuestas presenciales.

Estas dos tendencias, tanto la globalización como la incursión de la tecnología en la educación, marcaron cambios significativos en los procesos educativos y en la formación de los docentes. Estas tendencias tanto nacionales como internacionales, imprimen la pauta para la aparición de nuevas reformas educativas y cambios en la legislación del país. En adelante se empieza a pensar en ciudadanos que desarrollen competencias que los capaciten para dar respuesta a las exigencias globales. Desde luego se piensa en el perfil de formación de los docentes encargados de guiar los procesos educativos de las nuevas generaciones. Martínez (2016) señala que:

Lo primero por advertir es que a partir de esta época la educación se convierte en una preocupación tras-nacional. La proliferación de organismos internacionales coadyuvó a difundir discursos, diagnósticos e intervenciones a escala global pero también a niveles más locales, estos organismos han sido la principal fuente de creación, difusión y legitimación de modelos educativos a nivel mundial tanto en relación con la estructura de la educación como en el campo del currículo. (p. 41)

Siguiendo las dinámicas de la globalidad y su impacto en la educación, los programas de educación superior iniciaron la implementación de nuevas estrategias

y programas liderados por el Ministerio de Educación Nacional. En este contexto, en 2004 nace en Colombia el Programa Nacional de Bilingüismo PNB (2004-2019), y se adopta el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza y evaluación de las lenguas extranjeras. Este proyecto liderado por el MEN surge como un plan estratégico en una apuesta por la calidad de la educación en los niveles básicos, medio y superior. Uno de los objetivos propuestos es promover la competitividad de la educación de los ciudadanos colombianos.

Una de las apuestas es buscar que los ciudadanos alcancen el dominio de la una lengua extranjera como requisito para nuevas oportunidades tanto laborales como educativas a nivel internacional, por otra parte, busca acercar al ciudadano colombiano al reconocimiento de otras culturas que motivan al individuo a su propio crecimiento y desarrollo individual y colectivo. Fandiño (2012) afirma que

El objetivo principal del PNB es tener ciudadanos capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural. Entre los objetivos específicos, el PNB busca que a partir del año 2019 todos los estudiantes terminen su educación media con un nivel intermedio (B1 según los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: inglés). Igualmente, a partir de este año, se espera que todos los docentes de inglés del país posean un nivel, por lo menos, intermedio-avanzado (B2 según los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: inglés).

Seguidamente, la ley 115 en su artículo 21, menciona la adquisición de elementos de conversación y de lectura de la lengua extranjera. A partir de este momento la enseñanza del inglés se hace mucho más obligatoria en Colombia y marca el inicio de estrategias que promuevan su enseñanza. En 1991 nace el Proyecto COFE (*Colombian framework for English*). Este proyecto se crea con la finalidad de fortalecer los procesos de enseñanza del inglés en Colombia. En 1996

el MEN da apertura al Programa Nacional de Bilingüismo destinado a expandir el conocimiento del inglés, en adelante nacen varias estrategias encaminadas a fortalecer el idioma inglés hasta el tiempo presente.

En 2004 El MEN estableció el Programa Nacional de Bilingüismo, cuyo principal objetivo consiste en fomentar el aprendizaje del inglés, así como el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de este.

En 2006 mediante decreto 3870 el Artículo 2° hace referencia a la adopción de la referencia internacional

Adoptase el "Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación" como el sistema de referencia para los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación adelantados en Colombia. Las instituciones prestadoras del servicio educativo que ofrezcan programas de educación n para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas, deberán referenciar sus programas con los niveles definidos en el referido marco común. MEN, Decreto 3870 (2006)

En 2007 se publican los estándares básicos de competencias para educación primaria y secundaria basados en el Marco Europeo Común recientemente adoptado. Desde el 2015, se han impulsado diversas estrategias focalizadas en Estudiantes, Docentes, Secretarías de Educación e Instituciones Educativas oficiales. Es así como las políticas colombianas han definido el bilingüismo en Colombia Español-inglés

El MEN como entidad responsable de guiar los procesos educativos del país y asumiendo la gran responsabilidad ante ellos, sigue en a la constante preocupación por mejorar los procesos educativos y trabajar por el fortalecimiento del programa para formación de docentes, así mismo patrocina programa para la cualificación docente, es así como se elabora un documento denominado Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política en 2013. Este documento plantea como punto fundamental la formación de los educadores. Allí se

expone la necesidad de formar un profesional de la educación y una un experto en el manejo de proceso y procedimientos (Pupo, 2019).

Se propende por la formación de un ser humano cualificado que pueda llevar a cabo proceso educativo como una tarea de carácter social significativa, visto así, las labores docentes tienen un impacto en el desarrollo económico, social y moral del país de manera que genere calidad de vida y bienestar humano”. (MEN, 2013, p.20). La calidad de la educación y la calidad de la formación de maestros se dan de manera articulada, En este sentido el MEN afirma que

los programas de formación de educadores en el nivel inicial propician el fortalecimiento de las capacidades del educador para que en su desempeño profesional asegure el saber pedagógico, disciplinar, didáctico, evaluativo e investigativo de su campo de enseñanza. Su labor educativa está dirigida a la formación de sujetos educadores que centralizan su acción de enseñar a sujetos en condición de aprendizaje. (MEN, 2013, p.2).

Sin lugar a duda esto marca un impacto en la formación de los docentes de lenguas extranjeras. El perfil de los mismo ya no solo debe dar cuenta de las competencias humana, el saber disciplinar, las competencias didácticas y pedagógica, las competencias investigativas, sobre las cuales se venían incluyendo desde los siglos anteriores, sino que ahora se hace exigencia en el desarrollo de las competencias comunicativas en lengua inglés, así como del desarrollo que de las competencias interculturales como ciudadanos del mundo en el acercamiento a nuevas culturas.

Desde 2014, el gobierno nacional, consciente de que el PNB no había cumplido con las expectativas propuestas, ¡decide reformularlo y lanza un nuevo programa denominado Colombia Very Well! Programa Nacional de inglés, esto dado por las tenciones que genero entre los académicos de la época la concepción de bilingüismo. Sin embargo, de manera sorpresiva a mediados de 2015 el programa retoma el nombre de Colombia Bilingüe 2014-2018. Estos programas de bilingüismo estuvieron acompañados con la redacción de estándares en lengua

extranjera que pretendían unificar los propósitos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Ramos ,2019).

En el marco de estos procesos de fortalecimientos de los programas de educación, y en particular los de licenciaturas en lenguas extranjeras, en la segunda década de este siglo nace el Proyecto Fortalecimiento a Programas de Licenciatura en Lenguas - inglés del MEN en asocio con el Consejo Británico, cuyo objetivo fue contribuir al fortalecimiento de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras como un factor determinante en la formación de los docentes de inglés del país.

Este programa estuvo dividido en tres fases, iniciando con un diagnóstico, seguido por la implementación de un plan de mejoras y finalizó con una evaluación que dio cuenta del estado de los programas en los procesos académicos, investigativos, didácticos tanto en docentes como en estudiantes. Este proyecto proporciona insumos importantes los cuales son tenido en cuenta para las reformas que se dan a programas de licenciaturas en la segunda década de este siglo.

Sin lugar a duda, lo anteriormente expuesto, tiene gran trascendencia en las reformas que en adelante se hacen en los programas de licenciatura en el país. En 2014 el MEN, en asocio con el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), la Comisión Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), publica los lineamientos para programas de licenciatura en el país.

Estos lineamientos definen las competencias de los docentes. La profesión docente se muestra como el arte de conjugar los saberes disciplinares con la pedagogía y la didáctica y todo ello acompañado de procesos investigativos que posibiliten el aprendizaje de los estudiantes en los diversos contextos de aprendizaje. Además de esto se enfatiza en el desarrollo de competencias en lengua extranjeras inglés.

Posteriormente aparecen la resolución 2041 del 3 de febrero de 2016. Cuando las instituciones educativas de educación superior apenas estaban haciendo ajustes según las exigencias de esta resolución y tratando de comprender las nuevas disposiciones, al año siguiente se da un cambio sorpresivo y aparece la resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017 que deroga la resolución anterior. Por medio de esta resolución se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Aquí se solicita a los programas definir los fundamentos teóricos desde los cuales se enmarcan los programas, así como los lineamientos pedagógicos y didácticos desde donde se fundamenta el diseño curricular de cada programa.

Los programas de licenciatura deben definir perfil de formación donde se expliciten los criterios curriculares como la integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad de manera que los nuevos docentes de lenguas extranjeras desarrollen valores y actitudes éticas para llevar a cabo procesos educativos de manera democrática y con respeto atendiendo a la diversidad y la diferencia. En las dos resoluciones el MEN define cuatro componentes de formación: 1) Componente de Fundamentos Generales. 2) Componente de Saberes Específicos y Disciplinarios. 3) Componente de Pedagogía. 4) Componente de Didáctica de las Disciplinas.

Dentro de las competencias a tener en cuenta en la formación docente, se mencionan, las competencias humanas, competencias en el desarrollo de saberes específicos, competencias en TIC, proceso lógico matemáticos, competencias pedagógicas, competencia en didáctica de las disciplinas, competencias investigativas, competencia en lengua materna y en lengua extranjera. Aquí se hace una distinción entre el nivel de inglés que debe alcanzar un licenciado en lenguas extranjeras un licenciado en otro campo de formación. Los primeros deben certificar un nivel de C1 en tanto que los segundos deben llegar a B1 según los descriptores del Marco Común Europea de Referencia. Así mismo en estas resoluciones se

defines las denominaciones que los programas de licenciatura deben tener en adelante.

Tabla N. 1

Denominaciones de los programas de licenciatura en Colombia

Denominación	Área Obligatoria y Fundamental
Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes Licenciatura en Educación Física y Deporte Licenciatura en Educación Física Licenciatura en Deporte Licenciatura en Recreación	Educación Física, Recreación y Deportes
Licenciatura en Educación Religiosa Licenciatura en Teología	Educación Religiosa
Licenciatura en Filosofía Licenciatura en Filosofía y Letras Licenciatura en Ética y Valores	Educación en ética y Valores Humanos
Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana Licenciatura en Literatura Licenciatura en español y Filología Licenciatura en español e Inglés Licenciatura en Lenguas Modernas Licenciatura en Lenguas Extranjeras Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras Licenciatura en Filología e Idiomas Licenciatura en Bilingüismo	Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros
Licenciatura en Matemáticas	Matemáticas
Licenciatura en Tecnología e Informática Licenciatura en Tecnología Licenciatura en Informática Licenciatura en Diseño Tecnológico Licenciatura en Electrónica	Tecnología e Informática

Nota: La tabla muestra la denominación de los programas de licenciatura según el MEN (Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017, p. 3-4)

Las licenciaturas para la enseñanza a grupos etarios, poblaciones y proyectos recibieron las siguientes denominaciones:

- Licenciatura en Educación Infantil
- Licenciatura en Educación Básica Primaria
- Licenciatura en Educación Campesina y Rural

- Licenciatura en Educación Comunitaria
- Licenciatura en Educación Especial
- Licenciatura en Etno-educación
- Licenciatura en Educación para Adultos
- Licenciatura en Educación Popular
- Licenciatura en Psicopedagogía

Todas las licenciaturas del país debieron hacer los ajustes correspondientes a sus propuestas curriculares según las nuevas disposiciones del MEN. Un aspecto importante en estas modificaciones fue la exigencia pasar la duración del programa de 4 a 5 años, la resolución inicial 2041 del 3 de febrero de 2016, exigía la dedicación de 50 créditos académicos para las prácticas pedagógicas, la resolución 18583 exige 40 créditos, así mismo los programas de licenciatura del país deben adelantar y acreditar proceso de alta calidad ante el MEN como requisito para su funcionamiento.

2.2 Las políticas de bilingüismo en Colombia

De la formación del profesorado en Colombia a través de la historia y el abordaje de algunos de sus antecedentes y perfiles de formación, es necesario hacer un recorrido por las políticas de bilingüismo del país y su incidencia en la formación de los docentes en lenguas extranjeras. En este apartado se examinan las políticas que han guiado la educación bilingüe del país, la concepción de bilingüismo y la incidencia en la formación de los docentes puesto que las competencias en lenguas extranjeras de los docentes de inglés hacen parte del perfil de formación en la temática abordada en esta investigación.

El bilingüismo, podría definirse como el desarrollo de competencias lingüísticas en una segunda lengua según Macnamara (1967) citado por Bermúdez y Fandiño (2012). Lam (2001) citado por Bermúdez y Fandiño (2012), definió el bilingüismo como la capacidad de comunicarse en dos idiomas. Las políticas educativas son las leyes, decretos, disposiciones, reglamentos y resoluciones que componen la

doctrina pedagógica de un país fijando sus objetivos y procedimientos para alcanzarlos, Tagliabue (1997, citado en Montes et al., 2019) y citado por Pita-Torres (2020). Desde esta perspectiva, las políticas de bilingüismo podrían definirse como un conjunto de regulaciones que los gobiernos definen para implementar estrategias que promuevan el desarrollo de competencias comunicativas en una lengua extranjera.

Colombia es un país hispanohablante situado en el extremo norte de Sudamérica. En este país, como en la mayoría de los países no angloparlantes del mundo, se han implementado políticas de bilingüismo. Estas políticas buscan tener una población bilingüe que permita a las nuevas generaciones y a los nuevos profesionales acceder a mejores oportunidades laborales y académicas. El gobierno nacional es consciente de la necesidad de fortalecer las habilidades comunicativas en inglés, ya que este idioma se ha convertido en la lengua de los negocios, la academia, la ciencia, la investigación y la tecnología. Desde hace varias décadas, Colombia ha venido implementando estrategias para promover el fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés para responder a las tendencias internacionales y al mundo globalizado.

En este sentido, la ley general de educación de 1991 estableció la enseñanza del inglés como lengua oficial en todos los contextos educativos del país. Después de la proclamación de la Constitución de 1991, aún sin haberse consolidado una educación bilingüe para las minorías indígenas en Colombia, en 1994, a través de la Ley 115, Ley General de Educación, se introduce formalmente la enseñanza de una lengua extranjera desde el ciclo básico de primaria, siendo el inglés el idioma escogido para este proceso de instrucción; se establece como necesario (Cobo y Valencia, 2020).

Desde el año 2004 en Colombia han existido varios programas de bilingüismo como se muestra en la siguiente gráfica. Estas iniciativas reflejan las buenas intenciones del gobierno nacional; sin embargo, los programas no han tenido una secuencia y continuidad lógica, y se observa que cada uno se ha superpuesto al anterior (Gómez y Mily, 2017).

Figura 1

Programas de bilingüismo en Colombia



Nota: La grafica muestra los programas de bilingüismo conocidos en Colombia durante las últimas décadas.

El primer plan de bilingüismo lanzado en Colombia se denominó Plan Nacional de Bilingüismo 2004-2019, su objetivo principal era fortalecer el aprendizaje de lenguas extranjeras en los diferentes niveles educativos, también incluía estrategias de formación docente para motivar e inspirar a los maestros como diplomados y cursos para fortalecer las competencias pedagógicas en la enseñanza del inglés (Cárdenas y Miranda, 2014). El gobierno nacional publicó en 2006 los lineamientos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Uno de los requisitos de los lineamientos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera es que los nuevos profesores de inglés en el país deben tener un nivel de C1 según el Marco Común Europeo. Este proyecto pretendía ofrecer a todos los escolares la posibilidad de alcanzar un nivel B1 de dominio del inglés al finalizar sus estudios escolares (Mejía, 2011). También se espera que todos los profesionales del país alcancen un nivel B2.

En este proyecto se evidenció el interés por desarrollar competencias sociales y comunicativas en los primeros grados de primaria. La puesta en marcha del proyecto denominado Bunny Bonita que pretendía enseñar inglés básico con lenguaje útil para la comunicación cotidiana a niños de entre 4 y 8 años consiste en videos, afiches y guías pedagógicas en formato pdf que hacen énfasis en los usos cotidianos del idioma, así como en aspectos gramaticales, vocabulario y pronunciación del inglés.

Un segundo plan se conoció con el nombre de Programa de Fortalecimiento del Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras 2010-2014. Fue creado para ayudar a los ciudadanos colombianos a desarrollar competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera para facilitar la inserción del capital humano colombiano en las tendencias de la globalización. Este programa incluyó la formación de docentes, el desarrollo profesional, la evaluación y el fortalecimiento institucionales (MEN, 2014). Durante este programa los docentes de las instituciones públicas fueron certificados por la Universidad de Cambridge y el British Council (Arias Castilla y Angarita, 2014). Además, las universidades a nivel nacional tuvieron la oportunidad de una nueva convocatoria capacitando a 190 docentes de inglés de 17 secretarías de educación. A través de estas iniciativas se capacitaron más de 9.500 docentes (Gómez y Mily, 2017).

Un nuevo programa fue conocido como Colombia Bilingüe 2014-2018, de acuerdo con Timetoast (2000), este programa tiene como objetivo elevar el nivel de A2 a pre-intermedio en colegios y universidades. El programa busca que tanto estudiantes como docentes mejoren sus habilidades comunicativas y tengan una interacción con hablantes nativos de otras culturas. Este plan consistió en el intercambio de hablantes nativos (*English fellows*) que trabajaron como co-docentes con profesores colombianos. El gobierno nacional firmó convenios con entidades que promueven intercambios educativos como *Heart for Change*, *Fulbright*, entre otras. A través de estos convenios, jóvenes de países angloparlantes llegaron al

país cada año para apoyar con actividades comunicativas a estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo de los colegios oficiales del país.

Gómez y Mily (2017) mencionan que algunas estrategias implementadas durante este programa incluyen el diseño pedagógico. Se presentaron dos cartillas: Currículo sugerido de inglés, grados 6° a 11° (MEN, 2016b) y Derechos básicos de aprendizaje: inglés grados 6° a 11° (MEN, 2016a). Este plan también incluyó la donación de recursos pedagógicos y herramientas tecnológicas a los colegios. En cuanto al uso de la tecnología en la enseñanza del inglés, se ofrecieron talleres y cursos de capacitación sobre el uso de herramientas virtuales para la enseñanza del inglés, se creó un programa llamado *e- learning dynamizes*, a través del cual se otorgaron licencias para la enseñanza del inglés a través de las TIC a muchos docentes de inglés. Aunque fue un plan nacional, también se cumplió en 120 colegios de 36 ciudades sin criterios claros de sección.

Durante el gobierno del presidente Juan Manuel Santos se lanzó otro plan de bilingüismo bajo el nombre de Plan Nacional de inglés: *¡Colombia Very Well!* 2015-2025, según el Ministerio de Educación (2015) este programa es una estrategia para mejorar las competencias comunicativas en inglés implementando y garantizando requisitos de calidad en la educación. Según González (2020), este programa fue creado para mejorar las competencias comunicativas en inglés teniendo en cuenta los requisitos de calidad en la educación, es decir, las normas para brindar una buena educación.

El Ministerio de Educación, con un grupo de expertos, diseñó libros de texto para los alumnos de secundaria: *Way to go* para 6°, 7° y 8° y *English Please* para 9°, 10° y 11°. Estos libros de texto fueron gratuitos y en su diseño se tuvo en cuenta la inclusión de temas motivadores para los estudiantes. Los libros de texto presentan temas contextualizados a la cultura y costumbres del país. Como parte de este proceso, se ofreció a los profesores de inglés de estas instituciones educativas el apoyo de profesores expertos. A los profesores de inglés de estas instituciones

educativas se les ofreció el apoyo de profesores expertos tanto en el contenido del libro como en la metodología para su uso.

Imagen N. 1

Libros de textos implementados.



Nota: La imagen muestra los libros creados en Colombia para apoyar el aprendizaje del idioma inglés.

Además de los planes nacionales de bilingüismo, algunas capitales también han puesto en marcha sus propios planes a nivel local. Ciudades como Bogotá, la capital, Cali y Medellín han creado estrategias para fortalecer las competencias comunicativas en inglés de los ciudadanos. Una de ellas fue Bogotá Bilingüe, según Arias y Angarita (2014) este proyecto buscaba hacer de Bogotá una ciudad competitiva y atractiva para el turismo. Valle Bilingüe busca aumentar el número de docentes en formación bilingüe en el Valle de Cauca, resaltando el fortalecimiento de las competencias comunicativas de una segunda lengua (Arias y Angarita, 2014).

Si bien, dichos programas de bilingüismo se conocen oficialmente desde el año 2004, Colombia ha tenido una larga tradición en la enseñanza del inglés e incluso del francés como lengua extranjera, como lo afirma Gómez (2016) quien menciona que Colombia tiene una larga tradición en la enseñanza de lenguas extranjeras desde el Colonialismo.

Una de estas políticas, lanzada en 1826, proponía enseñar en las escuelas primarias y secundarias español, latín, griego, francés, inglés y una lengua

indígena, la más hablada en la región donde se ubicaba la escuela, Bonilla y Tejada-Sánchez, (2016), citado por Gómez y Mily (2017, p. 140).

A lo largo de la historia en Colombia han existido buenas iniciativas para fortalecer el dominio del idioma inglés, sin embargo, es evidente la existencia de diferentes programas que en ocasiones se traslapan unos con otros, lo que demuestra poca claridad en las políticas lingüísticas y falta de objetivos bien definidos. Desde las políticas generales de educación se advierte una conciencia de ser incluyentes, estos planes se han llevado a cabo principalmente con las constituciones públicas ya que atienden a poblaciones con menos oportunidades de aprender una lengua extranjera. Sin embargo, es importante examinar qué tan efectivas e inclusivas han sido las políticas en la implementación de los programas.

En este punto, Gómez y Mily. (2017) afirman que los constantes cambios en los programas de bilingüismos han alterado la continuidad, confiabilidad y articulación de las estrategias, dando como resultado una lenta velocidad de trabajo y una sensación de bajo rendimiento e insatisfacción. No parece existir una conexión clara entre las políticas de bilingüismo y las realidades sociales y culturales del país. Todo ello ha provocado frustración, pérdida de recursos económicos y humanos invertidos durante tantos años.

A continuación, se hace una revisión más detallada de aspectos sensibles y realidades socioculturales que han influido en la enseñanza del inglés en Colombia. Es importante reflexionar sobre: la enseñanza del inglés en las instituciones públicas; la enseñanza del inglés en las zonas rurales: la enseñanza del inglés a niños con necesidades especiales: la situación de las lenguas indígenas y finalmente; la inclusión de las ideas y opiniones de los profesores de lenguas extranjeras en las decisiones y políticas de bilingüismo en el país.

2.2.1 La enseñanza del inglés en las instituciones públicas colombianas.

Los planes de Bilingüismo en Colombia y el documento "Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: inglés" promueven la enseñanza de lenguas extranjeras. Sus lineamientos, objetivos y estrategias llevadas a cabo parecen querer asegurar un buen nivel de dominio del idioma en la edad adulta apuntando a una integración entre la enseñanza del idioma y el currículo general del sistema educativo colombiano. También es evidente la inversión que el Ministerio de Educación ha hecho en convenios multilaterales para promover el desarrollo de competencias comunicativas en el país. También existe la intención de contar con políticas incluyentes ya que las instituciones educativas públicas no cuentan con los mismos recursos para desarrollar procesos de lenguas extranjeras que las instituciones privadas.

Sin embargo, existen obstáculos en la implementación y administración de estos programas. En algunos casos, se invierte en recursos que no son utilizados de manera efectiva. En otros casos, las escuelas no cuentan con los recursos humanos para llevar a cabo la implementación de las iniciativas del Ministerio de Educación y no hay suficiente personal para implementarlas.

Por otro lado, preocupa el elevado número de alumnos por grupo. La media de alumnos por grupo es de unos 35 alumnos en primaria y de 40 alumnos en secundaria. Este número afecta en gran medida al desarrollo efectivo de las habilidades comunicativas y auditivas de dichos aprendientes (Correa y Montoya, 2014).

Observando la realidad de estos contextos educativos, son pocas las instituciones que se han vinculado a los programas y proyectos liderados por el Ministerio de Educación Nacional. Como se mencionó en la sesión anterior el programa denominado Colombia Bilingüe 2014- 2018 también se realizó en 120 colegios de 36 ciudades sin criterios claros de sección. Las políticas de bilingüismo suelen seleccionar instituciones como colegios piloto para estudios bilingües, pero luego no hay continuidad. En el caso de los libros de texto diseñados para estudiantes de secundaria, *Way to go* y *English Please*, la implementación se inició

con un programa consistente de acompañamiento y capacitación a docentes para su implementación, pero esto solo se hizo en instituciones focalizadas, hoy en día, tras simples encuestas en algunos colegios, estos textos permanecen en las bibliotecas sin uso, lo que es peor, algunos colegios públicos nunca supieron de su existencia.

En cuanto a los recursos tecnológicos, Galvis (2014) menciona que existen instituciones públicas con buenos equipos de tecnología como laptops, equipos de audio y video proyección, también existen instituciones con salas de cómputo especializadas e incluso salas de bilingüismo. Significa que las inversiones y esfuerzos para incluir la tecnología en la educación representan gastos significativos. Galvis (2014) afirma que la disponibilidad de los recursos no es un problema, pero sí su administración, ya que los profesores no tienen acceso práctico.

En cuanto a los recursos humanos, en las instituciones públicas se observa que profesionales de otras áreas tienen tareas educativas que solo deberían ser realizadas exclusivamente por pedagogos. Incluso profesores de otras áreas sin formación en lenguas extranjeras supervisan la impartición de clases de inglés (Galvis, 2014). Las escuelas no tienen suficientes profesores para orientar las clases de inglés. En las escuelas secundarias, los estudiantes tienen sólo 2 o máximo 4 horas de clases de inglés por semana. En las escuelas primarias, muchas instituciones no tienen profesores de inglés en algunas instituciones, los profesores de pedagogía sin formación en la enseñanza de inglés hacen frente a la enseñanza de inglés.

Cobo y Valencia (2020) firman que, en el ciclo de primaria, la responsabilidad de la enseñanza del inglés recae en profesores con escasa o nula formación en lenguas extranjeras. Esto dificulta el aprovechamiento de las capacidades de los estudiantes en sus primeros años de vida y la plasticidad de sus cerebros para la adquisición de una segunda lengua. Además, el Ministerio de Educación Nacional

se ha visto obligado a replantear las metas y estrategias propuestas desde 2004 debido a los pobres resultados obtenidos en estos proyectos.

A pesar de que a los profesores se les ofrece formación continua para mejorar sus habilidades pedagógicas y comunicativas, la formación se ofrece normalmente a los profesores de tiempo completo, ni a los profesores con contratos temporales ni a los profesores a los que les faltaban más de cinco años para jubilarse. Esto significaba que muchos de ellos ni siquiera podían aspirar a participar en las capacitaciones (Correa y Montoya, 2014).

Desde esta perspectiva, no basta con tener la intención de ser incluyentes en la enseñanza de lenguas extranjeras desde las políticas del MEN, sino administrar los planes de manera más efectiva, considerando las realidades de los contextos educativos.

2.2.2 La enseñanza en las zonas rurales

Colombia es una república que ha vivido una crisis de violencia por más de 50 años, que de una u otra forma ha afectado los procesos educativos, especialmente en las zonas rurales donde estas situaciones han sido más frecuentes. De acuerdo con Roldan y Pelaéz (2017) un contexto rural tiende a ser golpeado por la violencia debido al desplazamiento forzado provocado por el crecimiento excesivo de la población, lo que en consecuencia ocasiona que los niños y jóvenes abandonen la escuela o muestren un bajo rendimiento académico. Todos estos factores también se ven afectados por la falta de: recursos, intensidad horaria y motivación por parte de los estudiantes, que, si bien están presentes en todo el contexto colombiano, se destacan mucho más en el contexto rural y esto no es tenido en cuenta por el gobierno colombiano.

Estos contextos específicos no han sido tenidos en cuenta en el desarrollo de las políticas bilingües, y esa es la principal razón por la cual el programa no ha avanzado como debería. Parece que los programas no están diseñados para los

colombianos, y esto se refleja en los resultados de los estudiantes y en las opiniones de los profesores (Roldan y Pelaéz, 2017).

Además de los problemas sociales que se han venido incrementando y afectando a las regiones, los recursos financieros, tecnológicos o didácticos de la mayoría de las instituciones rurales son escasos. En este sentido las políticas de bilingüismo promovidas por el gobierno nacional no tienen mucho alcance en estos escenarios, ampliando la brecha en cuanto a la falta de recursos (Niño y Moreno, 2020).

Por otro lado, los docentes de contextos rurales no han sido tenidos en cuenta en su totalidad en las estrategias y políticas de bilingüismo. Estos contextos tienen particularidades que no han sido consideradas en los planes y programas de bilingüismo. Holguín y Morales (2016) afirman que hay una mayoría de docentes que provienen de las ciudades y les es muy difícil adaptarse al entorno aislado de las zonas rurales, ya que estos entornos tienen falencias por eso se necesitan más esfuerzos y cambios para avanzar en las condiciones de las zonas desfavorecidas para lograr las metas establecidas en el (PNB) (Holguín y Morales, 2016).

2.2.3 Enseñanza a alumnos con necesidades especiales.

Otra situación relacionada con la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el marco de las políticas de bilingüismo del país tiene que ver con la enseñanza a poblaciones con necesidades especiales. Cuando se habla de bilingüismo o educación bilingüe en el contexto colombiano, el énfasis principal está en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto lleva muchas veces a las instituciones a descuidar el desarrollo de la lengua materna (De Mejía y Fonseca, 2008). En Colombia el bilingüismo se suele utilizar para referirse casi exclusivamente al bilingüismo inglés-español, pero las comunidades minoritarias en Colombia, como la comunidad sorda y ciega, han sido excluidas de las políticas de bilingüismo en el país para ofrecer igualdad de oportunidades.

En el caso de la enseñanza a personas con discapacidad visual, se han hecho algunos pequeños avances. El Instituto Nacional para Ciegos (INCI) publicó en 2020 un folleto con estrategias para la enseñanza de habilidades comunicativas en inglés. Sin embargo, no hay materiales disponibles en las escuelas y los maestros no están capacitados para enseñar Braille a personas ciegas o con discapacidad visual. Reina y Lara (2020) afirman que, a pesar de los esfuerzos realizados por el gobierno colombiano, las instituciones educativas, los docentes y los investigadores, aún hace falta más investigación sobre la enseñanza del inglés a estudiantes inclusivos para garantizar una educación de calidad para esta población estudiantil (Reina y Lara, 2020)

En el caso de la población sorda e hipoacúsica, los estudios demuestran que no tienen fácil acceso al aprendizaje de una lengua extranjera. De acuerdo con las políticas de bilingüismo en Colombia, es muy importante que los estudiantes dominen una lengua libre. Para los colegios es relevante que sus estudiantes dominen su lengua materna y puedan conocer y estudiar una lengua extranjera, como el inglés, el italiano o el francés, entre otras. Desafortunadamente, la población sorda no tiene esta oportunidad, ya que su primera lengua es la Lengua de Señas Colombiana y su segunda lengua es el español, sin que existan institutos que les enseñen una tercera lengua (Molina Ramírez, 2020).

En 1996 se reconoció oficialmente la Lengua de Señas Colombiana, facilitando así el desarrollo de programas bilingües para niños sordos en Lengua de Señas Colombiana y español. El bilingüismo para esta población ha sido limitado, como se mencionó anteriormente, no existen recursos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera a esta población, ni los docentes de inglés están capacitados para llevar a cabo esta tarea. Estas consideraciones no fueron estudiadas cuando se desarrollaron las políticas de bilingüismo en el país.

Enseñar inglés como lengua extranjera (EFL) a estudiantes sordos es una misión desafiante para los profesores hoy en día (Khasawneh, 2021). Por esta razón,

se requiere un plan de capacitación y entrenamiento para los docentes que supervisarían esta responsabilidad y considerarían estas otras posibilidades de bilingüismo.

Los programas de bilingüismo en Colombia no han apoyado la enseñanza del inglés para estudiantes con discapacidad. Como se mencionó anteriormente, los programas han sido creados para incentivar la enseñanza del inglés a todos los estudiantes colombianos en los próximos diez años, todos los documentos proponen prácticas y recursos solo para algunos tipos de poblaciones e instituciones y no incluyen lo que debe lograr un estudiante con discapacidad y cómo, a pesar de su objetivo de elevar el bilingüismo en todos los estudiantes colombianos, se está excluyendo a aquellos con discapacidad (Ochoa, 2016)

Es necesario que los documentos oficiales que regulan el bilingüismo en Colombia incluyan en sus políticas el lenguaje de la inclusión que le habla a todos los miembros de la sociedad, animándolos a aceptar las diferencias y a involucrarse en comunidades de aprendizaje mutuo, donde todos los estudiantes sean bienvenidos a pesar de sus condiciones físicas o mentales. (p. 81).

2.2.4 Bilingüismos y lenguas aborígenes

Colombia, como país caracterizado por su diversidad étnica, cultural y territorial, "cuenta con la existencia de 65 lenguas indígenas, 2 lenguas criollas, y la lengua romance", Ministerio de Cultura (2022, p.9). Las lenguas indígenas juegan un papel fundamental en nuestro país ya que contribuyen al desarrollo de nuestra identidad colombiana además de contener riquezas culturales, históricas y lingüísticas que nos identifican como nación (León, 2012).

Las políticas del programa nacional de bilingüismo en Colombia no han considerado la diversidad cultural y lingüística del país. El bilingüismo a través de las políticas gubernamentales en Colombia, no se ha ilustrado suficientemente la realidad sociolingüística, donde los hablantes nativos de las lenguas indígenas, las lenguas criollas, la lengua de los hipoacúsicos y el romaní han tenido, por razones

glotopolíticas, que apoyarse en el español no solo como lengua vehicular, sino también, como lengua de cultura (Cisneros y Mahecha, 2020).

Como se mencionó anteriormente, las políticas de bilingüismo en Colombia se preocupan por mejorar las competencias comunicativas en lenguas extranjeras (inglés) incluyendo diferentes estrategias que buscan obtener mejores resultados en los estándares internacionales para los estudiantes colombianos. Sin embargo, la etnoeducación no es uno de los focos principales de este programa. Si bien, las lenguas nativas son reconocidas en las políticas de bilingüismo, estas no tienen un papel trascendental que permita el fortalecimiento de dichas lenguas.

Cisneros y Mahecha (2020), afirman que no se ha diseñado una política lingüística acorde con las dinámicas de la realidad sociocultural del país. Las iniciativas gubernamentales han tratado de delinear políticas lingüísticas parciales en el ámbito educativo bajo el nombre de bilingüismo no sobre el fenómeno bilingüe como proceso cultural, sino sobre la creación de condiciones idóneas para que los colombianos demuestren altos niveles de inglés para ser competitivos en el mundo global.

En la preocupación por demostrar programas de bilingüismo en el país para cumplir con las exigencias globales de la internacionalización de la educación, no se han tenido en cuenta las particularidades, ni las realidades del contexto colombiano en cuanto a su riqueza lingüística y cultural. Las políticas de bilingüismo han sido excluyentes en este sentido. Existe una doble percepción que profundiza la desigualdad y la exclusión, ya que existe una percepción positiva del bilingüismo español-inglés frente a una percepción negativa del bilingüismo español-lengua étnica, De Mejía (2006) citado por Bastidas y Jiménez (2021). Además, las políticas y documentos no han considerado las necesidades y el papel de las comunidades minoritarias e inmigrantes en Colombia (Mora y Zapata, 2019).

Usma (2009) afirma que los programas de bilingüismo traen oportunidades para algunos grupos e individuos, pero sobre todo genera procesos de desigualdad, exclusión y estratificación social con los nuevos discursos y prácticas que se

adoptan. La noción de bilingüismo español-inglés no sólo excluye las lenguas indígenas y otras lenguas extranjeras, sino que impone discursos y prácticas importadas al país en detrimento de los saberes locales.

2.2.5 La vinculación del profesorado en las decisiones de las políticas de bilingüismo

Durante años, el Ministerio de Educación ha recurrido a instituciones externas como asesores en las decisiones y planes del gobierno para implementar las políticas educativas. Las políticas y directrices siempre vienen en un enfoque de arriba hacia abajo, donde un grupo de expertos crea, decide y ordena y los profesores de inglés son llamados a participar, sus voces son silenciadas y sustituidas por visiones extranjeras de la educación (Usma, 2009).

Por otro lado, al no haber claridad en las políticas de bilingüismo, aparecen nuevas directrices y políticas, como mencioné al principio, los planes de bilingüismo se superponen constantemente unos con otros. Esto hace que los profesores se confundan sobre las directrices que deben seguir.

Cada dos años el gobierno saca algo nuevo y justo cuando los profesores empiezan a familiarizarse con un modelo, el gobierno exige la implantación de uno nuevo, y así sucesivamente. Parece que los profesores están tan acostumbrados a estas dinámicas que desarrollan algunos "mecanismos de afrontamiento" que les permiten valorar lo realmente relevante de tal o cual modelo y aprovecharlo al máximo en beneficio de sus alumnos (Quintero Polo y Guerrero Nieto , 2013, p. 200).

Las políticas de bilingüismo han sido delegadas a instituciones externas que no comprenden las realidades del país y del contexto educativo, razón por la cual no han sido del todo exitosas. En este sentido, ex educadores han criticado fuertemente estas políticas ya que consideran como la imposición del contexto del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Por otro lado, se ha

cuestionado duramente el desconocimiento de los saberes y conocimientos locales a la hora de informar las perspectivas glociales, así como la exclusión de otros tipos de bilingüismo (De Mejía, 2011). Es importante recordar que el término Glocalidad, ha sido explorado en diversos contextos, desde hace más de dos décadas, este término combina lo "local" y "global". En el campo de la comunicación científica, se considera una forma de combinar el conocimiento universal con la realidad local (Reynoso, 2005). Este concepto se desarrolla aún más en el contexto de la globalización, donde se describe como una fusión de dimensiones culturales, políticas y sociales (Sedda, 2004).

2.2.6 La situación de Colombia en el contexto global en términos de competencias comunicativas en inglés; de la política a la realidad.

Hasta aquí hemos revisado los programas de bilingüismo en Colombia. Desde el punto de vista de la política pública y de las iniciativas del gobierno nacional en general, se puede afirmar que las políticas tienen un enfoque incluyente dado que estos programas y estrategias se han aplicado principalmente en las instituciones públicas, las iniciativas han sido lideradas por las secretarías de educación en cada región del país. Sin embargo, es necesario profundizar en la realidad y los contextos socioculturales del país que permitan evidenciar una real inclusión y efectividad en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras.

En Colombia, la importancia del inglés se ve reflejada en la implementación de un creciente número de políticas, programas de bilingüismo y acuerdos multilaterales con países angloparlantes como Estados Unidos, la Unión Europea, EFTA (Asociación Europea de Libre Comercio) (Suiza, Islandia, Noruega y Liechtenstein), Turquía, Japón, Israel, Corea y Canadá, entre otros (Sánchez Jabba, 2019). Sin embargo, todas estas iniciativas no parecen haber sido significativas para lograr buenos resultados en las competencias comunicativas en lengua inglesa del país.

Sánchez Jabba (2019) afirma que los resultados de las pruebas de bilingüismo en 2011 son relativamente bajos, especialmente entre los estudiantes

de educación secundaria. Según los resultados de las pruebas realizadas por el Ministerio de Educación Nacional para determinar el nivel de inglés de los estudiantes colombianos en 2011, se encontró que el 90% de los bachilleres alcanzó el nivel A1; en educación superior, la proporción fue del 60%. Solo el 2% de los bachilleres alcanzaron el nivel B1 y el 6,5% de los estudiantes de educación superior el nivel B+.(Sánchez Jabba, 2019, p. 78).

En cuanto a los profesores de inglés en activo del sector público, el 25% alcanzó el nivel B+ y el 35% el nivel B1; el 12,4% el nivel A2, el 12,7% el nivel A1 y el 14,4% el nivel A- (Sánchez Jabba, 2019, p. 78). Aunque estos datos corresponden a resultados obtenidos hace unos 10 años, los resultados actuales no han mejorado.

Según el EF English Proficiency Index (EF EPI) 2022, ocupando el puesto 77/100 países y teniendo un nivel de competencia "muy bajo" junto con países como Egipto, Costa de Marfil, Irak y Tailandia. El reto inmediato es superar los índices de los países latinoamericanos, pues estamos en el puesto 17 de 19, solo por encima de Ecuador y México. nivel de inglés en Colombia se caracteriza como "muy bajo", se entiende que los colombianos podrían manejar conversaciones sencillas, con palabras básicas y expresiones claves que resultan ser de primer orden; herramientas para hacer turismo y sobrevivir en el camino.

EF SET 2022 investigó cómo y dónde se desarrolla el dominio del inglés en el mundo, analizaron los resultados de 2,1 millones de adultos que presentaron las pruebas EF SET de inglés en 2021. Este informe muestra que Colombia ocupa el puesto 77 en el mundo entre 111 países del mundo. De acuerdo con los resultados en los países suramericanos, se puede decir que Colombia ocupa el puesto 17 entre 19 países. La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos por los países latinoamericanos.

Tabla N. 2

Resultado de los Niveles de inglés en América Latina

Country	Score	Level Of English
---------	-------	------------------

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

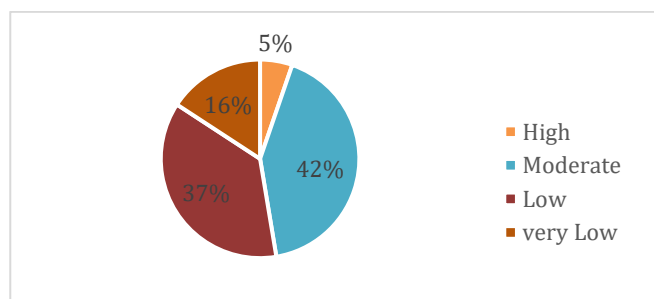
Argentina	566	High
Costa Rica	530	Moderate
Chile	523	Moderate
Paraguay	517	Moderate
Cuba	512	Moderate
Bolivia	504	Moderate
República Dominicana	499	Moderate
Honduras	498	Moderate
Uruguay	494	Moderate
Brasil	490	Low
Panamá	483	Low
El Salvador	483	Low
Perú	482	Low
Guatemala	476	Low
Venezuela	471	Low
Nicaragua	455	Low
Colombia	448	Very Low
Mexico	440	Very Low
Ecuador	411	Very Low

Nota: Esta table muestra los resultados de los niveles de inglés en América Latina según estudios realizado por EF SET 2021.

La siguiente figura ilustra los niveles de inglés en América Latina representados en porcentaje. Evidenciamos que el 37% de la población tienen un nivel bajo de inglés, mientras que el 16% es muy bajo. Un 42% tienen un nivel moderado, es decir intermedio y solo un 5% tienen nivel alto.

Figura 2

Niveles de inglés en América Latina



Nota: La figura muestra los niveles de inglés en América Latina. Tomado de EF SET 2021, resultados de los niveles de inglés en América Latina.

Al revisar estos resultados, las políticas no han sido exitosas en Colombia. Torres (2018) afirma que la educación debe jugar un papel protagónico en la orientación de la sociedad hacia el desarrollo humano sostenible. De la misma manera Gómez (2000) afirma que cada sociedad requiere que sus sistemas educativos estén orientados a responder a las demandas y necesidades que la sociedad exige. Hernández (2012) citado por Cely (2021), afirma que, en América Latina, la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera sigue siendo un reto.

Aunque Colombia ha avanzado mucho en la creación de políticas de igualdad de oportunidades y tiene una visión clara de fortalecer sus competencias educativas en inglés como lengua extranjera, la creación de estas políticas no ha sido del todo clara para los docentes encargados de implementarlas. Aunque Colombia ha avanzado mucho en la inclusión de estrategias para brindar igualdad de oportunidades a todos, especialmente a las poblaciones menos favorecidas, se ha notado que las políticas han sido excluyentes más que incluyentes y aún hay espacio para mejorar.

Por un lado, las políticas de bilingüismo han sido creadas por entidades externas que desconocen las realidades sociales, lingüísticas y culturales del país. Vivas (2017) afirma que una apuesta de bilingüismo es incomprensible en un país donde la pobreza, el hambre, la desigualdad y la ausencia de oportunidades son cada vez mayores. Siendo esta una realidad en Colombia, no toda la población ha tenido la oportunidad de acceder a la formación en lenguas extranjeras en inglés, lo que implica la participación de factores económicos. El gobierno nacional ha implementado iniciativas para brindar oportunidades y cerrar la brecha de desigualdad entre la población, sin embargo, se observa que estos recursos en ocasiones no han sido bien administrados y terminan siendo un desperdicio de recursos económicos sin ningún impacto.

Por otro lado, la concepción del bilingüismo en el país ha sido bastante sesgada ya que solo concibe el bilingüismo español-inglés, dejando de lado otras formas de bilingüismo que experimenta la población colombiana y la creación de

estándares nacionales se basan en modelos extranjeros que revela una visión simplificada pero rígida del bilingüismo (Cruz, 2012).

Las políticas de igualdad de oportunidades son excluyentes porque no consideran las realidades de la educación en contextos rurales, estudiantes con necesidades especiales, comunidades indígenas que tienen sus propias lenguas, y lo que es aún más llamativo, los mismos docentes de inglés han sido excluidos de la participación en la creación de políticas educativas, no son escuchados y no se reconocen sus intereses, necesidades y experiencias.

Finalmente, vale la pena mencionar que a pesar de que ha habido un gran incremento de recursos económicos y se han adelantado iniciativas para tener una población competente en habilidades comunicativas en inglés, el país sigue teniendo resultados muy bajos y se ubica entre los últimos de los países latinoamericanos en el dominio del idioma inglés.

En Colombia, el bilingüismo se aborda con mayor énfasis en el inglés y el español, ignorando que existe una rica riqueza lingüística gracias a la existencia de lenguas indígenas que nos convierten en un país multilingüe. Además, la importancia de otras lenguas extranjeras como el portugués, que bien podría reforzarse por la cercanía y los acuerdos de cooperación internacional con Brasil, así como el francés, entre otras que han sido ignoradas.

Aunque en Colombia las políticas de inclusión han reconocido la diversidad, los programas de bilingüismo han generado exclusión y estratificación social. Las políticas y estrategias se ofrecen sólo a un sector del sistema educativo, a los estudiantes con condiciones estándar, sin embargo, las minorías raciales, la población con discapacidad han sido dejadas de lado. Las personas menos favorecidas no tienen fácil acceso a la formación en lenguas extranjeras, lo que ha generado desigualdad social.

2.1.3 La evolución de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras

Hasta aquí se ha hecho un recorrido por la formación de docentes en el marco de la evolución de la educación en Colombia, así mismo se han abordado las políticas de bilingüismo del país como aspecto fundamental en la preparación de los docentes. Este apartado presenta de manera breve la evolución del programa en lenguas extranjeras y la formación de los maestros en este campo. La evolución de las licenciaturas en lenguas extranjeras han estado altamente influenciadas por las tendencias de la globalización y las políticas en bilingüismo que ha adoptado el gobierno nacional. Como se mencionó anteriormente la exigencia de la enseñanza del inglés en Colombia ha sido un factor determinante en la evolución de estos programas. Retomamos aquí la historia sobre lo que fue el inicio de la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia.

Siendo Colombia un país de gran riqueza lingüística y diversidad étnica y cultural, donde se calcula la existencia de más de 65 lenguas indígenas. Desde la época de la Colonia³ en Colombia se han venido desarrollando proyectos que promueven la enseñanza de lenguas extranjeras movidos por intereses políticos y económicos. Estos proyectos inician con la enseñanza de lenguas como español, inglés y francés, inicialmente.

Hacia 1826 mediante decreto del 3 de octubre se oficializa el castellano como lengua en las escuelas y se acogen otras lenguas en el sistema educativos tales como el francés, el inglés, el alemán y el italiano. Sin embargo, se observaban resultados de aprendizajes muy mínimos dado que la metodología usada para el momento estaba basada en el aprendizaje de estructuras del idioma sin comprensión.

La enseñanza del inglés en Colombia aparece desde 1820. Bastidas y Muños (2017) afirman que este hecho se debió quizá a situaciones políticas y sociales que

³ Entre 1550 y 1810 se ha denominado como “época colonial” debido a la presencia y al dominio político por parte de los españoles en lo que actualmente comprende el territorio de Colombia

se están viviendo en ese momento, lo cual llevo a la conformación de una legión británica con cerca de cinco mil soldados ingleses como estrategia para fortalecer el ejercito que comandaba Simón Bolívar con el objeto de lograr la independencia de Colombia. A este hecho se suman las vistas que había realizado Simón Bolívar a Londres y la estrecha relación que mantenía con el ejército inglés, además de varios escritos que realizo en lengua inglesa con el fin de dar a conocerla situación política de Colombia. Mosquera (1954) citado por Bastidas y Muños (2017).

Hubo un hecho histórico que marcó el inicio de la enseñanza de inglés en el país, este se debió a la llegada de puritanos británicos y holandeses a las costas de san Andrés y Providencia, los holandeses especialmente fueron quienes iniciaron la enseñanza del inglés a los habitantes de estas islas durante el siglo diecisiete. Sin embargo, por ese entonces el inglés era un idioma aun carente de prestigio frente a otras lenguas

Sin embargo, Stansfield (1972) afirma que la enseñanza de idiomas en Colombia se dio en primera instancia por la inclusión del latín en los currículos. Las materias debían ser enseñadas en latín, para la época tanto los textos académicos, los discursos y sermones era pronunciado en latín, tanto profesores como estudiantes debían hablar latín dentro y fuera de las aulas de clase de colegios y educación superior, puesto que el latín se constituía como la lengua oficial de la educación.

El estudio de las lenguas extranjeras se hizo obligatorio en Bachillerato, fue así como mediante Decreto No. 1238 de 1892 se estableció el latín como el idioma de enseñanza durante tres años, el griego, durante los dos años siguientes y posteriormente los estuantes podrían escoger entre el aprendizaje de inglés o francés durante los dos últimos años. Así lo menciona Stansfield (1972) de manera textual

Decree No. 1238 of 1892, provided that Latin would be taught for three years, Greek for two years, and that the student be given a choice of either English

or French for two years. In all instances, the Spanish version (translation) of these languages would be taught. (Stansfield, 1972,p.30).

[El Decreto No. 1238 de 1892, dispuso que el latín se enseñaría durante tres años, el griego durante dos años, y que el estudiante podría elegir entre el inglés o el francés durante dos años. En todos los casos, se enseñaría la versión española (traducción) de estas lenguas. Stansfield (1972)]

Para el año de 1933, hubo una reforma educativa y fue aquí cuando el latín comenzó a perder posición, se declaró que el francés sería de obligatoria enseñanza durante cinco años y el latín e inglés durante cuatro. El idioma que pasa entonces a tener mayor relevancia fue el francés. Progresivamente el latín continuó sus procesos de depreciación, se redujo a tres años en 1936, y a dos años en 1939. Con la segunda guerra mundial (1939 - 1945), el inglés recobra importancia, es así como en 1944, se hizo obligatoria su enseñanza durante los seis años de formación en secundaria y se aumentó el número de horas de clase por semana.

Años más tarde, el francés recobra importancia y se logra un balance en la enseñanza del inglés y el francés. En 1974 según Decreto 080 se establece la enseñanza del inglés como lengua extranjera única para toda la enseñanza secundaria. Posteriormente aparece el Decreto 1313 de 1979 que instaura la enseñanza obligatoria del francés durante los dos últimos años del bachillerato. El Decreto del 24 de abril de 1982 reimplanto la enseñanza de una lengua extranjera solamente en los seis años de preparación para la secundaria.

Para el año de 1984, el francés vuelve a desaparecer de la enseñanza. Es así como el francés ha pasado por periodos de apogeo y decadencia, sin embargo, poco a poco ha ido apareciendo nuevamente en institutos de lenguas, colegios y en programas de licenciatura en lenguas extranjeras. Estos cambios abruptos en la inclusión de lenguas extranjeras en la educación colombiana evidencian una falta

de políticas claras, desconocimiento de la realidad social y cultural del país y la toma de decisiones movida por intereses particulares o intereses políticos.

Entre los periodos 1966 y 1998 las políticas gubernamentales establecían la obligatoriedad de la enseñanza del inglés para primaria y bachillerato, en educación superior, las instituciones eran autónomas en decidir si se incluía el inglés en los currículos o no. Sin embargo, dadas las tendencias sociales del momento como eran la influencia que tenía los Estados Unidos en América Latina y especialmente en Colombia, varias instituciones deciden no solo fortalecer estas competencias sino crear institutos de lenguas y posteriormente programas de Licenciatura en lenguas extranjeras dedicados a formar profesores de inglés.

En este momento el inglés en Colombia se sigue constituyendo el idioma el idioma extranjero oficial de enseñanza. Esto se refuerza con la aparición de La Ley General de Educación en 1994 en cuyos artículos 21, 22 y 23 destaca destacó la necesidad de aprender al menos un idioma extranjero desde los primeros niveles de primaria. Aquí se crea también un área obligatoria en el plan de estudio dedicada a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Cabe aquí, mencionar que, si la enseñanza del inglés había iniciado en Colombia desde los tiempos de la Colonia, ¿Quiénes habían estado encargados de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el país? evidentemente, no existían licenciados hasta ese momento con los conocimientos lingüísticos, pedagógicos y didáctica para guiar su enseñanza. En los inicios estuvo marcado por la llegada de puritanos británicos y holandeses a las costas de san Andrés y Providencia hasta que años más tarde aparecen los primeros institutos de idiomas en el país.

Para el año 1934, la enseñanza del inglés estuvo influenciada por el Consejo Británico que se establece en Colombia como un organismo representativo de las instituciones británicas, y con el objetivo de lograr mejores relaciones entre Gran Bretaña y los demás países, sin embargo, antes del Consejo Británico, ya habían

funcionado otros institutos dedicados a la enseñanza del inglés, Stansfield (1972). Hasta el día de hoy el Consejo Británico ha estado encargado de orientar y acompañar los proyectos de fortalecimiento de la competencia comunicativa de inglés en el país.

Para la década de los cincuenta la enseñanza del inglés estuvo influenciada por el proyecto de Alianza para el Progreso, a través de esta iniciativa, se facilitó la llegada de ciudadanos Norte Americanos en “calidad de promotores culturales a través de los cuerpos de paz” (Ramos, 2019.p. 49)

En 1958 en MEN funda el Instituto Electrónico de Lenguas, más tarde llamado Instituto Electrónico de Idiomas (IEI), ente encargado de la enseñanza de inglés en el país, así como de la capacitación de docentes de inglés, Bastidas y Muños (2017).

Estos sucesos históricos de una u otra forma han creado la necesidad de formar docentes en lenguas extranjeras y por ende la creación de licenciaturas en este campo del saber. El 1961 la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia abre la oferta del primer programa de idiomas en el país. Posteriormente en 1964 la Universidad del Atlántico hace una oferta similar con el programa de licenciatura en Filología e Idiomas (Ramos, 2019). Durante esta década, se unen a la iniciativa universidades como: Pontificia Javeriana, Universidad de Nariño, Universidad del Quindío, Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia, Universidad Inca y Universidad del Tolima, consideradas como las pioneras en la oferta de licenciaturas en lenguas extranjeras y afines.

A partir de este momento instituciones de educación superior tanto públicas como privadas han realizado ofertas de programas de licenciatura en lenguas extranjeras y afines, en el momento se reportan alrededor de 45 programas de licenciatura en este campo, según datos del SINIES (Sistema Nacional de Información de Educación Superior) para 2023. En el marco de las políticas de

bilingüismo en el país, estos programas han estado influenciados por los constantes cambios en la política del país y las tendencias a nivel mundial.

Con respecto al perfil del docente de lenguas extranjeras, ha pasado por varias etapas de cambios. Los primeros programas de lenguas extranjeras orientaban la enseñanza a través de metodologías tradicionales, como la gramática y la traducción. Para ser docente de inglés solo era necesario tener altas competencias en el idioma. En los años 70 la inclusión de la tecnología en la educación implicaba que el docente además de sus competencias comunicativas en el idioma también desarrollara unas competencias tecnológicas. Así mismo, las políticas de bilingüismo son cada vez más exigentes con el nivel de lengua que deben tener los docentes (Miranda, 2015). En el siguiente apartado con mayor detalle el perfil de docente de inglés y los nuevos desafíos.

Las políticas en la enseñanza del inglés en Colombia no son recientes. Como se mencionó, en Colombia se vienen incluyendo la enseñanza del inglés desde la época de la Colonia. Cabe aquí reflexionar ¿qué ha ocurrido con los procesos de enseñanza y aprendizaje de este idioma que lleva más de cinco siglos de haber iniciado? Es bien sabido que los resultados de pruebas que se aplican a estudiantes al terminar la secundaria y educación superior muestran resultados bajos, el propósito de lograr un país bilingüe sigue siendo un sueño.

2.1.3.1 El perfil de los profesores de educación superior

El docente de educación superior cumple sin duda alguna un rol fundamental en la transformación social de las comunidades. La Unesco (2009), menciona como compromiso de la universidad, entre otros, la responsabilidad de contribuir a solucionar los problemas de su región. Por esta razón es fundamental que las instituciones de educación superior preparen profesionales competitivos además de promover su crecimiento individual en vez de liderar una simple transferencia de

saberes enciclopedistas. Es así como los docentes de educación superior tienen un compromiso que va más allá de orientar los conocimientos necesarios para el ejercicio de las profesiones, su responsabilidad en la formación de los futuros profesionales es el de promover un aprendizaje que favorezca la autonomía y el pensamiento crítico para dar respuesta a las exigencias de la sociedad.

Es importante reconocer los cambios sociales, políticos y culturales por lo que atraviesa la sociedad y que impactan de manera directa a la universidad lo cual conlleva a generar procesos de transformación en la formación de los futuros profesionales, de manera que la universidad conserve el sentido social que la caracteriza por excelencia.

Por un lado, las tendencias de la globalización implican un cambio en las políticas, en las ideas y en la visión de mundo y, por supuesto, en las exigencias que la sociedad hace a los nuevos profesionales. El profesional actual se enfrenta a nuevos retos y desafíos para responder a la expectativa del mundo global, esto implica que la universidad reflexione y modifique su práctica para ofrecer educación de calidad en coherencia a las necesidades de los estudiantes en proceso de formación profesional.

La globalización entendida como un conjunto de cambios a nivel político, social, económico y cultural que marcan una tendencia a nivel global y la internacionalización como la respuesta que desde cada país se da a estas tendencias, sin perder de vista su propia identidad, han marcado pautas necesarias para que las instituciones de educación superior generen nuevos marcos de referencia para el desarrollo y marcha de los programas de pregrado propuesto en cada institución y poder otorgar titulaciones; favorecer la movilidad de estudiantes; promover la internacionalización del currículo; y proveer espacios y oportunidades para la formación continua de sus docentes, entre otras acciones a tener en cuenta (Miranda, 2015). Todo lo anterior implica un cambio en la estructura y el funcionamiento de la universidad, de igual manera, esto lleva a pensarse y

reflexionar sobre la definición del rol del docente universitario y su desempeño profesional.

Por otro lado, el desarrollo de las nuevas tecnologías y su incursión en la educación han llevado a un cambio de paradigma en la educación superior, puesto que actualmente ya no es la única encargada de brindar el saber científico. Las tecnologías en la educación ameritan un cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje e involucran estos nuevos aprendizajes desde el uso de herramientas y aplicaciones tecnológicas y la interacción en red, lo anterior también implica una transformación en sus procesos educativos y por lo tanto la preparación de docentes con competencias y capacidades para liderar nuevos procesos de enseñanza desde los desafíos y las exigencias en el uso de la tecnología y la manera apropiada de vincularla en los aprendizajes de sus estudiantes.

Lo anterior amerita una reflexión sobre la labor del docente; su preparación profesional y su desempeño son factores claves para el mejoramiento de los profesionales que egresan. Quienes se desempeñan como docentes en educación superior no solamente deben demostrar experticia en los conocimientos propios de su campo de formación, sino que deben contar con las herramientas que permitan integrar a los alumnos en las nuevas dinámicas del mundo globalizado y mediado por las nuevas tecnologías, así mismo, apropiarlo de sus proceso de aprendizaje de manera autónoma e independiente y favorecer el desarrollo de una postura crítica reflexiva frente a diverso sucesos que acontecen el mundo.

De Vicenzi (2012) afirma que dentro de las funciones de la educación superior se destacan: la formación de profesionales competentes y comprometidos con los problemas sociales y culturales; el desarrollo de la investigación como base fundamental que promueve la formación de nuevo conocimiento que contribuye a dar respuesta a las problemáticas complejas y polifacéticas que afectan la sociedad; el usos de las TIC como fuente facilitadora de los procesos educativos que permiten generar mayor dilución y acceso al estado actual del conocimiento; el desarrollo de programas de formación continua para docentes para mejorar sus competencias

didácticas de esta manera formar profesionales competentes, críticos y reflexivos capaces de generar vínculos con el mundo laboral, para lo cual las instituciones de educación superior requieren la integración de estrategias entre los programas académicos y las demandas del mundo productivo.

Todos estos cambios que está viviendo la sociedad generados por las dinámicas del mundo moderno, no solo afectan las funciones y organización de la educación superior, sino a repensar y reflexionar sobre las tareas del docente que le lleva a exigir el desarrollo de nuevas competencias para desarrollar apropiadamente sus funciones profesionales. Como consecuencia, se han generado nuevas exigencias en la formación docente, lo cual hace necesaria la definición de un perfil de competencial que debe demostrar el profesor universitario para desempeñarse idóneamente en los diferentes escenarios donde se desempeñe profesionalmente.

Dentro de las funciones que desempeña el docente universitario se encuentran: la docencia. A este respecto Tomás (2001, p. 7) citado por Mas Torelló, (2011), afirma que el papel del docente va más allá de ser un reproductor de conocimiento y situar su labor docente como un orientador de aprendizajes de manera que logre orientar a sus alumnos en la adquisición de nuevos aprendizajes, pero sobre todo saberlos buscar, procesar y aplicar. Morán (2004) afirma que la docencia es un espacio que esta permeado por diversos factores e intenciones en el que los alumnos aprenden formas de construir conocimiento: saber y saber pensar, investigar y enseñar a pensar la realidad. Por lo tanto, la docencia se convierte en un proceso de creación en el cual quien enseña interactúa con el que aprende a través de un objeto de conocimiento generando proceso de transformación mutua. Según Moran (2004), en esta tarea compleja se requiere un desempeño docente íntegro que requiere una actitud profesional exigente en todos los sentidos.

Las prácticas docentes en educación superior deben entonces ser revisadas en el sentido en que la enseñanza debe ser contextualizada a las realidades de los estudiantes, sus intereses y necesidades, facilitando conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que permitan un desenvolvimiento dentro de la

sociedad y sus exigencias, de esta manera es fundamental la inclusión de pedagogías activas que contribuyan en el desarrollo de sus procesos cognitivos. Las dinámicas actuales de la educación requieren estudiantes que dejen su rol pasivo como receptor de conocimiento para asumir una postura mucho más dinámica y activa frente al descubrimiento de nuevo conocimiento, desde una actitud reflexiva, crítica y de cuestionamiento permanente donde su docente se convierte en un guía y orientador permanente.

De Vicenzi (2011) hace algunas sugerencias muy relevantes al referirse a las prácticas de los docentes de educación superior como son la implementación de modelos pedagógicos basado en la resolución de problemas; el desarrollo de una actitud mucho más activa y comprometida del estudiante como protagonista en la construcción del conocimiento; asimismo fortalecer la práctica de manera que se creen espacio donde el alumno pueda aprender haciendo; finalmente involucrar al estudiantes en interacciones de intercambio cultural. Todo lo anterior requiere docentes altamente preparados, con una nueva visión de la educación y comprensión de las realidades sociales, culturales políticas y económicas a nivel mundial.

Por otra parte, se requiere que el docente de educación superior desarrolle competencias investigativas dado que los procesos en educación son dinámicos y evolutivos, así el docente está llamado a promover aprendizajes significativos y generar nuevo conocimiento. La investigación hace parte del quehacer de la universidad en su compromiso con el desarrollo armónico y sustantivo de la sociedad. Por lo tanto, los procesos investigativos se hacen fundamentales en la formación de profesionales.

En la Conferencia mundial sobre la ciencia para el siglo XXI de 1999, Budapest, Hungría, se presentó la “Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico” donde se reconoce que la ciencia debe estar al servicio del conocimiento y esté al servicio del progreso, la ciencia debe estar al servicio de la paz, el desarrollo, debe estar en la sociedad y para la sociedad. Es decir que investigación científica y el

empleo del saber derivado de la investigación deberían estar siempre encaminadas a lograr el bienestar de la sociedad. En este sentido el docente universitario está llamado a entrar en estas dinámicas investigativas como un compromiso propio de su rol y su labor profesional.

Vallejo López y Alida Bella. (2020), afirman que el papel del docente de educación superior debe permitir el desarrollo de las mentes curiosas de sus alumnos y aportar nuevos conocimientos en beneficio de la sociedad. Esto implica que las instituciones de educación superior asuman un compromiso y provean herramientas, insumos e infraestructura para alcanzar un mayor desarrollo académico que permita mejorar los estándares de conocimiento científico, los cuales se constituyen en ejes fundamentales para el desarrollo y progreso de los países que contribuye a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

Es así como el docente universitario, además del desarrollo de competencias en docencia, está invitado a desarrollar su función investigativa que le permite crear nuevo conocimiento científico, ofrecer nuevas propuestas metodológicas e innovadoras en beneficio de la comunidad y en su contexto, por lo tanto, el docente universitario está invitado a mantener una actitud de permanente reflexión y crítica acorde a su compromiso profesional y ético con sus alumnos y con la sociedad.

Teniendo en cuenta las tres funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación y proyección social, se espera que el perfil del docente universitario de respuesta a esta tarea que lleva consigo la universidad. La docencia por una parte como encargada de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos, la investigación científica como gestoría de nuevos conocimientos desde las diferentes ciencias de las disciplinas y la proyección social como el vínculo entre la docencia y la investigación encargada de promocionar estas acciones al contexto social y hacer aportes a las necesidades y problemáticas sociales.

Como se puede observar el perfil del docente de educación superior atraviesa por un momento de cambios, dada la coyuntura y las dinámicas del mundo globalizado. De esta manera su práctica docente implica grandes retos y una alta

exigencia en su labor educativa. Por una parte, implica hacer ajustes a su desempeño pedagógico, implementando nuevas metodologías y formas de enseñanza que implican el conocimiento, dominio e inclusión de las tecnologías en sus procesos de enseñanza; mantener una actitud activa, reflexiva y crítica que lo lleve a generar procesos investigativos y generación de nuevo conocimiento, pero también crear espacios para la compartir ese conocimiento y generar cambio en la sociedad. Además de lo anterior desarrollar competencias interculturales que lo lleven a tener una mirada mucho amplia de los contextos mundiales y motivar a sus alumnos a incursionar en diversos contextos culturales como parte de su formación profesional. Santana y Cely (2021), afirman que en los procesos de enseñanza la relación entre lengua y cultura ha cambiado significativamente y adquiere un mayor grado de complejidad, puesto que la finalidad de cualquier aprendizaje de idiomas ya no está relacionada únicamente con la adquisición de la competencia comunicativa en una lengua extranjera sino en la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural en las clases de inglés como lengua extranjera en diferentes contextos educativos.

Es así como la tarea y la labor del docente universitario se hace cada vez más compleja y exigente, lo cual requiere desde luego todo el apoyo y acompañamiento de las instituciones a través de la oferta de espacios de formación permanente que lo preparen para ofrecer una educación de calidad en cada una de las ofertas académicas de las instituciones.

2.1.3.2. El perfil de los profesores de inglés

Al definir el perfil de un docente de programas de licenciatura es pertinente precisar cada una de las competencias que tendría que desarrollar este docente. Se debe empezar entonces por definir el término competencia. A lo largo de la historia se han dado diversas definiciones al vocablo competencia en el currículo. Este término fue usado por primera vez en España en 1990, inicialmente se asoció al término capacidad. Años más tarde en el tratado de Bolonia (1999), aparece el sistema de créditos basado en la carga de trabajo que se debe realizar para dar

cuenta de los resultados de aprendizaje y se habla de la evaluación de *competencias* a ser adquiridas.

Años más tarde, encontramos una definición más sólida propuesta por Pinilla (2008) quien establece que las competencias:

Abarcan todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante. (p. 36)

Según lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que las competencias se pueden entender como un conjunto de capacidades para resolver situaciones en diferentes momentos y que se pueden desarrollar a través diversas experiencias.

Otra definición que considero fundamentales la expuesta en los estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2006,p.12) donde se definen la competencia como “la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas”.

Aquí se establecen que las competencias son “el saber hacer en situaciones concretas que requieran la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes. La competencia responde al ámbito del saber qué, saber cómo, saber por qué y saber para qué” (MEN, 2006, p. 5).

Lo anterior implica que el docente debe ser consciente de estos cuatro saberes que conllevan a la realización de una práctica efectiva y significativa tanto para los estudiantes como para él mismo. De esta manera podrá actuar

satisfactoriamente ante diferentes situaciones presentes durante su ejercicio profesional. Así mismo el MEN, afirma que son tres las competencias que todo docente, independientemente del área de conocimiento, debe tener y desarrollar; puesto que estas competencias son evaluadas por el Ministerio de Educación. Dichas competencias son: disciplinares, pedagógicas y comportamentales.

Las competencias disciplinares hacen referencia al dominio sobre la disciplina, es decir, el docente debe estar completamente capacitado en cuanto a su área de conocimiento. Las competencias pedagógicas permiten al docente analizar diferentes maneras de llevar sus conocimientos a diferentes contextos de manera que pueda contribuir significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar ciertos niveles de calidad dentro de la educación. Las competencias comportamentales facilitan el trabajo en equipo, la relación estudiante-profesor, y el bienestar de la institución educativa.

Finalmente, el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación), define las competencias como “la capacidad compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que se manifiestan en el desempeño en situaciones concretas, en contextos específicos (saber hacer en forma pertinente)” (p. 8).

Dentro de las competencias directamente relacionadas con la práctica del maestro y los aprendizajes de los estudiantes se destacan: 1) enseñar: la cual hace referencia al uso de la didáctica de las disciplinas cuyo objetivo es favorecer los aprendizajes de los estudiantes. 2) formar: aquí se hace referencia a la capacidad aplicar los conocimientos pedagógicos para crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes. 3) evaluar: entendida como la competencia para reflexionar sobre la toma de decisiones en los procesos de formación que conlleven acciones de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, tal como se destaca en los lineamientos para programas de licenciatura del MEN (2014), esta visión del maestro no se simplifica al estudio de

la pedagogía, es necesario articular los saberes disciplinares, la pedagogía, la didáctica e investigación, con esto mejorar la práctica docente y a su vez el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, desde los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional se hace un llamado a las facultades de educación para ajustar los procesos investigativos al interior de los programas. Se pone de manifiesto la necesidad de articular y ajustar la investigación científica que se desarrolla en el campo de la educación a las características propias de los contextos y desarrollar proyectos que contribuyan a mejorar la calidad de la educación y así propender por la equidad y mejoramiento de oportunidades educativas para niños y jóvenes del país.

Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre las características de un buen docente. La labor de un docente obedece a una función social y humana ejercida por profesionales que reconocen la profundidad de sus acciones en los actuales momentos coyunturales que afronta la sociedad. Es preciso ahondar en el valor agregado de las competencias del docente de lenguas extranjeras. David Cross (1995), citado por Cely, Hoyos, Martínez y Osorio (2019) afirma que

el perfil del profesor de inglés se construye desde la etapa inicial de su formación académica, la cual debe abarcar un nivel holístico de educación y entrenamiento, el dominio de la lengua en cuestión, la valoración profesional y así mismo, potencializar sus actitudes como docente.

Además de las competencias comunicativas en la lengua y las competencias didácticas que debe desarrollar un docente, Cross (1995) afirma que los docentes de inglés deben desarrollar una buena disposición y actitud con respecto a su percepción sobre la educación; la relación con los estudiantes, otros profesores, padres y directivos; sentido del humor; nivel de vocación; sentido de la ética y formación en valores; motivación y disposición para involucrarse en actividades extracurriculares, su personalidad y habilidad para generar entusiasmo (Cross, 1995)

Por otro lado, Richards (2011) señala diez factores en los cuales todo docente de inglés debe ser competente y demostrar su habilidad y efectividad en los procesos de enseñanza del idioma inglés. El primero de ellos hace referencia al dominio del idioma. Aunque la mayoría de los docentes de inglés no son hablantes nativos de la lengua, se requieren docentes que tengan un alto dominio del idioma para que logren una efectividad en la enseñanza de esta. Se menciona el conocimiento de los contenidos; este se refiere al conocimiento que el docente debe tener sobre lo que él enseña incluyendo el conocimiento de la didáctica específica en la enseñanza del inglés que no difiere de las didácticas empleadas para la enseñanza de otras asignaturas. El docente de inglés debe demostrar un amplio conocimiento de las metodologías, estrategias y actividades empleadas en el campo de la enseñanza del inglés, así como el uso y apropiación de un metalenguaje propio de su profesión. Finalmente, se hace referencia a la importancia de la actualización permanente y la vinculación a las redes académicas de conocimiento lo cual sugiere llevar a cabo procesos investigativos constantes que hagan aportes a la comunidad académica.

En la misma línea, Richards (2011) señala otros ocho factores que incluyen las habilidades que el docente debe tener para enseñar, las cuales incluyen rutinas y procesos que se llevan desde el inicio hasta el final de clase, la claridad en las instrucciones; la guía efectiva y el acompañamiento al proceso de aprendizaje del estudiante, prestando atención y verificando la comprensión por parte del estudiante al igual que la habilidad para pasar de una actividad a la otra llevando una secuencia lógica de los temas sin perder de vista el propósito de la clase y los objetivos propuestos desde el inicio.

Como se puede observar, existe una amplia concepción en las competencias de un docente de inglés, por esta razón, es preciso definir un perfil de docentes de licenciatura en lenguas extranjeras que haga la diferencia con docentes de otros programas de licenciatura y sobre todo que tenga un diferenciador con los docentes de inglés de otros niveles educativos como institutos de lenguas o colegios de básica y media, puesto que su rol es completamente diferente.

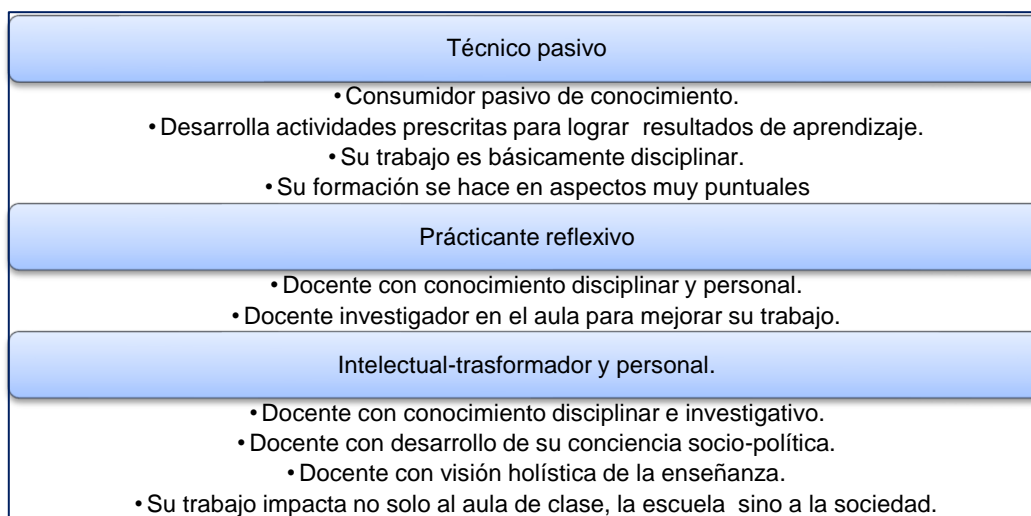
En el caso de los docentes de licenciatura en lenguas extranjeras, su formación no solo debe estar enfocada en el desarrollo de las competencias propias del uso del idioma, estas deben abarcar otros ámbitos profesionales como el dominio en el uso de didácticas pertinentes, la habilidad para sortear situaciones cotidianas con sus alumnos en el salón de clase, asertividad para comunicarse y solucionar situaciones con miembros de la comunidad académica y el entorno social.

Lo anterior implica que el docente de lenguas extranjeras desarrolle proceso de formación permanente que le permitan desempeñarse en su labor de enseñanza de manera efectiva, aquí se reflexionaría sobre qué deben entonces aprender los docentes. Kumaravadivelu (2003) afirma que a pesar de que no todo acto de enseñanza genera un acto de aprendizaje, puesto que existen aprendizajes que no son productos de la enseñanza, todo andamiaje de la educación se basa en la idea de que la enseñanza influye en el aprendizaje, por tanto, las reflexiones sobre enseñanza están enfocadas en indagar sobre el profesor y su rol en la enseñanza.

Este mismo autor define las concepciones que históricamente se han dado sobre la enseñanza y el papel del docente, desde un punto de vista global e internacional, dentro de estas competencias se menciona:

Figura 3

Perfil del docente de inglés



Nota: La figura muestra los perfiles del docente de inglés según Kumaravadivelu (2003, p. 6-21)

Independientemente del perfil del docente de inglés, todos mantienen un compromiso con el desarrollo del espíritu crítico, una forma de mantener ese compromiso es no olvidar la relación simbiótica entre teoría, investigación y práctica y entre el conocimiento, profesional, personal y experiencial, Kumaravadivelu (2003).

2.1.3.3 El perfil de los profesores de licenciatura en lenguas extranjeras

El perfil de profesores de programas de educación superior está ligado a la calidad de la educación. Acorde a lo expuesto por Ibarra, Martínez y Vargas (2000), la formación del docente de educación superior no solo es una condición de la calidad de la educación, es también una manera de potenciarlos para que su participación en el cambio de la actual formación de profesiones sea efectiva.

En Colombia, el Ministerio de Educación y la Comisión Nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior plantean la importancia de la excelencia académica, competencia, compromiso de los docentes de educación superior. A partir de los procesos de acreditación de alta calidad, es importante que los programas de licenciatura comiencen a entender la importancia de contar con docentes que propicien aprendizajes y desarrollen competencias en sus estudiantes y comenzar con procesos de formación permanente en caso de ser requerido, de manera que se apueste por una educación de calidad.

Ahora bien, haciendo una revisión teórica sobre formación docente, encontramos que desde la concepción de Vaillant y Marcelo (2015), se define la formación inicial docente como el punto de partida para el desarrollo profesional continuo. Sin embargo, también hacen referencia a las críticas que se ha hecho sobre la formación inicial con relación a la capacidad que tienen las instituciones formadoras de docentes para dar respuesta a las necesidades de formación docente. Además, los autores hacen énfasis en la ruptura entre la teoría y la práctica y la desvinculación con las escuelas. Es así, como el programa asume un diálogo con roles activos entre los actores de la licenciatura y los del campo de práctica

pedagógica para integrar la teoría y la praxis con propósitos comunes. Igualmente, se evidencia en el currículo los componentes necesarios para que los estudiantes desarrollen competencias propias de las didácticas de las lenguas extranjeras.

Dentro de las características un programa de calidad, Bredeson (2002), Vaillant y Marcelo (2015), Korthagen, Loughran y Russell (2006) indican que deben centrarse en cómo aprender de la experiencia y construir conocimiento profesional, basarse en la visión del conocimiento como una materia a construir, cambiar el énfasis hacia los estudiantes, promover la investigación, romper el aislamiento característico de la enseñanza, relacionarse significativamente con las escuelas, y jerarquizar la figura del formador como principal modelo de los futuros docentes. (p.87).

Por otra parte, la práctica pedagógica es un aspecto esencial a tener en cuenta para el desarrollo de esta propuesta, dado que de allí se puede evidenciar el proceso pedagógico, didáctico e investigativo de los estudiantes, ya que su objetivo general consiste en analizar el desempeño y conocimiento pedagógico del profesor en lenguas extranjeras durante su práctica pedagógica con el fin de fortalecer su perfil profesional. Sin embargo, según María C. Davini (2015) indica que

se ha difundido la idea de que la formación inicial de los docentes es una empresa de bajo impacto (Liston y Zeichner, 1993; Terhart, 1987), indicando que todo lo que se haga en ese período de formación o todo lo que los estudiantes hayan aprendido durante los estudios, es olvidado o abandonado durante el ejercicio de la docencia o en la socialización laboral, una vez graduados. (p.11)

La didáctica a través de la historia y la identificación y fundamentación de saberes pedagógicos se aterriza en los paradigmas mundiales que dieron origen a las diversas metodologías y didácticas específicas en la enseñanza de una lengua extranjera, lo cual favorece el desarrollo integral de los estudiantes no sólo en el dominio del saber específico, la adquisición de las lenguas extranjeras sino en la formación pedagógica como la base del licenciado.

Acorde a la postura de Cortés, Hernández y Arteaga (2008), el docente de lenguas extranjeras no sólo debe alcanzar un alto dominio en el uso de la lengua que enseña, sino también debe ser un gestor cultural, investigador de la lengua extranjera y conocedor profundo de la lengua materna, además de las metas educativas, el currículo, los procesos del estudiante y las tecnologías de la información y la comunicación. En consecuencia, el programa fundamenta su propuesta curricular desde referentes teóricos conceptuales de la pedagogía y la formación de docentes en lenguas extranjeras que expertos en el campo de la enseñanza de los idiomas considera relevantes en el desarrollo de competencias de los docentes de inglés, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación de este.

La didáctica es una ciencia teórico-práctica que vincula el qué, y el cómo y cuándo enseñar. La teoría necesita de la práctica, porque es en ella donde se revalida y la práctica, a su vez, se nutre de la teoría, pues como reza el refrán: «Nada hay más práctico que una buena teoría». (Moreno, 2011). Según Contreras (1994), la enseñanza es una actividad humana por medio de la cual se ejerce influencia en la vida de otras personas y esta influencia tiene una intencionalidad educativa, por lo tanto, la enseñanza tiene implícito un compromiso moral. De igual manera, la incursión de la ciencia, la tecnología y las tendencias de globalización exigen al profesor procesos de actualización continua, como el manejo de modernas tecnologías y el dominio de nuevos lenguajes, en los que, con frecuencia, parte en desventaja frente a sus propios estudiantes (Rubio, 2009)

Desde la investigación, se espera que el docente sea un investigador, sin embargo, existe diferencias acerca de cómo llevar la investigación a la práctica (Villar, 2004). Richards (2011), señala la importancia de vincular la práctica pedagógica con la didáctica y el proceso investigativo, sin embargo, no es una práctica muy frecuente en los docentes de inglés de programas de licenciatura, desde la perspectiva que el docente como formador enseña con su ejemplo, estaría llamado entonces a generar proceso de investigación y motivar a sus estudiantes a

generar este mismo tipo de procesos como un aspecto propio de su rol como docente.

La investigación surge cuando el docente indaga, se hace consiente de las problemáticas de su entorno y genera hipótesis de trabajo y desarrolla sus temas en base a preguntas (Cabra, 2014) señala que la investigación es fundamental tanto en la formación inicial de los futuros docentes como para los maestros en ejercicio “la educación en Colombia se ha caracterizado por ser predominantemente memorista y muy poco centrada en enseñar a pensar, de modo que, sin el componente de investigación, la formación del docente podría ser considerada meramente como reproductora de contenidos”. (Cabra, 2013, p.105).

Según lo expuesto anteriormente, estaríamos hablando de un docente de inglés con formación holística, es decir un docente que debe estar preparado para atender varios frentes, en el caso de los docentes de lenguas extranjeras, que tengan competencias comunicativas, pedagógicas, didácticas, investigativas, sin dejar de lado las competencias sociales y humanas que son fundamentales para el desempeño de su labor docente.

Ahora bien, si examinamos la legislación colombiana en términos de formación docente, según lo expuesto en las últimas resoluciones dirigidas a programas de licenciatura, se encuentra una coherencia entre lo expuesto por los expertos investigadores en el campo de la educación con lo solicitado desde el Ministerio de Educación Nacional. En los lineamientos sobre Competencias TIC para el desarrollo profesional docente, el MEN (2013), define competencia como

el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

En este sentido se esperaría que un docente desarrolle un cúmulo de habilidades y destrezas que lo lleven a desempeñar su actividad docente de manera

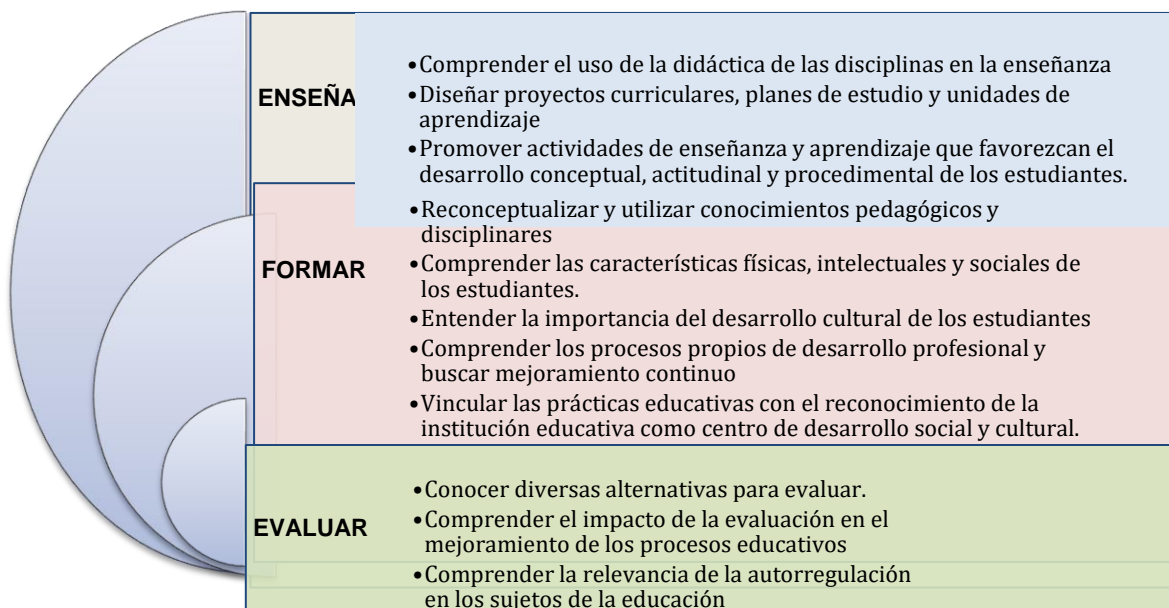
efectiva y sobrellevar y superar los retos que esta puede presentar para lo cual necesita habilidades, conocimientos combinados con actitudes y disposición.

En 2014 el MEN, en asocio con el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), la Comisión Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), publica los lineamientos para programas de licenciatura en el país con el propósito de mejorar las políticas para la calidad de la educación y la calidad en la formación inicial de los docentes. En estos lineamientos se reconoce el desarrollo de competencias básicas y comunes del área de educación para los egresados de los programas de licenciatura, aquí se definen las competencias genéricas como “la capacidad compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que se manifiestan en el desempeño en situaciones concretas, en contextos específicos” (lineamientos MEN. 2014, p.8).

En este sentido el MEN y el ICFES han concretado las competencias que deben desarrollar los docentes en tres fundamentales que se enuncian a continuación:

Figura 4

Competencias de formación según el ICFES



Nota: La figura presenta las competencias de formación según el ICFES, tomado de Lineamientos para programas de licenciatura, MEN (2014).

En estos lineamientos se insiste en la articulación entre pedagogía, la didáctica y las disciplinas para el desarrollo del efectivo aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, se vislumbra la necesidad de organizar los cursos del plan de estudios o currículo de manera que se evidencia la articulación entre la disciplina, la pedagogía, la didáctica y la investigación para mejorar la práctica docente.

Las competencias aquí enunciadas están estrechamente relacionadas con la práctica de los docentes, el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes. Es así como la profesión docente es vista como el arte de conjugar la disciplina con la pedagogía y la didáctica acompañada de procesos investigativos que permiten concretar el aprendizaje de los estudiantes en los diversos contextos de aprendizaje.

En concordancia con lo anterior, en la Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. En esta resolución se hace explícita la solicitud a los programas de licenciatura de definir los fundamentos teóricos desde los cuales se enmarcan

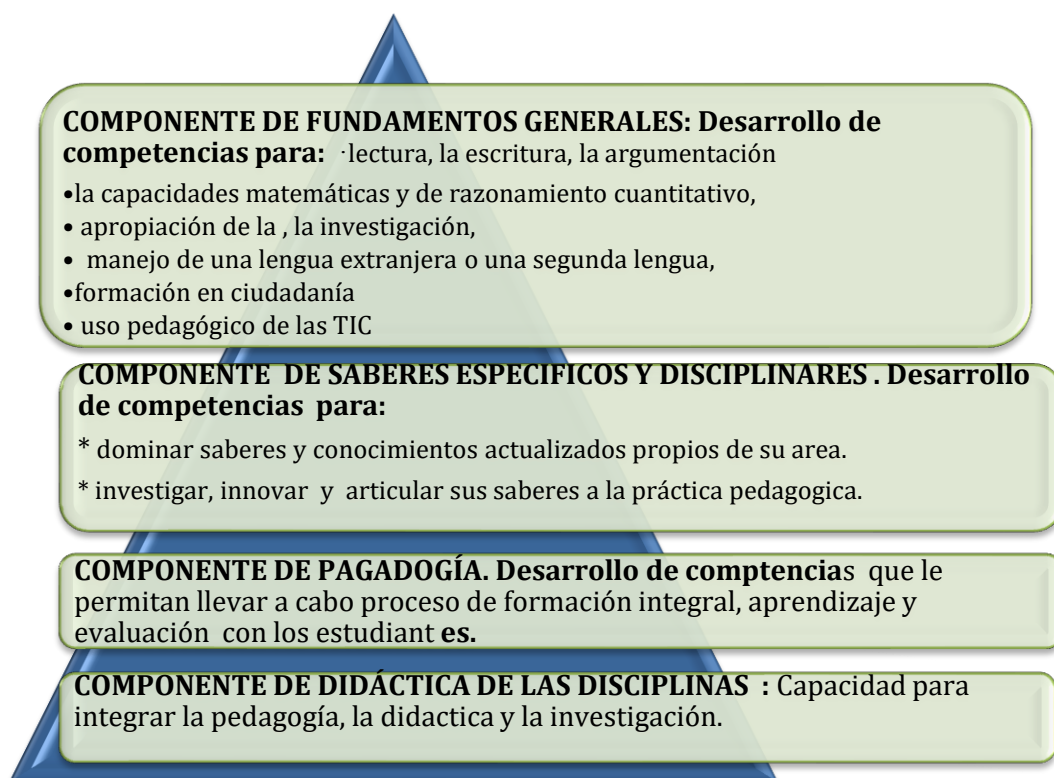
los programas, así como los lineamientos pedagógicos y didácticos desde donde se fundamenta el diseño curricular de cada programa. Así mismo se solicita la definición de un perfil de formación donde estén inmersos los criterios curriculares como son: integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad de manera que los nuevos docentes de lenguas extranjeras desarrollen valores y actitudes éticas para llevar a cabo procesos educativos de manera democrática y con respeto por la diversidad y la diferencia.

Por otra parte, se solicita a los programas asegurar procesos educativos en sus estudiantes de manera que se desarrollen los conocimientos disciplinares y pedagógicos que permitan que el nuevo docente de lenguas extranjeras este reparado para llevar a cabo procesos de enseñanza - aprendizaje, el fomento de la investigación, “la ciencia y la transformación pacífica de los conflictos, la apropiación y uso pedagógico de las nuevas tecnologías, la conciencia social de su entorno, la interculturalidad, la sostenibilidad y preservación del medio ambiente” (MEN, 2017).

El MEN, define cuatro componentes de formación que se pueden apreciar en a la siguiente figura:

Figura 5

Componentes de formación según el MEN



Nota: La figura muestra los componentes de la Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017, MEN (2017)

Como se puede observar, desde las políticas el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, también solicita la definición de un perfil holístico donde se encuentran inmersos el desarrollo de diversas competencias con el propósito de formar docentes idóneos y competentes.

Las políticas del MEN, hacen referencia al desarrollo de competencias docentes a nivel general. En cuanto al desarrollo de competencias para los profesores de inglés se hace una distinción en el dominio de las competencias comunicativas de la lengua extranjera, los docentes de estos programas deben alcanzar un nivel de dominio del idioma en C1 según el Marco Común Europeo de Referencia en tanto que los docentes de los demás programas deben acreditar un nivel de B1. Esta distinción se hace dado que los docentes de lengua extranjeras son los encargados de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma, por lo tanto, deben proveer de buenos modelos de aprendizaje a los estudiantes.

Sin embargo, en concordancia con las políticas de bilingüismo iniciadas en Colombia hace varias décadas, se espera que todos los docentes estén en capacidad de comunicarse y comprender textos orales y escritos al menos a un nivel intermedio.

Toda esta revisión desde la mirada de expertos en el campo de la formación de docentes en lenguas extranjeras y los lineamientos y políticas del MEN para la formación de docentes publicadas en los últimos años, nos llevan a reflexionar sobre la formación de los docentes de lenguas extranjeras.

Es claro que el MEN en su resolución solo hace énfasis en la formación de los nuevos docentes a partir de ajustes curriculares que se han empezado a vivir desde el momento en que se expide la resolución. Sin embargo, es necesario reflexionar sobre las competencias de los docentes de dichos programas encargados de la formación de docentes, es decir, cuáles serían entonces las competencias que tendrían que desarrollar los profesores de programas de licenciatura que son los autores de generar estos cambios curriculares y desde luego de la formación de los nuevos docentes.

Dados los antecedentes anteriores, la justificación de esta propuesta de investigación está centrada en indagar por el perfil del profesor de programas de lenguas extranjeras. Si bien los programas de licenciatura atendiendo a las políticas del MEN apuntan a lograr altas competencias en los nuevos docentes, donde no basta con el dominio del idioma, sino que se requieren otros saberes relacionados con su disciplina de estudio donde se pueden mencionar los conocimientos científicos sobre la estructura y funcionamiento del idioma, la pedagogía, la didáctica y las competencias investigativas que lo llevan a ser un profesional propositivo, innovador. Lo anterior sin dejar de lado las competencias tecnológicas que lo llevan a transformar su labor docente con un toque de innovación y creatividad.

Hasta el momento se ha pensado en el perfil de los nuevos docentes, es decir de los que están en el proceso de formación inicial. Ahora bien, ¿cuál sería entonces el perfil del docente encargado de esa formación? Existe un plan de

formación para estos docentes de manera que estén al mismo nivel de los nuevos docentes. No cabe duda de que los docentes de programas de licenciatura son profesionales idóneos, con larga experiencia en el campo de la enseñanza, sin embargo, sabemos que, a nivel de educación superior, la organización de sus actividades académicas, están organizadas de acuerdo con las funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación y proyección social.

Tal vez no todos los docentes en un programa de licenciatura tengan a cargo el desarrollo de las tres funciones sustantivas. Algunos docentes están mayormente dedicados a la docencia, otros a la investigación y algunos a la proyección social. Ahora bien, si lo que se pretende es formar un docente que tenga la habilidad para articular de manera dinámica los conocimientos propios de su énfasis con la pedagogía, la didáctica y la investigación de manera que sean evidenciados en los contextos de práctica pedagógica, tendríamos que reflexionar sobre la práctica del docente formador de docentes, y revisar si esas mismas dinámicas son llevadas a cabo en cada una de las clases de los programas de licenciatura. En un principio debería existir una coherencia entre el perfil del formador con el perfil que se pretende formar en el estudiante. De esta manera se podrán identificar la necesidad o no de establecer un plan de formación y definir un perfil para los profesores que desempeñan su labor docente en programas de licenciatura.

En un estudio realizado por Duque (2007) se encontró que “inicialmente la concepción de la enseñanza de los docentes en la Educación Superior se puede señalar y clasificar como educación tradicional por su carácter expositivo, con algunas actitudes de autoritarismo”. Sin embargo, las instituciones han venido reflexionando y formando a los docentes de manera que se establezcan diálogos permanentes entre docentes y alumno con la mejora de la pedagogía las didácticas propias de las disciplinas. En el caso de los docentes de programa de licenciatura de instituciones de educación superior, es preciso establecer un perfil, si bien es cierto que un docente no debe ser competente en todos los campos del saber, si debe mantener una coherencia con el perfil establecido para la formación de los nuevos docentes.

Revisando los planes de estudio de varios programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia se encuentra que en su mayoría proponen la formación de licenciados con altas competencias comunicativas en la lengua extranjeras de formación, con competencias didácticas, pedagógicas que les permita llevar buenos modelos de enseñanza aprendizaje y competencias investigativas que los lleven a reflexionar y proponer acciones de mejora ante posibles situaciones. Todo esto sin dejar de lado otras competencias como las relacionadas con la comprensión lectora y escrita de la lengua materna, competencias en TIC, en proceso de lógico matemáticas y competencias sociales y humanas.

Todo lo anterior nos lleva a reflexionar sobre el perfil del docente de programas de lenguas extranjeras con competencias y capacidades acordes y coherentes con los campos de formación de los estudiantes. Es decir que, si se pretende formar docentes con un nivel de C1 en competencias en lengua extranjera, el docente del programa debería tener un nivel igual o superior; si se pretende formar docentes con competencias didácticas y pedagógicas, el docente debe ser ejemplo en la implementación de esas competencias; así mismo si se frente formar un docente investigador, el docente encargado de la formación de los estudiantes, debería ser un docente investigador. Todo esto implicaría que los programas implementen un plan de formación permanente para los docentes.

Por tratarse de programas de licenciatura dedicados a la formación docente, el papel del docente sería el de intelectual-transformador y personal puesto que debe combinar una serie de elementos además del conocimiento disciplinar con procesos investigativos para hacer aportes a la sociedad.

Por esas razones, es fundamental que los programas de licenciatura establezcan un perfil de los docentes encargado de guiar la formación de los profesionales que se desempeñaran como profesores de lenguas extranjeras. Una vez definido este perfil, se requiere de un plan de formación permanente, también

llamado desarrollo profesional, si se tienen en cuenta que el aprendizaje sobre la enseñanza es un proceso constante y que las instituciones deben proveer espacios y oportunidades para que los docentes mejoren su conocimientos y habilidades de enseñanza.

En este sentido el desarrollo profesional

“busca facilitar el crecimiento de los docentes en su comprensión de la enseñanza y de ellos mismos como docentes. A menudo incluye el análisis de diferentes dimensiones de la práctica docente como base para una revisión reflexiva y puede ser por lo tanto iniciada desde la base” (Richards y Farrell, 2005, p.4).

La formación permanente de los docentes cobra sentido al considerar las constantes reformas educativas que se han dado en Colombia en los últimos años que implican nuevos retos para los programas de licenciatura.

Díaz-Maggioli (2003b) afirma que la formación permanente de los docentes es necesaria puesto que existe una relación entre la forma como enseñan los docentes y el éxito de los estudiantes y la necesidad de que los objetivos de la enseñanza se ajusten a las necesidades de los estudiantes. Las anteriores razones justifican ampliamente el desarrollo de esta investigación que aporta un escenario de reflexión sobre el destino de los programas de licenciatura en busca de una educación de calidad.

2.1.4 Desarrollo de competencias y desempeño de los docentes

Al reflexionar sobre el desempeño docente es necesario precisar las competencias que los docentes deben debería desarrollar de manera que se garantice el desarrollo del proceso de enseñanza de manera exitosa. En la definición de competencias se han dado diversas interpretaciones históricamente, el termino surge en España en 1990, inicialmente se asoció al término capacidad, posteriormente con el tratado de Bolonia (1999), se incluye el sistema de créditos académicos en la educación superior que hace referencia a las horas de trabajo que

realiza el estuante y que da cuenta de los resultados de aprendizaje y se habla entonces de la evaluación de competencias.

En el desarrollo de competencias y desempeño de los docentes está vinculado con los cambios sociales, culturales y políticos que se van dando a través del tiempo en la sociedad. Con estos cambios surgen nuevos retos, exigencias y expectativas que afectan directamente las dinámicas de la educación siendo los docentes los primeros responsables en transformar su rol para dar respuesta a las necesidades e intereses de los diversos contextos educativos donde se desempeña.

Al hablar de desarrollo de competencias, término que se ubica en el campo de la psicología a fines de los años cincuenta nos referimos al cúmulo de habilidades y destrezas que le permitan al docente desempeñar su labor académica de manera efectiva superando todo tipo de retos que pueda encontrar para lo cual necesita una serie de habilidades y conocimientos que puede combinar con una buena disposición para llevar adelante procesos.

Después de revisar varias fuentes bibliográficas, en mi opinión, el desarrollo de competencias en la formación docente va más allá del desarrollo de una suma de habilidades y talentos, dado que el maestro está llamado a desarrollar toda su capacidad de manera integral y holística donde se pone de manifiesto no solamente su capacidad intelectual y cognitiva sino todas sus cualidades emocionales, humanas, sociales y psicológicas en realización de un objetivo definido que es el resultado de sus proceso de enseñanza. Por esta razón aquí se propone una definición de competencias que trata de recoger todos estos aspectos.

Se puede entonces definir la competencia como la habilidad para responder a múltiples acciones que involucran factores procedimentales, cognitivos, intelectuales, sociales, emocionales, afectivos y humanos que le permitan desarrollar su labor de manera idónea acorde a los contextos socioculturales donde desempeñe su labor docente. Es decir, el conocimiento para aplicar metodologías, destrezas o estrategias pertinentes para la enseñanza, que implica actualización

permanente de saberes, sin desconocer las realidades de los alumnos, sus sentimientos, sensibilidades y experiencia previas, involucrando su buena disposición y disponibilidad para orientar sus procesos académico en los contextos donde desarrolle su labor.

Tomando como base esta definición propuesta de competencia, continuo con la definición de cada una de estas, consideradas de gran relevancia para el desarrollo de la labor docente, centrados especialmente en las competencias del docente de lenguas extranjeras. Dentro de las competencias fundamentales para el desarrollo de la labor docente en los programas de licenciatura en lengua extranjeras y acorde a las funciones sustantivas de la educación superior, se consideran de gran relevancia las competencias, pedagógicas, las competencias didácticas, estos involucran la inclusión de nuevas tecnologías en los proceso de enseñanza, las competencias investigativas que involucran también la proyección social del nuevo conocimiento, es decir la función sustantiva de proyección social, como se ha mencionado en los apartados anteriores. Todas estas sin dejar de lado las competencias humanas que son transversales en cada una de ellas.

2.1.4.1 Competencias comunicativas del docente formador

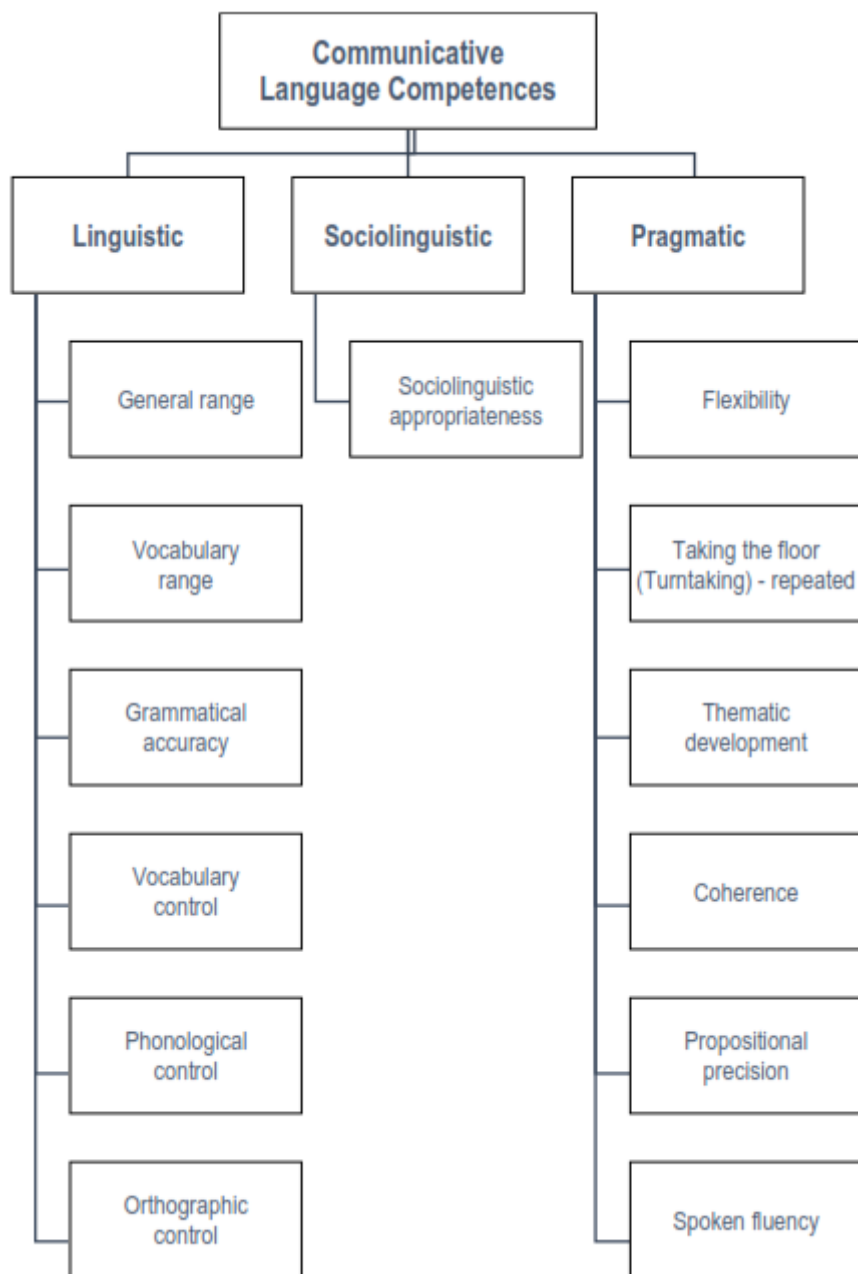
El docente formador en programas de licenciatura debe alcanzar un alto dominio en la competencia comunicativa del idioma. La competencia en comunicación es entendida como el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada de un hablante en situaciones comunicativas específicas (Beltrán, 2004) , por lo tanto, una de las principales funciones del docente es la de adaptar el aula como un espacio de comunicación y de relación interpersonal. Criollo-Vargas et al. (2020), afirman que un docente de inglés debe demostrar primeramente un dominio de la competencia lingüística para enseñar la misma como lengua extranjera. Por su parte, Gómez y Arcos (2007) definen la competencia comunicativa como las herramientas que posibilitan a una persona actuar utilizando medios lingüísticos. La competencia comunicativa comprende los componentes: lingüístico, sociolingüístico y pragmático.

Acorde a lo expuesto en el Marco Común Europeo de Referencia, la competencia lingüística hace referencia al manejo del vocabulario, la precisión gramatical, control de vocabulario, control fonológico y control ortográfico. La competencia sociolingüística se refiere al uso apropiado que el hablante hace del idioma de acuerdo con el contexto. Finalmente, la competencia pragmática hace referencia a la fluidez en el habla, el dominio del tema, la coherencia y precisión, así como la flexibilidad en la comunicación y el respeto para tomar turnos al hablar.

La competencia lingüística, hace referencia al conocimiento básico del idioma en sus estructuras y manejo del vocabulario. Criollo-Vargas et al. (2020) definen la competencia sociolingüística como el conocimiento y destrezas que tienen el hablante para usar el idioma apropiadamente. En tanto que la competencia pragmática es entendida como la coherencia en el discurso, que incluye aspectos de la semántica, sociolingüística, análisis del discurso, la morfología, sintaxis y fonología. La siguiente figura muestra los componentes de la competencia comunicativa.

Figura 6

Competencias comunicativas del idioma



Nota: La figura muestra las competencias comunicativas del idioma, tomadas del Consejo Europeo, 2028, p. 130.

2.1.4 .2 Competencias Humanas

La educación es un acto puramente humano, por lo tanto, el primer llamado a los docentes es desarrollar esos valores y cualidades que hagan de su labor un acto

de compromiso social y amor por su profesión. El docente de hoy se enfrenta a un mundo cada vez más diverso y multicultural, por eso es esencial en su proceso de enseñanza abolir completamente todo tipo de prejuicio y estereotipo que pueda afectar al proceso de sus estudiantes. Así mismo, procurar por educar a sus alumnos para la convivencia, desde la resolución de conflictos de situaciones cotidianas.

El docente se convierte en el modelo a seguir por parte de sus estudiantes, no solo porque representa una figura con conocimientos sino por su forma de razonar, de reflexionar y de reaccionar ante cualquier situación de su entorno. Es por esto por lo que el docente debe estar preparado para asumir un rol activo en la transformación de la sociedad. En ese sentido la responsabilidad social es parte fundamental en su desempeño docente. Promover los valores, la conciencia cívica, ética y ecológica, como base fundamental de la convivencia y las relaciones entre miembros de una comunidad se convierten en una tarea cotidiana.

Por lo tanto, la misión del docente va más allá de los propios conocimientos, una labor importante es el compromiso que asume con la sociedad, empatía con las singularidades de todos sus alumnos e inteligencia emocional para orientar sus procesos, así mismo, desarrollar la conciencia ante las necesidades de su entorno y asumir una actitud de colaboración y aporte de su saber. Tareas que no son fáciles porque estamos hablando de seres humanos con sus propias experiencias de vida, creencias y sensibilidades ante situaciones. Por tanto, un aspecto fundamental es crearle al docente los espacios para que reflexione sobre su rol y su compromiso en la transformación de las sociedades.

Ahora bien, en el caso de los docentes de lengua extranjeras, se deben tener en cuenta todos aquellos factores que influyen en el aprendizaje de un idioma como la motivación, el miedo al fracaso, ansiedad y poca confianza en sí mismo. Estas variables afectivas inciden en el éxito o la frustración en la construcción del conocimiento. La afectividad como un hilo invisible afecta psicológicamente el aprendizaje del estudiante y puede ocasionar estrés, ansiedad y falta de confianza,

o por el contrario facilitar los procesos desde la confianza, la autoestima y la seguridad, tal como lo afirma Krashen (1985), en su teoría sobre adquisición de una segunda lengua.

González et al. (2019), citando a Parra (2018) mencionan tres variables que inciden en los procesos de aprendizaje de un idioma: motivación, autoconfianza y ansiedad. Es decir, que quien puede proveer el ambiente que favorezca los procesos de aprendizaje es el docente y su actitud frente a su clase. Por lo tanto, virtudes como la comprensión, solidaridad, justicia y generosidad son fundamentales en el docente de inglés. En este aspecto la educación ha tenido cambios significativos a largo de la historia, ya que los docentes se han dedicado a indagar desde su proceso investigativo en buscar las mejores estrategias para la enseñanza de una lengua extranjera. Hoy por hoy se conoce un gran número de investigaciones con propuestas innovadoras que dan cuenta de esa responsabilidad desde lo social y afectivo con los estudiantes que aprenden una lengua extranjera.

2.1.4.3 Competencias pedagógicas de los docentes formadores

La competencia pedagógica hace referencia a la capacidad que tienen el docente para establecer relaciones entre los saberes que enseña y aprende, la forma y metodologías que usa en su enseñanza de manera comprensiva, fructíferas y formativa, con las capacidades de sus interlocutores en su campo de desempeño profesional. Braslavsky (1999) define las competencias pedagógicas como la

toma de decisiones, tan necesaria en el proceso enseñanza aprendizaje para poder atender todas las situaciones que se presentan. El profesor debe tener criterios de selección entre una serie de estrategias para promover los aprendizajes en los alumnos; ser un facilitador del proceso, lo cual incluye el dominio de las herramientas que ofrecen las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) para la creación de nuevos medios de enseñanza aprendizaje y la actualización de sus conocimientos, (p.19)

Aguilar et al. (2018) se refiere a las competencias pedagógicas como las que permiten solucionar los problemas inherentes tanto al proceso pedagógico a nivel general como al proceso enseñanza aprendizaje en específico, en el contexto de la comunidad educativa escolar en coherencia con el modelo del profesional de la educación para promover el desarrollo integral de los estudiantes.

Como se ha mencionada anteriormente, el docente de educación superior y especialmente el docente de licenciatura en lenguas extranjeras, encargado de la formación de los futuros profesores, enfrenta grandes retos en el desarrollo de competencias pedagógicas. Dadas las dinámicas actuales y las necesidades de los estudiantes, debe asumir un nuevo rol como guía, orientador, facilitador de manera que pueda acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pero sobre todo promover el aprendizaje autónomo, involucrar a cada estudiante y hacer dueño y participe de su propio proceso de manera individual teniendo en cuenta sus características particulares. En este sentido, es necesario implementar nuevas formas de enseñar, salir de la tradición para atreverse a implementar propuestas disruptivas, desde la implementación de metodologías activas e innovadoras y desarrollar el pensamiento a través de propuestas creativas, García et al. (2012).

Con respecto a las competencias pedagógicas del docente universitario, Serrano (2013) menciona que para el desempeño óptimo es preciso promover procesos de enseñanza – aprendizaje tanto individual como grupal; brindar tutoría al proceso de aprendizaje del alumno, favoreciendo acciones que le permitan una mayor autonomía; involucrar las nuevas tecnologías para el desarrollo metodológico de aprendizaje para con sus alumnos desde una perspectiva crítica; evaluar permanentemente los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos y proponer estrategias de análisis, planeación, desarrollo y evaluación de programas educativos diversos de contextos educativos distintos.

Un aspecto clave aquí, es la autonomía del estudiante, es decir que una de las competencias tal vez con mayor énfasis que debe desarrollar el profesor universitario es lograr que los estudiantes se involucren en sus propios procesos y sean autónomos en sus aprendizajes de manera que puedan alcanzar el logro de los objetivos propuestos, esa autonomía es fundamental para lograr aprendizajes significativos que le permitan desarrollar sus competencias (Nogués, 2014).

Serrano (2013), menciona la inclusión de las tecnologías en los procesos de enseñanza a sus estudiantes, es fundamental reconocer entonces la importancia del desarrollo de competencias tecnológicas teniendo en cuenta que nos encontramos ante una nueva generación caracterizada por el desarrollo tecnológico y el amplio y rápido acceso a la información. Por lo tanto, en las condiciones de la educación actual, el docente no es el único dueño del conocimiento de su disciplina ni tampoco el garante en la transformación del saber, sino un dinamizador del nuevo conocimiento (Villarroel y Bruna, 2017). Para lograr ese propósito se requiere el desarrollo de unas competencias pedagógicas pertinentes para el desarrollo de su labor y garantizar el éxito académico de sus estudiantes.

Finalmente, los desarrollos de competencias pedagógicas se inician en el pregrado durante el proceso de la formación docente en los programas de licenciatura, en los espacios dispuestos para la práctica pedagógica donde los maestros en formación experimentan sus primeros espacios de enseñanza. El MEN (s.f) define la práctica pedagógica como

un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas, en consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados. (p.5)

Lo anteriormente expuesto señala la impotencia de la reflexión pedagógica al igual que los procesos investigativos como componentes de las competencias pedagógica, que permiten integral la teórica con la práctica y entrar en dinámicas constantes de observación y análisis para lograr un mejoramiento continuo en el desempeño docente. Alegre (2010) afirma que en el desarrollo de competencias pedagógica es fundamental la capacidad para la reflexión y la gestión de situaciones diversas del aprendizaje en el aula guiadas por el docente como tutor y mentor quien promueve el aprendizaje cooperativo y entre pares lo que conlleva a enriquecer las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Como se ha mencionado, la labor docente con respecto al desarrollo de estas competencias abarca varios aspectos. Retomando todos estos puntos de vista, se pueden definir las competencias pedagógicas como el conjunto de habilidades y saberes pedagógicos que tienen un docente para solucionar situaciones de los contextos educativos y agenciar aprendizajes significativos en sus estudiantes a través de la inclusión de metodologías y estrategias pertinentes y herramientas TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje, lo cual implica proceso de formación permanente que le permite promover el desarrollo integral de los estudiantes, todo lo anterior acompañado del proceso de reflexión que le permiten mejorar sus práctica y desempeño docente.

2.1.4.4 Competencias didácticas

Para definir las competencias didácticas del docente es necesario, recordar el significado etimológico de esta palabra, así como la definición o concepto que entendemos al hablar de didáctica. Abreu et al. (2017) al referirse a la epistemología y definición de la didáctica, lo vincula con la palabra griega *didaskhein* cuyo significado es enseñar, instruir, exponer claramente y demostrar, esto desde luego hace referencia a la enseñanza y al aprendizaje, a pesar de que cada uno de ellos tenga unas dinámicas diferentes.

La didáctica es considerada como una rama de la pedagogía (Zarzar, 2001), es entendida, además, como el arte de enseñar, en el que se conjugan las habilidades cognoscitivas con las destrezas para llevar a cabo proceso de enseñanza que involucran el uso de modelos, metodologías y estrategias en respuesta a problemáticas de la educación. Retomando la historia, la didáctica remonta sus orígenes al siglo IV A.C y IV D.C orígenes tienen más de tres siglos y fueron exaltados por Juan Amós Comenio en su obra *Didáctica magna* (1630), considerado el padre de la didáctica quien la establece como disciplina y estableció sus principios fundamentales dentro de los cuales se destaca la didáctica como el artificio esencial para enseñar todo a todos.

Zabala (2003), citado por Chamorro (2017) menciona que el docente de educación superior debe desarrollar seis competencias didácticas que son:

1. **Competencia Planificadora:** capacidad del docente para planear y diseñar contenidos de un programa vinculando procesos pedagógicos innovadores.
2. **Didáctica del tratamiento de los contenidos:** capacidad para estructurar y organizar los contenidos a abordar de manera secuencial y coherente con enfoques de la disciplina dando respuesta al perfil profesional propuesto por los programas académicos.
3. **Competencia Comunicativa:** capacidad que tienen el docente para transmitir la información a sus estudiantes, esta competencia incluye el manejo de las TIC que le permiten el manejo de diferentes medios electrónicos para organizar tareas y desarrollo de habilidades.
4. **Competencia Metodológica:** habilidad para usar diferentes acciones para direccionar los aprendizajes en diversos escenarios existentes.
5. **Competencia Comunicativa y Relacional:** relación interpersonal entre el docente y el estudiante puesto que estas son parte fundamental para favorecer el desarrollo de competencias en el estudiante.
6. **Competencia Tutorial:** la tutoría se concibe como la atención educativa que el docente brinda al estudiante a través de la definición de objetivos y

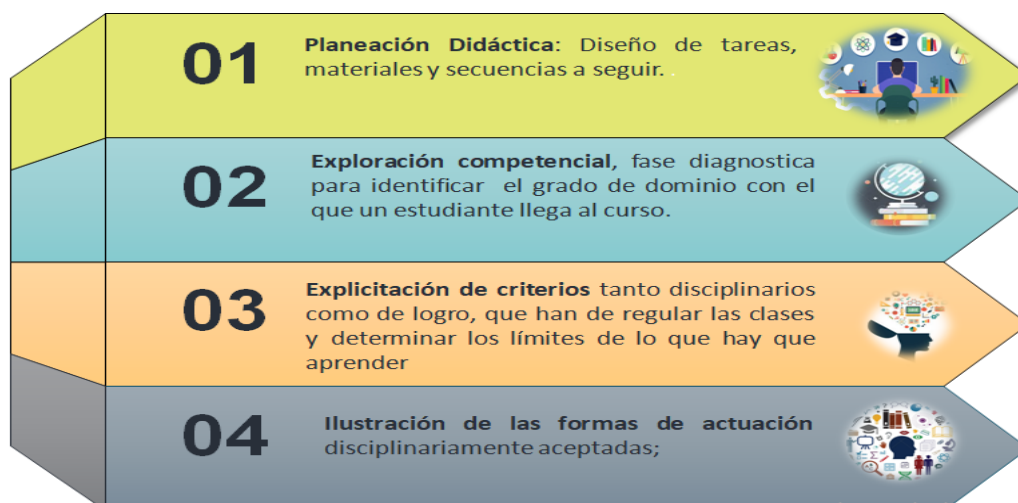
estrategias de enseñanza donde el profesor asume un rol de orientador del aprendizaje.

Como podemos ver las competencias didácticas comprenden el desarrollo de varias sub-competencias que van desde la preparación, planeación, selección de contenido, la forma en la cual se comunican, la definición de objetivos, estrategias usadas y la atención brindada al estudiante. Por lo tanto, la didáctica se convierte en una ciencia teórico-práctica puesto que aborda la planeación de la teoría y el cómo llevarla a la práctica, es decir el qué, cómo, cuándo y a quién enseñar.

Como referente internacional, se encuentran las competencias didácticas propuestas por Morales et al. (2017), los autores mencionan habilidades que inician con la planeación de actividades, el acompañamiento a los estudiantes en todo su proceso de aprendizaje hasta la evaluación donde se verifican dichos aprendizajes, como se ilustra en la siguiente gráfica. Las primeras cuatro hacen referencia a la preparación previa a las clases como son la planeación, el conocimiento del contexto, la población y las metodologías y estrategias a implementar.

Figura 7

Competencias docentes

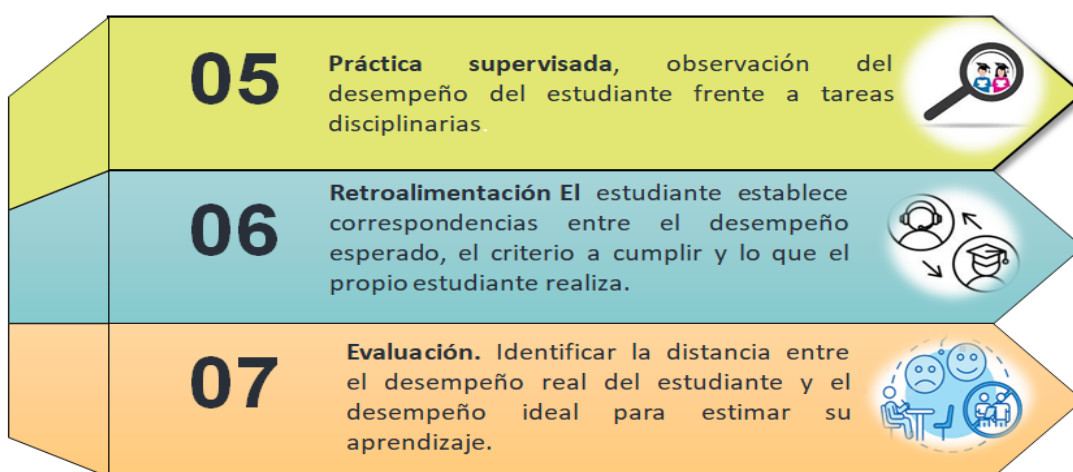


Nota: La figura presenta las competencias docentes propuestas por Morales, G., Peña, B., Hernández, A., & Carpio, C. (2017).

Las tres siguientes, están relacionadas con el desarrollo propio de las actividades por parte de los estudiantes, la observación a sus avances, la retroalimentación y la evaluación de los logros.

Figura 8

Competencias docentes, segunda parte



Nota: La figura presenta las competencias docentes propuestas por Morales, G., Peña, B., Hernández, A., & Carpio, C. (2017).

Por otra parte, Comisión Europea, (2012) ha definido un listado de competencias que se presenta en la siguiente tabla.

Tabla N. 3

Marco de competencias docentes de la comisión europea

Conocimientos y comprensión	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento de la materia - Conocimiento pedagógico para enseñar contenidos (sus tareas, contextos de aprendizaje, objetivos, dificultades específicas ...) - Conocimiento pedagógico (en general, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje) - Conocimiento del currículum - Fundamentos de la educación (intercultural, histórico, filosófico, psicológico y sociológico) - Aspectos contextuales, institucionales y organizacionales de las políticas educativas - Inclusión y diversidad -Uso efectivo de tecnologías en el aprendizaje - Psicología del desarrollo - Dinámicas de grupo, teorías del aprendizaje, motivación - Evaluación
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación, gestión y coordinación de la docencia - Utilización de materiales docentes y tecnologías - Gestión individual de estudiantes y de grupos - Seguimiento, adaptación y evaluación de la docencia, los objetivos de aprendizaje y procesos - Recogida, análisis e interpretación de datos para la toma de decisiones y la mejora docente/aprendizaje - Uso, desarrollo y creación de conocimientos de la investigación - Colaboración con compañeros, padres y servicios sociales - Negociación - Habilidades interpersonales, reflexivas y metacognitivas para aprender individualmente y en comunidades profesionales - Adaptación a diferentes contextos educativos (desde políticas de gobierno, al contexto escolar, de aula y de grupo)
Disposiciones : creencias, actitudes,	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia de la epistemología (desarrollo histórico de la materia, relación con otras áreas) - Predisposición al cambio, flexibilidad, aprendizaje continuo y mejora profesional, incluyendo investigación - Compromiso con el aprendizaje de todos los estudiantes - Vocación para promover actitudes y prácticas democráticas entre los estudiantes) - Actitud crítica hacia la propia docencia - Tendencia al trabajo en equipo, colaboración y al establecimiento de redes de trabajo

Nota: La tabla presenta el marco de competencias según la Comisión Europea (2012)

La Unesco (2015), presenta un listado de competencias docentes que deben ser incluidas en los programas de formación docente.

- Adquirir competencias para la convivencia, comprendiendo la diversidad y la inclusión
- Fomentar la protección y mejora del medio ambiente
- Fomentar un entorno que sea respetuoso y seguro
- Mantener una relación fructífera con los padres y las comunidades
- Trabajar en equipo con otros docentes por el bien de la escuela en general
- Conocer a los alumnos y a los padres de estos

- Establecer una relación entre la enseñanza y su contexto específico
- Facilitar el aprendizaje
- Utilizar múltiples estrategias pedagógicas y didácticas
- Elegir los contenidos apropiados y utilizarlos con provecho en la adquisición de competencias
- Emplear la tecnología junto con otros materiales como instrumentos del aprendizaje
- Favorecer la autoestima y autonomía
- Actitud de aprendizaje continuo y evolución profesional

Hasta aquí se ha mencionado las competencias didácticas del docente, ahora bien, el docente de inglés requiere además del desarrollo de las competencias anteriormente mencionadas, el desarrollo de otras competencias que están relacionadas propiamente con su campo del saber y con la enseñanza de las lenguas extranjeras. El enseñar una lengua extranjera involucra factores que el docente debe conocer y tener en cuenta para asegurar el éxito en los procesos, como son los factores afectivos, sociales, culturales, cognitivos, etc. En este sentido el profesor de inglés, además de conocer las reglas que gobiernan la lengua objeto de estudio, un desarrollo adecuado se su competencia, entendida como el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua; y la actuación, es decir el uso real de la lengua en situaciones concretas, puesto que debe proveer buenos modelos lingüísticos a sus estudiantes.

Además de lo anterior, conocer modelos, metodología y estrategias didácticas apropiadas y llevarlos de manera efectiva a las realidades y el contexto de los estudiantes, atendiendo a sus intereses particulares, necesidades y entorno. Arenas (2011) sostiene que

Los docentes deben ser conocedores de su campo disciplinar, y, además, de las herramientas pedagógicas adecuadas y el carácter (ética, objetividad, paciencia, vocación, entre otros aspectos) necesarios para ofrecer las mejores experiencias de aprendizaje posibles a sus estudiantes, y ambientes de

aprendizaje seguros, evitando así la generación de creencias negativas y filtro afectivo elevado. (p.107)

Lo anterior implica, el desarrollo de una labor mucho más centrada en lo humano, el desarrollo de su labor desde su vocación y el amor por la enseñanza, incluyendo la tolerancia y la paciencia que implica enseñar un idioma, existen factores emocionales y afectivos que juegan un papel determinante en la motivación y el desarrollo de competencias comunicativas en lengua extranjera por parte del alumno.

2.1.4.5 Competencias Tecnológicas

Sin lugar a duda la tecnología ha alcanzado grandes avances que han permeado los procesos educativos. Actualmente nos encontramos sumergidos en el mundo de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC), estas han llegado a convertirse en un elemento fundamental en la transformación de la educación puesto que dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la inclusión de herramientas innovadoras que promueven la motivación en los estudiantes. Tanto es así que Cabrera, Sánchez y Rojas (2016) mencionan que la inclusión de la tecnología en los procesos educativos es fundamental ya que promueven ofertas de calidad educativa y proveen de manera más fácil el aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, en el caso de los docentes de lenguas extranjeras, el uso de las TIC es relevante puesto que a través del uso de herramientas tecnológicas y el internet los alumnos tienen acceso a material auténtico que le permiten desarrollar de manera más eficiente las competencias comunicativas del idioma. Sin embargo, es importante mencionar que a través de la historia los docentes de inglés desde su interés por propiciar ambientes reales para el aprendizaje del idioma han ido vinculando herramientas tecnológicas en sus clases, al inicio con recursos básicos como las grabadoras y los casetes regrabados, posteriormente desde las redes

sociales, tableros inteligentes, las video conferencias o video llamadas con hablantes nativos. A medida que han pasado los años, los recursos tecnológicos se convierten en elementos fundamentales en las clases. Jaramillo, Ramírez y Quintero (2017) afirman que

En lo que concierne a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han sido de gran ayuda para mediatizar los procesos. El uso de blogs, wikis, páginas web, plataformas virtuales, entre otros, han propiciado tanto en el docente como en el estudiante nuevas formas de potenciar las habilidades comunicativas. (p. 72)

En 2004, con la aparición de la Web 2.0, se integran materiales didácticos como videos, libros digitales, podcast, etc. Este hecho permitió grandes avances en los procesos de enseñanza puesto que se lograron integrar actividades interactivas, aulas virtuales, exámenes en línea, video, acceso a emisoras y programas de televisión en línea, etc. Estos ambientes tecnológicos permiten a los estudiantes no solo el desarrollo de competencias comunicativas del idioma sino la formación de competencias en tecnología, es decir que van conociendo las herramientas desde el uso de estas y esto nos ha demostrado que es un factor importante en la motivación del estudiante, además de promover el trabajo autónomo del mismo.

La tecnología le permite al aprendiente autonomía y desarrollo de la responsabilidad sobre su proceso dentro y fuera del aula, además de acceder a actividades más interactivas, por lo tanto, la tecnología promueve las pedagogías activas. En ese sentido es imperativo que el docente como guía y facilitador de los procesos desarrolle las competencias tecnológicas para dar respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes. Estudios recientes han demostrado que los juegos con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación fomentan, estimulan y desarrollan el aprendizaje, de hecho, no sólo desarrolla las habilidades académicas, sino que está demostrado que las habilidades humanas y sociales se desarrollan con el uso de los juegos, (Melo, 2020), citado en Medina-Gómez et al. (2023).

El Centro Común de Investigación, (2017) , más conocido como Joint Research Centre (JRC), está encargado del servicio de ciencia y conocimiento de la Comisión Europea llevando a cabo investigaciones con científicos expertos cuyo propósito es proporcionar asesoría científica a la Unión Europea. Uno de los principales referentes propuesto es el Marco Europeo de Competencia Digital para la Ciudadanía (Dig Comp) que abarca veintiuna competencias digitales clasificadas en cinco áreas y ocho niveles. Por su parte el Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu), propone veintidós competencias, clasificadas en seis áreas y seis niveles; ambas iniciativas propuestas por el JRC. Este marco

responde a esta necesidad, proporcionando una estructura que permite a los ciudadanos europeos comprender mejor lo que significa ser competente digitalmente y evaluar y desarrollar aún más su propia competencia digital. (Redecker, 2020. p. 12)

En estos marcos de referencias encontramos algunas competencias como la habilidad que debe desarrollar el ciudadano para localizar, analizar, almacenar y organizar información digital. En el área de Comunicación se mencionan las capacidades para compartir recursos, colaborar mediante herramientas digitales, participar en comunidades de aprendizaje. En el área de Creación de contenidos digitales, se menciona la capacidad para crear contenidos multimedia, programación y las licencias de derechos de autor. Finalmente, el área de seguridad hace referencias a la protección de la información, de los dispositivos, de la identidad digital y medidas de uso responsable y seguro tanto con la salud como con el medio ambiente, y en el área de Resolución de Problemas, la competencia hace referencia a la toma de decisiones sobre el uso de la tecnología y la actualización de la competencia digital por parte de cada persona. (JRC, 2017).

Redecker (2020), pone al educador como el modelo de referencia para la siguiente generación. En este sentido el profesorado debe estar capacitado en competencia digital, puesto que son elementos esenciales que todo ciudadano requiere para participar de forma activa y hacer parte de la sociedad digital. El

educador, integrante de una sociedad necesita estar capacitado para participar en la comunidad, tanto personal como profesionalmente, desde el uso efectivo de esas competencias digitales haciéndola llegar de manera clara a los estudiantes y transmitir uso creativo y crítico de las tecnologías (Redecker, 2020).

Por lo anteriormente expuesto podemos observar la gran relevancia que tienen el desarrollo de las competencias digitales en los educadores, el uso de la tecnología en sus aulas de clase no solo impacta en el mejoramiento de sus desempeños pedagógicos y crea entornos de aprendizaje mucho más dinámicos y motivantes para sus estudiantes. Además, el docente debe estar preparado y estar atento a las necesidades de las formaciones de sus estudiantes, por tanto, además de tener buen uso de las competencias digitales, debe tener en cuenta el contexto donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así como el docente además de hacer uso de la tecnología en sus espacios académicos, deben “capacitar a los estudiantes para participar de forma activa en la vida y el trabajo en una era digital” (Redecker, 2020, p. 17).

Como se mencionó el desarrollo de competencias digitales hace parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje de las actuales generaciones. La responsabilidad del docente es preparar a estas futuras generaciones para ingresar a la sociedad digital con el uso de las habilidades requeridas para ellos. Ahora bien, las instituciones educativas deben considerar la preparación de los docentes e implementar programas de capacitación, sin desconocer que algunos docentes provienen de generaciones anteriores donde la tecnología no había aun incursionado tanto en su campo de formación. En este sentido, tener presente sus creencias y hábitos de enseñanza para poco a poco irlo involucrando en el campo de la tecnología, por lo tanto, el trabajo debe ser desde la motivación teniendo en cuenta su experiencia previa, sus emociones y posibles reacciones ante el uso de herramientas digitales.

2.1.4.6 Competencias investigativas

En las últimas décadas se ha dado importancia al desarrollo de las competencias investigativas, especialmente en educación superior: los programas han dado bastante relevancia al desarrollo de estas habilidades en la formación de los nuevos profesionales. Como se ha venido mencionando, el docente de inglés no solo necesita demostrar competencias propias de su profesión, las cuales hacen referencia al dominio del idioma, que, para el caso de los docentes de lenguas extranjeras, es su herramienta de trabajo. Además de todo el cúmulo de competencias mencionadas anteriormente, es necesario el desarrollo de competencias investigativas.

El docente de lenguas extranjeras en educación superior, dentro de su rol docente cumple una misión importante que es la orientar a los estudiantes en los conocimientos en investigación y desarrollar en ellos la motivación hacia la investigación. Por esta razón el profesor necesita realizar un proceso de reflexión permanente basado en la observación, la indagación, la habilidad para cuestionar, argumentar, contra argumentar y estar en constante actualización profesional, de la misma manera debe estar en capacidad de proponer y hacer implementaciones pedagógicas que permitan el desarrollo académico exitoso de sus estudiantes. Así mismo, tener la capacidad para sistematizar sus propuestas, basadas en la reflexión y socializarlas en redes y comunidades académicas.

La reflexión sobre la práctica repercute en el desempeño docente, no sólo porque permite a los profesores ampliar sus conocimientos y mejorar su acto de enseñar; sino porque les da confianza en sí mismos y les permite disfrutar de lo que hacen. Betancur et al. (2021). Por esta razón desde mi propia perspectiva, el docente de lenguas extranjeras en programas de licenciatura necesita desarrollar las competencias en estos siete pasos:

- **Observar el contexto:** Implica conocer a sus estudiantes, su entorno, contexto, necesidades e intereses.
- **Reflexionar:** Este proceso se debe desarrollar en todos los momentos: antes, durante y después de su intervención pedagógica.

- **Indagar:** Implica estar en constante formación permanente y conocer las nuevas tendencias en el campo de la enseñanza. El docente debe estar al tanto de las tendencias pedagógicas contemporáneas, así como de las didácticas específicas, que implican el uso de la tecnología para crear entornos virtuales como complemento a la especialidad.
- **Proponer:** Atreverse a hacer nuevas propuestas pedagógicas, esto implica crear, innovar, cambiar paradigmas y salir de la tradición.
- **Argumentar/ contra argumentar:** tener la habilidad para presentar tesis basado en la fundamentación teórica, epistemológica y hecho concreto.
- **Sistematizar:** Toda experiencia pedagógica debe ser sistematizadas como contribución al proceso educativo que den cuenta de las innovaciones pedagógicas y contribuyan con la resolución de situaciones en los contextos educativos.
- **Comunicar:** Una vez realizada la sistematización de una experiencia, el paso a seguir es comunicar, es decir socializar los resultados, fortalezas y oportunidades de mejora como contribución al proceso educativo en una comunidad académica.

Si bien es cierto el docente de lenguas extranjeras debe alcanzar un óptimo desarrollo de competencias comunicativas en el idioma que enseña, puesto que él es el modelo lingüístico para sus estudiantes. Sin embargo, esto no es suficiente, además de esto está llamado a desarrollar proceso investigativo desde su quehacer docente. El desarrollo de competencias investigativas le permite identificar problemáticas del contexto, reflexionar y hacer propuestas en aras de solucionar dichos problemas, etc. Su rol va más allá de ser un simple transmisor de conocimientos o un simple modelo lingüístico que pueda ser imitado por sus estudiantes. Cortez (2008) afirma que el docente de lenguas extranjeras, además de ser un usuario con altas competencias comunicativas en la lengua que enseña,

debe además ser un estudioso e investigador de la lengua extranjera y un conocedor a profundidad de su lengua materna.

En concordancia con lo planteado por Cortez (2008), en la enseñanza de una lengua extranjera inciden varios factores que el docente debe conocer en profundidad: unos son los factores internos de la lengua, es decir su estructura, pero también existen unos factores externos que están relacionados con los contextos culturales, sociales, políticos, religiosos, entre otros que son propios de las comunidades hablantes de un idioma. Para esto el docente debe tener un amplio conocimiento que le permita orientar a sus estudiantes en el desarrollo de competencias interculturales y globales.

Ahora bien, en el caso de los docentes formadores de docentes en lenguas extranjeras, tienen un reto mayor, su desempeño pedagógico debe ser el modelo para sus estudiantes, ese desempeño incluye competencias en lengua extranjera, competencias investigativas, competencias didácticas y competencias humanas. Es decir que el docente de programas de licenciatura además del conocimiento de su disciplina, que en este caso serían las competencias en la lengua que enseñan, debe tener las habilidades para enseñanza, conocimientos pedagógicos, manejo en las tecnologías de la comunicación y una visión global de la enseñanza desde los contextos locales, es decir las tendencias globales llevadas al contexto local.

En educación, los procesos son dinámicos, en la enseñanza de las lenguas extranjeras, mucho más, puesto que cada vez se aparecen nuevas tendencias metodológicas que surgen de procesos investigativos, por esto el profesor debe mantener una actitud activa y estar a la expectativa de las necesidades, exigencias y retos en educación que las nuevas generaciones exigen. Ahora bien, en la enseñanza de lenguas extranjeras en educación superior y especialmente en los programas de licenciatura, las clases deben tener un rasgo o distintivo, es decir que una clase de inglés o cualquier otro idioma extranjero no puede tener las mismas dinámicas ni los mismos procesos que en primaria, secundaria del colegio o de un

instituto de lenguas, dado que los propósitos de formación son diferentes para cada uno de estos contextos.

En las clases de lengua extranjera de los programas de licenciatura se debe tener presente que se están formando futuros docentes de lenguas extranjeras, por lo tanto, en la clase de debían tener en cuenta dos aspectos. 1) la enseñanza de las competencias comunicativas desde la inclusión de metodologías de vanguardia y 2) la enseñanza de las didácticas específicas. Es decir que el docente a la vez que está enseñando el idioma debe hacer evidente las metodologías y las estrategias que está utilizando para que el estudiante se vaya familiarizando con el léxico propio de su profesión. 3) Involucrar el desarrollo de competencias globales dado que estas, hoy por hoy valores como la tolerancia, respeto mutuo, comprensión del otro, representan un insumo importante que requiere todo ser humano para vivir en armonía en un mundo multicultural y globalizado, por lo tanto, una tarea del docente es preparar a los estudiantes para desenvolverse acorde a las exigencias del mundo moderno. Para esto es necesario desarrollar la capacidad para reflexionar sobre aspectos internacionales, nacionales, regionales y locales, es decir tener la visión de mundo que le permita comprender su propia realidad con base en el respeto, valorando las demás perspectivas de mundo desde la individualidad y diferencias buscando el bienestar lo que propicia una disminución en los niveles de cualquier clase de violencia.

Usualmente, la formación en pedagogía y didácticas específicas se desarrollan en cursos que están contemplados en el plan de estudios, sin embargo, el espacio de clase de lengua extranjera sería un espacio ideal y propicio para que el estudiante aprenda desde situaciones reales, es decir una enseñanza contextualizada basada en la reflexión permanente. Estos tres componentes pueden ser integrados de manera efectiva en el aula de clase: la enseñanza de competencias comunicativas en una lengua extranjera; la evidencia de las competencias didácticas específicas; y las temáticas interculturales que preparan al estudiante en las competencias globales necesaria para transitar el mundo actual.

En este aspecto, Ramírez, Ramírez y Bustamante (2019) afirman que el futuro docente de inglés está convocado a pasar de la teoría a la práctica a través de la producción de sus propias metodologías y postulados, es decir, a la creación de nuevo conocimiento. La práctica no podría estar reducida a un proceso de reproducción e implementación de técnicas o estrategias. Este debe trascender a un proceso de constante observación, evaluación y adaptación, tomando como bases referentes teóricos que se articulen a la práctica para producir nuevas teorías que surgen de la reflexión y el cuestionamiento permanente.

Para lograr estos propósitos, se requieren docentes en constante formación profesional, que permitan la constante actualización de saberes teóricos y pedagógicos y el desarrollo de destrezas para identificar problemáticas dentro y fuera del aula de clase y proponer soluciones. En conciencia, una tarea del docente de educación superior y específicamente el de programas de licenciatura es el de articular la enseñanza con la investigación acorde a la misión y compromiso social de la universidad, es decir desarrollarse como docente investigador.

A este respecto, Campos (2003) manifiesta que el rol del docente investigador no es el de protagonista dentro del aula de clase sino ser un guía intelectual siendo consciente de sus fortalezas y oportunidades de aprendizaje, en este sentido el docente debe promover oportunidades de reflexión, favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, motivar al estudiante para regenerar nuevas investigaciones, partir de las vivencias propias y problemáticas que observe en su entorno. Para esto, el docente debe compartir con sus estudiantes los resultados y experiencia investigativas, socializarlas en eventos y redes académicas para dar ejemplo de su trabajo reflexivo y comprometido con su comunidad.

El docente investigador puede empezar a indagar y observar sus necesidades y las de sus estudiantes, analizar e interpretar lo que acontece cada día dentro del aula de clase, dar la oportunidad a sus estudiantes de participar en ese suceder e iniciar proyectos de investigación colectivos. Una metodología de investigación que puede llevarse a cabo para recoger

percepciones sobre lo que acontece dentro de la clase es la sistematización de experiencias (Peláez y Piedrahita, 2018, p. 46)

Por otra parte, Saavedra y López (2018) afirman que una tarea propia del docente de lenguas extranjeras es el de dirigir proyectos investigativos que surgen de las problemáticas observadas en su contexto y de esta manera contribuir el mejoramiento de su desempeño didáctico. Por lo tanto, el docente de inglés debe lograr el dominio de herramientas que faciliten la contextualización de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras identificando las necesidades de su contexto y así dar respuesta a las dinámicas de su institución y los constantes cambios en educación.

Todo lo anterior involucra el desarrollo de relaciones interpersonales optimas entre estudiantes y docentes, creando un clima de confianza en sus estudiantes tanto en el aprendizaje de una lengua como en el desarrollo del proceso de investigación. En ambos casos, la emotividad de los estudiantes juega un papel fundamental en el desarrollo y éxitos de sus logros académicos, por esto el docente debe tener claro que los errores son parte del aprendizaje y que también son una forma de aprendizaje, sin juzgar al estudiante sino motivarlo a seguir adelante a partir de sus equivocaciones. En ocasiones cuando el estudiante se siente juzgado, se cohibe y sus motivaciones se siente afectada. Por esto es necesario incluir metodologías activas donde el aprendiente se sienta parte de su proceso, se fije metas y retos que se proponga alcanzar guiado por su profesor.

2.1.4.7 . Competencias Globales

El mundo es cada vez más diverso e interconectado debido a los cambios constantes y las dinámicas de la tecnología de la información que hacen que todas las comunidades cada vez estén más cercanas y la información se encuentre de forma casi inmediata. Por tanto, es esencial que el ser humano esté preparado para asumir un rol de ciudadano de mundo comprometido en la resolución de conflictos

de manera colaborativa. las competencias globales pueden ser definidas como el conjunto de habilidades, valores y comportamientos que desarrolla el ser humano y que lo prepara para vivir y dar respuesta positiva a las nuevas tendencias del mundo.

En este sentido, dentro de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras, dada su naturaleza, están el desarrollo de competencias interculturales y globales. Los futuros profesionales necesitan dar cuenta de su preparación para desarrollar una visión más amplia de mundo teniendo en cuenta el contexto nacional, regional y local desde la concepción de glocalidad que les permita identificar las tendencias mundiales, conocer otras culturas, respetar sus tradiciones y costumbres sin olvidar valorar la cultura propia y entender aspectos diferenciales y rasgos distintivos entre diversas comunidades, así como, desarrollar la tolerancia y el respeto a la diferencia. Por esta razón, los programas de licenciatura en lenguas extranjeras deben proveer oportunidades de interacción intercultural como estrategia para facilitar la formación humana y profesional y preparar a sus futuros profesionales con las competencias necesarias para interactuar con el mundo en el marco de la globalidad e internacionalización del currículo.

Desde este punto de vista, el docente encargado de la formación de ese futuro profesor de lenguas extranjeras no puede desconocer estas realidades e involucrarse en el desarrollo de este tipo de competencias en sus clases desde estrategias como:

- Proponer situaciones de análisis en las que se aplique la comprensión de diferentes perspectivas.
- Promover estrategias adecuadas de comunicación y trabajo colaborativo.
- Presentar situaciones donde se desarrolló el pensamiento crítico, comparar realidades y proponer soluciones creativas ante diversas situaciones de conflicto.

- Abordar diferentes temáticas y tipos de conflicto donde se aplique la resiliencia para superar y recordar situaciones nuevas.
- Generar oportunidades de investigación partiendo de preguntas sobre situaciones mundiales que permitan llegar a conclusiones razonables que motiven a continuar investigando.

El aprender una lengua extranjera implica conocer el contexto sociocultural e histórico donde se habla dicho idioma, por tal razón es relevante reflexionar sobre el significado de nuestra existencia en relación con la existencia de otras culturas desde la tolerancia y la empatía. Olosn y Kroeger (2001) afirman que una persona globalmente competente tiene suficientes conocimientos sustantivos, comprensión perceptiva y habilidades de comunicación intercultural para interactuar eficazmente en nuestro mundo globalmente interdependiente. El conocimiento sustantivo incluye la noción de culturas, las lenguas, los problemas mundiales, la dinámica global y las opciones humanas.

Como se mencionó anteriormente, la enseñanza de una lengua extranjera implica enseñar la cultura de ese idioma, es así como la cultura se convierte en esa potencia propulsora detrás del aprendizaje de otros idiomas (Altamar 2015). Ahora bien, al enseñar un idioma el docente de inglés se enfrenta a retos, puesto que a la hora de enseñar su clase, no solo debe enseñar las estructuras de la lengua, la pronunciación o desarrollar las habilidades comunicativas en sus estudiantes, sino que, además, debe ser culturalmente sensible, proveer un contexto cultural y promover aptitudes y actitudes de acercamiento hacia otras culturas de sus estudiantes, desde una visión crítica pero también de comprensión, tolerancia y valoración de su propia cultura y la cultura de los demás.

Sin embargo, la realidad de la inclusión de competencia interculturales es un área poco explorada por los docentes de inglés. En un estudio realizado por Santana (2020) se encontró que los profesores de inglés como lengua extranjera de tres contextos educativos diferentes realizaron actividades durante sus clases de inglés como lengua extranjera con el objetivo de promover las competencias

interculturales. Sin embargo, todavía tienen un conocimiento limitado sobre la aceptación de diversas culturas y el papel que desempeña esta competencia durante la adquisición de una lengua extranjera por parte de los alumnos. Es necesario determinar la conexión entre la clase con eventos culturales que son parte de las culturas y cómo a través del aprendizaje del idioma extranjero es posible establecer una discusión que no solo incluya el uso del idioma sino también el pensamiento crítico y la interculturalidad. Al hacer esto, el maestro pudo conectar la realidad del estudiante con otras visiones culturales a través de la comprensión de la importancia del aprendizaje cultural de la experiencia personal (Santana, 2020).

La autora menciona además que en ocasiones los profesores creen que basta con incluir una lectura en clase sobre un tema sobre costumbres, tradiciones, hechos históricos o lugares turísticos de otros países y no se exploran los textos más allá de desarrollar una comprensión de lectura, dejando de lado una reflexión y análisis que permita establecer comparaciones y diferencias y de esta manera permitir que los estudiantes expresen sus opiniones y puntos de vista. Por otra parte, De Mejía (2005) afirma que los abordajes de diversas culturas en el aula de clase contribuyen a que el estudiante desarrolle una visión pluralista del mundo y desarrolle otras maneras de pensar y de expresarse, así como el reconocimiento de la tolerancia y del respeto del otro/otra en el marco de la diversidad y la aceptación.

Ahora bien, al enseñar un idioma es importante tener en cuenta la variedad de culturas que representa un mismo idioma, en el caso del inglés, existe una gran variedad cultural, de cada cinco hablantes solo dos son hablantes nativos. Lo mismo ocurre con otros idiomas, esto por causas de las migraciones y los periodos de colonización que históricamente se han dado entre países. En la enseñanza de competencias interculturales en el aula de clase, no se puede dejar de lado el abordaje de la cultura propia.

El aula de clase en sí misma es un espacio donde convergen miembros de diversas comunidades, con costumbres, tradiciones y experiencia histórica diferente

a pesar de vivir en el mismo país y compartir el mismo idioma de comunicación. Por esto es importante empezar con el abordaje de esa diferencia cultural más cercanas y que en ocasiones son desconocidas entre los mismos estudiantes. Santana & Betancourt (2021) afirman que la relación entre lengua y cultura ha cambiado en dimensiones inconmensurables y adquiere un mayor grado de estudio y complejidad. El propósito de cualquier aprendizaje de idiomas ya no está relacionado con la mera adquisición de la competencia comunicativa en una lengua extranjera. Debe ir más allá. En consecuencia, los profesores tienen derecho a discriminar, valorar, retratar y enseñar la competencia comunicativa intercultural en las clases de inglés como lengua extranjera en diferentes contextos educativos, Santana & Betancourt (2021).

Modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural de Bennett

Con el objetivo de explicar las relaciones entre personas que se encuentran en un nuevo entorno cultural, Milton J. Bennett (1993) planteo seis etapas que describen el nivel de desarrollo de la sensibilidad cultural de los individuos que interactúan en un mismo contexto. El autor afirma que todo individuo enfrenta las diferencias culturales de manera previsible.

Figura 9

Modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural de Bennett



Nota: La figura muestra las etapas que describen el nivel de desarrollo de la sensibilidad cultural según Milton J. Bennett (1993).

Desde la perspectiva teórica de Bennett (1986), citado por Sanhueza Henríquez, Susan y Cardona (2009), la comunicación intercultural se sustenta desde la diferencia y en cómo afrontarla mediante diversos procesos de adaptación cultural. En este sentido para Bennett la sensibilidad intercultural es entendida como la habilidad para identificar y apreciar las diferencias culturales relevantes. Este modelo de desarrollo puede ayudar a entender mejor las necesidades de los estudiantes cuando interactúan en contextos interculturales o multiculturales, así mismo facilita el diseño de actividades para desarrollar las competencias necesarias que les permitan socializar con éxito en un mundo multicultural.

Según las etapas planeadas por Bennett (1986), el individuo pasa por varias etapas:

Tabla N. 4

Etapas de las competencias según Bennett (1986)

Etapa	Descripción
1. En Negación	Cuyo objetivo es aprender a reconocer la existencia de culturas diferentes a la propia.
2. En defensa	En esta etapa el individuo aprende a atenuar opiniones extremas a la vez que aprende sobre necesidades y sentimientos que todos experimentamos.
3. En minimización	En esta etapa el individuo desarrolla la conciencia cultural, sus similitudes y diferencias.
4. En la aceptación	Los individuos tienen la capacidad de evaluar el contraste entre culturas y reflexionar sobre ellas desde otro punto de vista.
5. En la adaptación	Aquí el individuo ya es capaz de afinar su habilidad para cambiar de punto de vista e incrementar su empatía por los demás.
6. En la Integración	En esta etapa el individuo está en capacidad de desarrollar un sentido de sí mismo como miembro de dos o más grupos culturales, es capaz de evaluar la respuesta apropiada en función del contexto en que se encuentra.

Nota: La tabla describe cada uno del nivel de desarrollo de la sensibilidad cultural según Milton J. Bennett (1993).

Por otra parte, al abordar el tema de la cultura en el aula, es importante que el docente tenga presente las facetas que se dan al abordar la misma y comprender la diferencias entre multi-, pluri- e interculturalidad. En primer lugar, la multiculturalidad se refiere a la diversidad de culturas que existen dentro de un espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. La pluriculturalidad hace referencia a la pluralidad de culturas, pero a diferencia de la multiculturalidad, esta sugiere una diversidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y, juntas, hacen una totalidad nacional (Walsh, 2008). La diferencia entre estos dos términos es tenue, tal como lo afirma Walsh, multiculturalidad se refiere a la existencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos, en tanto que la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa.

Finalmente, la interculturalidad hace referencia a esas relaciones que se intentan tener entre miembros de diversas culturas con propósitos de realizar negociaciones e intercambios culturales con el propósito de desarrollar interacciones entre personas, conocimientos y conocer las prácticas de culturas diferentes, con el propósito de reconocer la identidad del otro, su diferencia y agenciar la capacidad de actuar.

En países como Colombia y México son países con riqueza multicultural, dada la coexistencia de grupos étnicos, en cada una de sus regiones habitan grupos con diversidad de tradiciones, costumbres, creencias diferentes. En un aula de clase es muy factible encontrar esta diversidad cultural que se convierte en un reto para el docente, pero también en una oportunidad de hacer que sus estudiantes conozcan más de cerca la realidad de sus compañeros de clase y que reconozcan diferencias entre ellos que les permita ampliar el conocimiento sobre su propio territorio.

Esta realidad no podría ser ajena para el docente, el ser consciente de la diversidad cultural que existe en su propia aula de clase tomar ventaja de ello para promover las competencias interculturales en sus estudiantes. “El desarrollo de las competencias interculturales debe partir primero del conocimiento y valoración de la propia cultura, después del conocimiento de la cultura extranjera y del desarrollo del diálogo y el respeto, tomando conciencia de uno mismo y posteriormente del otro”. Vargas et al. (2024, p. 514). Estos conceptos deben ser claros para el docente quien de manera pedagógica debe propiciar el desarrollo integral de la persona humana, desde su identidad cultural y su individualidad que le permita la sana convivencia intercultural en una comunidad. Lo cual. se convierte en un reto más para la formación de profesores en ejercicio y docentes en formación.

Para concluir, las competencias del docente de inglés son cada vez más complejas y exigentes, si se tienen en cuenta que cada generación se enfrenta a necesidades y requerimientos diferentes para la cual los docentes debemos estar preparados, la siguiente grafica muestra seis competencias para las cuales los

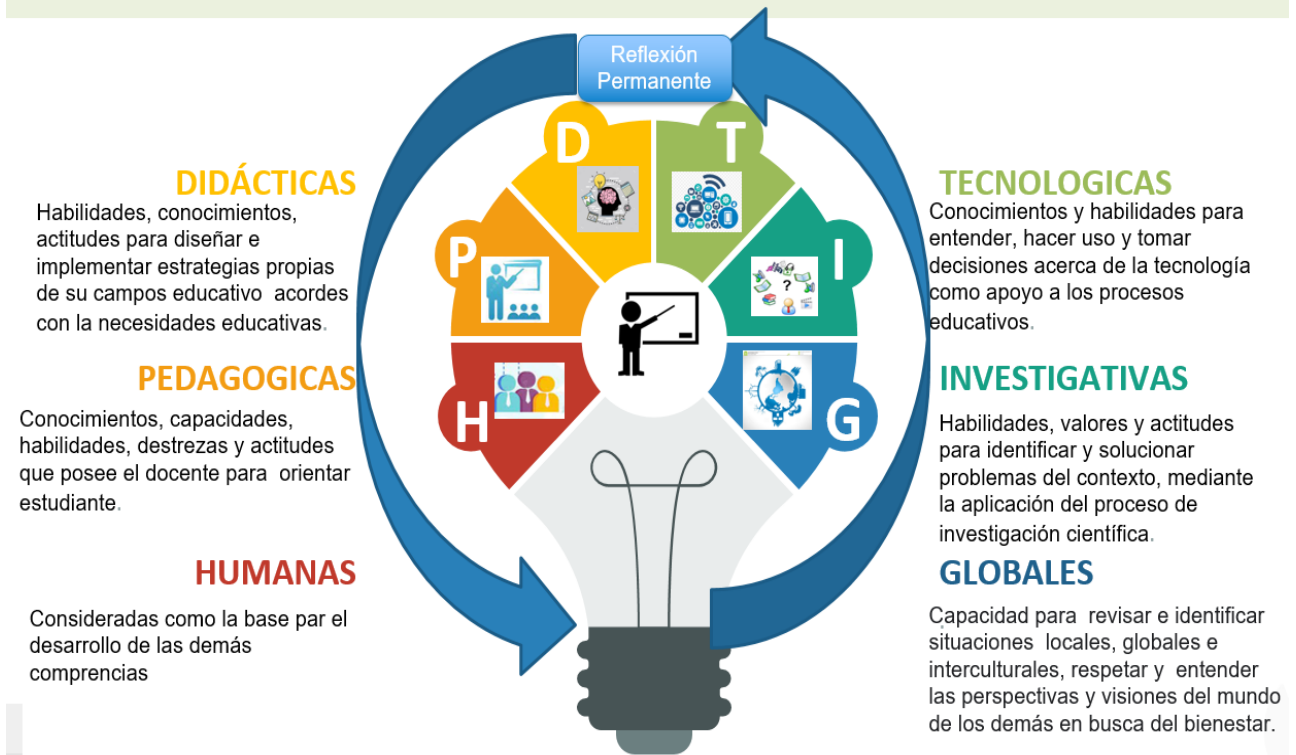
docentes de las nuevas generaciones deben desarrollar. Por otra parte, es importante mencionar que las instituciones de educación superior y en especial aquellas que tienen ofertas de programas de formación de licenciados en lenguas extranjeras, no pueden desconocer estas realidades, en aras de ofrecer programas de calidad en la educación, se debe proveer por un plan de formación permanente de docentes, teniendo como base estos seis aspectos de formación en competencias; humanas, pedagógicas, didácticas, tecnológicas, investigativas y globales.

Después de hacer una revisión por las diferentes posturas teóricas sobre el desarrollo de competencias en los docentes de lenguas extranjeras y de revisar los referentes desde las políticas del Ministerio de Educación de Colombia, se puede concluir y sugerir seis aspectos que p marcarían el desarrollo de competencias en los docentes como se muestra en la siguiente figura: competencias didácticas; competencias pedagógicas; competencias humanas; competencias tecnológicas; competencias investigativas y competencias globales. Desde la reflexión de la autora, se cree que el desarrollo efectivo de estas seis competencias garantizaría un buen desempeño docente y por ende un proceso de formación en los futuros docentes de lenguas extranjera.

Figura 10

Competencias del docente de lenguas Extranjeras en programa de licenciatura.

Competencias del Docente de Lenguas Extranjeras



Nota: La figura muestra las competencias requeridas en la formación de docentes desde la reflexión de la autora.

Las competencias en el manejo del idioma, no se contemplan con considerarse que son la base fundamental, además desde las formaciones en las otras competencias usando el inglés como medio de instrucción, es una buena estrategia metodológica para que los docentes estén siempre en contacto con el idioma y continúen fortaleciéndolo.

2.1.5 El perfil del docente de licenciatura en Lenguas Extranjeras.

En línea con lo anteriormente expuesto, es necesario reflexionar sobre el perfil de los docentes de licenciatura en lenguas extranjeras. Como se ha podido evidenciar, a nivel nacional, mundial y local existe una preocupación por indagar sobre la formación de docentes de educación superior y docentes de lenguas extranjeras. Existe fundamentación teórica sobre la formación de docentes de inglés y el desarrollo de sus competencias que definirían el perfil de este. En Colombia,

han surgido políticas que llevan al fortalecimiento de las competencias de los docentes de inglés, el MEN en Colombia ha iniciado propuestas para fortalecer las competencias desde los programas de lenguas extranjeras en aras de contribuir con la calidad de la educación superior y asegurar la formación de profesionales idóneos.

Aunque existen investigaciones y teorías que nos llevan a reflexionar sobre el perfil del docente, no se han encontrado investigaciones dedicadas a indagar sobre el perfil del docente de lenguas extranjeras de educación superior en programas de licenciatura en lenguas extranjeras, como se mencionó al inicio, debe existir un rasgo diferenciador entre el perfil de docentes según sus áreas de desempeño y los niveles educativos.

En la siguiente figura se observa en el centro el perfil del docente de lenguas extranjeras y los diversos campos educativos donde este desempeña su labor docente. Estos campos los he dividido en tres grandes sectores: Educación superior, Educación preescolar, Básica y media, Educación no formal, Educación para el trabajo. El perfil del docente de lenguas extranjeras está influenciado por el nivel educativo donde se desempeñe, y los niveles de educación a su vez están influenciados por las acciones que en ellos mismos se desarrollen. Estas acciones están relacionadas con la docencia, la investigación y la proyección social.

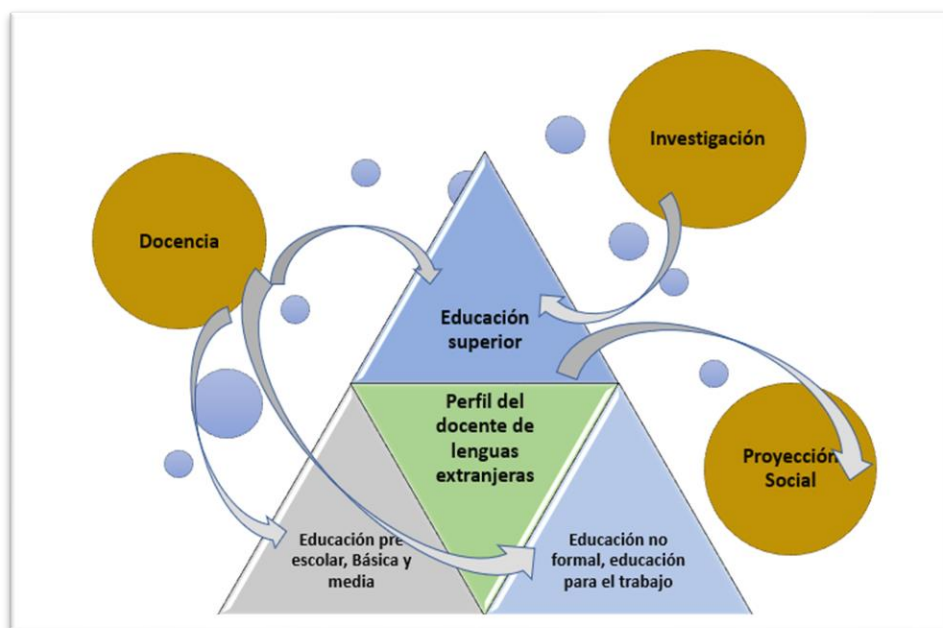
En principio, todos los sectores educativos están dedicados a desarrollar actividades de docencia, como principio fundamental de la educación. Con respecto a la investigación y la proyección social, esta tienen mayor impacto en la educación superior, no significa esto que en los otros niveles educativos no se desarrolle la investigación ni la proyección social, si bien es cierto el papel de la escuela es contribuir con el desarrollo social de los pueblos, en este sentido todos harían aportes, sin embargo, es en la educación superior donde mayormente se desarrollan procesos de investigación que impactan a las comunidades en aras de facilitar procesos que lleven al desarrollo social.

Estas dinámicas marcarían la definición del perfil del docente de lenguas extranjeras. En la siguiente figura se muestran los tres pilares de la educación: docencia, investigación y proyección social. Como puede observar en la imagen, la educación superior esta permeada por las tres funciones, en tanto que los demás niveles educativos están mayormente dedicados a la docencia como centro de su operación educativa. No quiere esto decir que las demás funciones sustantivas no son desarrolladas allí, simplemente que su esencia esta mayormente ligada a la función de docencia.

En el centro de la figura encontramos al docente de lenguas extranjeras con tres panoramas o campos donde puede desempeñar su labor docente. Debería ser entonces claras para un docente las dinámicas que cada uno de los niveles educativos desarrolla y así mismo estar preparado para responder a las dinámicas de cada institución. Por ende, las exigencias de la educación superior son mayores dadas las responsabilidades que la universidad asume con la sociedad.

Figura 11

Perfiles del docente en lenguas extranjeras



Nota: La figura muestra los niveles educativos del desempeño docente acorde a las funciones sustantivas.

Como se puede observar en la figura anterior, el docente de lenguas extranjeras puede desempeñarse en cualquiera de los tres niveles educativos: educación, preescolar, básica y media; educación superior y educación no formal o educación para el trabajo. Sin embargo, cada uno de estos sectores tienen unas dinámicas diferentes en el desarrollo de las funciones sustantivas: docencia, investigación y proyección social. De estas, el nivel educativo con mayor exigencia es el de educación superior porque respalda a las tres funciones de manera equitativa, en tanto que las otras dos, solo responden por procesos de docencia, lo cual no quiere decir que no se desarrolle la investigación ni la proyección social, de hecho, en algunos sectores se desarrollan, sino que no hace parte de su compromiso institucional.

Se han realizado investigaciones sobre el perfil del docente de educación superior y sus competencias, investigaciones que muestran resultados muy interesantes que fundamentarían las bases de esta investigación, así mismo, se ha de indagar por el perfil del docente de lenguas extranjeras, sus competencias y perfil

de desempeño, también se ha indagado por el perfil y las competencias de los docentes de lenguas extranjeras en educación superior, sin embargo no se encuentran investigaciones dedicadas a indagar específicamente por el perfil de docentes de lenguas extranjeras en programas de licenciatura de la misma denominación en educación superior. Este sería el aporte fundamental que haría esta investigación al campo del saber.

Los docentes de inglés, según sus intereses y nivel de formación, asumen un campo educativo. Esto no quiere decir que un profesor necesariamente tenga que pertenecer a un solo campo. Existen docentes que desempeñan su labor docente en dos campos diferentes de manera simultánea, por ejemplo, desempeñan como docentes en educación superior y al mismo tiempo como docentes de primaria secundaria o en institutos de lenguas. Cabe aquí mismo la reflexión del cómo maneja el docente ese cambio de contexto teniendo en cuenta las dinámicas de cada nivel educativo. Es decir, un docente que termina su clase en un programa de licenciatura y en la siguiente jornada del mismo día tienen su clase en un colegio de primaria, seguramente influye la primaria con dinámicas de la educación superior y realizará allí procesos investigativos también, esto solo a manera de ejemplo.

Por otro lado, son las mismas instituciones quienes definen estos perfiles en términos de formación académica, que usualmente se evidencia en las ofertas laborales. La siguiente gráfica, muestra el perfil superficial de docentes que ha sido establecido por las mismas instituciones y que de una u otra manera nos dan una idea de los referentes de formación académica exigida por cada institución según sus mismas dinámicas. Sin embargo, la definición del perfil de un docente va mucho más allá de la formación académica exigida. Tradicionalmente, en las ofertas de empleo para docentes de inglés se pueden diferenciar estos perfiles, sin embargo, es necesario reflexionar sobre el perfil que requerimos frente al cúmulo de competencias que debería desarrollar un docente de inglés y los planes de formación que ofrecen las instituciones educativas, independientemente del perfil requerido.

Figura 12

Perfiles docentes académicos .

Docentes de Lenguas Extranjeras	Preescolar: Manejo de lengua extranjera
	Primaria y bachillerato: Nivel educativo (licenciatura y nivel de inglés entre B2 y C1)
	Centros de idiomas, institutos. Nivel educativo: licenciatura. Nivel de inglés entre B2 y C1)
	Educación superior. Maestría, Nivel de inglés entre B2 y C1)
	Licenciaturas en lenguas extranjeras. Estudios de Maestría y/o doctorado. Nivel de inglés. Producción investigativa. Experiencia en educación superior.

Nota: La figura muestra los perfiles exigidos por cada uno de los niveles educativos, según las convocatorias docentes.

Como se puede observar, a medida que el nivel educativo sube, el perfil es más alto. Esto da una idea general de un primer perfil que deberían acreditar los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras. Este perfil está definido por la formación educativa y formación en lengua que sería fundamental en su campo de desempeño profesional. La definición de un perfil de docentes va más allá del simple hecho de verificar su nivel educativo, pues si bien esta marca una pauta, no todo docente con maestría gusta de la investigación, ni todo docente con certificación internacional de lenguas en C1, es experto en el manejo de didácticas específicas.

El perfil de docente de lenguas extranjeras en un programa de licenciatura en lenguas extranjeras involucra la integración de un cúmulo de competencias que van desde el desarrollo de valores, dado que educar es un acto puramente humano, pasando por el desarrollo de las competencias pedagógica y de didácticas que hacen posible el acto de enseñar; las competencias tecnológicas como facilitadoras del desarrollo de competencias comunicativas; las competencias globales que permiten contextualizar la enseñanza y preparar a ciudadanos del mundo con visión global y crítica; y finalmente las competencias investigativas que permiten la sistematización de prácticas pedagógicas y hacer contribuciones a la educación

con las socialización de resultados de experiencias que surgen en las aulas de clase.

2.2 Investigaciones precedentes

Para lograr una mejor comprensión del tema estudiado se hace una revisión sobre investigaciones precedentes con el propósito de conocer el estado actual de las investigaciones sobre el tema propuesto. Para el proceso de revisión de la literatura se establecieron criterios de selección como el año de publicación, la población objeto de estudio, tipo de investigación, lugar o país donde se lleva a cabo la investigación. De acuerdo con el tema abordado, en la revisión documental se tuvo en cuenta la indagación sobre perfil de los docentes de lengua extranjera, competencias docentes y ofertas académicas en programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia. En el criterio de selección se tuvieron en cuenta investigaciones realizadas durante los últimos 10 años en Colombia, población de docentes de lenguas extranjeras en educación superior.

Como primer paso se identificaron las palabras clave relacionadas con el tema objeto de estudio empleando el Tesauro Europeo de Educación. Una vez definidas las palabras clave, se delimitaron las bases de datos más pertinentes según la disciplina en que se enmarca el estudio. Se emplearon buscadores genéricos como el Google Scholar, research gate, Google Books, semantics Scholar, DIALNET, WEB OF SCIENCE (a través de FECYT), SCOPUS (a través de Elsevier), entre otras.

Haciendo una primera indagación sobre estudios previos en el campo de las competencias docentes en educación superior, se encuentra que este tema aun no ha sido ampliamente explorado, sin embargo, hay avances significativos tanto a nivel internacional como nacional. Las investigaciones se han centrado mayormente en identificar las competencias de los docentes en educación superior sin especificar ningún campo de formación específica. Investigaciones sobre el desempeño del docente de inglés, se han centrado mayormente en identificar las competencias comunicativas en inglés en los niveles educativos de primaria y secundaria, y muy escasas en educación superior. Por otra parte, se encuentran

publicaciones de artículos de revisión teórica o reflexiones sobre la formación docente y muy escasos en resultados de investigaciones. Con respecto al tipo de investigación, los estudios encontrados se han desarrollado en 85% siguiendo un enfoque de investigación cualitativa y un 15% en investigación mixta, todos ellos desde un enfoque de investigación exploratoria. descriptiva.

Una vez revisado el estado se observó que, a nivel mundial, existe una preocupación por hacer propuestas de formación para los docentes de inglés e indagar por las competencias de docentes de educación superior. Con respecto a la formación de docentes de lenguas extranjeras se ha alcanzado importantes desarrollos internacionales. Autores como Richards y Farrell, (2005); James, (2001); Kumaravadivelu (2012) han hecho contribuciones importantes en el desarrollo y formación de docentes de lenguas extranjeras. Sin embargo, la inclusión de la tecnología o las nuevas concepciones de mundo dadas las dinámicas de la globalidad hace que los países se vean motivados a implementar nuevas políticas para dar respuesta a las tendencias en educación y las demandas del mundo moderno. Es así como los profesionales de hoy en día requieren otro tipo de competencias cada vez más exigentes que les permitan ser competentes en el mundo laboral.

Estudios encontrados afirman, el desempeño de los docentes en educación superior afronta una serie de retos puesto que la sociedad actual requiere la formación de profesionales críticos, reflexivos y participes en la elaboración y transformación del conocimiento de modo activo que los capacite para resolver problemas que encuentren en su entorno y con capacidad de adaptarse a una sociedad en constante cambio. En este sentido las prácticas en la educación superior deben ser transformadas brindando las herramientas para que los individuos sean capaces de entender su entorno inmediato y mediato. Es así como la participación de los docentes como actores encargados de la formación de los profesionales es fundamental para alcanzar altos niveles de calidad en educación.

Un estudio realizado por Jato (2014) denominado “Las necesidades formativas del profesorado universitario: un análisis desde el programa de formación docente de la Universidad de Santiago de Compostela” buscó conocer la necesidad manifestada por el profesorado de recibir formación respecto a diferentes cuestiones relativas a su desempeño profesional. Este estudio propuso indagar sobre las preferencias del profesorado en la oferta formativa: horarios, período de oferta de los cursos de formación y modalidad de impartición de estos y explorar las dificultades de los docentes para participar en las acciones formativas.

Este estudio mostró que los docentes reclaman mayor formación en estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación, seguidas de la planificación de la enseñanza. Así mismo, se encontró que los docentes solicitan mayores oportunidades de formación en tecnologías de la información, manejo de aulas virtuales y reformas educativas. El mismo estudio muestra que los docentes se encuentran interesados en la formación en otros idiomas como el francés, el alemán y el portugués.

Otro estudio fue realizado por la universidad de Barcelona realizado por Dr. Òscar Mas Torelló (2011) denominado: “El profesor universitario: sus competencias y formación”. Aquí se presenta la definición del perfil competencial del profesor universitario en dos principales funciones profesionales: docencia e investigación. En este estudio se destaca la necesidad de que el docente universitario desarrolle competencias que sean coherentes con el perfil competencial establecido como referente en el programa de formación en que está vinculado. Se concluye que existe necesidad de mejora de las competencias psicopedagógicas del profesorado universitario y como efecto pretendido, la mejora de la calidad de la docencia universitaria y, paralelamente, del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En un estudio realizado por Buenestado (2019) en la Universidad de Córdoba- España se reconoce la necesidad de formación docente en competencias didácticas (planificación, metodología, evaluación e innovación), así mismo los docentes que participan de este estudio reconoce la necesidad de continuar

mejorando sus competencias lingüísticas y de docencia en inglés. Este estudio mostró que los docentes son receptivos, consientes y dispuestos a recibir la formación permanente que contribuya con el fortalecimiento de sus competencias.

Como se mencionó anteriormente, a nivel nacional, se observó que existe escasez de literatura sobre el tema investigado: las competencias del docente formador de licenciados en lenguas extranjeras. En Colombia se han realizado estudios que buscan identificar el nivel de competencia comunicativa en lengua inglesa de los docentes, pero no se ha indagado por las demás competencias que debería desarrollar un docente de manera que se pueda desempeñar eficazmente. La mayoría de las investigaciones se han centrado en a la indagación del perfil del docente en formación o las sobre las competencias comunicativas de los docentes de inglés en educación básica y media. Pocas investigaciones se han centrado en las políticas educativas en programas de licenciatura o sobre competencias de docentes formadores de programas de licenciatura en lengua extranjera.

Un estudio desarrollado por la Universidad de la Sabana por Ciro et al. (2010), denominada: “La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana” acerca de las estructuras, métodos, estrategias y procedimientos de las rutas de formación de los profesores universitarios en las universidades privadas colombianas. El objetivo de esta investigación fue conocer cómo están formando las universidades privadas a sus profesores y proponer criterios y lineamientos generales para el diseño de rutas de formación docente.

Este estudio encontró que las carencias pedagógicas de los profesores dificultan la transmisión del conocimiento y hacen complejo el proceso de aprendizaje para el alumno, las estrategias y herramientas de enseñanza que el docente utiliza para desarrollar sus clases inciden de manera directa en la actitud de los estudiantes frente a la carrera y el aprecio hacia sus profesores y a la universidad; también indican que la calidad de las prácticas pedagógicas es un factor estrechamente relacionado con la deserción y con los resultados que obtienen

los estudiantes en las pruebas Saber Pro⁴. También se encontró que los docentes de educación superior deben ser formados en metodología de la investigación y el desarrollo de competencias en lector-escritura para la producción intelectual.

Un estudio realizado por Cárdenas, González y Álvarez (2010) sobre el desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio en Colombia, afirman que es fundamental promover la formación de un profesor que sea un actor más que un receptor pasivo. Una estrategia para lograr esta formación es promover la participación de docentes en proyectos de investigación que le permitan construir conocimiento (Freeman, 1998), citado por Cárdenas et al. (2010). Los autores destacan la importancia de revisar la formación integral de maestro como usuario de la lengua, analista de ésta, pedagogo y como investigador de su práctica profesional. Es decir, el desarrollo de las competencias, lingüísticas, didácticas e investigativas.

Es importante recordar que el desarrollo de competencias lingüísticas y didácticas hacen parte de la formación permite de los docentes, especialmente en los países hispanohablantes donde las oportunidades que tienen los docentes para poner en prácticas la competencia comunicativa en el idioma extranjero se reduce al uso que se hace del mismo en el aula de clase, por lo tanto, es fundamental proveer oportunidades de interacción permanente en lengua extranjeras que vayan más allá del uso que se hace dentro del aula.

Investigaciones en formación de docentes de educación superior, se encuentra una investigación realizada por Bastidas & Muñoz (2011) donde se indaga por los procesos de desarrollo profesional de los docentes de inglés en 31 universidades colombianas. Los hallazgos encontraron que dentro de los planes de formación docente un 29% de las universidades consideran la formación en competencia metodológicas y didáctica; el 29% para el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua inglesa; el 23.3% el uso de TIC para el 12.9% y las teorías de la

⁴Es el examen de Estado de Calidad de la Educación Superior aplicado directamente por el ICFES en Colombia. La presentación de este examen es un requisito obligatorio para graduarse de pregrado.

evaluación del aprendizaje; y un 13% en el desarrollo de competencias investigativas. Los hallazgos mostraron que el 6.4% de las universidades reportan la falta de destreza en el manejo de las herramientas tecnológicas; el 9.6% afirman que es necesario que sus formadores tengan experiencia investigativa. El 41.9% de las universidades reporta que “los docentes de sus programas no tienen el nivel suficiente de inglés para acceder de manera adecuada a información teórica, llevar a cabo proyectos de investigación o consignar sus reflexiones en medio escrito”. (p. 20).

En una segunda revisión se incluyen investigaciones que abordan el desarrollo de competencias específicamente para los profesores de lenguas extranjeras. A continuación, se presentan los resultados de investigaciones que se acercan un poco más al presente estudio. Debido a la escasez de investigaciones que aborden el desarrollo de competencias de los docentes en su conjunto, se incluyeron investigaciones en cada una de las competencias de manera disgregada. Se presentan investigaciones previas así:

- Competencias comunicativas en los docentes en formación y en servicio.
- Competencias pedagógicas y didácticas de los docentes.
- Competencias investigativas.
- Competencias en nuevas tecnologías
- Políticas educativas

Las investigaciones encontradas sobre la formación de docentes en competencias comunicativas, se encontró una investigación realizada por Cárdenas et al. (2014) donde se halló que, de acuerdo con los resultados de una prueba de inglés tomada por los docentes de inglés en todo el país, los resultados muestran porcentajes de docentes en el nivel A1 de los estándares y hay una carencia de docentes en el nivel C; los resultados muestran que solo el 45,1% puedan ser considerados como usuarios independientes. Otra investigación realizada por Estrada et al. (2016), mostros deficientes resultados por parte de los educadores.

Los hallazgos mostraron que sólo un el 43% de los profesores están entre nivel A2 y B1 o B2, ningún docente alcanza el nivel C1 o C2. Los investigadores mencionan que “resulta preocupante que el 12,4 % alcance el nivel A2; el 12,7 %, el nivel A1” (p. 55).

Con respecto a la formación en competencias pedagógicas y didácticas de los docentes en todas las áreas del saber, un estudio publicado en el 2012 por OREALC/UNESCO sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe, señala que una de las tendencias debe ser “elevar la calidad de la formación inicial de los profesores”. Para el caso específico de Colombia, este estudio afirma que los programas de formación no se están centrando en “el uso de estrategias didácticas apropiadas para el aprendizaje”, entre otros. Una crítica central que hace este informe de la UNESCO (2012) a la región yace en la formación teórica y muy general que están brindando las universidades y que obstruye que los docentes en formación dominen las competencias para la enseñanza de disciplinas específicas en el aula según el currículo escolar.

Un proyecto realizado por Betancourt et al. (2018) denominado *las didácticas del docente de inglés en formación: fortalezas y debilidades de su desempeño en el campo de práctica*, tuvo como finalidad realizar una revisión de las fortalezas y debilidades de los docentes en formación en idioma extranjero—ingles durante la práctica pedagógica, indagar sobre los referentes epistemológicos que subyacen la formación inicial de los docentes de inglés, y construir una propuesta metodológica para el desarrollo de las competencias didácticas de los docentes en formación.

Los resultados mostraron debilidades en el desarrollo de competencias didácticas. Una de ellas fue el manejo de grupo y la disciplina, lo cual influye de manera significativa en el desarrollo efectivo de la clase. Las investigadoras observaron que, aunque los maestros en formación implementaron estrategias y actividades pertinentes para promover la interacción y comunicación en la lengua inglesa, no logran reconocer el enfoque metodológico que enmarca dicha

estrategia, es decir que no que existe una ruptura entre la teórica y la práctica. Sólo el 40% de los maestros en formación logran implementar metodologías innovadoras en sus clases y tienen un conocimiento holístico de la lengua y del proceso de enseñanza y aprendizaje. Un 58% poseen conocimientos actualizados en tendencias didácticas. La investigación demostró además que los maestros en formación tienen dificultades en el uso de tecnologías innovadoras en la enseñanza del inglés y para la elaboración de materiales didácticos, Cely Betancourt et al. (2018).

Betancourt et al. (2018) mencionan que los docentes en formación tienen dificultades didácticas y pedagógicas en el desarrollo de clase especialmente para aplicar estrategias adecuadas y pertinentes en los procesos de enseñanza. Según los autores, durante las practicas demagógicas los maestros en formación evidencia una completa ruptura entre la teoría y la práctica. El estudio concluye que para superar esta falencia los programas de formación inicial deben introducir en sus planes de estudios prácticas desde el inicio y a lo largo de todo el programa académico . que les permita a los futuros docentes estudiar e investigar sobre la resolución de problemas reales que deben enfrentar en el contexto escolar.

Con respecto al desarrollo de las competencias didácticas de los docentes de inglés, se encontró un estudio en el que se compararon las prácticas docentes de los profesores en básica primaria con los Lineamientos Curriculares para la enseñanza del inglés dados por el gobierno nacional en 1999 (Cadavid, McNulty, Quinchia, 2004). El estudio mostro el escaso dominio del idioma extranjero inglés de los profesores en el salón y las debilidades metodológicas y didáctica que repercuten en los procesos de aprendizaje de este idioma por parte de los estudiantes. Los autores concluyen en afirmar que las acciones de apoyo dirigidas a los profesores podrían centrarse en el desarrollo de la lengua meta y mejora pedagógica relacionada con estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Una investigación desarrollada por la Universidad de los Andes en Colombia, (Truscott, 2009) señaló el papel de las universidades colombianas en la formación de docentes para la educación bilingüe y lo que se espera que éstos deban fomentar en el aula, y resaltó la necesidad de formación de este tipo de docentes en el país. Los resultados mostraron que los maestros de inglés en formación necesitaban tener un alto nivel de competencia comunicativa de la lengua meta, de la misma manera necesitan formación previa en competencias de enseñanza como maestros de primaria.

En las competencias didáctica es necesario mantener una formación permanente puesto que cada vez surgen necesidades diferentes en los procesos de enseñanza, por lo tanto, el docente debe estar en permanente actualización en las nuevas metodologías para la enseñanza de la lengua extranjera.

Con respecto al desarrollo de competencias investigativas de los docentes de inglés, un estudio realizado por Cárdenas (2019) muestra que los docentes de inglés tienen dificultades para publicar artículos científicos, en una encuesta a un grupo de 73 autores, de los cuales el 82% eran colombianos, los investigadores observaron los docentes de inglés tienen dificultades principalmente en dos áreas la escritura académica y la inclusión de contenidos pertinentes. La autora señala que algunas causas de esta dificultad se atribuyen a situaciones personales y laborales en la administración del tiempo, la carga laboral la falta de confianza para lograr sus intenciones.

Con respecto las competencias digitales de los docentes universitarios, se encontró un estudio realizado por Fernández-Márquez et al. (2018), cuyo objetivo fue indagar por las competencias digitales que poseen los docentes y la manera como son usadas en el aula de clase, así como sus percepciones sobre la importancia de favorecer este tipo de competencias. Los hallazgos mostraron que los docentes manifiestan actitudes muy positivas frente al uso de nuevas tecnologías y su implementación, así como avances significativos en el conocimiento y uso de las mismas. El 87% de los profesores que consideran que

poseen conocimientos específicos, el 35% ha solicitado a sus universidades, cursos formativos en competencias digitales para la enseñanza. Un 13% reconocen no poseer la formación suficiente para implementarlas las tecnologías en sus clases, Fernández-Márquez et al. (2018).

Los resultados de esta investigación además señalan que los docentes manifiestan motivación en la formación de nuevas tecnologías, es así como un 96% manifiestan haber recibido formación de manera autónoma; el 59% ha recibido formación por la propia universidad; 31% han aprendido sobre herramientas tecnológicas gracias a otros compañeros; el 29% % ha recibido formación mediante la realización de cursos ajenos a la universidad.

Ahora bien, con respecto a las tendencias en las ofertas académicas para programas de licenciatura, una investigación realizada por Ortiz-Vergara et al. (2020), revisó las ofertas académicas de programas de licenciatura en inglés. Los hallazgos permitieron conocer las nuevas ofertas académicas de los programas de licenciaturas en lenguas extranjeras en Colombia en concordancia con las exigencia y requerimientos en los niveles de primaria y secundaria con tendencias marcadas en bilingüismo o énfasis en inglés y con apuestas en la formación de bachilleres internacionales.

Los investigadores hicieron una revisión en 20 programas de licenciatura en acreditación de alta calidad en Colombia, según la denominación de los programas, 16 programas acogieron la denominación de licenciatura en lenguas extranjeras, solo dos en lenguas modernas y dos licenciaturas acogen la denominación de bilingüismo especificando el idioma de formación. De acuerdo con las políticas del gobierno nacional, todos los programas incluyen el inglés como idioma de énfasis. El 56% incluyen, además, francés como segunda lengua extranjera de formación. En un programa se observa la inclusión del alemán como lengua extranjera, en dos programas (11%), se incluye portugués. La duración de los programas varía entre 9 y 10 semestres académicos. Las ofertas incluyen componentes de formación en

pedagogía, didáctica, lingüística, investigación, competencias comunicativas en lengua extranjera y lengua materna.

Con respecto a la distribución de los créditos académicos se observó que entre 19% y 59% están dedicados al aprendizaje de lengua extranjera; entre 4% y 14% de créditos dedicados al estudio de la lingüística como ciencia del lenguaje; entre el 18 y 26% al fortalecimiento de la didáctica y la pedagogía; hasta el 10% al fortalecimiento de las competencias investigativas; entre 5% y 30% al desarrollo de práctica pedagógica.

Las instituciones de educación de básica, media y superior requieren licenciados con apropiación y dominio de competencias didácticas que faciliten procesos enseñanza aprendizaje de la lengua inglés, así mismo estos docentes requieren tener dominio de la lengua objeto de estudio, en el aula el docente debe proveer de buenos modelos a sus estudiantes para lograr éxito en su aprendizaje. Ortiz-Vergara et al. (2020).

Como se mencionó anteriormente, las investigaciones encontradas, dan cuenta del desarrollo de algunas competencias específica de los docentes universitarios, no se encuentran investigaciones que indaguen por el perfil o competencias de los docentes de programa de licenciatura en lenguas extranjeras específicamente, esto corrobora la pertinencia y aportes que hace esta investigación a la comunidad académica, no solo de quienes participan en esta investigación, sino a nivel general en el país. En las investigaciones revisadas sobre las competencias de los docentes se encuentra en intereses propios de los investigadores sobre alguna de las competencias que coincidieran relevantes.

Según los lineamientos del Ministerio de Educación de Colombia, las competencias definidas en los programas de lenguas extranjeras son en competencias comunicativas, competencias en nuevas tecnologías, competencias pedagógicas y didácticas, competencias investigativas, competencias interculturales e incluso competencias y conocimientos en lingüística y lingüística aplicada, tal como lo señala la investigación de Ortiz-Vergara et al., (2020). Sin embargo, este es un campo investigativo que falta explorar. No se han realizado

investigaciones que indaguen por las competencias y necesidades de formación de los profesores de programa de licenciatura en lenguas extranjeras, encargados de la formación de los futuros licenciados en lenguas extranjeras. Queda mucho por explorar y se espera que esta investigación de paso a la indagación en este campo. No se encontraron investigaciones sobre el nivel de competencia o percepción intercultural de los docentes formadores.

Las investigaciones tanto a nivel nacional como internacional revelan debilidades en el desarrollo de competencias de los docentes, siendo las más destacada, las competencias didácticas, las competencias investigativas y las competencias comunicativas en lengua inglesa. Sin embargo, aún no se han adelantado procesos investigativos en el campo de las competencias y el perfil de formación de los docentes de programas de licenciatura, encargados de la formación de los futuros licenciados en lenguas extranjeras. Este es un campo investigativo, por explorar. Por lo tanto, la pertinencia de esta investigación está en que contribuye a identificar las competencias que tienen los docentes que actualmente se dedican a formar a los futuros docentes de lenguas extranjeras y cuáles son sus necesidades de formación teniendo en cuenta las competencias y los perfiles que proponen los programas de licenciatura en lenguas extranjeras. Esto permitirá trazar una ruta de formación que dé cuenta del desarrollo de competencias integrales necesaria para lograr una oferta académica de alta calidad, evidenciada en la consolidación de una planta de docentes idóneos y competentes en los programas de licenciatura.

CAPÍTULO III.

METODOLOGÍA

«Quien se atreve a enseñar, nunca debe dejar de aprender».

John Cotton Dana

1.1 Introducción

Tomando como base las investigaciones precedentes y la revisión de la literatura, se plantea aquí un enfoque de investigación mixto. Acorde a lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación mixta combina la investigación cualitativa y cuantitativa sin desplazar a ninguna sino utilizando las fortalezas de cada una de ellas minimizando sus debilidades potenciales. Desde la metodología de investigación mixta se emplearon diversos métodos y fuentes de datos que permitieron examinar un mismo fenómeno y, a través de la triangulación de datos, se pudo identificar aspectos de este mismo fenómeno con mayor precisión al abordarlo desde distintos puntos de vista.

Por otra parte, Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que en este tipo de investigación es necesario vincular la realidad objetiva con la realidad subjetiva que está constituida por las percepciones de las personas que tienden a generar significados diversos. En este estudio se encuentran las dos realidades tanto la objetiva constituida por políticas de bilingüismo establecida y evidentes en las instituciones, pero también las realidades subjetivas que se refieren a las opiniones, y percepciones de los docentes de inglés en ejercicio y desempeños y necesidades de formación. Por lo tanto, se considera el método mixto el más apropiado para poder explicar y esclarecer el planteamiento del problema.

Igualmente, el método mixto es pertinente en el tipo de investigaciones donde se sabe poco sobre un tema y es necesario conocer primero qué variables estudiar

a través de la investigación cualitativa para luego estudiar esas variables con una muestra amplia de individuos utilizando la investigación cuantitativa. Cuando hablamos de investigación en lenguas extranjeras, con frecuencia nos encontramos con investigaciones en el campo de la didáctica de las lenguas donde se busca indagar el estado de los aprendizajes, el uso de las didácticas o las implementaciones de estrategias que conlleven a mejorar procesos. Sin embargo, se observan muy pocas investigaciones dedicadas a indagar sobre el perfil del docente de lenguas extranjeras, específicamente en programas de licenciatura, es decir, de los maestros de maestros. El perfil de formación de los docentes, es un aspecto fundamental para los procesos de acreditación de alta calidad en las instituciones de educación superior en Colombia, dado que el gobierno nacional ha impulsado políticas de bilingüismo en las cuales se hace necesaria la formación en un segundo idioma para que los ciudadanos puedan acceder a mejores oportunidades laborales, educativas en el marco de la globalización, por ende se requieren maestros integrales y con altas competencias de manera que puedan asumir con idoneidad la formación de los nuevos licenciados.

La investigación mixta es acertada cuando se pretende analizar una pregunta de investigación desde diferentes perspectivas para aclarar hallazgos inesperados y/o posibles contradicciones. También cuando se quiere desarrollar una teoría sobre un fenómeno de interés y luego ponerla a prueba. Este tipo de investigación permite construir teorías desde la investigación cualitativa en tanto que la investigación cuantitativa proporciona una mejor manera de probar las teorías. En esta investigación se ha querido ir más allá que la simple indagación del estado de los programas para hacer una propuesta de formación de docentes de licenciaturas en lenguas extranjeras de manera que los profesores reflexionen sobre su perfil de formación y la exigencia que éste tiene al hacer parte de programas dedicados a la formación de docentes. Aquí están involucradas las percepciones de los docentes con la realidad objetiva de las necesidades y retos de la educación que exigen un tipo determinado de formación.

En Colombia se vienen adelantando proyectos para mejorar los procesos académicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, en los últimos años se han venido fortaleciendo los programas de licenciaturas en el país, dentro de estos ajustes se han considerado el fortalecimiento de las competencias comunicativas en lengua extranjera, las competencias pedagógicas y deductivas, competencias investigativas, entre otras, de manera que los nuevos docentes de lenguas extranjeras sean profesionales idóneos capaces de innovar en el aula de clase y lograr procesos exitosos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo es necesario conocer y comprender las percepciones de los docentes y sus experiencias en la enseñanza y formación de docentes de lenguas extranjeras en el país y sus necesidades de formación.

3.2 Fases de la Investigación

En correspondencia con el objetivo de la presente investigación, se definen las siguientes fases, acordes a las expuestas por Rodríguez, Gil y García (1996).

Fase 1: Fase preparatoria (Revisión de la literatura)

En esta fase se construye el marco teórico que permita contextualizar la investigación desarrollada, tomar las decisiones en torno al diseño de los instrumentos adecuados a los objetivos y problema planteados y reflexionar en torno a la formación de los docentes de inglés y su perfil de formación.

Se adelanta la lectura de bibliografía especializada relacionada con este campo de estudio, la revisión de libros, artículos e investigaciones, etc., con la finalidad de iniciar la construcción un marco teórico que permita la fundamentación de la investigación.

Así mismo, la definición del diseño de la investigación, objetivos del estudio, técnicas de obtención de la información, cronología y metodología a utilizar, la definición y el diseño de los instrumentos de recolección de datos. En esta fase se adelantan los capítulos teóricos relacionados con la formación de docentes universitarios, competencias de los docentes en lenguas extranjeras, la formación

investigativa de los docentes, perfiles de formación propuestos en los programas de licenciaturas ofertados en Colombia.

Así mismo, se adelantará la revisión documental la cual permite identificar investigaciones desarrolladas en este campo, las autorías y sus discusiones. Esta será un parte fundamental para consolidar autores para elaborar una base teórica consistente para el desarrollo de esta investigación.

La reseña de escritos constituye la piedra angular de la organización sistemática de una investigación. En efecto, ningún investigador serio no arriesgaría emprender una investigación sin tener, previamente, verificado el estado de la cuestión al nivel de los escritos sobre el tema investigado. La selección de un problema de investigación exige familiarizarse con los pasos efectuados sobre el tema de investigación. (Oullet, 1982 p. 95)

Fase 2: Trabajo de campo

En esta fase se desarrolla el diseño de la investigación, la cual comprende el trabajo de la obtención de datos de acuerdo con los objetivos definidos mediante los instrumentos planeados para tal fin. Se espera también generar procesos de reflexión y discusión en torno al objeto de la investigación.

Fase 3: Analítica

Según Rodríguez, Gil y García (1996), esta fase es un momento de transformación, reflexión y comprobación a partir de los datos para obtener significado relevante en relación con el problema de investigación. En esta investigación se pretende identificar y clasificar los datos obtenidos de cada instrumento. Se realizará reflexión sobre la investigación realizada, la transcripción por escrito del estudio realizado y de las conclusiones obtenidas. Presentación de la propuesta de formación continua para los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras.

Fase 4: Informativa

En esta fase se presenta las conclusiones, nuevas perspectivas y líneas de investigación. Presentación de la propuesta de formación para docentes de programas de licenciatura en leguas extranjeras acorde al perfil de formación propuesto para los programas. Se hará la reflexión final sobre el perfil encontrado en los docentes de programas de licenciatura en coherencia con los perfiles de formación propuestos en programas de licenciatura en la formación de licenciados. Es necesario reflexionar sobre la coherencia entre los objetivos de formación que tienen los programas desde donde se evidencia la creación de un perfil propio que distingue a cada programa, con el perfil de los docentes vinculados en el programa y que están encargados de la formación de estudiantes.

3.3 Diseño de la investigación

Siguiendo el diseño de investigación mixta, se ha optado por un diseño secuencial exploratorio, descriptivo. Este tipo de diseño permite que el investigador pueda recopilar la información cuantitativa y cualitativa secuencialmente en dos fases, con una forma de recopilación de datos siguiendo e informando a la otra. Este es un diseño descriptivo de métodos mixtos también llamado modelo de dos fases; Creswell y Plano (2011) consiste en recopilar primero datos cuantitativos y luego recopilar datos cualitativos para ayudar a describir o desarrollar los resultados cuantitativos. El fundamento de este enfoque es que los datos y resultados cuantitativos proporcionan una imagen general del problema de investigación. El análisis, específicamente a través de la recopilación de datos cualitativos, es necesario para refinar, ampliar o explicar un fenómeno.

La presente investigación ha dado prioridad a la recopilación y el análisis de datos cuantitativos (QUAN) más que en los cuantitativos (QUANT). Creswell y Clark (2011), mencionan que un diseño de investigación exploratorio propone QUAN o quan para explicar (o elaborar) QUAL. el diseño convergente se enfoca en fusionar y/o comparar métodos QUAN y QUAL completamente separados. Es decir que se recopilan datos cualitativos en primer lugar y posteriormente se sigue la recopilación de datos cuantitativos. En este

sentido los datos cualitativos son empleados para refinar los resultados de los datos cuantitativos. Una de las ventajas de este método es contar con datos cuantitativos y cualitativos claramente identificados.

Esta investigación es de tipo mixto con un enfoque de estudios exploratorio-descriptivo. **EXPLORATORIO**, “ esto significa que no ha sido escrito mucho acerca del tema o la población estudiada” (Creswell 2009, p. 36) Como se mencionó en el capítulo anterior, en el campo de la investigación en lengua extranjera, las investigaciones han estado más centradas en el estudiante, algunas en la formación de docentes de educación superior a nivel general, sin embargo, en formación profesoral a nivel de programas de licenciatura en lenguas extranjeras específicamente, existen pocas investigaciones sobre el perfil de formación de docentes de programas de licenciatura en lengua inglesa. **DESCRIPTIVO** dado que busca especificar las características y los perfiles de personas, grupos, que en este caso corresponde a los profesores de programas de licenciatura, tal como lo afirma Hernández y Fernández (2014), este tipo de investigación.

La investigación sigue un diseño Exploratorio Secuencial (DEXPLOS), el cual implica una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos seguida de otra donde se recaban y analizan datos cuantitativos. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 551). Con respecto al procedimiento secuencial de métodos mixtos, Creswell (2009) menciona que, en este tipo de investigaciones, el investigador busca elaborar o expandir en los hallazgos de un método con otro método. Esta forma involucra iniciar con una entrevista cualitativa para propósitos exploratorios y continuar con unos cuantitativo, como una encuesta con una muestra grande de tal forma que se pueda generalizar resultados a una población.

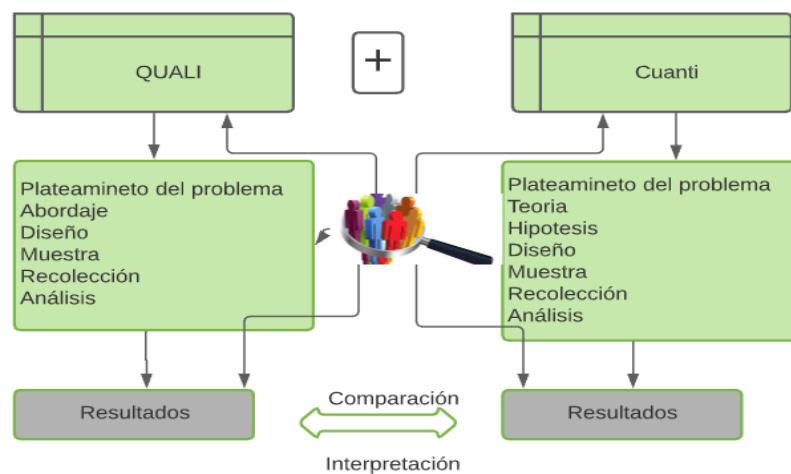
Tal como lo señala Creswell (2009), la presente investigación inicia con una etapa cualitativa durante la cual se aplican entrevista, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cuantitativos a través de una encuesta. La mezcla ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales son tenidos en cuenta en el momento

de la recolección de los datos cualitativos. Finalmente, los descubrimientos de ambas etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio. Se puede dar prioridad a lo cuantitativo o a lo cualitativo, o bien otorgar el mismo peso, siendo lo más común lo primero (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 554).

Diseño de triangulación (DITRIAC) pretende confirmar o corroborar resultados y efectuar validación cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos, así como aprovechar las ventajas de cada método y minimizar sus debilidades. De manera simultánea se recolectan y analizan datos cuantitativos y cualitativos sobre el problema de investigación aproximadamente en el mismo tiempo. Durante la interpretación y la discusión se terminan de explicar las dos clases de resultados, y generalmente se efectúan comparaciones de las bases de datos. Éstas se comentan “lado a lado”, es decir, se incluyen los resultados estadísticos de cada variable o hipótesis cuantitativa, seguidos por categorías y segmentos cualitativos, así como teoría fundamentada que confirme o no los descubrimientos cuantitativos. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 557).

Figura 13

Diseño de la investigación mixta



Nota: La grafica muestra el diseño de investigación mixta adoptado para este estudio. Adaptado de Hernández, Fernández y Baptista (2018)

3.4 Población y muestra

Para esta investigación se opta por un muestreo probabilístico- aleatorio simple. Dado que desde un método aleatorio se selecciona la muestra que está representada por los miembros que se incluyen en el estudio.

Se entiende la población como “el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno”, y la muestra como “el subconjunto de la población sobre el cual se realizan las observaciones” (Bisquerra, 1989, p. 81). Para esta investigación la población está conformada por profesores de 20 programas de licenciatura en lenguas extranjeras encargados de orientar los espacios disciplinares, es decir de los cursos que son orientados en lengua inglesa, así mismo se cuenta con la participación de directivos (directores y/o coordinadores de los mismos programas)

Tabla N. 5

Población y muestra

Profesores de programa	Profesores disciplinares	Población	Porcentaje de docentes disciplinares	Porcentaje de la población
450	350	160	77.7%	45%
Directores y coordinadores de programas				
Total, de coordinadores: 20				
Total, directores: 5		Total de directivos: 25	Total de directivos que participan: 20	

Nota: La tabla muestra el número de participantes en el estudio.

Los programas tienen una planta total de docentes encargados de orientar todos los espacios académicos contemplados en el plan de estudios, el cual incluye

cursos transversales⁵. De este grupo total de profesores se seleccionaron los que están encargados de orientar los cursos propios del énfasis de formación, este caso, lenguas extranjeras que incluyen cursos formación en el idioma objeto de estudio y cursos de contenido en el campo de la lingüística, la literatura, didáctica, investigación y prácticas pedagógicas. El total de docentes de los 20 programas es de 250 que constituyen el universo, se han seleccionado 160 profesores que corresponderían al 80% de la población, los cuestionarios fueron aplicados a grupos de 40 profesores pertenecientes a las 20 universidades para un total de 160 participantes en los cuestionarios. Esta población se seleccionó, atendiendo a los siguientes criterios:

1. Profesores con pregrado en lenguas extranjeras y afines.
2. Profesores con experiencia en la formación de licenciados en lenguas extranjeras por más de cinco años.
3. Profesores con experiencia en investigación y orientación de prácticas pedagógicas.

Se utilizó un muestreo aleatorio simple. Una vez seleccionadas las universidades participantes se contactaron profesores al azar, de esta manera todos los individuos tuvieron la oportunidad de ser elegidos. La identidad y la institución a la que pertenecían se mantiene en reserva, algunos de estos docentes estaban vinculados hasta en dos programas de la misma naturaleza. No se hizo ninguna distinción entre el tipo de universidad, porque no se pretende hacer discriminación entre instituciones educativa ni clasificar su nivel académico ni el nivel académico de su planta docente. El único criterio utilizado fue que los docentes pertenecieran a programas de licenciatura, es decir que su vinculación laboral estuviera asociada a la formación de docentes en lenguas extranjeras.

La edad promedio de la población es de 40 años, el 83% son mujeres y el 27% son hombres. Todos ellos tienen formación en licenciatura en lenguas extranjeras,

⁵ Cursos que se comparten con otros programas profesionales de la institución como espacios transversales.

con maestrías en los campos afines a la formación de docentes de inglés como (lingüística, didáctica, literatura, entre otras).

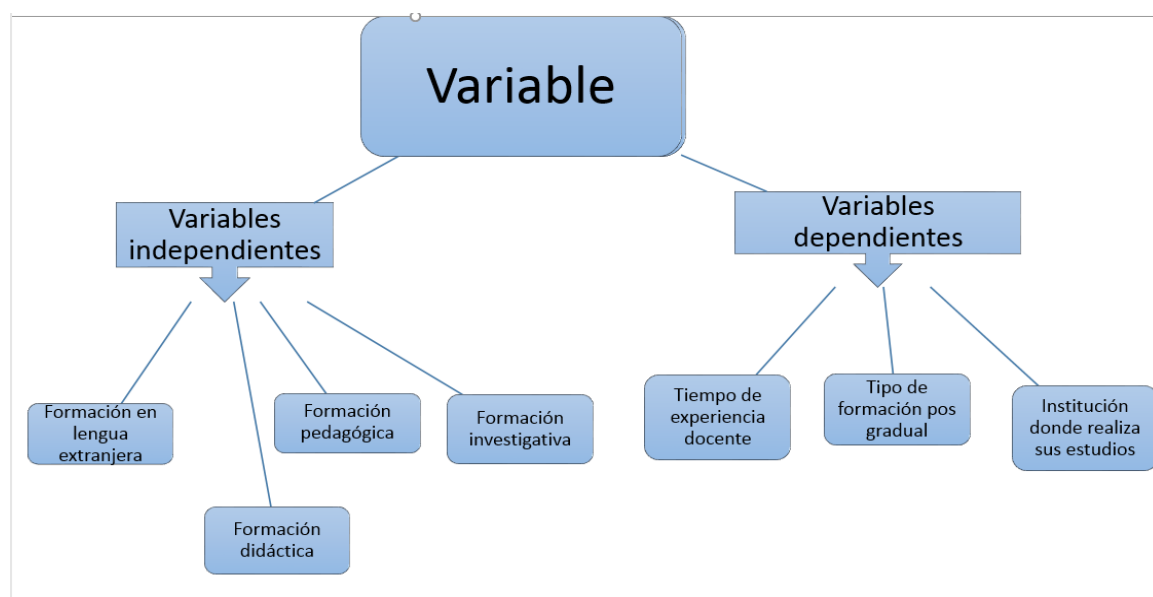
3.5 Variables

Teniendo en cuenta que este es un estudio de tipo cualitativo, en que inicialmente pretende indagar por el perfil de los profesores de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia para posteriormente hacer una propuesta de formación de docentes y determinar un perfil de formación de este se han considerado las variables expuestas en la figura. No. 14

Acorde a la pregunta de investigación planteada, existen dos variables que marcan la pauta en la investigación: el perfil de los docentes formadores; y el perfil de formación de maestros propuesto por los programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia. Para la primera variable se consideran los siguientes aspectos:

Figura 14

Variables de estudio.



Nota: La grafica muestras las variables que fueron tenidas en cuenta para este estudio.

Acorde a lo expuesto por Campistrous y Rizo (2001), las variables en la investigación educativa representan atributos, conceptos, constructos. En este

sentido, son el símbolo que se utiliza para representar cualquiera de los campos particulares del aspecto de la realidad representada. En este caso las variables definidas a continuación representan aspectos que pueden incidir en el perfil profesional de los docentes de licenciatura.

Como se puede observar en la gráfica, las variables independientes consideran el perfil docente expuesto en las ofertas académicas de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia que, a su vez, están alineados con las políticas del MEN. Dentro de estas variables se observan las competencias comunicativas; competencias pedagógicas, competencias didácticas, las cuales incluyen el uso de tecnología en la enseñanza y las competencias investigativas. Estas variables se operacionalizan con aplicación de las escalas ad hoc, las entrevistas y la revisión documental.

Dentro de las variables independientes se ha considerado:

1) Formación en lengua extranjera: el nivel en lengua extranjera constituye una de las competencias que los docentes de inglés en general deben certificar dadas las políticas de bilingüismo del país. Sin embargo, investigaciones realizadas, existe un número de docentes, incluso en programas de licenciatura que no alcanzan las competencias requeridas en lengua extranjera.

Definición operacional: entrevistas semi estructurada, escala ad hoc, revisión de perfiles.

2) Formación didáctica, al igual que la formación en lengua extranjera, la formación didáctica, hace parte fundamental del perfil de los docentes de inglés, esta formación da cuenta de la habilidad y manejo de metodologías y estrategias pertinentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, estas competencias pueden ser certificadas a través de pruebas dispuestas para tal fin.

Definición operacional: entrevistas semi estructurada, escala ad hoc, revisión de perfiles.

3) Formación pedagógica la formación pedagógica como aspecto fundamental de la formación docente, constituye una parte fundamental en las competencias que los docentes de todos los énfasis deberían desarrollar.

Definición operacional: Definición operacional: entrevistas semi estructurada, escala ad hoc, revisión de perfiles.

4) Formación investigativa la investigación, hoy por hoy hace parte de los procesos académicos y deben estar articulados con la práctica pedagógica de todos docente, a través del ejercicio investigativo se buscar indagar y hacer nuevos aportes tendientes a facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase, sin embargo, la investigación sigue concibiéndose como un proceso aislado que solo unos pocos realizan.

Definición operacional: Definición operacional: entrevistas semi estructurada, escala ad hoc, revisión de perfiles.

Dentro de las variables dependientes se mencionan:

1) Tiempo de experiencia docente: el tiempo de experiencia de un docente incide en su perfil de formación, puesto que la práctica pedagógica puede ser considerada como una fuente de enriquecimiento a su experticia docente.

Definición operacional: entrevistas semi estructurada, escala ad hoc, revisión de perfiles.

2) Tipo de formación posgradual: asociado al a motivación profesional, constituyen otro rasgo determinante en le construcción de un perfil profesional, algunos docentes se inclinan por profundizar en diferentes áreas del conocimiento: lingüística, interculturalidad, literatura, traducción, tecnologías, etc. Estos conocimientos constituyen variables en su perfil como docentes.

Definición operacional: revisión documental entrevistas semi estructurada, escala ad hoc, revisión de perfiles.

3) Institución donde se realizan los estudios. puede incidir en la construcción de un perfil docente puesto que cada institución define unos perfiles para la formación de los profesores, así algunos programas tienen más fortalezas en la formación de docentes investigadores, lingüistas, pedagogos, filólogos, etc.

Definición operacional: revisión documental, entrevistas semi estructurada, escala ad hoc, revisión de perfiles.

Para segunda variable: el perfil de formación de maestros propuesto por los programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia, se consideran las competencias propuestas por el MEN; competencias comunicativas en lengua inglesa; competencias investigativas; competencias interculturales; competencias en nuevas tecnologías y competencias pedagógicas y didácticas, todas ellas engranadas dentro de la practica docente.

3.6 Hipótesis de investigación

- **H₁: La mayoría de los profesores de licenciatura en lenguas extranjeras tienen altas competencias en el idioma objeto de estudio, sin embargo, no evidencian desarrollo de competencias investigativas, didácticas y pedagógicas.**

Se espera que los docentes de lenguas extranjeras además de poseer las competencias comunicativas de la lengua extranjera demuestren altas competencias en didácticas específicas, pedagogía y proceso de investigación en coherencias con el desarrollo de las funciones sustantivas de la educación superior (docencia, investigación y proyección social).

- **H₂: No existe coherencia entre el perfil de formación propuesto por los programas de licenciatura en lenguas extranjeras y el perfil del docente formador de licenciados.**

Se espera que las instituciones de educación superior sean conscientes del perfil del docente de lenguas extranjeras que están formando en los programas y de esta manera implemente acciones de formación permanente para que los docentes formadores de licenciados puedan ser modelos y ejemplos en la formación de los nuevos licenciados, es decir que el docente formador no se limite a repetir y transmitir conceptos y teorías de otros sino desarrollar sus propias teorías a partir de ejercicios de reflexión e investigación.

H₃: El objetivo y logros máximo de los docentes de lenguas extranjeras es alcanzar un máximo nivel de competencias comunicativa en lengua extranjera dejando de lado el desarrollo de otras competencias útiles para su ejercicio profesional.

En ocasiones se tiende a pensar que el logran un nivel alto de proficiencia en el idioma objeto de estudio es suficiente para formar nuevos docentes y se desconocen otros aspectos fundamentales a desarrollar como mentores que les acrediten experiencia y constituirse como autoridad en la formación de docentes desde la evidencia de competencias profesionales para desempeñar su programa. En ocasiones se observa que los docentes en formación logran alcanzar mayores competencias que sus docentes formadores en investigación, dominio del idioma, desarrollo de tecnologías, entre otras.

Los programas que participaron de este estudio coinciden en que se presentan situaciones en que los estudiantes logran mayor número de publicaciones en revistas científicas que sus profesores, así mismo mayor experiencia en investigación. Una de las preocupaciones es que las competencias del docente formador no podrían estar por debajo de las del docente en formación. Esto motiva el desarrollo de esta investigación, no con el propósito punitivo ni de juzgar a los docentes sino de abogar por planes y proceso de formación permanente por parte de las universidades.

H4: Los programas de licenciatura han dedicado mayor esfuerzo a revisar y establecer un perfil del docente en formación y han descuido el perfil del docente formador.

Como se había mencionado , las instrucciones educativas en concordancia con políticas educativas concentran sus esfuerzos en la formación de los estudiantes de sus programas y dejan un poco del lado el perfil y la formación continua de los docentes formadores de licenciados desde la suposición que ya tienen competencias superiores que los acreditan para formar licenciados.

3.7 Instrumento/s de investigación

Como se ha mencionado las fuentes de investigación serán los docentes de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras. Dada la naturaleza de la investigación mixta, es necesario tomar instrumentos de investigación tanto cualitativos como cuantitativos.

El diseño e implementación de los instrumentos de la investigación se llevó a cabo a través de: 1) definición de los objetivos del instrumento de acuerdo con los objetivos propuestos en la investigación. 2) diseño de instrumentos donde se definió la estructura de las preguntas, definición de la escala de medición para el caso de la encuesta y diseño del instrumento de recogida de datos, etc. Se realizó una prueba piloto para testear el instrumento con un grupo de personas para detectar posibles errores, coherencia, ambigüedades, problemas de redacción, entre otros. Finalmente se evalúa el instrumento para estimar su nivel de fiabilidad, validez y aplicabilidad de este.

La validación de instrumentos se realizó siguiendo cuatro pasos para asegurar que los datos recopilados fueran precisos y útiles. En primer lugar, se evaluó el diseño del instrumento para asegurarse su pertinencia en la recopilación de los datos deseados. En segundo lugar, se verificaron las preguntas y su relevancia para el tema del estudio. Un tercer paso consistió en analizar la validez del instrumento de manera que se asegurara que cumpliera con el propósito de la investigación.

Finalmente, se realizó una prueba de confiabilidad, es decir la evaluación de la exactitud de los datos recopilados con el instrumento.

Para la validación se contó con un grupo de expertos en el tema y con amplia experiencia en investigación quienes realizaron la revisión del diseño, contenido y pertinencias según los objetivos y las preguntas d investigación planteadas. Una vez se conoció la evaluación de los expertos se procedió a hacer los ajustes correspondientes.

Para el pilotaje se contó con un grupo de diez profesores de programas de licenciaturas quienes dieron respuesta a la encuesta y participaron en una corta entrevista donde se verifico la pertinencia y claridad de las preguntas. Además, se contó con cinco profesores de otros campos del saber diferentes a educación, esto se hizo para corroborar la claridad, coherencia y pertinencia de las preguntas. Durante el pilotaje se evaluó el funcionamiento de la encuesta desde el punto de vista tecnológico en el Google Forms.

3.6.1 Instrumentos cualitativos:

Como primeros instrumentos se emplea:

1) **Revisión documental** que permite tener un panorama general de los alcances del objeto de la investigación. Esto requiere un análisis de los trabajos elaborados de manera previa por otros investigadores.

Se requiere un ejercicio de identificación de semejanzas, de diferencias y de semejanzas en las diferencias, en los corpus de los trabajos, hallar posibles sistemas de agrupación según rasgos distintivos y elementos no agrupables presentes en los trabajos consultados. (Calderón et al., 2004, p. 5)

Para la revisión documental se contó con la participación de veinte programas de licenciatura en lenguas extranjeras a los cuales se les hizo una revisión de sus proyectos curriculares con especial atención en las áreas de formación propuestas y el perfil del licenciado en lenguas extranjeras que proponen dichas licenciaturas.

2). **Encuestas** a profesores de programas de licenciatura. Esta es la técnica de recogida de datos más utilizada en la investigación por encuesta (Buendía, 1997), así mismo es considerada como uno de los métodos más comunes para obtener datos estadísticos acerca de una gran variedad de temas (Martínez, 1995).

La intención con la aplicación de la encuesta es “conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que puedan ser respondidas sin la presencia del encuestador” (Buendía et al., 1998, p.124).

Las encuestas para aplicar incluyen preguntas cerradas, llamadas también precodificadas o de respuesta fija, las cuales pretenden conocer la opinión de los encuestados a través de las opciones: completamente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, completamente el desacuerdo. Este tipo de respuesta facilita la codificación, aunque la información brindada es limitada. Por esta razón se incluyen también preguntas abiertas las cuales deja la posibilidad al encuestado de añadir opciones que no se hayan contemplado dentro de las alternativas de respuesta ofrecidas.

3) Entrevistas abierta y estructurada, en donde los profesores de lenguas extranjeras del programa cuenten sobre las áreas de formación recibidas en sus programas de pregrado y su experiencia personal en la enseñanza y la formación de docentes.

Por otra parte, se realizó una revisión al perfil de formación propuesto en las ofertas académicas de programas de licenciatura en el país. Para esto se seleccionarán 20 programas de licenciatura a nivel nacional. Se hará un análisis de las áreas de formación de los programas para identificar las competencias desarrolladas por los programas.

3.6.2 Instrumentos Cuantitativos

De acuerdo con los instrumentos utilizados para este tipo de investigación mixto, se aplican **encuestas** con la utilización de escalas métricas, Hernández et al.

(2014). En este caso para la encuesta realizada como instrumento de recolección de datos se emplea una escala Likert, por ser uno de los instrumentos con mayor rango científico, Tejedor, García y Prada (2009). En la escala utilizada como recolección de datos se incluyeron las competencias docentes que se consideran necesarias en el perfil de los docentes de lenguas extranjeras:

Competencias comunicativas

Comprendías didáctica y pedagógica

Competencias tecnológicas

Competencias investigativas

Competencias interculturales

Estos estándares fueron estructurados teniendo como base las tendencias en la oferta académica del programa de licenciatura, las hipótesis propuestas en esta investigación y las variables.

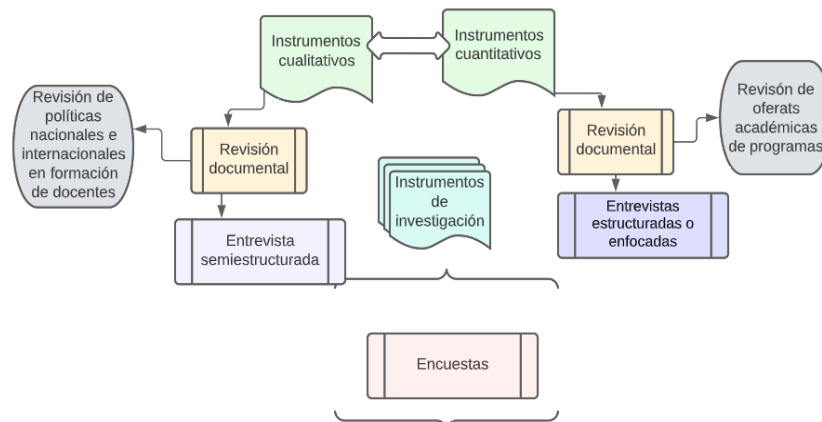
Entrevistas estructuradas o enfocadas: para tener una perspectiva más confiable sobre los ítems que se pretenden indagar, se atizó la entrevista cuantitativa con preguntas que se fijan de antemano, con un determinado orden. Tal como lo sugiere Díaz-Bravo et al. (2013), las preguntas contienen un conjunto de categorías u opciones para que el sujeto elija. En este caso las preguntas estuvieron orientadas hacia las funciones sustantivas de la educación superior y las competencias de los docentes en cada una de ellas. La entrevista se aplicó en forma rígida a todos los sujetos del estudio. Díaz-Bravo et al. (2013), menciona que entre las ventajas de esta entrevista se encuentra la sistematización, la cual facilita la clasificación y análisis, con una alta objetividad y confiabilidad.

3.6.3 Instrumentos cualitativos y cuantitativos

Tratándose de una investigación de tipo mixto, los instrumentos que se utilizaron atienden a los objetivos de la investigación. La siguiente grafica resume todos los instrumentos utilizados.

Figura 15

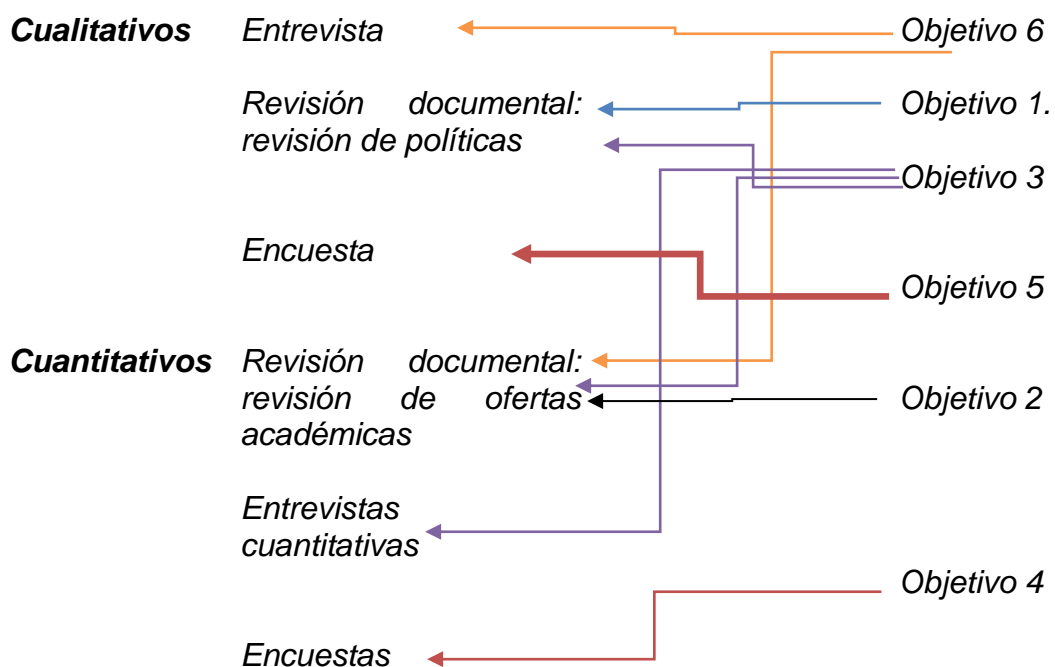
Instrumentos de investigación



Nota: La imagen muestran los instrumentos de investigación que se emplearon en la investigación

A continuación, se presenta la correspondencia de los objetivos planteados en la investigación con los instrumentos aplicados.

Instrumentos y objetivos de la investigación



3.7 Análisis de los datos

Para el tratamiento de los datos se emplea SPSS y Atlas TI, el cual es un software de análisis de datos cualitativos especialmente útil en la investigación en ciencias sociales (Hwang, 2008). También se realizará un análisis de forma manual, para lo cual se utilizará un procesador de textos Word tomando como referencia el proceso de destilar la información (Vásquez, 2005).

Para el análisis de datos cuantitativos se utilizaron dos herramientas de software: El lenguaje de programación R y la interfaz gráfica para R llamada Rstudio. R tiene distintas extensiones, llamadas paquetes, que le permiten realizar una amplia variedad de tareas. Lenguaje de programación R se usó para realizar análisis estadístico de datos. Al ser de distribución libre y extensible ha permitido que crezca hasta ser una de las herramientas más utilizadas en la estadística que destaca por su gran variedad de funcionalidades. Sus extensiones (paquetes) que se utilizaron son:

- Paquete de manipulación de tablas dplyr: Permite filtrar, unir, extender y resumir tablas de datos multivariados que contienen varias variables de manera cómoda.
- Paquete de gráficos ggplot2: Realizar diversos gráficos de manera cómoda y con una presentación elegante.
- Paquete de análisis de correspondencias Facto MineR: Dirigido al análisis exploratorio de datos multivariados. Implementa el análisis de correspondencia, entre otras herramientas.
- Paquete de gráficos del análisis de correspondencias facto extra: Extensión de R basada en ggplot2 que realiza gráficos de resultados de métodos de análisis de datos multivariados.
- Generador de informes Quarto: Entorno de creación de informes gratuito enfocado en el análisis de datos realizados en lenguajes de programación como Python, R y Julia.

Para la metodología de Análisis se usa Gráfico descriptivo (de barras) que corresponde a gráfico de análisis de correspondencias múltiples para estudiar

asociación entre las preguntas matriz de correlaciones de Spearman para pruebas de hipótesis que juzguen la asociación entre variables. Los métodos de correlación Spearman es una técnica bivariada que se emplean en situaciones donde el investigador quiere observar representaciones de la información, que permitan establecer similitudes o discrepancias entre las variables e individuos (Montes et al., 2021).

Para el análisis de los datos, se realiza una triangulación, entendida como el “procedimiento mediante el cual se obtiene credibilidad en los resultados, es decir, se establece la consistencia entre los datos recogidos por el investigador y la realidad” (Colás, 1999, p. 274), Cohen y Manion (1990), define la triangulación como “el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto”. En este caso se realizará la triangulación entre los datos recogidos en las encuestas aplicadas, las entrevistas y la revisión de los documentos donde se expresan los perfiles de formación de docentes, propuestos por los programas de licenciatura.

CAPÍTULO IV.

RESULTADOS

«Creo que un gran maestro es un gran artista y hay tan pocos como hay grandes artistas. La enseñanza puede ser el más grande de los artes ya que el medio es la mente y espíritu humanos»

(John Steinbec)

En este capítulo se presentan los resultados tanto cualitativos como cuantitativos, luego del análisis de la información obtenida en la aplicación de los instrumentos de recolección de información que dan respuesta a las preguntas planteadas en esta investigación. Atendiendo al diseño de la investigación planteada, se realiza en primer lugar el análisis de datos cualitativos y posteriormente cuantitativos, finalmente se hace una triangulación de los resultados.

4.1 Resultados cualitativos

En este apartado se inicia con la presentación de los resultados cualitativos obtenidos en la revisión documental, las encuestas y entrevistas aplicadas a los docentes del programa de licenciatura participantes de esta investigación para dar respuestas a la pregunta de investigación planteada:

¿En qué medida el perfil de los docentes formadores es congruente con el perfil de formación de maestros propuesto por los programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia?

En primer lugar, se empleó la revisión documental con la cual se pretendió dar respuesta específicamente a la pregunta N.4: *¿Cuál es el perfil de formación de licenciados en las ofertas académicas de los programas de licenciatura?* Esta pregunta permitió identificar las necesidades de formación de los docentes

encargados de la formación de los licenciados en lenguas extranjeras. A continuación, se presentan los hallazgos encontrados en la revisión documental.

4.1.1 Revisión documental

La revisión documental inicia con un abordaje desde la política públicas para la educación superior, los lineamientos para programas de licenciatura en el marco de las políticas del MEN y finalmente la revisión de las ofertas académicas de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras.

Para dar respuesta al primer objetivo de investigación: Analizar los componentes de formación y competencias propuestos en la Resolución 18583 de 2017 para la formación de los nuevos licenciados de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia se realiza esta revisión documental donde se identificaron las ofertas académicas de los programas de licenciatura en Colombia.

La oferta académica en educación superior y la política pública.

Las ofertas académicas de programa de licenciatura actualmente incluyen en su plan de estudios componentes de formación profesional que abordan el desarrollo de competencias humanas y competencias profesionales propias de su campo de formación. Esta formación se ve complementada con cursos denominados electivos que contribuyen a la formación profesional en otros campos del saber. Toro (2014) afirma que los programas que contienen estos componentes son los que se llamaríamos programas de educación integral que reconocen las disciplinas que complementan la profesión y ofrecen opciones valiosas para el desarrollo de dicha profesión lo cual fortalece en un alto grado la interdisciplinariedad que permite que el estudiante amplie su perspectiva profesional.

Uno de los retos para los programas, además de la oferta de un currículo integral, es mantener una oferta de alta calidad, lo que en educación superior se conoce con el nombre de *aseguramiento de la calidad*. En Colombia el El Consejo

Nacional de Acreditación (CNA) hace parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), el cual se ha constituido como un sistema que promueve el proceso de auto evaluación continua, auto regulación y mejoramiento de sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión en las instituciones de educación superior. (CNA, 2020).

La constante búsqueda de la calidad tiene incidencia directa en los procesos académicos relacionados con las metodologías implementadas, los procesos de evaluación, los contenidos abordados, las modalidades de formación y la pertinencia de las ofertas académicas acordes a las tendencias tanto nacionales como internacionales en educación. Roa Valero (2014) define el aseguramiento de calidad como una serie de mecanismos para controlar, garantizar y promover la calidad de las instituciones de educación superior.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia, tiene como objetivo hacer que las instituciones de educación superior presenten evidencias ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan, preserven la cultura de la autoevaluación permanente y suministren información transparente a los usuarios del servicio educativo. El Decreto 1330 de 2019, en su Artículo 2.5.3.2.1.3, define los actores encargados de regular estos procesos son: 1) Ministerio de Educación Nacional-MEN; 2) Ministerio de Salud y Protección Social; 3) Consejo Nacional de Educación Superior -CESU; 4) Consejo Nacional de Acreditación -CNA; 5) Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento la Calidad la Educación Superior -CONACES; 6) Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación -CTel; 7) Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES; 8) Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en Exterior "Mariano Ospina Pérez" -ICETEX; 9) Comisión Intersectorial de Talento Humano en Salud – CITHS; 10) Las instituciones de educación superior y aquellas habilitadas por la ley para ofrecer y desarrollar programas de educación superior; 11) La comunidad académica y científica en general; 12) Pares académicos; 13) Todos aquellos entes que intervienen en el desarrollo la Educación Superior.

Para la educación superior, el sistema de aseguramiento de la calidad contempla dos niveles: 1) Registro calificado, de carácter obligatorio por medio del cual se habilita a una institución educación superior, legalmente reconocida por MEN para ofrecer y desarrollar los programas académicos, acorde a lo dispuesto en el artículo 1 de la Ley 1188 de 2008, con vigencia de siete (7) años. El segundo nivel corresponde a 2) Acreditación de alta calidad. Esta última hace referencia al reconocimiento que otorga el MEN a los programas académicos y a las instituciones que cumplen con los más altos criterios de calidad. Es de carácter voluntario y temporal, cuya duración puede estar entre 6. 8 y 10 años, según lo establece la Ley 30 de 1992.

Así mismo, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad está conformado por tres componentes: Información, Evaluación y Fomento. El primero incluye el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), el cual presenta datos sobre las instituciones de educación superior en Colombia y los programas que ofrecen. El Observatorio Laboral para la Educación, encargado de la permanencia y seguimiento a los graduados de la Educación Superior en Colombia, el Sistema de Información para el Aseguramiento de la Calidad (SACES), contiene información para el proceso de Registro Calificado de programas académicos; y el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), que permite hacer seguimiento a cada estudiante para calcular el riesgo de deserción y prevenirlo.

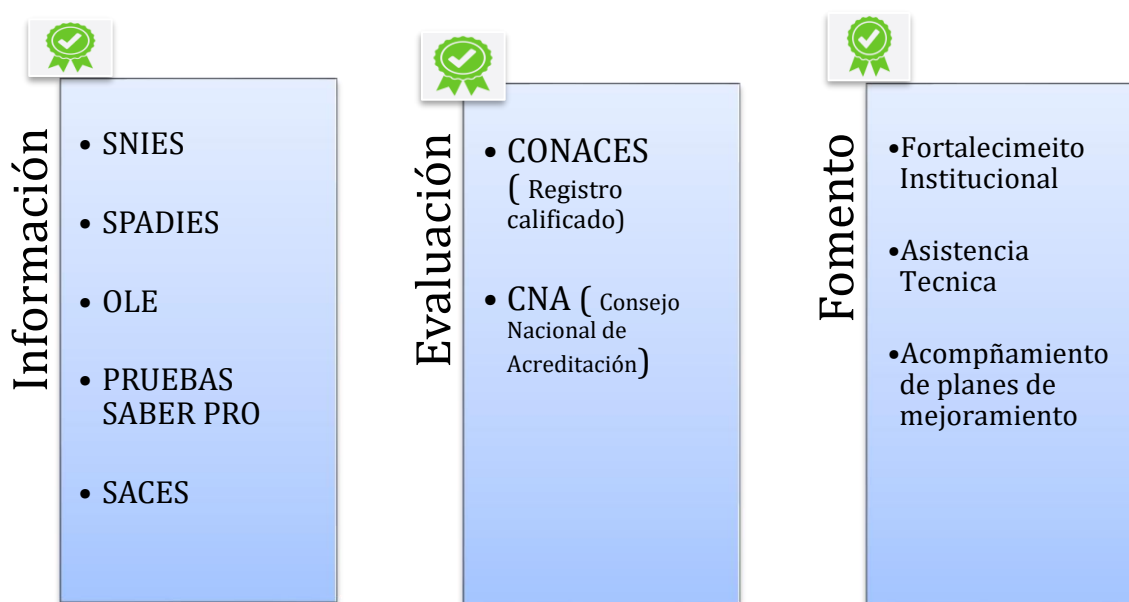
El segundo componente corresponde a la evaluación. Este componente incluye la evaluación de instituciones y de programas para obtener o renovar el Registro Calificado a cargo de CONACES. De igual manera forma parte de este componente el CNA para la Acreditación de Alta Calidad que se ha convertido en una herramienta de autorregulación, auto evaluación y mejoramiento continuo de programas e instituciones. Dentro de este mismo componente se encuentran los procesos de evaluación realizados a estudiantes una vez terminan su proceso de formación a nivel de pregrado a través de la prueba Saber Pro. Esta prueba ofrece

una visión general del desarrollo de las competencias de los estudiantes y así conocer el estado de los programas y la calidad de la formación ofrecida.

El ultimo componente hace referencia al fomento el cual comprende los programas de apoyo, asistencia técnica y acompañamiento a planes de mejoramiento. Este componente incluye el desarrollo de proyectos encaminados a mejorar las condiciones de calidad de los programas como son los procesos investigativos, planta física, formación docente. La siguiente grafica muestra cada uno de los componentes con sus respectivas acciones

Figura 16

Componentes del sistema de aseguramiento de la calidad del MEN



Nota: la figura muestra los componentes del sistema de aseguramiento de la calidad para educación superior.

Desde la política pública y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, los programas de licenciatura en lenguas extranjeras definen las áreas de formación acorde a los lineamientos para las licenciaturas propuestas por el MEN (Resolución 18583, 2017). Los diferentes componentes establecidos por el MEN

son el componente de didáctica, pedagogía, fundamentos generales, y saberes específicos. De allí que las actividades que se propone tener en cuenta son la práctica pedagógica, metodológica, desarrollo de la competencia en lengua extranjera e investigación. Las áreas comunes que se encuentran en las licenciaturas reflejan la coherencia con dichos componentes y actividades sugeridas por el MEN, estas son área de lenguas extranjeras, pedagogía y educación, área de investigación y práctica. Más adelante se aplicarán dichas áreas analizando cada una en las diferentes licenciaturas analizadas.

Figura 17

Componentes Curriculares MEN 2017.



Nota: la figura representa los componentes definidos por el MEN para la formación de los licenciados en Colombia.

La siguiente tabla muestra un análisis de cada uno de los apartados mencionados en la Resolución 18583 de 2017 con respecto al desarrollo de competencias para los futuros docentes en lenguas extranjeras. Se analizaron aquí

las competencias mencionadas en la presente resolución, asociadas a las cada una de las funciones sustantivas de la educación superior.

Tabla N. 6

Competencias de formación docente según la resolución 18583 de 2017

Componentes y competencias expuestos en la Resolución 18583, 2017	Funciones Sustantivas	Competencias	Apartados y Numerales
	Docencia	Competencias Comunicativas y Pedagógica Didácticas Nuevas tecnologías Competencias investigativas	<p>“los programas de licenciaturas de Español e Inglés, Lenguas Modernas, Lenguas Extranjeras, Español y Lenguas Extranjeras y Filología e Idiomas y Licenciatura en Bilingüismo que tengan énfasis en una lengua extranjera se deberá evidenciar que los estudiantes han logrado el Nivel CI en la lengua de énfasis, de acuerdo con los estándares del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), verificados con los resultados de las Pruebas Saber Pro, o con pruebas estandarizadas diseñadas por las instituciones de educación superior, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), o referidos en la Lista Actualizada de Exámenes que publica el Ministerio de Educación Nacional” Numeral 3.4 (p.9).</p> <p>“...dominio de las teorías, tradiciones y tendencias pedagógicas y didácticas”. Numeral 2.3 (p.5).</p> <p>“...reconocer el valor formativo de los conceptos y teorías que enseña, así como la capacidad de distinguir las implicaciones de trasladar de un ámbito disciplinar a un contexto escolar y educativo los conceptos y las teorías de la disciplina o saberes que enseña”.</p> <p>“...se asegurará un conocimiento disciplinar y pedagógico que permita la formación adecuada para adelantar procesos de enseñanza – aprendizaje...” Numeral 2.</p> <p>Incorporar con criterio pedagógico el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) a los procesos educativos en su contexto sociocultural. Numeral 2.4 (p.6).</p> <p>“...manejo de una lengua extranjera o una segunda lengua” Numeral 2.1 (p.5).</p> <p>“...la apropiación y uso pedagógico de las nuevas tecnologías” Numeral 2</p> <p>“Investigar, interrogar y apropiar el contexto educativo, pedagógico y didáctico propio del campo o las áreas de su disciplina”. Numeral 2.4 (p.6).</p> <p>“Dominar los referentes y formas de investigar del campo disciplinar o profesional”.</p> <p>“...la promoción de la investigación, la ciencia y la transformación pacífica de los conflictos...” Numeral 2</p> <p>“La comprensión del contexto y de las características físicas, intelectuales y socioculturales de los estudiantes a partir del reconocimiento de las particularidades de los sujetos y de los contextos que hacen posible establecer lo que se debe y puede enseñar” Numeral 2.3 (p.5).</p> <p>“Desarrollar estrategias pedagógicas pertinentes para asumir las necesidades educativas de los estudiantes en contextos culturales, locales, institucionales y de aula específicos”. Numeral 2.4 (p.6).</p> <p>“La vinculación de las prácticas educativas con el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural” Numeral 2.3.</p> <p>“...licenciados, sean capaces de garantizar la calidad y pertinencia de los procesos educativos con pensamiento crítico, creatividad, valores y actitudes éticas, dirigidas al respeto de la diversidad y la diferencia con sentido democrático...” Numeral 2</p> <p>“...la conciencia social de su entorno, la interculturalidad, la sostenibilidad y preservación del medio ambiente.” Numeral 2 (Contenidos curriculares p. 4)</p>
Componentes y competencias expuestos en la Resolución 18583, 2017	Proyección Social	Interculturalidad	

Nota: La tabla muestra cada una de las competencias mencionados en la resolución 18583 de 2017 y la citación de cada uno de los apartados.

Con base en lo anterior, se examinaron también los componentes y competencias incluida en las ofertas académicas de programa de licenciatura en lenguas extranjeras.

Perfiles profesionales propuestas en las ofertas académicas de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia.

Luego de la revisión documental a las políticas del Ministerio de educación Nacional de Colombia y revisar las propuestas académicas de 20 universidades del país con acreditación de alta calidad, se observa que en todas ellas existen los siguientes perfiles profesionales en común:

- *Profesionales con capacidad investigativa:* todos los programas incluyen en la descripción del perfil la formación de docentes con capacidad investigativa y actitud crítica en el campo de la didáctica de la enseñanza - aprendizaje de las lenguas, de igual manera se habla de profesionales con capacidad para diseñar y ejecutar procesos de investigación que den respuestas a las necesidades educativas del país. Es decir que se propende por la formación de un docente investigador.
- *Profesionales con altas competencias en lenguas extranjeras:* los programas igualmente mencionan la formación de un docente con altas competencias comunicativas en lengua inglesa como primera instancia a un nivel de C1 según los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia. Los programas que incluyen más de un idioma también mencionan las competencias en el segundo idioma entre niveles que varían entre B2 y C1. Al revisar los requisitos de grado del programa se menciona el desarrollo de estas competencias y se solicita certificación internacional que acredite dichos niveles.
- *Profesionales con capacidades y competencias pedagógicas y didácticas:* por tratarse de programa de licenciatura, el componente fuerte es la pedagogía y la

didáctica, todos ellos coinciden en la formación de profesionales con el desarrollo de competencia pedagógicas y didácticas dentro de los cuales se habla de innovación en la implementación de nuevas metodologías de enseñanza.

En la descripción de los perfiles, los programas coinciden en incluir el desarrollo de competencias en Tics para la enseñanza de las lenguas extranjeras, así como el desarrollo de competencias interculturales, es así como en algunos programas se menciona la formación de un licenciado como mediador lingüístico y cultural con una visión social de las lenguas y las culturas.

Componentes de formación en las ofertas académicas del programa de licenciatura en Colombia.

Desde la mirada del perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia desde la caracterización de las propuestas de formación de las instituciones educativas, se realizó un estudio con 20 instituciones educativas del país, al analizar de las áreas de formación de cada uno de los programas se observa una claridad entre la inclusión de las competencias generales y las específicas de cada uno de los énfasis, en aras de contribuir con la integralidad del currículo. Esa, así como los programas incluyen el desarrollo de competencias comunicativas en lengua materna y lengua extranjera, en razonamiento cuantitativo, científicas, ciudadanas y en tecnología.

Con respecto a las áreas propias del énfasis de formación de licenciados en las propuestas del programa de lenguas extranjeras se observan los a siguientes áreas de información, por ende, las áreas de formación propuestas definen el perfil del licenciado(a) que cada institución ha definido. :

1. *Formación en lengua extranjeras:* El idioma de predominio en todas las ofertas académicas es el inglés, esto en coherencia con la política del Ministerio de Educación nacional y el programa de bilingüismo. Sin embargo, se observa una tendencia en la inclusión de otro idioma lo cual aumentaría el perfil de desempeño laboral del graduado. Se observa que 10 de las 20 universidades

incluyen francés como segunda lengua extranjera de formación, lo que constituye un 56% del total de programas examinados. También se observa la inclusión de otros idiomas como alemán, portugués, entre otros.

2. *Pedagogía*: como campo que permiten al nuevo docente, crear ambientes para la formación integral para el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes.
3. *Didáctica de las disciplinas* que constituyen los fundamentos del quehacer del educador donde el educador desarrolle la capacidad para apropiar, investigar, evaluar el impacto de sus prácticas y comprenderlos requerimientos en el campo o área de desempeño.
4. *Formación en Lingüística*, con respecto a la formación de docentes de inglés, Richards (2011) afirma que el docente no solo debe manejar altas competencias comunicativas en lengua extranjera sino ser un conocedor a profundidad las estructuras del idioma. Por esta razón, la formación en lingüística se hace necesaria en la licenciatura ya sea en lengua extranjera, moderna o lengua materna. En este sentido, se observa que los programas en su totalidad incluyen este componente dentro de sus propuestas pedagógicas de formación.
5. *Investigación*, se observa que estos son procesos que se han venido fortaleciendo en los programas de licenciatura. Según Hernández (2009), el docente en el contexto universitario implica una relación entre la docencia y la investigación cuya finalidad es la de transformar los contextos sociales. Por su parte, Simancas (1998), citado por Hernández (2009), plantea una la necesidad de articular la docencia y la investigación en las prácticas pedagógicas como un principio de interdisciplinariedad.
6. *Inclusión de las TIC*, en las licenciaturas observadas, se evidencia la inclusión de espacios académicos dedicados a desarrollar y fortalecer las competencias en tecnologías de la información en el campo de las lenguas extranjeras. Algunos programas dentro de los espacios de prácticas pedagógicas que

realizan los maestros en formación, se observan prácticas en la enseñanza del inglés desde las nuevas tecnologías.

7. *Cultura e interculturalidad*, finalmente y no menos importante, se observan espacios académicos donde se abordan temáticas sobre la cultura de los países correspondientes a los idiomas de formación, al igual que el estudio de la literatura y la interculturalidad.

Lo anteriormente expuesto permite identificar el perfil del docente formador de licenciados en lenguas extranjeras que parte de la base de una formación humana, es decir desde su vocación y amor por la profesión, el dominio de didácticas y pedagogías pertinentes, al igual que el desarrollo de competencias en tecnología y competencias globales y competencias investigativas. La figura 18 muestra las competencias de formación para los nuevos licenciados en lenguas extranjeras, esta no incluye las competencias comunicativas en el idioma puesto que se considera que son competencias que por razones casi obvias debe tener el docente, en el caso de Colombia, el docente formador de profesores debe tener un nivel de competencias en C1, en cualquiera de los idiomas que este enseñando. Es importante aclarar que este nivel es el mínimo esperado en cualquiera de los niveles educativos donde se desempeñe.

Figura 18

Competencias de formación para los nuevos licenciados



Nota: La grafica muestra la síntesis de competencias en que deben ser formados los nuevos licenciados según las ofertas académicas examinadas. Fuente: Creación propia

4.1.2 Encuestas

Para dar respuesta a la pregunta de investigación: *¿Cómo es el desempeño pedagógico, didáctico e investigativo de los docentes en programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia?*, se aplicaron encuestas a los docentes participantes. Para esta encuesta se aplicó la escala de Liker la cual pretendía indagar por: la importancia de cada una de las competencias, la frecuencia con que son implementadas y el nivel de dominio que cada uno cree tener sobre cada una de ellas. El total de profesores de programas de licenciatura en lenguas extranjeras participantes en la encuesta es de 43, pertenecientes a 20 programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia.

Tabla N. 7

Participantes en las encuestas

Total, de profesores	Hombres	Mujeres	Nivel de formación
43	12	28	100% maestría
% de la muestra	30%	70%	12.5% estudios doctorales

Nota: la tabla presenta el número de participantes en las encuestas implementadas.

De los 43 profesores que participan en la encuesta se puede observar que 12 son hombres lo cual constituye el 30% de la población y 28 son mujeres que corresponde a un 70%. Todos los profesores tienen formación en maestría y 5 de ellos están haciendo formación a nivel de doctorado, lo cual corresponde a un 12.5% de la población.

Las encuestas incluyeron preguntas tendientes a responder las cuestiones de investigación. Las encuestas incluyeron las competencias docentes en competencias comunicativas, investigación, didácticas específicas, herramientas tecnológicas competencias interculturales y globales. El análisis cualitativo se realizó desde las cinco competencias consideradas para los docentes de lenguas extranjeras en esta investigación.

Competencias investigativas de los docentes:

Las encuestas incluyeron 31 preguntas que indagan por las competencias investigativas de los docentes, la percepción que tienen de la investigación y la participación en investigación. La siguiente figura muestra los resultados obtenidos en las preguntas en la encuesta.

- Creo que la investigación no es necesario para crear nuevo conocimiento
- Realizo proceso de investigación como arte de su quehacer docente
- No incluyo procesos investigativos como parte de mi quehacer docente
- Reconozco con facilidad un problema de investigación y lo defino con claridad.
- Puedo definir el planteamiento del problema de investigación.
- Se me dificulta identificar un problema de investigación y definirlo con claridad.
- Tengo facilidad para definir los objetivos de investigación y uso con propiedad los verbos dispuestos para ello.
- Se me dificulta definir los objetivos de una investigación de manera clara.
- Poseo habilidad para usar bases de datos e identificar antecedentes de la investigación.
- Tengo facilidad para definir el marco teórico según la temática de la investigación abordada.
- Reconozco las técnicas de recolección de datos y aplica las más adecuadas para su investigación.
- No tengo claridad en el diseño y aplicación apropiada de los instrumentos de investigación.
- Metodología de la investigación.
- Conozco los métodos de investigación avalados científicamente para abordar proceso de investigación.
- Suelo confundir los diferentes métodos de investigación y usarlos según de su diseño investigativo.
- Poseo habilidad para analizar datos en mis investigaciones
- Tengo dificultad para hacer análisis e interpretación de los datos recolectados en a la investigación.

Percepción que tienen de la investigación

- Considero que la investigación es fundamental para desempeñar mi quehacer docente.
- No he tenido buenas experiencias investigando.
- Solo he realizado investigaciones como ejercicio obligatorio por algún requisito de grado.
- Me gustaría investigar, pero siento que no tengo los conocimientos necesarios para hacerlos.
- Me gustaría investigar, pero considero que demanda tiempo y esfuerzo.
- Considero que la investigación no es fundamental para mi desempeño como docente.
- Reconozco importancia de la investigación como generadora de nuevo conocimiento.

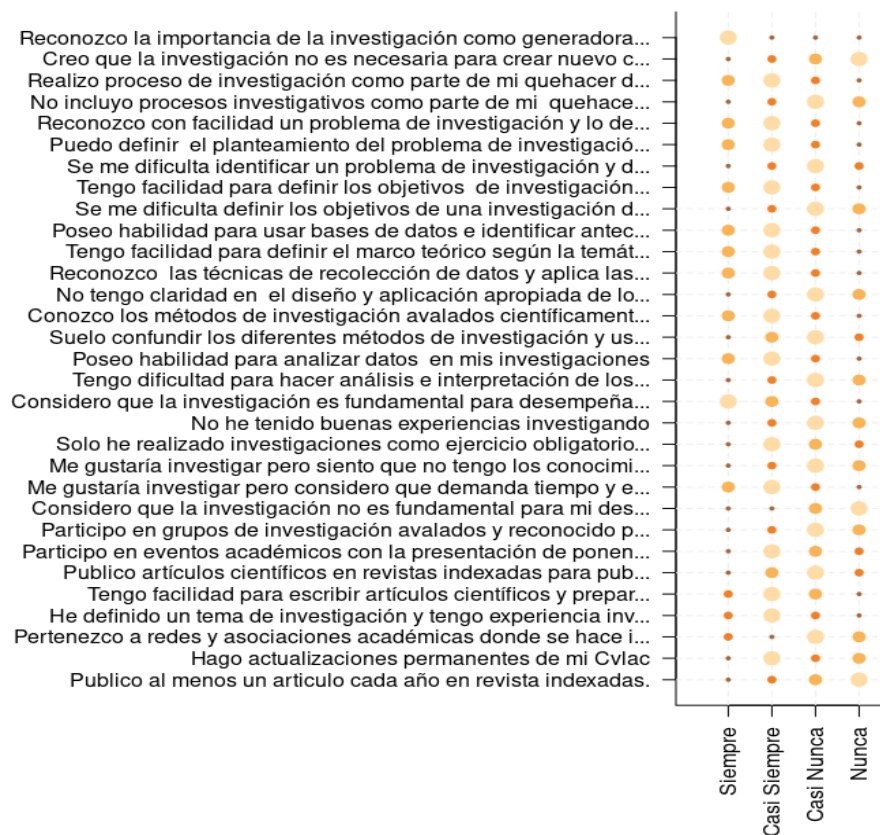
Participación en investigación

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

- Participo en grupos de investigación avalados y reconocido por entes certificadoras.
- Participo en eventos académicos con la presentación de ponencias.
- Publico artículos científicos en revistas indexadas para publicar los resultados de mis investigaciones
- Tengo facilidad para escribir artículos científicos y preparar ponencias
- He definido un tema de investigación y tengo experiencia investigando sobre ese tema
- Pertenezco a redes y asociaciones académicas donde se hace intercambios de experiencias investigativas.
- Hago actualizaciones permanentes de mi Cvlac
- Publico al menos un artículo en revista indizada cada año.

Figura 19

Preguntas sobre las competencias investigativas



Nota: La figura muestra las preguntas empleadas en la encuesta sobre las competencias investigativas.

Los círculos de cada pregunta representan la frecuencia, siempre, casi siempre, casi nunca y nunca. De esta manera podemos observar en las preguntas relacionadas con las competencias en investigación que tienen los docentes, se representa con los círculos más grandes, las preguntas estaban plantadas en forma

de afirmación y las respuestas se encuentran en el ítem nunca o casi nunca. El gráfico muestra que, con relación a este primer grupo de preguntas, los docentes, manifiestan tener conocimientos y competencias en investigación.

Con respecto a la percepción en investigación, muestran igualmente una actitud positiva frente a la importancia de la investigación en el proceso académico. En preguntas como “Considero que la investigación no es fundamental para mi desempeño como docente”, vemos que la respuesta es siempre. En la pregunta “Reconozco importancia de la investigación como generadora de nuevo conocimiento”, vemos la respuesta siempre. A la pregunta “Considero que la investigación no es fundamental para mi desempeño como docente”, igualmente la respuesta es siempre. Como se puede observar los profesores tienen una percepción positiva frente a la importancia y el impacto de la investigación en los procesos académicos como generadora de nuevo conocimiento.

Sin embargo, al revisar la participación en investigación, las respuestas son negativas. En preguntas como: “Publico al menos un artículo en revista indizada cada año” la respuesta es nunca. A la pregunta “Publico artículos científicos en revistas indexadas para publicar los resultados de mis investigaciones”, la respuesta es casi nunca. En la pregunta: “Participo en grupos de investigación avalados y reconocido por entes certificadoras”, la respuesta es casi nunca. Lo anterior indica que los docentes, aunque tienen conciertos de investigación y reconocen la importancia de la investigación, tienen poca participación en estos procesos.

Competencias pedagógicas y didácticas

Esta encuesta consistió en 28 preguntas clasificadas en 5 categorías: 1. Competencias lingüísticas. 2: El rol del conocimiento pedagógico. 3: Habilidades de enseñanza e identidad lingüística. 4: Enseñanza centrada en el estudiante. 5: Habilidades de razonamiento pedagógico y profesionalismo. El objetivo del cuestionario fue indagar por las competencias pedagógicas y didácticas de los docentes en programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia y su

implementación en las aulas de clase. Esta encuesta fue adaptada de: *Competence and performance in language teaching* de Jack C. Richards (2011). Así mismo se buscó comprobar los resultados de los datos cualitativos.

Competencias lingüísticas

- Comprendo textos con precisión y proporciono los modelos lingüísticos apropiados de la lengua estudiada en el aula.
- Explico e instruyo en la lengua estudiada de manera precisa, además de supervisar mi propio discurso y escritura para comprobar su pertinencia.
- Proporciono una retroalimentación apropiada sobre el lenguaje del estudiante según su nivel de dificultad y proporciono experiencias de enriquecimiento lingüístico para los mismos.

El rol del conocimiento Pedagógico

- Comprendo las necesidades de los estudiantes y diagnostico los problemas de aprendizaje en ellos.
- Planifico objetivos didácticos adecuados para las clases seleccionando y diseñando tareas de aprendizaje
- Evaluó el aprendizaje de los estudiantes diseñando y adaptando pruebas que valoren sus avances.
- Adapto materiales auténticos como recurso de enseñanza y aprendizaje de mis estudiantes.
- Utilizo la tecnología de forma adecuada para mis clases.
- Evaluó y reflexiono sobre mis procesos llevados durante las clases.

Habilidades de enseñanza e identidad lingüística

- Hago apertura a la clase presentado los objetivos de esta y las tareas a desarrollar.
- Establezco acuerdos de aprendizaje con los estudiantes comprobando la comprensión temática de los mismos.
- Tengo la destreza para realizar las transiciones entre una actividad y otra.
- Tengo en cuenta el contexto de enseñanza y los propósitos de esta misma durante la clase.
- Tengo en cuenta la identidad de mis estudiantes como su historia de vida , su género, su identidad cultural, sus condiciones de trabajo, su edad, el sexo y la cultura del aula.

Enseñanza centrada en el estudiante

- Mi enseñanza está centrada en el docente por lo tanto mis intervenciones son extensas durante la clase.
- Mi enseñanza está centrada en el estuantes, por lo tanto, las intervenciones de los estudiantes son mucho mayores a las del profesor.
- Tengo en cuenta la participación e interacción de los estudiantes que se produce durante la clase.
- Tengo en cuenta los resultados de aprendizaje de los estudiantes que se producen en la clase.
- Tengo habilidad para presentar mi clase y los materiales desde la perspectiva del estudiante.
- Durante una lección logro conectar las experiencias vitales de los alumnos con los nuevos aprendizajes.
- Cómo profesor de lenguas logro responder a las dificultades de mis estudiantes.

Habilidades de razonamiento pedagógico y profesionalismo

- Tengo claro que tipo de profesor soy, qué intento conseguir para mí y para mis estudiantes. Por otro lado, conozco cómo me ven estos además de mis colegas.
- Tengo claridad sobre mi filosofía de enseñanza y cómo influyo en ella.

- Conozco el rol que desempeño en la institución donde trabajo y me cuestiono si es satisfactorio mi papel.
- Me auto evalúo sobre los conocimientos, las fortalezas y debilidades como profesor de idiomas.
- Tengo claridad sobre mi rol como formador de docentes de lenguas extranjeras.
- Teorizo sobre mi práctica educativa reflexionando sobre lo que ocurre en el aula, para una mejor comprensión de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje, llegando así, a explicaciones o hipótesis sobre ellas.

Figura 20

Preguntas utilizadas en la encuesta sobre competencias pedagógicas y didácticas de los docentes.



Nota: La figura muestra las preguntas utilizadas en la encuesta sobre competencias pedagógicas y didácticas de los docentes y las respuestas encontradas.

Se identifica una clara tendencia de los participantes a responder de manera positiva a estas preguntas. Es importante mencionar que sus respuestas pueden presentar un sesgo puesto que, en general, una persona no suele ser una fuente de información totalmente fiable sobre ciertos aspectos sobre la calidad con la que desempeñan su profesión. Por lo tanto, nos es difícil distinguir si la marcada

respuesta positiva en todas las preguntas es un fiel reflejo de la realidad o está afectada por un sesgo y en qué cantidad.

La pregunta “mi enseñanza está centrada en el docente” es la única en la cual las respuestas **Siempre** y **Casi Siempre** no son las predominantes. Esto se debe a que en este caso son estas opciones las que representan una pedagogía dinámica e incluyente con los estudiantes pues se entiende que, si no toda la clase está centrada en el docente, entonces parte de ella girará en torno al estudiante. Lo anterior es una muestra de las competencias pedagógicas y didácticas de los docentes de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras.

Competencias Interculturales

Esta encuesta consistió en 25 preguntas que indagan sobre el conocimiento que tienen los docentes sobre las competencias interculturales y su importancia en los procesos de enseñanza de una lengua extranjera ; la actitud frente a la interculturalidad y la aceptación de la diferencia cultural; y la habilidad para implementar las competencias interculturales en el aula de clase.

Conocimiento de las CI

- Identifico mi cultura y las implicaciones de pertenecer a ella, las personas de mi grupo y a todas ellas que pertenecen a otros grupos culturales.
- Puedo reconocer en mi labor como profesor la importancia de promover las competencias interculturales en el aula de clase.
- Comprendo la diversidad que existe en el mundo en términos de valores, creencias, ideas y visiones de este mismo.
- Reconozco la importancia de la comunicación intercultural en lengua extranjera.
- Comprendo la importancia de vincular las competencias interculturales como parte de la clase de inglés.
- Conozco los aspectos geográficos, problemáticas y acontecimientos que influyen a nivel mundial.
- Comprendo la necesidad de desarrollar competencias interculturales en mis estudiantes como base fundamental para su desarrollo profesional.
- Considero importante desarrollar la capacidad de los estudiantes para interpretar y aprender acerca del mundo.
- Comprendo y puedo explicar el contexto histórico de algunos países angloparlantes y su influencia en las dinámicas educativas mundiales.

Actitud frente a las CI

- Creo que es importante tener apertura a nuevos aprendizajes e ideas, así como formas de pensar.
- Creo que la sensibilidad y el respeto por las diferencias personales y culturales son aspectos fundamentales en la convivencia social.
- Pienso que la empatía y la capacidad de tener múltiples perspectivas son fundamentales en el aula de clase.
- Es importante el desarrollo de la conciencia de uno mismo y la autoestima sobre la propia identidad cultural.
- Considero importante comprender y respetar la cultura además de la diferencia del otro para mantener la armonía y la buena convivencia.
- Reconozco la cosmovisión (visión del mundo) y las estructuras sociales de las comunidades.

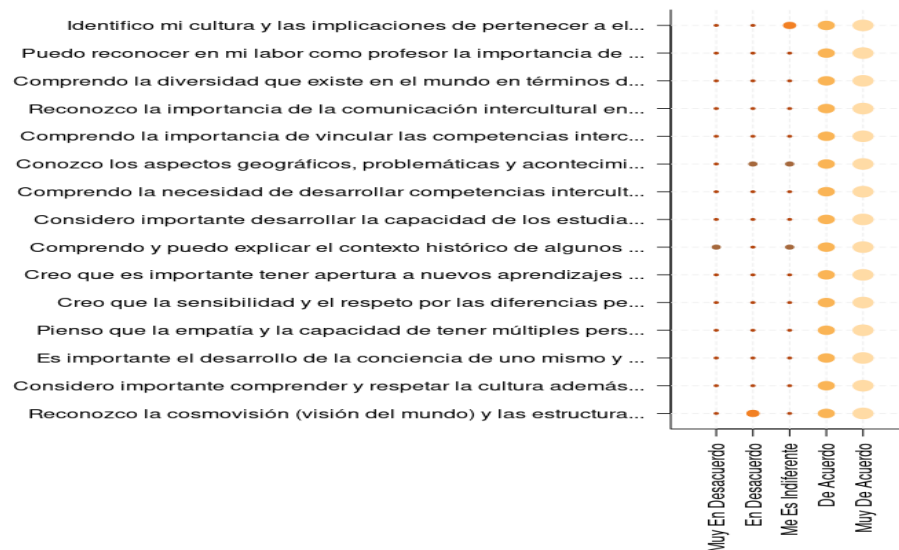
Habilidad para implementar las CI

- Desarrollo habilidades de pensamiento crítico y la capacidad de pensar de forma creativa en mis estudiantes.
- Aprovecho la diversidad en el aula para aprender sobre las distintas culturas que coexiste en la lengua objeto de estudio.
- Diseño actividades emocionalmente significativas donde incluyo temáticas interculturales.
- Desarrollo actividades como debates sobre temáticas interculturales durante la clase de inglés.
- Incluyo habilidades sociales y comunicativas que incluyen la empatía, la resolución de conflictos, la capacidad para colaborar, la flexibilidad, el conocimiento de la lengua extranjera y el conocimiento cultural.
- Creo espacios de reflexión y análisis sobre temáticas interculturales durante la clase.
- Promuevo actividades que permiten hacer contrastes y comparaciones entre la cultura propia y la cultura extranjera.
- Incluyo actividades que permitan modificar los estereotipos culturales durante la clase de inglés.
- Reconozco el aula de clase como un espacio de encuentro intercultural y proveo oportunidades para que los estudiantes se conozcan y compartan sus diferencias culturales.
- Muestro sensibilidad ante las problemáticas sociales y creo espacios de reflexión para abordar estos aspectos durante la clase.

A continuación, se presentan los resultados en dos sesiones, la primera da cuenta del conocimiento que tienen los docentes sobre las CI y la segunda sobre el desarrollo y la implementación de las CI in el aula de clase. De esta manera se abordan dos aspectos fundamentales, la actitud y la manera como se evidencia en su implementación. Se realizaron dos gráficos resumen puesto que las opciones de respuesta no son iguales para todas las preguntas, sino que son de dos tipos. De opinión: Muy de Acuerdo; de Acuerdo; Me Es Indiferente; En Desacuerdo; Muy En Desacuerdo. Y de hábito: Siempre; Casi Siempre; Algunas Veces; Casi Nunca; Nunca.

Figura 21

Resultados de las preguntas sobre el conocimiento de las competencias interculturales por parte de los docentes.

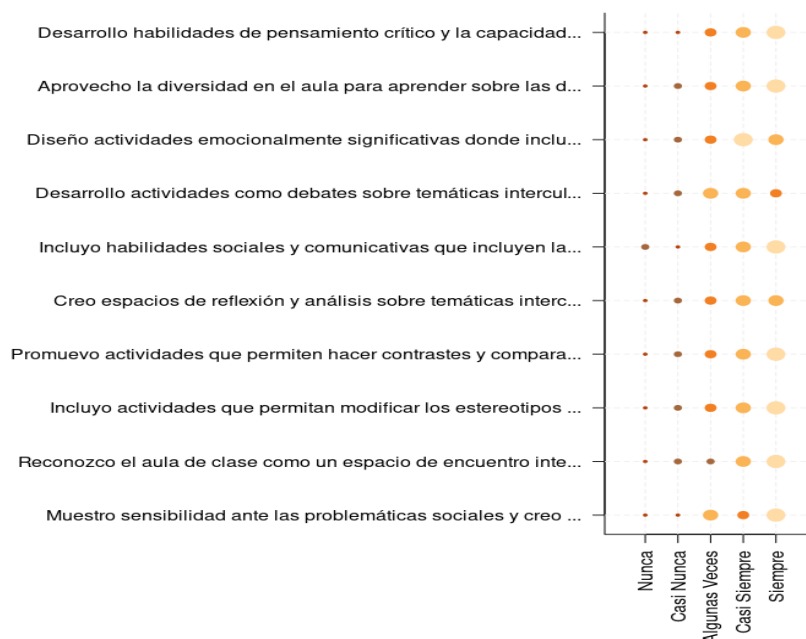


Nota: La figura muestra los resultados de las preguntas sobre competencias interculturales.

Con respecto a las preguntas relacionadas con conocimiento y actitud frente a las CI. Se observan que los docentes participantes responden de manera positiva, las preguntas se evidencian repuestas de acuerdo y muy de acuerdo. Es decir, los participantes no solo poseen el conocimiento, reconocen su importancia, sino que también tienen una actitud positiva frente a las diferencias cultural y al desarrollo de competencias interculturales en el aula de clase. Las respuestas se enmarcan en tu totalidad representadas por los círculos de mayor tamaño.

Figura 22

Resultados de las preguntas sobre el desarrollo de competencias interculturales en el aula de clase.



Nota: La figura muestra los resultados de las preguntas sobre competencias interculturales

Con respecto a la segunda sesión que corresponde a la implementación de las CI en el aula de clase, la existencia de respuesta enmarcadas en los círculos **Algunas Veces** y **Casi Siempre**. En preguntas como: “Incluyo habilidades sociales y comunicativas que incluyen la empatía, la resolución de conflictos, la capacidad para colaborar, la flexibilidad, el conocimiento de la lengua extranjera y el conocimiento cultural”; “Creo espacios de reflexión y análisis sobre temáticas interculturales durante la clase”. “Promuevo actividades que permiten hacer contrastes y comparaciones entre la cultura propia y la cultura extranjera”; se puede observar, aunque en menor medida que existen respuestas con nunca y casi nunca. En 9 de las 10 preguntas se observan respuestas enmarcadas como Algunas Veces.

Lo anterior muestra que los docentes, aunque conocen y son conscientes de la importancia de las IC, aún quedan oportunidades por mejorar con respecto a su implementación. Esto se pueden dar por diversas causas que pueden no ser directamente por casusa del docente. Es posible que los currículos aun no estén diseñados para desarrollar este tipio de competencias como parte de la clase.

Competencias Tecnológicas.

La encuesta estuvo conformada por 19 preguntas que indagaban por, Habilidades en el manejo de las tecnologías, Uso de las Tic en las clases; Uso de las Tic en comunicación; Actitud frente al uso de las Tic.

Habilidades en el manejo de las tecnologías

- Tengo habilidad para crear y diseñar presentaciones interactivas mediante programas como : PowerPoint, Prezi, Emaze, PowToon, geneally, etc.
- Se me facilita la creación de podcast, videos interactivos, etc. para mis clases.
- Manejo plataformas educativas como Moodle, edmodo, etc.
- Tengo habilidad para crear blogs, a través de sitios como Wix
- Manejo redes sociales con frecuencia, con propósitos educativos como parte de mis actividades cotidianas.

Uso de las Tic en las clases

- Tengo habilidad para usar tecnologías interactivas que promueven el aprendizaje del idioma entre ellas, video conferencias, foros, chats, etc
- Se me facilita el diseño de diferentes tipos de evaluación para valorar las habilidades comunicativas de mis estudiantes y las competencias alcanzadas en mis clases por medio de prueba en línea, como Hot potatoes, Quizziz, Google Forms.
- Hago uso frecuente de las TIC para promover los diferentes estilos de aprendizaje de mis estudiantes.
- Implemento actividades de enseñanza como juegos interactivos para favorecer el aprendizaje en mis clases.
- Conozco herramientas tecnológicas para promover el desarrollo de las habilidades del idioma (listening, reading, writing, speaking)
-

Uso de las Tic en comunicación.

- Me comunico con mis estudiantes de manera sincrónica y asincrónica a través de plataformas tales como foros, chats, wikis, etc.
- Utilizo programas de la web 2.0 (por ejemplo: Google Drive, YouTube, wikis, blogs, etc.) para compartir información académica con mis estudiantes.
- Promuevo el uso de herramientas tecnológicas entre mis estudiantes como medio para compartir información académica.
- Empleo las TIC como una herramienta para favorecer la comunicación con mis estudiantes en espacios de tutorías y asesorías

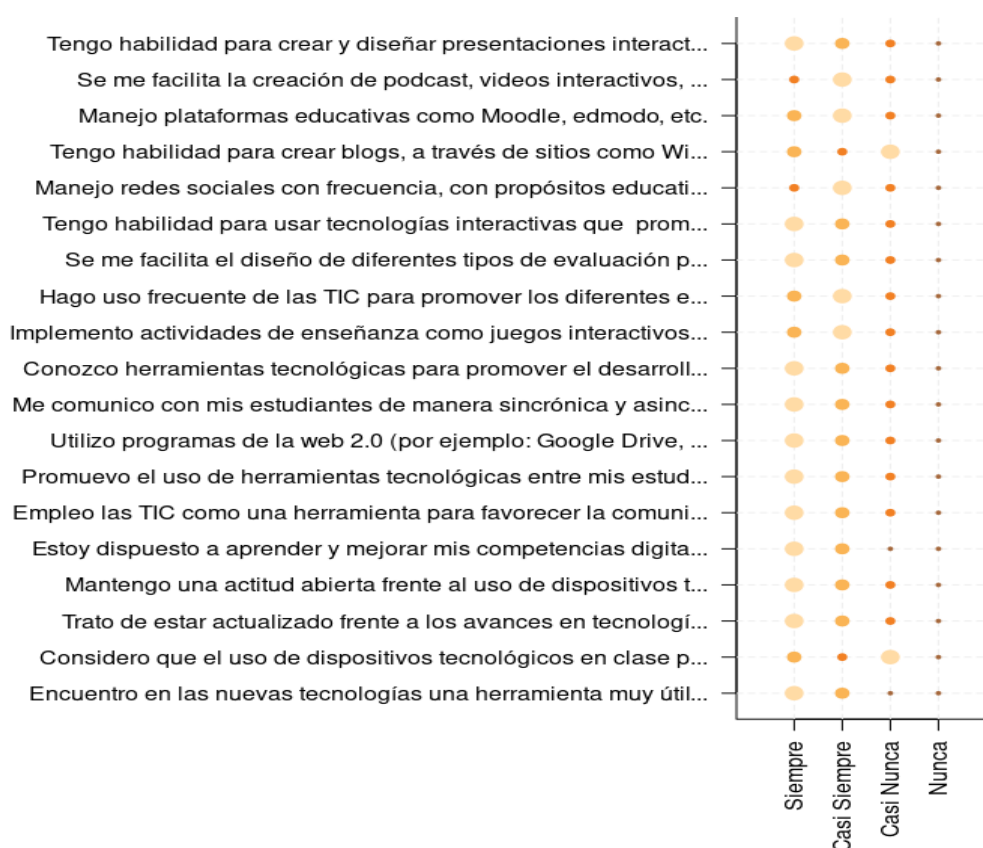
Actitud frente al uso de las Tic

- Estoy dispuesto a aprender y mejorar mis competencias digitales.
- Mantengo una actitud abierta frente al uso de dispositivos tecnológicos por parte de mis estudiantes en clase como celulares, tablets, etc.

- Trato de estar actualizado frente a los avances en tecnología para implementarlos en mis clases
- Considero que el uso de dispositivos tecnológicos en clase por parte de los estudiantes son un distractor para el desarrollo de mis clases.
- Encuentro en las nuevas tecnologías una herramienta muy útil para promover los procesos de aprendizaje de mis estudiantes e incrementar su motivación.

Figura 23

Preguntas y resultados sobre la encuesta de competencias tecnológicas.



Nota: La figura muestra los resultados sobre la encuesta de competencias tecnológicas.

Se puede observar un comportamiento similar entre todas las preguntas, este es que la respuesta que usualmente tiene mayor cantidad de selecciones es **Siempre**, la segunda respuesta con mayor selección es **Casi Siempre**, y así sucesivamente. Esto nos indica que, en general, los docentes encuestados tienen

consciencia de la importancia del uso de tecnologías para sus clases, las utilizan y buscan aprender más sobre ellas.

Sin embargo, se evidencia que las preguntas: N. 4: “Tengo habilidad para crear y diseñar presentaciones interactivas mediante programas como : PowerPoint, Prezi, Emaze, PowToon, geneally, etc” y N 18:“ Considero que el uso de dispositivos tecnológicos en clase por parte de los estudiantes son un distractor para el desarrollo de mis clases”; tienen un comportamiento diferente, pues la mayoría respondió **Casi nunca**, evidenciando que gran parte de los docentes encuestados no poseen experiencia en la creación de blogs, y que la mayoría tampoco considera que el uso de dispositivos tecnológicos en clase por parte de los estudiantes los distraiga a la hora de impartir clases.

Realmente, en la pregunta 18 las opciones de respuesta **Casi Nunca** y **Nunca** representa apertura a las distintas herramientas tecnológicas a diferencia de las demás preguntas. Por tanto, la única pregunta que no refleja afinidad o cercanía con la tecnología es la pregunta 4. No obstante, los blogs no son una herramienta irremplazable dentro de la tecnología, sino que plataformas educativas como Moodle y Edmodo pueden sustituirlos. Luego, es lógico que no todos los docentes estén familiarizados con herramientas como Wix.

En términos generales se observa que los docentes tienen conocimientos en el uso de las nuevas tecnologías y actitud positiva con respeto a su inclusión en el aula de clase. Es importante mencionar que esta encuesta se realiza durante el periodo d pandemia, una vez superados algunas situaciones de dificultad que todos los profesores experimentaron para media las clases a través de la tecnología, esta situación y la experiencia ganada son variables importantes en sus respuestas.

4.1.3 Entrevista abierta

Con el fin de obtener información más precisa se consideraron entrevistas tanto de los docentes como de los coordinadores y directores de programas para tener

perspectivas desde diferentes puntos de vista, primero desde la mirada que tienen el jefe inmediato, en este caso el coordinador o director del programa y otro desde la misma postura crítica y auto reflexiva del docente formador.

Para entrevistas cualitativas se tomó una muestra de 20 docentes pertenecientes a diez programas de licenciatura en lenguas extranjeras, de los cuales 10 son mujeres y 10 hombres. Las entrevistas fueron realizadas durante 2021 y 2022. Así mismo se tomó una muestra de directores y coordinadores académicos de los mencionados programas de los cuales 10 son coordinadores académicos y cinco son directores de programas para un total de 15 programas participantes. La entrevista en profundidad (ICFES, 1990; Puyana, Y. 2000; Sanmartín, R. 2000; Infante, P. 2001; Ballester, L. y otros, 2003) estuvo compuesta por un total de seis preguntas mediante las cuales se profundizaba y se ampliaban las respuestas sobre el tema de la investigación acorde a la información que presentaban los participantes.

El análisis de la información lograda en las 20 entrevistas consistió, en encontrar como lo denomina Hernández et al. (1998), patrones generales de respuestas emergente -respuestas que trataban el mismo asunto- y la asignación de un nombre; este proceso permitió la identificación, selección y clasificación de testimonios, lo cual se realizó desde los siguientes aspectos: competencias didácticas, competencias en tecnologías, competencias investigativas y competencias comunicativas en lengua extranjera.

Sus respuestas se consideraron pertinentes para los fines de la investigación. Para las entrevistas a profundidad se utilizó como técnica de registro y sistematización de la información, grabaciones en audio y transcripciones. Kvale (2012) afirma que las entrevistas son uno de los principales enfoques en la recogida de datos en la investigación cualitativa y proporciona un acceso único al mundo vivido de los sujetos peso que describen con sus propias palabras sus experticias, actividades y opiniones.

Con las entrevistas se buscó dar respuestas a las siguientes dos preguntas de investigación: 1) ¿Cómo es el desempeño pedagógico, didáctico e investigativo de los docentes en programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia? y 2) ¿Cuáles son las necesidades de formación permanente requeridas para lograr el perfil el docente en lenguas extranjeras acorde las propuestas de formación de los programas de licenciatura?

Las preguntas tuvieron un carácter semiestructurado, estas preguntas estuvieron basadas en un guía de preguntas donde el entrevistador tuvo la posibilidad de introducir preguntas adicionales que permitieran ampliar la información, tal como lo sugiere Hernández, Fernández y Baptista (2012).

Las preguntas de entrevistas se centraron en las competencias de los docentes de lenguas extranjeras en educación superior, de esta manera se inició con las competencias comunicativas, posteriormente con las competencias pedagógicas y didácticas, las competencias investigativas, competencias en TIC y competencias globales. Aquí se presentarán los datos recogidos en cada una, en primer lugar, se presenta los resultados de las entrevistas realizadas a los coordinadores y directores de programas y posteriormente las respuestas de los docentes.

Figura 24

Preguntas realizadas a directores de programa de licenciatura.

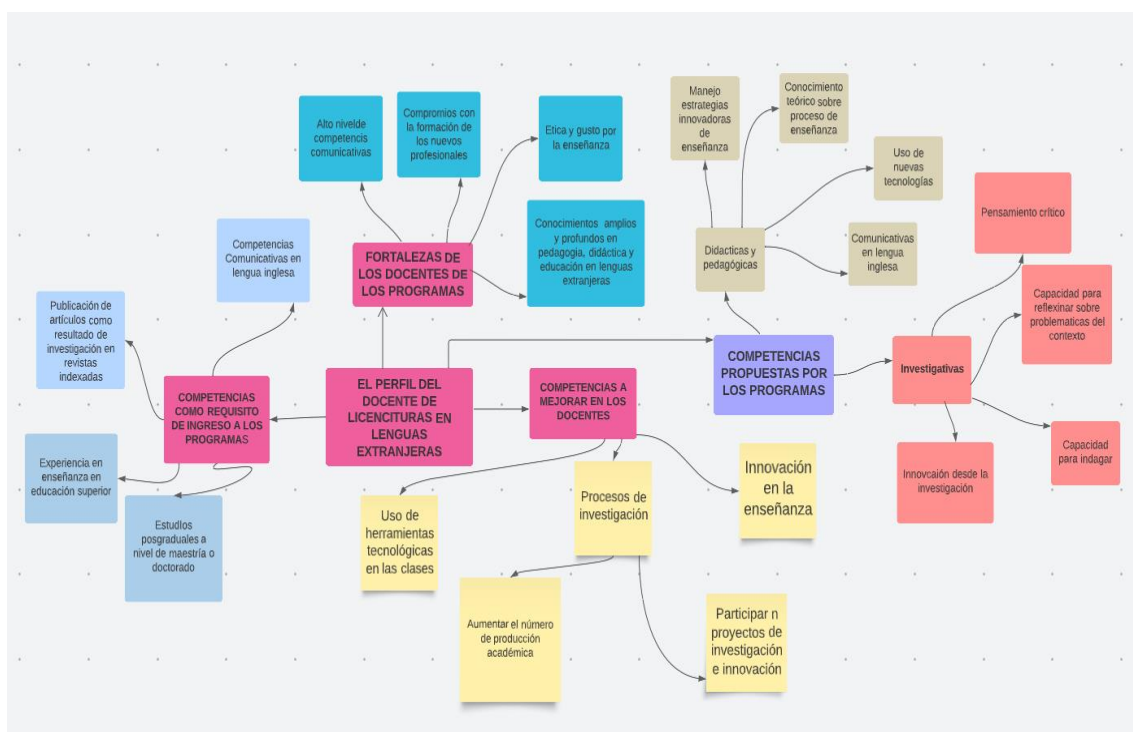
Preguntas para directores o coordinadores de programas de Licenciatura en lenguas extranjeras.	1. ¿Cuáles son las competencias que se revisan con mayor énfasis en los procesos de selección docente para el programa que usted lidera?
	2. ¿Existen pruebas de ingreso dentro del proceso de selección docente? En caso o de existir estas pruebas, ¿puede mencionar brevemente lo que evalúan?
	3. Según las funciones sustantivas de la educación superior , docencia, investigación y proyección social, ¿Cuál es la experiencia que deben tener los docentes en cada una de ellas para ingresar al programa?
	5. En su opinion, ¿ Cree que las competencias propuestas por el programa son coherentes con las competencias que posee el docente formador?
	6. ¿Qué cree usted, que debería mejorar el docente de su programa en términos de desarrollo de competencias?

Nota: La figura muestra las preguntas realizadas a los coordinadores y directores de programas.

Una vez analizadas las respuestas de los directores de programas permiten identificar estas categorías:

Figura 25

Categorías encontradas en las entrevistas realizadas



Nota: La grafica muestra las categorías emergentes encontradas en las entrevistas realizadas a directores y coordinadores.

En esta entrevista participaron 15 programas de licenciatura en lenguas extranjeras. A la pregunta: *¿Cuáles son las competencias que se revisan con mayor énfasis en los procesos de selección docente para el programa que usted lidera?* los directores y coordinadores de programa coinciden en afirmar que el perfil del docente es seleccionado cuidadosamente dependiendo de las necesidades de formación de los programas, es decir que los programas de licenciatura cuentan con una planta de docentes para cada una de las funciones sustantivas de la educación superior.

Cada programa tiene un equipo de docentes encargados de liderar los procesos de investigación, otro grupo encargado del proceso de proyección social y algunos

que tienen mayor dedicación a la docencia. La selección se hace teniendo en cuenta su formación académica, experiencia laboral y profesional. En los procesos de selección de docentes se tienen en cuenta el nivel de competencias comunicativas en la lengua extranjera; experiencia de enseñanza en educación superior; publicación de artículos científicos en revistas indexadas; estudios a nivel posgradual de maestría o doctorales, según las necesidades el programa.

A la pregunta: *¿Existen pruebas de ingreso dentro del proceso de selección docente? En caso de existir estas pruebas, ¿puede mencionar brevemente lo que evalúan?*, los directores y coordinadores mencionaron no tener pruebas específicas de selección docente, sin embargo, se hace una verificación exhaustiva sobre los títulos académicos presentados y las certificaciones de nivel de lengua extranjeras y la experiencia docente reportada por los candidatos.

Al mencionar las funciones sustantivas e indagar en la siguiente pregunta: Según las funciones sustantivas de la educación superior, docencia, investigación y proyección social, *¿cuál es la experiencia que deben tener los docentes en cada una de ellas para ingresar al programa?*, los directores y coordinadores participantes, mencionan que los programas cuentan con un equipo de docentes con altas competencias profesionales y humanas, dentro de las cuales se puede mencionar, su alto nivel de competencia comunicativa en lengua extranjera, conocimientos amplios y profundos en pedagogía, didáctica y educación en lenguas extranjeras, así mismo se destaca su sentido ético y profesional, el compromiso por la educación y amor por enseñar y formar a los futuros docentes.

Sin embargo, los participantes mencionan aspectos a mejorar por parte de los docentes de programas; a la pregunta: *¿Qué cree usted que debería mejorar el docente de su programa en términos de desarrollo de competencias?* Dentro de los aspectos a mejorar se destacan las competencias investigativas, se menciona el incremento en la producción académica, participación en proceso de investigación e innovación en la enseñanza como producto de proceso investigativos. Se mencionan igualmente el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza, así

como la innovación en la enseñanza, al mencionar que en oportunidades las clases siguen siendo tradicionales.

Por último, a la pregunta: En su opinión, *¿cree que las competencias propuestas por el programa son coherentes con las competencias que posee el docente formador?* Los participantes mencionan que se mantienen coherencia en la planta docente puesto que existen docentes para atender los procesos de cada una de las funciones sustantivas de la educación superior y desarrollar las competencias propuestas por los programas. Ocho de los veinte participantes, aclaran que no todos los docentes tienen la misma experiencia en cada una de las funciones sustantivas. Se menciona que en los programas solo un reducido número de docentes son investigadores o están involucrados en procesos de investigación. Cinco de los participantes mencionaron que, aunque se trata de mantener una planta docente acorde las necesidades de los programas, no se logra conseguir que la totalidad de los docentes cumplan con un cúmulo de competencias iguales a las propuestas por los programas en la formación de los nuevos licenciados.

Al indagar sobre las competencias comunicativas de los docentes del programa, los coordinadores y directores coinciden en afirmar que cuentan con un equipo de docente con altos niveles de comunicación en lengua extranjera, solo 4 programas, es decir el 20 % manifestó tener planes de formación permanente para los profesores que consiste en mantener a los docentes en cursos de preparación para exámenes internacionales y apoyo para la presentación de pruebas internacionales de manera periódica que certifique el nivel de inglés. En estos mismos 4 programas se mencionó que los docentes han cursado maestrías en países angloparlantes, por lo tanto, su nivel de competencia comunicativa estaría al nivel de un hablante nativo.

Fue interesante encontrar que, en cinco de los programas participantes, se mencionó que en los últimos años las instituciones han optado por contratar profesores con perfiles más bajos puesto que esto representa un ahorro en inversión económico y se han ido restringiendo poco a poco las contrataciones de docentes con perfiles más altos, es decir de docentes con grados de doctorado y

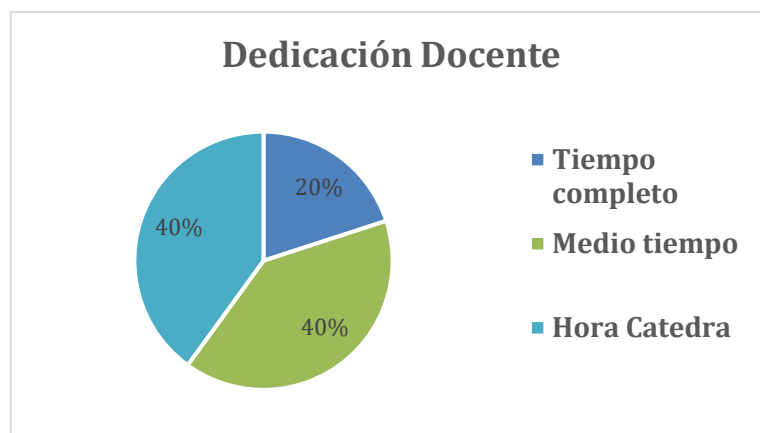
reconocimiento investigativo, ya que sus perfiles implican un nivel más alto de inversión económica por parte de la universidad.

Lo anterior evidencia que, aunque los programas cuentan con una planta docente idónea y competente para la formación de los nuevos docentes, no todos los docentes tienen todas las competencias de formación que los programas han definido para formar a los nuevos maestros; es decir existe una coherencia entre las competencias de docente formador y el docente en formación de manera colectiva, aun así no se observa coherencia entre las competencias del formador y el docente en formación al analizarlo de manera individual.

En esta entrevista se indagó igualmente por el número de profesores y planta docente. Los directores y coordinadores entrevistados coinciden en afirmar que la tendencia de las instituciones es a mantener una planta mayor de docentes de medio tiempo y profesores de hora catedra y un grupo reducido de docentes de tiempo completo (TC). Según los datos que reportan los directores de programas con respecto a la planta docente, se pudo establecer el promedio de docentes y su dedicación a los programas. Como se puede observar en la siguiente gráfica, en promedio, el número de docentes de TC en los programas es reducido. Los directores afirman igualmente que los docentes tanto de medio tiempo como de hora catedra tienen mayormente en sus planes de trabajo horas de dedicación específicas para la impartición de clases y no a las demás funciones sustantivas.

Figura 26

Porcentaje de dedicación docente con respecto al tipo de contratación.



Nota: La figura muestra el tipo de contrato que tienen los docentes en programas de licenciaturas en lenguas extranjeras.

Por otra parte, se indagó por los planes de formación permanente para los docentes, 10 de los coordinadores manifestaron que desde las instituciones se ofrecen cursos de manera permanente a los que los docentes pueden acceder. Dentro de los cursos mencionados se encuentran en formación en nuevas tecnologías, resultados de aprendizaje, competencias globales y procesos de investigación. Estos cursos son de libre elección y a voluntad de las personas, por lo tanto, su participación es reducida. Solo 5 programas participantes manifestaron que los programas tienen un plan estratégico de formación donde se destaca la formación investigativa y se hace obligatoria para los docentes de tiempo completo y medio tiempo especialmente.

Dialogando sobre las posibles causas de la baja participación en formación, los directores manifiestan que el tipo de contratación laboral incide en la participación de los docentes, incluso los de tiempo completo, tienen más de un compromiso laboral lo cual les reduce el tiempo disponible para la formación permanente, en ocasiones los horarios ofrecidos no se adecuan con sus disponibilidades.

Así mismo se mencionó que las horas dedicadas a la función de investigación, están contempladas en los planes de trabajo de docentes de tiempo completo. En ocasiones no son suficientes para atender todos los procesos que la investigación implica, como son los semilleros de los programas, las asesorías a

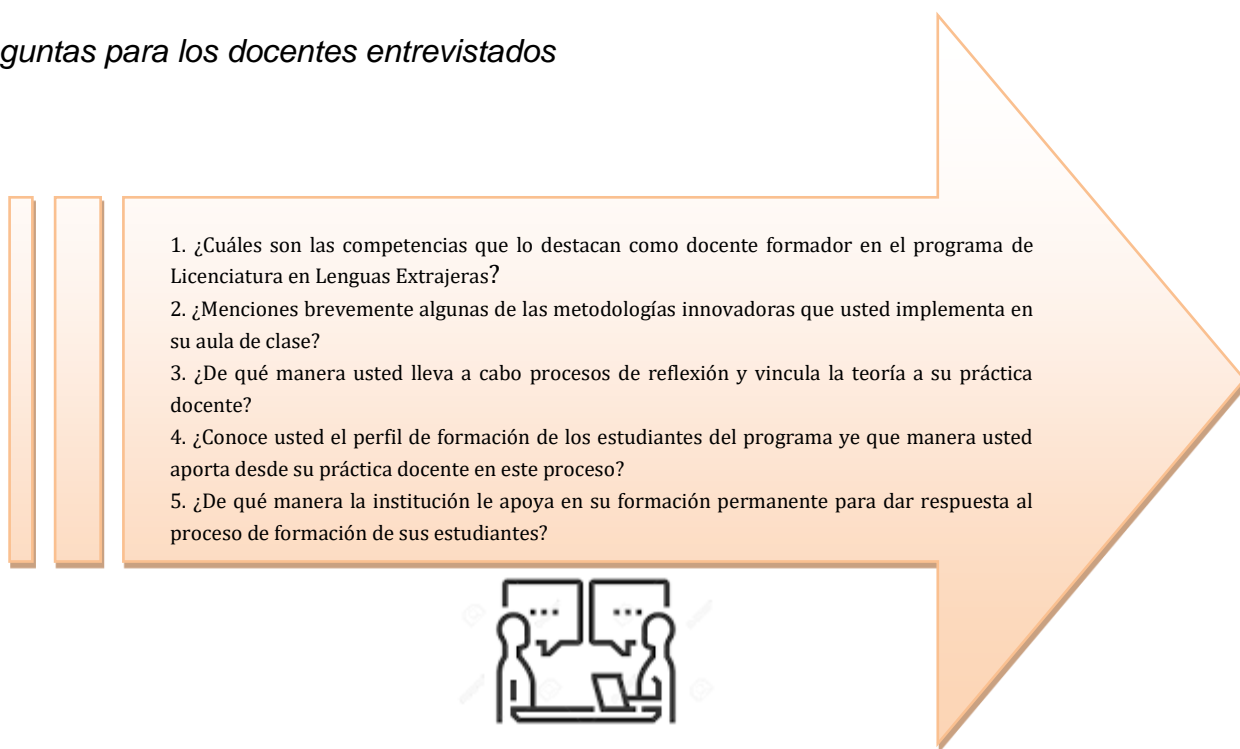
trabajos de monografías, producción académica y desarrollo de proyectos de investigación. Finalmente, en la entrevista se logró indagar por el nivel de formación de los profesores, cinco programas mencionaron tener docentes con posgrados a nivel de maestría y doctorado, ocho mencionaron tener profesores con maestría y en formación doctoral y 2 mencionaron tener docentes con maestría, en proceso de formación doctoral y en proceso de formación a nivel de maestría, es decir con estudios culminados de pregrado.

Entrevista a profesores de programas de licenciatura

Como se mencionó anteriormente, 20 docentes fueron entrevistados y las preguntas que guiaron la entrevistas fueron:

Figura 27

Preguntas para los docentes entrevistados



Nota: La figura muestra las preguntas que fueron empleada en la entrevista de los docentes.

Estas preguntas orientaron las entrevistas inicialmente y dieron paso a nuevas preguntas que dinamizaron la conversación. Los docentes participantes fueron mencionados con un código (Docente participante 01: DP01). De acuerdo con las respuestas obtenidas por cada uno de los participantes se han clasificado las respuestas en cada una de las competencias analizadas y propuestas en esta investigación: Competencias comunicativas en lengua extranjeras; Competencias pedagógicas y didácticas; Competencias investigativas; Competencias en Tics; y Competencias interculturales.

Competencias comunicativas en lengua extranjera. Los docentes entrevistados manifiestan que tienen un desempeño óptimo y dominan el idioma extranjero inglés que los capacita para formar nuevos licenciados, sin embargo, al indagar por las certificaciones internacionales como soporte para validar el dominio de sus competencias, se encontró que algunos de ellos no han obtenido una certificación por el costo que se debe asumir al solicitar la misma. Así mismo, manifestaron que la metodología de cada prueba requiere una preparación previa y esto implica inversión económica y tiempo. Por otra parte, se mencionó que la vigencia de cada examen es solo de dos años, lo cual implica una inversión permanente que en ocasiones no se justifica.

Los docentes afirman tener dominio en el uso del léxico y las estructuras gramaticales del idioma, sin embargo, al indagar sobre cada uno de los componentes de las competencias comunicativas: lingüística, sociolingüística y pragmática, se menciona que son componentes que se deben seguir fortaleciendo. Dos docentes afirmaron:

[el hecho de que no seamos un país angloparlante y que las oportunidades de interactuar con hablantes nativos sean escasas, la competencia pragmática y sociolingüística no son mi fortaleza] (Docente PD010)

[Por ser profesores encargados de la formación de los nuevos licenciados debemos estar en constante perfeccionamiento del idioma, que usualmente nos toca por nuestra cuenta] (Docente PD02)

[Parece que las universidades no han prestado mucha importancia, al menos eso ve, al hecho de que en el dominio de un idioma es importante, estar en contacto con el mismo, y no basta con tener una charla con un extranjero, dos veces al año, como suele ocurrir] (Docente PD02)

Otras respuestas se encontraron son:

[En los exámenes internaciones me va muy bien con la gramática e incluso el vocabulario, pero el análisis de situaciones siempre ha sido mi debilidad porque desconozco el contexto] (Docente PD05)

Uno de los docentes entrevistados sugería:

[Los docentes de inglés obligatoriamente deberíamos tener estancias cortas en un país angloparlante, no es lo mismo manejar el idioma aquí que en contexto] (Docente PD07)

[En cinco años que llevo en esta universidad, no se nos ha brindado la oportunidad de tener formación profesional en países angloparlantes como Inglaterra, Canadá o Estados Unidos.] (Docente PD015).

[Todas las lenguas cambian casi que permanentemente, si no estamos en contacto con el inglés real, se va perdiendo la competencia, no es suficiente con estar en constante uso, sino en estar en contacto con el inglés real] (Docente PD04).

Como se puede observar en algunas de las respuestas, los docentes reclaman la necesidad de la formación permanente para mantener altas competencias comunicativas en lenguas extranjeras, dentro de las estrategias que sugieren, poder participar en inmersiones en países angloparlantes para mantener la exactitud en el uso del idioma. Los docentes manifiestan la falta de apoyo por parte de las instituciones educativas en este tipo de formación.

Competencias pedagógicas y didácticas: Con respecto a estas competencias, los docentes se sienten seguros del dominio de las didácticas específicas puesto que todos ellos han realizado sus pregrados como licenciados y posteriormente se

han cursado estudios de maestría en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, lo cual les permite estar a la vanguardia en las nuevas tendencias metodologías de enseñanza. Algunos aceptan que sus estudios de maestría fueron cursados hace casi veinte años, por lo tanto, requieren actualizar su campo de conocimiento. Uno de los entrevistados manifestó que el costo de los programas de posgrado en Colombia no compensa la remuneración económica obtenida, por esta razón prefieren quedarse con la maestría que terminaron hace varias décadas.

De la misma manera, una de las personas entrevistadas, manifestó la falta de apoyo por parte de las instituciones educativas para formación continua.

‘[es importante mantenerse actualizado, sin embargo, la alta carga laboral que usualmente tenemos impide tener tiempo para estar actualizados]. (Docente PD04).

‘[La realidad de muchos es que solo somos profesores de cátedra y nunca nos tienen en cuenta para acceder a apoyos educativos]. (Docente PD09).

Algunos de los entrevistados coincidieron en su preocupación por mantenerse en constante actualización de manera autónoma a través de cursos virtuales gratuitos participaciones en webinarios, conferencias y eventos académicos, sin embargo, no cuentan con todas las certificaciones que validen la actualización de sus conocimientos.

[La única forma de mantenerse en constante actualización es aprovechando cada curso y webinar que se ofrece de manera gratuita. Hoy por hoy la educación está muy costosa y la remuneración económica no alcanza para hacer todo lo que uno quisiera]. (Docente PD01).

[Cuando el tiempo lo permite procuro asistir a seminarios o cursos, aunque en ocasiones hay que pagar por cuenta propia] (Docente PD019).

[generalmente siempre estoy participando de algún curso de actualización, sabes, es importante, pero como no tengo las certificaciones, no son válidas, en fin, lo importante es lo que aprendo cada vez] (Docente PD011).

[...Afortunadamente hay muchos cursos gratuitos de fácil acceso y pues se aprovechan en la medida de lo posible, aunque a veces el tiempo no favorece mucho]. (Docente PD018).

Indagando a profundidad en la entrevista, se preguntó por el tipo de didácticas usadas en las clases y por las metodologías especiales para la enseñanza de inglés, se indago por las pedagogías activas y las pedagogías disruptivas. Algunos docentes coincidieron en emplear el enfoque comunicativo para la enseñanza en lenguas extranjeras. Como se explica en el apartado de resultados cuantitativos, se sabe muy poco sobre las nuevas tendencias en enseñanza y las nuevas metodologías implementadas en enseñanza de lenguas extranjeras.

Por otra parte, se evidencio que pocos profesores mencionaron nuevas metodologías como EMI (English as a Medium of Instruction), Aula Invertida, Gamificación, aprendizaje por retos (APR). Algunos mostraron poco conocimiento de estas.

[...la verdad hasta ahora escucho mencionar estas nuevas metodologías, sería interesante conocerlas para variar nuestra forma de enseñanza]. (Docente PD017).

[...mmmmm English as a Medium of Instruction, parece interesante la verdad no la conozco, interesante que nos pudieran capacitar]. (Docente PD013).

[He escuchado algo de estas metodologías, no las implemento porque las desconozco en su totalidad.]. (Docente PD08).

[...recuerdo que estuve leyendo algo el otro día, pero no conozco mucho, me quedo con la curiosidad y estaré leyendo sobre esto.]. (Docente PD14).

Competencias investigativas: al indagar por las competencias investigativas de los docentes, varios coinciden en mencionar que la investigación “no es lo suyo” y que su función esta mayormente centrada en la docencia y no la investigación, por

lo tanto, sus planes de trabajo no contemplan horas para realizar investigación en el aula. A este respecto los docentes conciben la investigación como un proceso separado de la docencia y no como parte de su quehacer pedagógico. A este respecto, González et al. (2007) sugiere la necesidad de que el docente se dedique a la función de investigar con sus alumnos en el hacer pedagógico, involucrándolos en el tema a investigar y teniendo en cuenta sus intereses. En este sentido la investigación es concebida como un proceso integral a los procesos académicos que permiten identificar problemáticas propias del aula de clase y realizar indagaciones, probar teorías educativas y aportar con soluciones dado que

los maestros son los responsables del hacer en las aulas de clase, este puede considerarse un laboratorio de investigación educativa, los maestros son los que deben comprobar día a día las diferentes teorías educativas y construir las propias, mediante la observación deben descubrir las potencialidades del alumno, ambiente, de la escuela y la comunidad. (González et al., 2007, p. 307)

Tal como lo señalan las autoras, el proceso de investigación hace parte del quehacer docente, sin embargo, los maestros de igual manera consideran que se debe prestar mayor apoyo la investigación por parte de la institución, algunos de los maestros consideran la investigación como una labor adicional para la cual se debe estar contratado, al indagar por los proceso de investigación que se están realizando algunos maestros respondieron que su contrato solo contemplaba horas para docencia y no para investigación, por lo tanto no se desarrollaban proceso investigativos. Perines y Murilo (2017) afirman que en la comprensión entre la investigación y la docencia se requiere desmontar prejuicios, que pueden ser razonables o justificados, se trata de mostrar los aportes de la investigación a la mejora de la práctica docente. Como lo mencionan los autores, es necesario entonces indagar en donde se origina la ruptura entre la investigación y la docencia.

De la misma manera al indagar por la experiencia previas en investigación, algunos maestros señalaban que su única experiencia realizando proceso

investigativo fue durante su pregrado y su maestría. Algunos mencionaron sentirse frustrados por la experiencia realizando sus tesis de grado, lo cual ha traído como consecuencia una desmotivación y apatía por investigar.

[... creo que la desinformación de lo que implica hacer investigación es otro factor que detiene el fluir. En cuanto a desinformación me refiero a dos cosas principalmente, el placer (no la obligación) de hacer investigación y el no conocer mecanismos de apoyo, acompañamiento e incentivos en los lugares en que me he desempeñado como docente. Estos dos vacíos, creo, alejan a investigadores junior de un ejercicio más consistentes.] (Docente PD7).

[Este punto es álgido, la educación superior no eres nadie si no públicas y siempre están presionando, Desafortunadamente, las experiencias vividas me dejaron con un sinsabor por investigar] (Docente PD6).

[No creo que uno sea mejor docente porque investigue o no, yo tuve que hacer investigación en la maestría, incluso en el pregrado , y no me sirvió sino para graduarme] (Docente PD18).

Los maestros agregan que su formación en investigación no fue muy sólida, por esto siente inseguridad cuando inician proceso de investigación y su temor se fundamenta en pensar que no tienen los conocimientos suficientes para realizar un proceso de investigación. Un docente manifestó,

[...no me he animado a realizar el ejercicio investigativo, por constricciones de tiempo, escasas de idea, pero principalmente por inseguridad y desinformación] (Docente PD9).

[Aunque en la maestría se hace un buen ejercicio investigativo, no es suficiente, hay que mantenerse en capacitación permanente, y las oportunidades son muy escasas] (Docente PD10).

A pesar de estas ideas sobre la investigación, los maestros consideran que la investigación es importante y admiten que este proceso tendría un gran aporte para mejorar sus procesos de enseñanza y para descubrir nuevas formas de enseñar, a este respecto una de las docentes entrevistadas manifestó:

[Considero que la investigación puede ser útil para conocer nuevas metodologías, para innovar, para salir de la monotonía de las clases y la rutina que algunas veces puede ser aburrida para los estudiantes. Estos procesos, a mi modo de ver nos ayudarían a ser mejores docentes]. (Docente PD18).

De igual manera se indagó por temáticas que les gustaría investigar. En este punto los maestros fueron muy creativos y mostraron interés en temáticas que les resultarían de interés, se mencionó una gran variedad de temas que van desde proceso de enseñanza-aprendizaje, motivación, temáticas relacionadas con lingüística, adquisición de lenguas, identidad docente. En este punto se observa que los docentes muestran su curiosidad por temáticas que han generado cuestionamientos a los cuales les gustaría encontrar respuesta, pero no se atreven a asumir un proceso investigativo.

Estos primeros hallazgos muestran que es necesario seguir trabajando en la concepción que tienen los docentes sobre la investigación, aun se concibe la investigación desde un punto de vista rígido y con cierto temor. Se puede observar que los docentes se sienten motivados y le gustaría realizar procesos investigativos sobre temáticas interesantes, sin embargo, la necesidad de formación en estas competencias, sumado a las experiencias negativas en investigación han impedido que continúen con este proceso. Como se menciona en el apartado de resultados cuantitativos, muy pocos docentes sienten motivación por investigar, pertenecen a grupo de investigación y tienen por cultura estar investigando y publicando los resultados de sus investigaciones. Uno de los docentes entrevistados manifestó:

[En mi ejercicio profesional no he llevado a cabo investigación por varias razones. La primera es que durante muchos años trabajé enseñando inglés para estudiantes de varias carreras. En esta área no se requiere el ejercicio investigativo, por lo que no lo consideré. Ahora que he empezado a explorar un nuevo campo laboral, es más evidente la necesidad de realizar investigación, pero no me he animado a realizar el ejercicio investigativo por constricciones de tiempo, escasez de ideas, pero principalmente por inseguridad y desinformación]. (Docente PD4).

Lo anterior evidencia la necesidad de acompañamiento por parte de los programas de educación superior y la implementación de estrategias que motiven el desarrollo de la investigación en el aula de clase.

[Creo que más que necesidades de formación formal, existen necesidades de acompañamiento, creo que a veces asumimos que la investigación es un don dado, no una habilidad adquirida, para cambiar esa apreciación] (Docente PD14).

[Si bien la investigación no es del gusto de todos, creo que podríamos descubrir que muchos docentes sienten alguna curiosidad por la investigación, curiosidad que puede ser el detonante de experiencias interesantes, o no, según sea el ambiente en que se halle esta semilla de curiosidad]. (Docente PD2).

[En mi caso investigo por gusto, aunque usualmente no tenemos los tiempos ni el apoyo suficiente, investigar no es una tarea fácil y usualmente se hace dentro de nuestro tiempo personal]. (Docente PD5).

[He empezado a considerar la investigación como parte de mi rol como docente, le he encontrado gusto, pero la verdad, los tiempos asignados son muy reducidos y he terminado cargándome de más trabajo]. (Docente PD20).

Competencias en Tics: con respecto las competencias en Tics, los maestros se muestran muy motivados por los aprendizajes que han ganado en estos últimos semestres dada la situación de pandemia por el Covid-19 que obligó a las instituciones educativas a hacer ajustes en sus propuestas académicas y continuar con la modalidad virtual. Algunos docentes manifiestan que antes de la pandemia se consideraban nulos en el desarrollo de competencias en tecnología, porque ahora han ganado mucha experiencia que ha hecho que sus clases sean mucho más agradables y motivantes para los estudiantes.

Los docentes manifestaban que sus clases solían ser tradicionales donde los únicos recursos usados eran marcados, tableros y copias, ahora pasaron a manejar una serie de aplicaciones y herramientas tecnológicas que no sabían que existían. Por otra parte, manifiestan que en este momento ha sido una época de trabajo colaborativo, aprendizaje mutuo donde sienten que los estudiantes mismos en ocasiones les enseñan y hacen aportes en las clases sobre el uso de nuevas herramientas, también se han tenido experiencias exitosas como el aprendizaje recíproco entre colegas donde los más avanzados han cometido sus saberes y conocimientos con los menos avanzados. Una de las docentes entrevistadas manifestó:

[Sabemos que la tecnología avanza muy rápidamente, entonces los conocimientos y las herramientas que manejaba en mi época están totalmente obsoletos en estos momentos, pero ahora he ganado mucha experiencia, me siento segura y he desarrollado la creatividad con la implementación de nuevas tecnologías que hasta ahora desconocía de su existencia]. (Docente PD17).

[sabes el periodo de pandemia nos obligó a buscar estrategias diferentes, porque si o si la educación continuaba, y como más si no con el uso de la tecnología, entonces, este fue un impacto bueno, considerar, en educación, nos obligó a formarnos en estas competencias, que a menudo, al menos en mi caso, las dejaba de lado]. (Docente PD11).

[Solía hacer clase tradicionales, con poco uso de la tecnología, no me consideraba experta, ahora siento que mis habilidades mejoraron considerablemente, mis clases desde luego ya no son las mismas y me ha gustado porque ha sido un continuo aprendizaje, incluso aprendo de mis estantes]. (Docente PD6).

[A mí siempre me gusto la tecnología y la implemente en mi clase, mi maestría es en nuevas tecnologías, peor como sabes, cada día la tecnología se renueva y sentía que ya no tenía nada nuevo para implementar, retome mi formación, la misma situación pandemia hizo que el mundo de la tecnología se moviera aun pasos mayores]. (Docente PD5).

Los docentes entrevistados, manifiestan de igual manera que gracias a la situación vivida por la pandemia, las instituciones iniciaron planes de formación en competencias tecnológicas lo cual fortaleció sus competencias docentes y llevo a mejorar proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, es importante mencionar que, dados los avances rápidos de la tecnología, es necesario establecer un programa de formación permanente para los maestros formadores, esta formación no podría ser coyuntural, sino que debe hacer arte de la cultura de las instituciones.

Al indagar sobre el uso que se hacían de las herramientas tecnológicas en las clases hasta antes de la pandemia y los cambios experimentados con los nuevos aprendizajes sobre tecnologías, los maestros manifiestan que solían ser muy tradicionales en sus clases, esto les ha permitido reflexionar y encontrar tal vez la causa de los problemas de aprendizaje de sus alumnos. Con las nuevas tecnologías sus clases han tomado un ambiente más innovador, activo, dinámico y motivante tanto para los alumnos como para los profesores.

Sin embargo, los docentes manifiestan que el hecho de implementar nuevas tecnologías en las clases, cuando aún no se es experto demanda mucho más

tiempo de preparación de las clases. Por lo tanto, es importante la actualización permanente en estas tecnologías para lograr que los profesores sean cada vez más ágiles en el uso de herramientas de manera que no les genere un trabajo adicional que tal vez pueda ser causa de desmotivación.

Por otro lado, se observó motivación por parte de los docentes sobre la implementación de nuevas tecnologías en sus clases. Los docentes, especialmente los que tienen más años de experiencia, manifiestan que han logrado aprendizajes que no hubieran imaginado y que son los primeros en estar sorprendidos en los avances de la tecnología y el beneficio en la educación. Esto los ha motivados a continuar formándose permanentemente de manera autónoma y no como una obligación o por responder a una exigencia institucional, sino por convicción propia y por motivación a mejorar la dinámica de sus clases. Miranda (2015) afirma que las instituciones de formación profesional están llamadas a crear programas en el campo de la educación bilingüe que incluya desarrollo de nuevas tecnologías en su plan de estudios.

Esto ratifica el compromiso que asumen las instituciones de educación superior en la formación permanente de nuevos licenciados y, por ende, de los profesores encargados de la formación de estos. Por lo tanto, corresponde a las instituciones reestructurar sus currículos con miras a afrontar estos nuevos retos de formación para la nueva cultura tecnológica (Miranda, 2015). Como se mencionó anteriormente, el desarrollo de la tecnología avanza permanentemente, por lo tanto, los planes de formación docente deben ser permanentes y más aún cuando en los perfiles de formación docente de los programas de licenciatura ofertados por las instituciones de educación superior se contempla la formación de nuevos profesionales con altas competencias en tecnología, esto implica docentes con alta formación en estas competencias.

Competencias interculturales: el desarrollo de competencias interculturales es un aspecto relativamente nuevo en la formación de docentes a pesar de que la UNESCO ha venido hablando de estas competencias desde 2013 donde se

menciona que “las competencias interculturales tienen como objetivo liberar a las personas de su propia lógica y modismos culturales para comprometerse con los demás y escuchar sus ideas, lo que puede implicar la pertenencia a uno o más sistemas culturales, particularmente si no son valorados o reconocidos en un contexto sociopolítico determinado” (UNESCO, 2013, p.5). Por su parte, Fantini y Tirmizi (2006, p. 12), las define como “un conjunto de habilidades en las que las personas utilizan para adaptarse a las culturas y estilos de vida para comunicarse eficazmente con otros que son lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo”.

De misma manera, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), creado en 2001 promueve el desarrollo de una conciencia intercultural en los estudiantes de manera que logren reconocer otras culturas y entender sus diferencias. El MCER pretende despertar conciencia intercultural para evitar los estereotipos y malas concepciones del mundo que algunos ciudadanos tienen cuando se conoce la realidad cultural y esto en ocasiones genera conflictos sociales y prevenciones culturales, en algunos casos sin fundamentos.

Al indagar por la importancia de las competencias interculturales, se observó que los profesores conocen la importancia de enseñarlas en las clases de inglés como lengua extranjera, sin embargo, cuando esto se lleva a la práctica, los objetivos se centran simplemente en una función de desarrollo de la lengua, lejos de la competencia comunicativa intercultural. Los datos recogidos en las entrevistas demostraron que las sesiones de inglés incluyen temas relacionados con la cultura a través de habilidades comunicativas y también temas relacionados con la cultura estadounidense y británica para hacer frente a los relacionados con la competencia cultural.

Los docentes consideran la enseñanza de la cultura como un objeto fundamental para ser estudiado como parte de la clase de inglés. Por otro lado, los docentes consideran que el aprender sobre la cultura extranjera e incluir temas a abordar durante la clase ofrece a los estudiantes la posibilidad de conocer más sobre la existencia de otras culturas y prepararse para enfrentar las diferencias

culturales en situaciones futuras cuando se tenga la oportunidad de viajar y conocer la cultura. Uno de los docentes entrevistados manifestó:

[Considero que enseñar la cultura es fundamental, en mi clase de inglés siempre abordamos temáticas propias de los países de habla anglófona, los estudiantes deben conocer sobre estos aspectos y preparase para poder interactuar cuando se enfrenten a una cultura extranjeras]. (Docente PD10).

[al enseñar una lengua extranjera, se enseña la cultura como un aspecto inherente al desarrollo cultural de ellos pueblos, sin embargo, me he preguntado hasta qué punto le hemos dado más importancia a la cultura foránea que a la propia]. (Docente PD5).

[creo que este tema de la enseñanza de la cultura se está reevaluando, en el sentido en lo más importante es crear la conciencia Intercultural del estudiante y no simplemente el conocimiento de otra cultura, creo que este es un paso que hay que dar, aunque ya se está dando algo lento]. (Docente PD13).

[indiscutiblemente uno enseña cultura cuando enseña la lengua, a veces parecemos más expertos en la cultura extranjera que la propia, y esto es algo que me ha llevado a reflexionar, es decir porque no abordar la propia cultura, pero desde un punto de vista mucho más crítico y reflexivo]. (Docente PD9).

Aunque los profesores manifiestan estar reflexionando sobre la inclusión de otros aspectos, como los valores sociales y las tradiciones, no sólo como parte del contenido de la clase, sino también como parte de los objetivos de la clase, al indagar por las rutinas de clase y la planeación abordada durante la clase se mencionaron objetivos relacionados con estructuras gramaticales y aprendizaje de léxico, no se mencionaron objetivos relacionados con el desarrollo de competencias interculturales.

Al indagar de la manera como se abordaban las competencias interculturales en las clases, los docentes mencionaron la inclusión de lecturas y videos sobre temáticas como celebraciones, comida, geografía, celebridades y lugares turísticos. Sin embargo, no se realiza un ejercicio más profundo de reflexión ni se pone en

práctica, se reducirá la perpetuación de falsos estereotipos y representaciones erróneas de la cultura meta y la cultura nativa. Para Bennett (1986), la sensibilidad intercultural es la habilidad para identificar y apreciar las diferencias culturales relevantes. De acuerdo con las seis etapas planteadas por Bennet, el desarrollo de competencias interculturales facilita el diseño de actividades para desarrollar las competencias necesarias que le permiten al individuo interactuar con éxito en un mundo multicultural.

Haciendo un análisis sobre las seis etapas de sensibilidad planteadas por el autor antes mencionado: 1. Negación, 2. Defensa, 3. Minimización, 4. Aceptación, 5. Adaptación, 6. Integración, se observa que el desarrollo de las competencias solo llega hasta la etapa 1- Negación -, cuyo objetivo es aprender a reconocer la existencia de culturas diferentes a la propia, pero no llega a la reflexión más profunda sobre el contraste de cultura foránea, la cultura propia, la valoración de cada una, comprensión de los contextos y habilidad para cambiar de punto de vista e incrementar la empatía por los demás, tal como lo sugiere Bennett (1986).

Por otra parte, Hall (1976), distingue entre los componentes de la cultura, una parte superficial que corresponde a elementos que son evidentes a primera vista como las características físicas, el idioma, el comportamiento, el vestuario, etc.; y una cultura profunda con elementos menos visibles como festivales, música, tradiciones, costumbres, comida, etc. y unos aspectos no visibles como ideas de mundo, pensamientos, puntos de vista, actitudes, conocimientos, opiniones, historia, experiencias, etc. Al indagar por las temáticas y las actividades abordadas dentro de las clases como estrategia para el desarrollo de las competencias globales, se observó que solo se abordan los elementos superficiales de la cultura quedando dentro de los objetivos identificar y conocer, pero no se abordan en profundidad los aspectos menos visibles de la cultura que permiten una comprensión y desarrollo de la capacidad para interactuar en un mundo globalizado demostrando comprensión y empatía por el otro.

Al indagar de qué manera se abordaba la cultura foránea, los docentes manifiestan que se tratan temáticas relacionadas con las costumbres tradiciones y

festividades de los países anglófonos como Estados Unidos e Inglaterra. Es decir que se consideran estas culturas como las culturas dominantes y se deja de lado los países poscoloniales de habla inglesa como Canadá, Australia, Nueva Zelanda, India, Sudáfrica y las islas caribeñas, entre otros. En el desarrollo de competencias interculturales es fundamental que se incluyan elementos culturales de las diferentes culturas que están presentes en otras sociedades para lograr un desarrollo de la conciencia intercultural, así mismo es fundamental reflexionar y relacionar los nuevos conocimientos adquiridos con los existentes para experimentar nuevos puntos de vista. Bernabé (2012) afirma que “la educación intercultural está concebida como una educación para el conjunto de los escolares, hecho que implica la inclusión de sus características en las programaciones curriculares” (p.70). Lo anteriormente sugiere un ajuste en las planeaciones curriculares y formación docente en el manejo, diseño ejecución de competencias interculturales.

Al indagar por la inclusión y la relación de la cultura propia con la foránea, los docentes manifiestan que dependiendo de las temáticas abordadas se hacen contrastes con la cultura propia a nivel general, sin embargo, no se tienen en cuenta las diferencias culturales entre la misma cultura. En el caso de Colombia por ser un país tan diverso, entre los ciudadanos del mismo país existen diferencias culturales que bien valdría la pena abordar durante las actividades de clase puesto que en el aula existe una diversidad cultural lo que contribuye al desarrollo de la sensibilidad cultural. Los profesores siguen ignorando el hecho de que la cultura es diversa y la reflexión sobre las prácticas sigue limitándose a mostrar la cultura extranjera, como la estadounidense o la británica, y las culturas poscoloniales y la cultura local se sigue tratando como algo menor o menos relevante.

4.2 Resultados cuantitativos

En este apartado se presentan los resultados del análisis realizado a los datos obtenidos de la encuesta aplicada a los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras. Se presenta un análisis estadístico de cada una de las variables propuestas para el estudio, además de la construcción de variables de

matriz, que sirvieron como insumo para generar el análisis estadístico y análisis grafico donde se muestran las interrelaciones de las diferentes variables comparadas, que permitieron verificar las hipótesis planteadas, en función de las respuestas a las preguntas que fueron propuestas para la etapa de investigación cuantitativa.

4.2.1 Revisión Documental

Como se mencionó anteriormente, la revisión documental permitió identificar el perfil de formación de licenciados en las ofertas académicas de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras. Se contó con la participación de veinte programas de licenciatura en lenguas extranjeras a nivel nacional, todas con acreditación de alta calidad en modalidad presencial, se analizaron las siguientes categorías: 1) perfil de formación propuesto, 2) duración del programa en semestres académicos, 3) número de créditos académicos, 4) denominación de los programas 5) idiomas extranjeros de formación y 6) áreas de formación A continuación, se muestran las universidades que hacen parte de este estudio. Los resultados se muestran en la tabla N. 8. Para presentar cada uno de los programas se ha usado un código. Como primer paso se realizó una revisión de las características de cada programa y finalmente se identificó el perfil de licenciado propuesto por cada institución.

Tabla N. 8

Programas de pregrado en lenguas extranjeras con acreditación de alta calidad en Colombia

CODIGO	PROGRAMA	DURACIÓN	CREDITOS	IDIOMAS
UNSASP01	Licenciatura en lenguas extranjeras con énfasis en inglés	10 Semestres	170	Inglés Francés Portugués
UNIATP01	Licenciatura en idiomas extranjeros	10 semestres	159	Inglés Francés Alemán
UNBOLV01	En Lenguas Modernas Con Énfasis En Ingles y Francés	10semestres	170	Inglés Francés

UNQUIP01	Licenciatura En Lenguas Modernas, inglés – francés	10semestres	160	Inglés Francés
UNQUIP01	Licenciatura En Lenguas Modernas En Énfasis En inglés Y francés	10semestres	168	Inglés Francés
UNBOYP01	Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y en Francés	10semestres	175	Inglés Francés
UNBGP01	Licenciatura en Filología e idiomas – Inglés	9 semestres	152	Inglés
UNBGP01	Licenciatura en español y lenguas extranjeras	10semestres	165	Español Inglés
UNBGP02	Licenciado(a) en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés	10semestres	153	Inglés
UNBGP03	Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés	10 semestres	160	Inglés Francés
UNBGP04	Licenciatura en Español e Inglés	10semestres	160	Español Inglés
UNBGV02	Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en la Enseñanza del Inglés	10 semestres	158	Inglés
UNBGV03	Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés	10 semestres	180	Inglés Francés
UNHUIP01	Programa de Licenciatura en inglés	9 semestres	165	Inglés
UNBGV04	Licenciatura en Bilingüismo con énfasis en Español e inglés	10 semestres	177	Inglés Español
UNBGV05	Licenciatura en Español y lenguas extranjeras con énfasis en inglés	10 semestres	180	Inglés
UNSANP01	Licenciatura En Lenguas Extranjeras, Inglés-Francés	10 semestres	163	Inglés Francés
UNSAV01	Licenciatura en lengua castellana e inglés	8semestres	140	Español Inglés
UNIBGV06	Licenciatura en Español e Inglés	9semestres	150	Español Inglés
UNBGV07	Licenciatura lenguas extranjeras con énfasis en inglés	10semestres	160	inglés francés portugués

Nota: La tabla muestra los programas de pregrado en lenguas extranjeras con acreditación de alta calidad en Colombia

Como se observa en la tabla anterior, la duración de las ofertas académicas está entre 8 y 10 semestres. La diferencia entre un semestre y un año en alguna, puede ser un factor relevante que incida en la formación de los docentes, según el énfasis de formación. De los 20 programas analizados, 16 presentan una ruta

sugerida de 10 semestres, 3 a 9 semestres y solo uno está propuesto para 8 semestres. Con respecto a los créditos académicos dedicados para la formación de los licenciados se observa que los programas cuentan con una organización entre 140 y 180 créditos respectivamente.

La mayoría de las instituciones acogieron la denominación de “lenguas extranjeras”, solo dos en “lenguas modernas” y dos licenciaturas acogen la denominación de bilingüismo especificando el idioma de formación. La denominación corresponde a las expuestas en la ya mencionada resolución 18583 de 2017. El idioma de predominio en todas las ofertas académicas es el inglés, esto en coherencia con la política del Ministerio de Educación nacional y el programa de bilingüismo, sin embargo, se observa una tendencia en la inclusión de otro idioma lo cual aumentaría el perfil de desempeño laboral del graduado. Los idiomas de formación corresponden a los idiomas de mayor dominio a nivel internacional dado que

[...en Colombia, el concepto de lengua extranjera ha sido reducido a lenguas correspondientes a los canónicamente llamados: países de primer mundo, que han representado el poder a nivel mundial, al igual que determinado un orden mundial neoliberal. Por esta razón, entre otras derivadas de esta, las lenguas más recurrentes en la formación de profesores de lenguas han sido: inglés, francés, alemán, italiano y el chino mandarín]. (Entrevista director de programa UNSANP01).

Se observa que 10 de las 20 universidades incluyen francés como segunda lengua extranjera de formación, lo que constituye un 56% del total de programas examinados. En un programa se observa la inclusión del alemán como lengua extranjera, en dos programas (11%), se incluye portugués. También se pueden observar programas que incluyen la lengua materna y la lengua extranjera inglés, es el caso de cinco programas (28%). Es importante aclarar que, en alguna licenciatura, aunque no se hace explícito los idiomas de énfasis antes mencionados, se pudo verificar que, dentro de los cursos optativos o electivos, los estudiantes

pueden acceder a un segundo o tercer idioma extranjero como francés, portugués, alemán, entre otros.

Se observa una claridad entre la inclusión de las competencias generales y las específicas de cada uno de los énfasis, en aras de contribuir con la integralidad del currículo. Con respecto a las competencias generales propuestas en los programas, estas guardan coherencia con las establecidas en el componente de fundamentos generales que propone en MEN en la resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017, bajo las cuales se estructuran el desarrollo de valores, competencias y conocimientos generales comunes en la formación de maestros de todos los énfasis. Se sugiere una formación profunda y el dominio de saberes y conocimientos actuales propios de los énfasis de formación que les permita desarrollar proceso investigativo en el campo de su disciplina, así como la apropiación de “fundamentos epistemológicos del campo disciplinar y/o de los saberes específicos que estructuran el programa de formación” (MEN. resolución 18583. 2017).

Para el caso de los programas de lenguas extranjeras, estos saberes específicos harían énfasis en el dominio del idioma extranjero de formación, la lingüística como ciencia que estudia el lenguaje humano y las lenguas y que le permite comprender los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua. (MEN. resolución 18583. 2017)

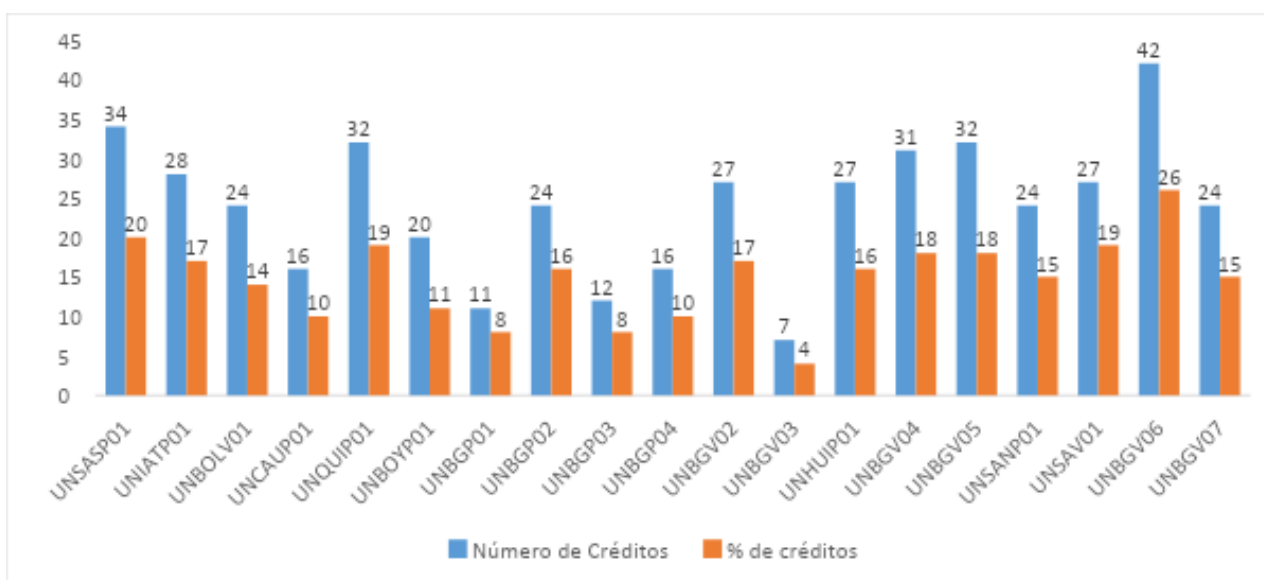
Los programas han optado por la formación de un licenciado con altas competencias en una o varias lenguas extranjeras desde el énfasis y la coherencia curricular en lo relacionado con la interculturalidad y la competencia intercultural. Dentro de las áreas que se encontraron y que son comunes, aunque con algunas diferencias en el porcentaje de créditos dedicados para la formación de los licenciados, se encontraron:

Pedagogía: entendida como la capacidad de utilizar conocimientos pedagógicos que permitan, al nuevo docente, crear ambientes para la formación

integral, el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes. En los programas analizados se observa que en seis de ellos presentan la formación en pedagogía y didáctica como un componente fuerte en la propuesta curricular, es así como se dedican entre el 18 y 26% de los créditos académicos para fortalecer esta área. Solo un programa presenta un promedio de 4% de los cursos dedicados a fortalecer esta área.

Figura 28

Créditos de pedagogía y didáctica



Nota: La grafica muestra el porcentaje de créditos académicos para el desarrollo de competencias en Pedagogía y didáctica

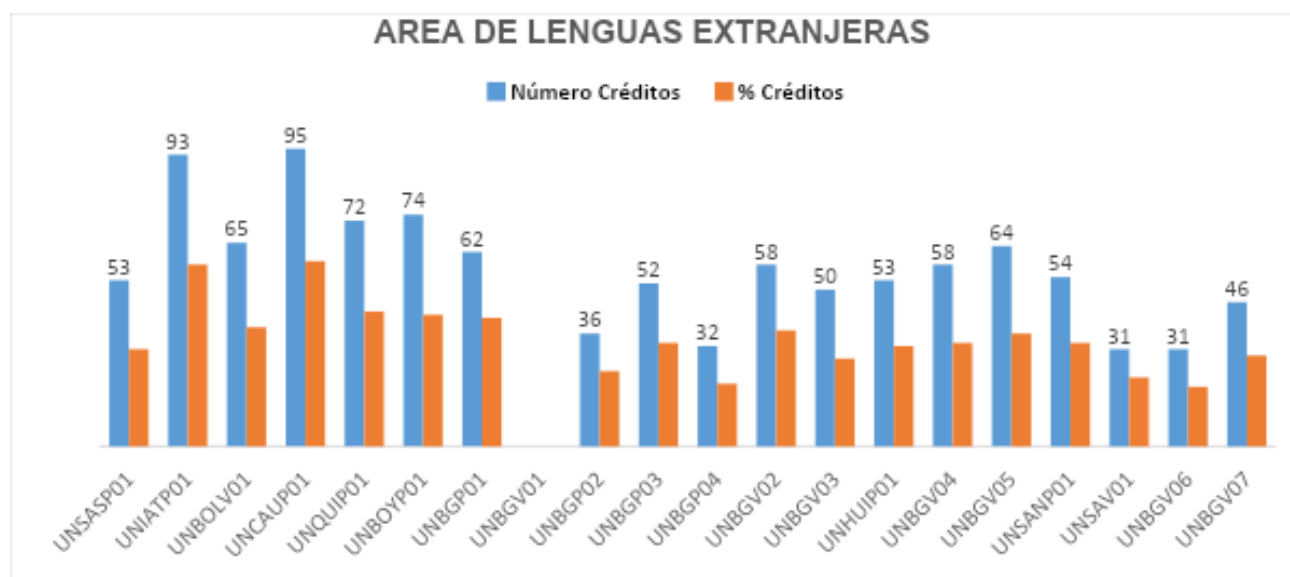
Lenguas extranjeras: Los programas analizados dedican un alto número de créditos a la formación de sus estudiantes en lenguas extranjeras, es decir cursos dedicados a estudiar las competencias comunicativas en la lengua objeto de estudio. Las universidades con mayor dedicación en porcentaje de créditos para las lenguas extranjeras son instituciones que han incluido dentro de su propuesta de formación más de un idioma, por esta razón se observa un amplio rango que está entre 19% y 59% en dedicación al aprendizaje de otros idiomas, donde el inglés es común a todos. Esta visión de los programas es coherente con su formación

disciplinar y con lo que afirma Richards (2011) sobre las altas competencias comunicativas en la lengua objeto de estudio que debe alcanzar el profesor de lenguas extranjeras. Sin embargo, es importante aclarar que los cursos de contenidos también son orientados en lengua inglesa lo que contribuye de gran manera al fortalecimiento de estas competencias,

En este sentido las instituciones apuntan a la formación de profesionales para atender las necesidades de la educación bilingüe, entendida en un sentido amplio como la enseñanza en dos lenguas, la materna y la segunda lengua, y en un sentido más integral como la enseñanza no solo de la lengua sino también de las culturas en las que se encuentran inmersas las lenguas objeto de estudio. Lo anterior implica un reto mayor en términos de planificación curricular y recursos atendiendo a las necesidades de los contextos en donde se imparte este tipo de educación.

Figura 29

Créditos dedicados formación en lenguas extranjeras.



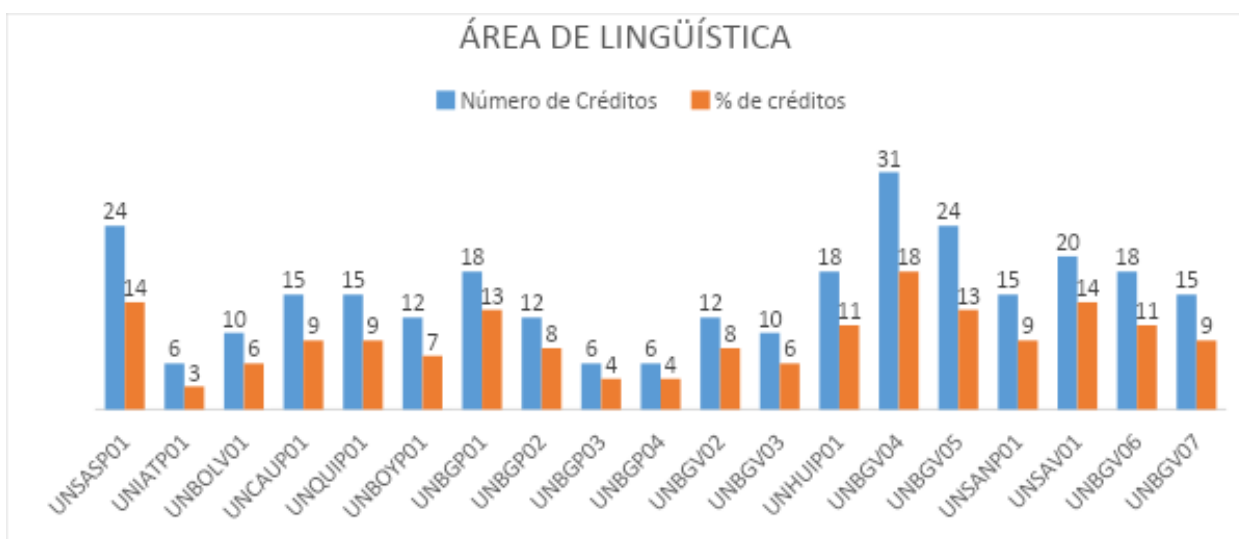
Nota. La grafica muestra el porcentaje de créditos académicos dedicados por los programas para la formación en lenguas extranjeras.

Lingüística: se observa que los programas en su totalidad incluyen este componente dentro de sus propuestas pedagógicas, sin embargo, solo unos pocos

tienen énfasis fuertes en este campo. En la figura 40, observamos que solo 4 programas dedican más del 10% de sus créditos a la formación lingüística, es decir al conocimiento en profundidad de la lengua, los programas con mayor número de créditos en este campo son programas que han incluido el español como lengua materna o han vinculado otro idioma extranjero de formación donde también se ha considerado el estudio de la fonética, la morfología y la sintaxis como particularidades de cada idioma.

Figura 30

Créditos dedicados a la Formación en lingüística



Nota: La grafica muestra el número de créditos académicos dedicado por los programas para la Formación en lingüística.

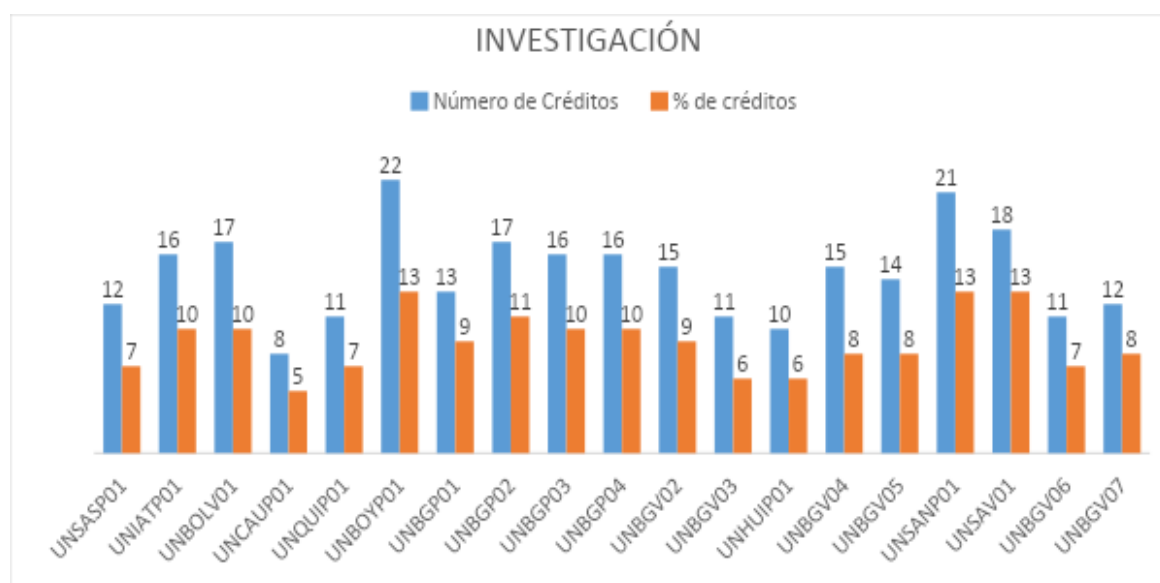
Investigación: Con respecto a los procesos de investigativos, se observa que estos son procesos que se han venido fortaleciendo en los programas de licenciatura. Según Hernández (2009), el docente en el contexto universitario implica una relación entre la docencia y la investigación cuya finalidad es la de transformar los contextos sociales. Por su parte, Simancas (1998), citado por Hernández (2009), plantea una la necesidad de articular la docencia y la investigación en las prácticas pedagógicas como un principio de interdisciplinariedad. En este mismo sentido este proceso de articulación hace parte

de la formación de los docentes a nivel de pregrado, puesto que es desde el contexto donde desarrolla la práctica profesional donde surgen situaciones y problemáticas que el docente a través de proceso investigativos puede hacer contribuciones para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.

En este contexto los programas evidencian un número de créditos importantes al desarrollo de proceso investigativos en sus estudiantes, en la mayoría de ellos dicho proceso comienzan al inicio de la formación académica, esto sugiere una articulación con los procesos pedagógicos del programa. Se observa que algunos programas dedican hasta el 10% de los créditos académicos a fortalecer estas competencias, aspecto positivo que a futuro redundará en el fortalecimiento del proceso académico que se desarrollan al interior del aula de clase. Desde estos resultados, se infiere una preocupación por contribuir desde la investigación a fortalecer el proceso académico propios de las prácticas pedagógicas.

Figura 31

Créditos para Investigación



Nota: La figura muestra el porcentaje de crédito académicos dedicados para el desarrollo de las competencias investigativas de los futuros docentes.

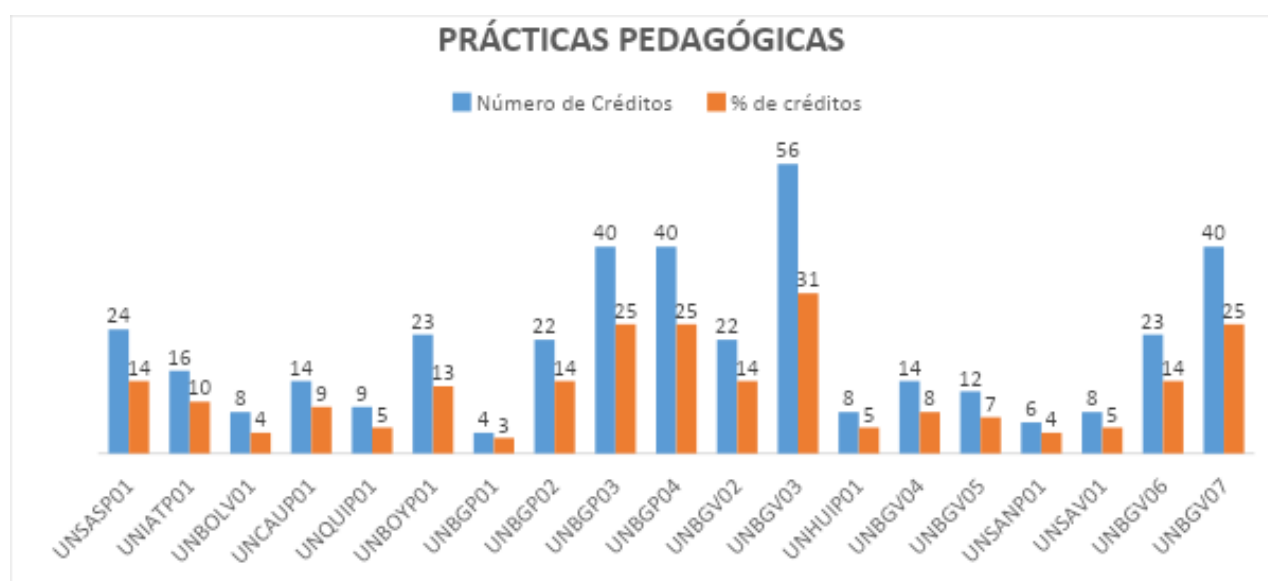
Prácticas pedagógicas, tal como lo señala la resolución 18583 de 2017, las prácticas pedagógicas hacen referencia a los saberes que conforman el ejercicio profesional propio de los licenciados. Así mismo la práctica es definida como

el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares. En ella se reconocen la observación, la inmersión y la investigación, como ejercicios a partir de los cuales el futuro docente se apropia y comprende el sentido formativo de los escenarios propios del desempeño profesional. Se entiende por práctica educativa el proceso de formación, conceptualización, investigación e intervención adelantadas en múltiples contextos socioculturales y con diversos grupos poblaciones (MEN. Resolución 18583. 2017).

Lo anterior sugiere una articulación entre el proceso pedagógico didáctico que conforman la práctica pedagógica y el proceso de investigación.

Figura 32

Prácticas pedagógicas.



Nota: La figura muestra el porcentaje de créditos académicos dedicados al desarrollo de las prácticas pedagógicas en los programas de licenciatura en lenguas extranjeras.

Como se puede observar los programas coinciden en las áreas de formación propuestas en sus planes de estudio, esto atendiendo a los lineamientos del MEN. En todos se incluyen áreas de formación similares en idioma extranjero, didácticas específicas, lingüística, pedagogía e investigación. Aunque áreas de formación como las relacionadas con las TIC y competencias globales, no se muestran de forma explícita, estas son incluidas en cada uno de los espacios por tratarse de competencias transversales al currículo, sin embargo, son incluidas a la hora de definir el perfil de formación del docente, como se verá a continuación.

4.2.2 Entrevistas cuantitativas

En las entrevistas cuantitativas o estandarizadas con opciones de respuesta fueron leídas a los encuestados, las preguntas planteadas fueron estandarizadas y cerradas, tal como lo sugiere Díaz-Bravo et al. (2013), se aplicó en forma rígida a todos los sujetos participantes. Esta técnica facilitó la clasificación y análisis, así mismo, presenta una alta objetividad y confiabilidad. Se realizó un análisis y tabulación de respuestas para posteriormente obtener datos cuantitativos que se contrastan posteriormente con los datos cualitativos.

El guion fue estructurado con base en la hipótesis y los objetivos de la investigación, como parte del protocolo se incluyó una introducción donde se dio a conocer el propósito de la entrevista, la estructura y la información a obtener, tal como lo sugiere Robles (2011). Así mismo se siguió lo indicado por el mismo autor con respecto a la claridad en la información obtenida y la confidencialidad de los datos. En estas encuestas cuantitativas participaron 10 docentes de 5 programas y 5 directores o coordinadores de 5 programas.

Se indagó por las funciones sustantivas contempladas en sus planes de trabajo: docencia, investigación, proyección social. La docencia se constituye como la

esencia del quehacer docente, comprendida como un acto de enseñar y hace referencia al cumulo de actividades académicas que hacen parte de la gestión curricular que llevan a cabo los programas, es decir es la puesta en marcha de los espacios académicos propuestos en soplonos de estudios. Entre estas actividades se encuentra el acompañamiento directo el en aula, los espacios de asesorías y tutorías para estuantes, diseño y ejecución de proceso de evaluación y la preparación de las clases. Es importante recordar que en educación superior la docencia está íntimamente relacionada con la reflexión permanente que lleva a dl docentes a realizar proceso de investigación, tal como lo menciona Cañedo y Figueroa (2013), en educación superior la enseñanza no se reduce al proceso didáctico realizados en clase sino a proceso de reflexión, análisis e interpretación de aspectos intelectuales y afectivos de sus estudiantes, y en función de ello, realiza su práctica docente. Todo lo anterior implica llevar a cabo proceso de investigación.

Con respecto a la investigación, esta puede ser definida como una herramienta metodológica que permite abordar problemáticas de interés en cualquier campo del conocimiento, Segura (2008). La autora afirma que el proceso de investigar se constituye en una fuente del saber y da respaldo académico al ejercicio docente como aspectos propios del currículo. Por lo tanto, La investigación se constituye como una de las funciones sustantivas propias de la educación superior y hace parte de la misión y la responsabilidad de las universidades con la sociedad puesto que la investigación permite generar nuevos conocimientos, comprobar teorías, adaptar nuevas herramientas y técnicas, implementar nuevas metodologías en aras de buscar solucionar problemáticas en el contexto local, regional y nacional. Algunas actividades que hacen parte de la investigación y que puede estar incluida en los planes de trabajo de los docentes son, gestión de proyectos de investigación, asesorías de tesis y trabajos de grado, orientación a grupos de estudio y semillero de investigación. Como se mencionó anteriormente, la proyección social hace parte fundamental de los procesos en educación superior, esta también guarda una relación muy estrecha con la investigación, puesto es a través de la investigación que se logra impactar el medio y la población de un contexto específico.

La proyección social se establece como parte fundamental de la misión de las instituciones de educación superior y hace parte de la función que cumple la universidad con el medio externo Martínez (2011). Dentro de la proyección social que realizan las universidades se vinculan proyectos de extensión articulados a la investigación con el propósito de hacer aportes al desarrollo social de las comunidades. Por esta razón, se inició por indagar sobre las funciones sustantivas en los planes de trabajo de los docentes. Con el objetivo de indagar por el perfil de los docentes en programa de licenciatura en lenguas extranjeras en coherencia con las propuestas de formación de los programas de licenciatura y conocer el desempeño pedagógico, didáctico e investigativo de los docentes en programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia se agruparon las competencias docentes en las tres funciones sustantivas de la educación superior.

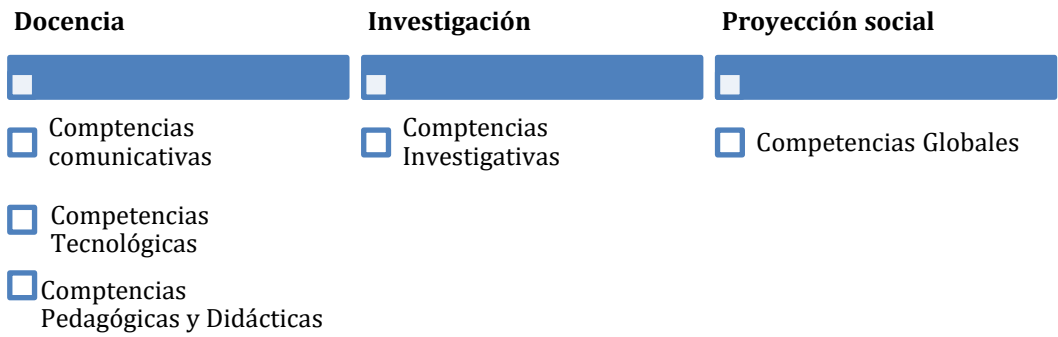
En las entrevistas se presentaron tres categorías: Docencia, Investigación y proyección social, atendiendo a las tres funciones sustantivas de la educación superior. A cada una de estas funciones se asociaron las competencias consideradas necesarias en el perfil del docente de lenguas extranjeras. Con respecto a la docencia, se considera las competencias comunicativas, tecnologías y pedagógicas y didácticas, dichas competencias permiten garantizar un buen desempeño en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En la segunda categoría, las competencias investigativas y en la última categoría, proyección social, en esta última se quiso indagar por las competencias globales, dado que la función de la proyección social está estrechamente relacionada con el medio externo, se requieren estas competencias para comprender las diferencias culturales y características propias de cada comunidad y el desarrollo de la capacidad para examinar cuestiones locales, regionales, nacionales e internacionales, así como comprender, apreciar, respetar las diversas perspectivas del mundo.

A continuación, se representan los resultados de las competencias de los docentes en cada una de las funciones sustantivas.

Figura 33

Competencias docentes asociadas a las funciones sustantivas de la educación superior.

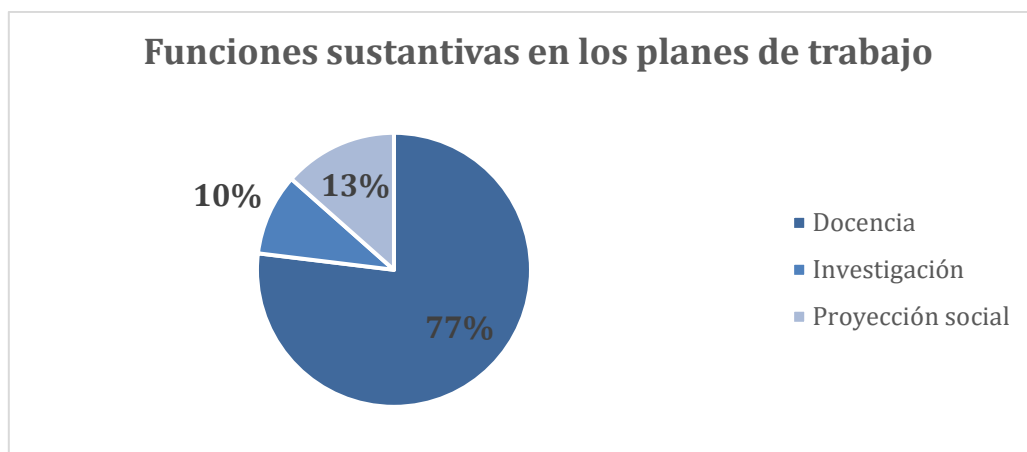


Nota: La grafica muestra las competencias docentes asociadas a las funciones sustantivas de la educación superior.

Según la información proporcionada en las entrevistas por coordinadores académicos y directores de programas y contrastada con los docentes de los programas, a través de análisis de códigos, usando la estrategia de *colour coding*, reportaron que en promedio el 77% de los docentes de cada programa están dedicados a la docencia, es decir que en sus planes de trabajo solo tienen clases teóricas y teórico prácticas. En promedio, el 10% de los docentes de cada programa, se dedican a la investigación y el 13% se dedican a liderar proyectos de proyección social y orientar la práctica pedagógica como parte del ejercicio de proyección social que realiza la institución.

Figura 34

Distribución de las funciones sustantivas en los docentes.



Nota: La figura muestra la distribución de las funciones sustantivas en los docentes según las respuestas obtenidas por los participantes en estas entrevistas.

En la entrevista se preguntó además por la experiencia en procesos de investigación, proyección social, docencia, competencias en el uso de las nuevas tecnologías y las competencias globales.

Docencia En la función de docencia se indago por las competencias comunicativas en lengua inglesa, las competencias en tecnología, competencias globales. De acuerdo con las competencias asociadas con las funciones sustantivas en la figura 43, se identifican las competencias asociadas con la función de docencia.

Figura 35

Competencias en docencia



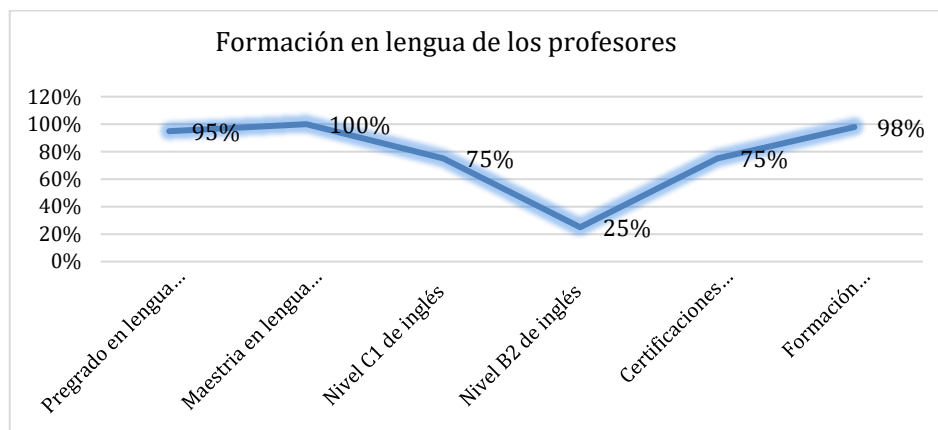
Nota: La figura muestra las competencias docentes con respecto a la docencia.

- Competencias comunicativas

La siguiente figura muestra la formación que han desarrollado los docentes en lengua extranjera y el nivel de competencias comunicativa en el idioma.

Figura 36

Formación de los docentes en lengua extranjera



Nota: La figura muestra los resultados con respecto a la formación de los docentes en lengua extranjera

Con respecto a las competencias comunicativas en lengua inglesa se encuentra que el 95% de los docentes entrevistados tienen un pregrado en licenciatura en lenguas extranjeras y afines, solo un 5% tienen pregrados en otra área de formación con dominio del idioma extranjero. Así mismo las maestrías que han cursado, 100% de los encuestados es en lenguas extranjeras dentro de las que se destacan las maestrías en nuevas tecnologías, lingüística aplicada, didácticas específicas y literatura en inglés. Con respecto al nivel de inglés, en el momento de la encuesta los docentes demuestran tener altas competencias comunicativas en lengua inglesa que los capacitan para su enseñanza, el 75% manifestó tener C1 y el 20% B2 y el restante 5%, no están seguros. Los docentes también han optado por tener certificaciones internacionales de nivel de inglés, el 75% de ellos cuentan con certificaciones oficiales vigentes. Se encontró además que el 98% de los docentes

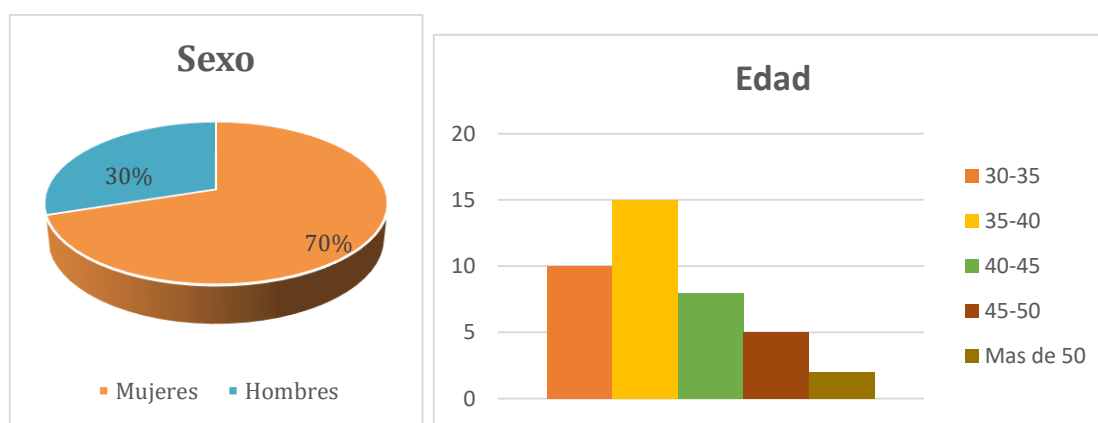
participan periódicamente de actividades permanente de formación que les permiten mantener un buen nivel de lengua extranjera.

▪ Competencias digitales

En este apartado se da conocer los resultados de las entrevistas aplicadas a los docentes encargados de la formación de maestros en lenguas extranjeras. En primer lugar, se presentan las características de la muestra participante en el estudio teniendo en cuenta el sexo y edad puesto que se consideran variables importantes que marcan una diferencia en el desarrollo de las competencias digitales de los maestros formadores.

Figura 37

Edad y genero de los participantes



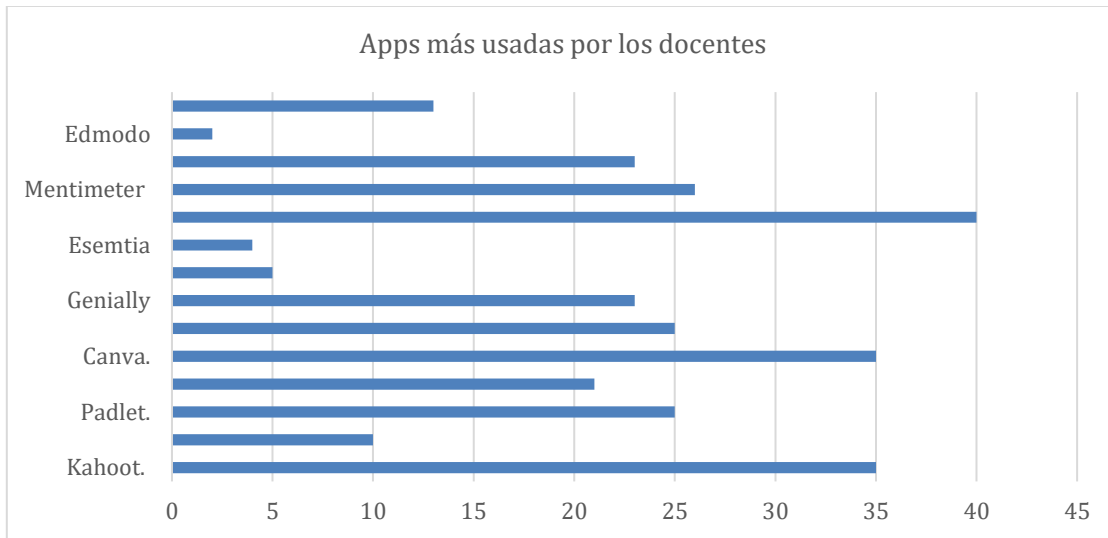
Nota: La figura muestra la edad y genero de los participantes.

Del total de los docentes participantes en la entrevista, el 70% corresponde a mujeres mientras que el 30% son hombres. Con respecto a la edad el rango más alto está entre los 35 y 40 años que corresponde a 15 profesores, 10 de ellos están entre 30 y 35, 8 profesores tienen un rango de edad entre 40 y 45, 5 profesores están entre 45 y 50 años y solo 2 tienen un rango de edad de más de 50 años.

Se indagó por las herramientas más usadas en la enseñanza de lenguas.

Figura 38

Aplicaciones más usadas por los docentes

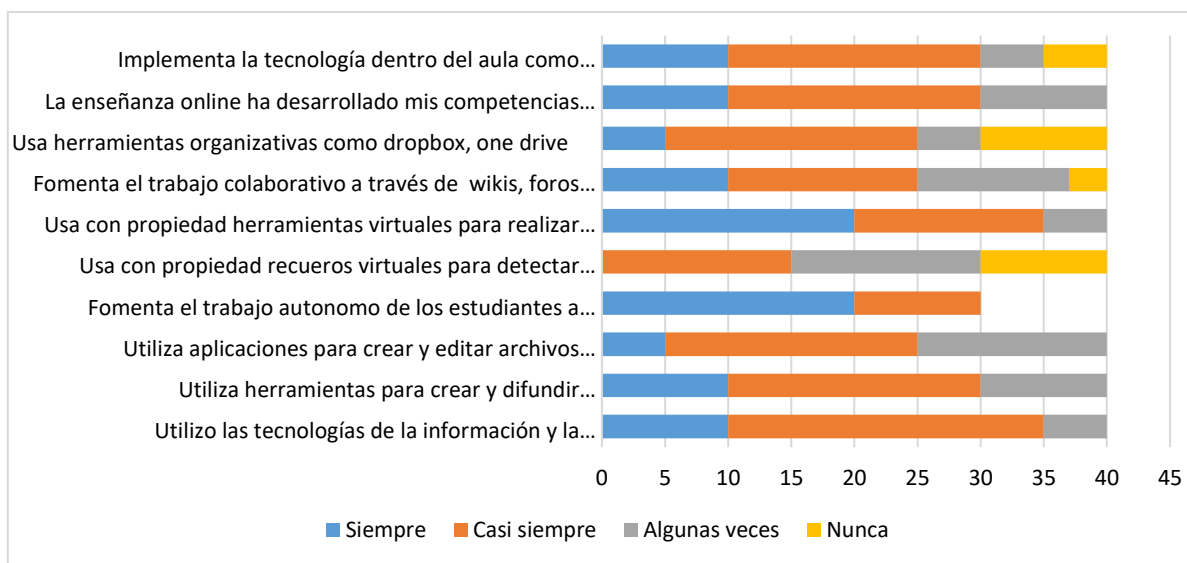


Nota: La figura muestra las aplicaciones tecnológicas más usadas por los docentes de lenguas extranjeras.

Se encuentra que los docentes están familiarizados con algunas de las aplicaciones usadas para la enseñanza de lenguas extranjeras, siendo las más destacadas Moodle, kahoot y canva. Se encuentra que todos los docentes encuestados están familiarizados al menos con una de las aplicaciones mencionadas y que hacen uso efectivo de las mismas en sus clases.

Figura 39

Uso de la tecnología por parte de los docentes



Nota: La figura muestra los resultados sobre el uso de la tecnología por parte de los docentes

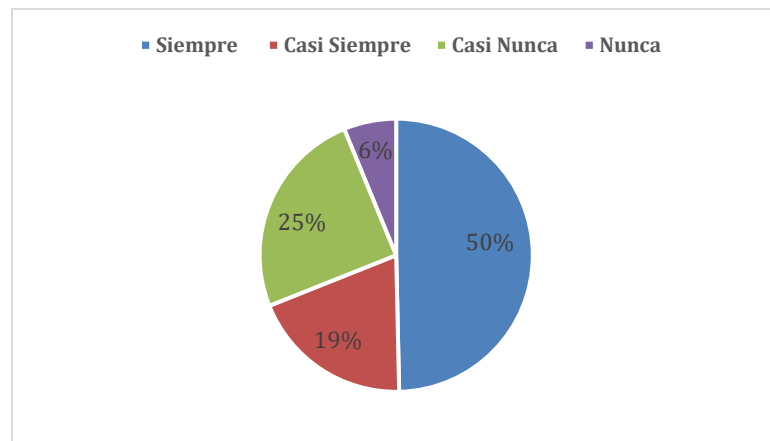
La figura anterior muestra el uso de la tecnología por parte de los docentes podemos observar que un 50% de los profesores fomentan el trabajo autónomo de los estudiantes a través del uso de las tecnologías. Asimismo el 50% de los docentes usan con propiedad las herramientas virtuales para realizar procesos de enseñanza y aprendizaje; un 25% de los profesores, es decir, 10 profesores de los 40 participantes implementan tecnologías dentro del aula de clase manifiestan que el haber tenido la oportunidad de desarrollar clases virtuales ha desarrollado sus competencias tecnológicas, fomentan el trabajo colaborativo a través de diferentes herramientas de comunicación como los foros y las wikis; utilizan herramientas para crear y difundir nuevo conocimiento; y hacen uso de las tecnologías de la información para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus estudiantes.

El color naranja muestra un alto número de profesores que con una respuesta de casi siempre manifiestan hacer uso de las herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, con una respuesta de algunas veces un número de profesores significativo manifiesta desarrollarlas en algunas oportunidades y el color amarillo muestra que aún existen docentes que aún no implementan este tipo de tecnologías con propiedad y que tienen algunas dificultades con el manejo de algunos recursos virtuales.

Se indagó por las habilidades en el manejo de tecnologías educativas; uso de las TIC en las clases; uso de las TIC en comunicación; actitud frente al uso de las TIC. Las repuestas se muestran en las siguientes figuras.

Figura 40

Habilidades en el manejo de la tecnología.

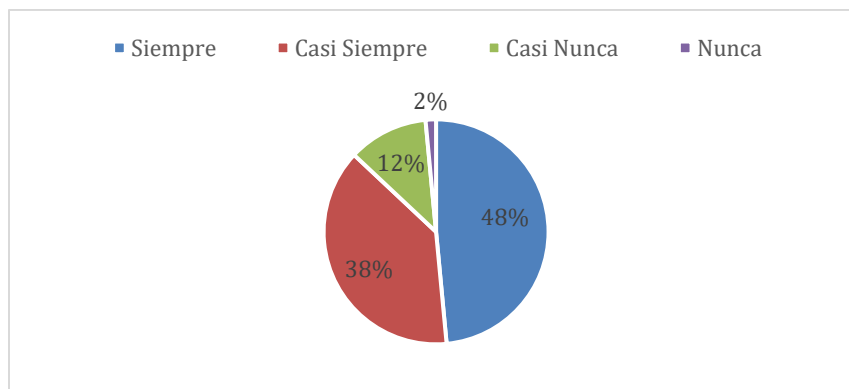


Nota: La figura muestra las habilidades de los profesores en el manejo de a la tecnología.

En esta pregunta se consultó por las habilidades que tienen los docentes en el manejo de la tecnología siendo que un 50% de los docentes manifestó tener habilidades, un 19% casi siempre, es decir, que necesitan fortalecerlas, un 25% casi nunca, es decir, que requieren de formación en competencias tecnológicas y, por último, un 6% aún no tienen dominio de las competencias tecnológicas en sus aulas de clase.

Figura 41

Uso de las TIC por parte de los docentes

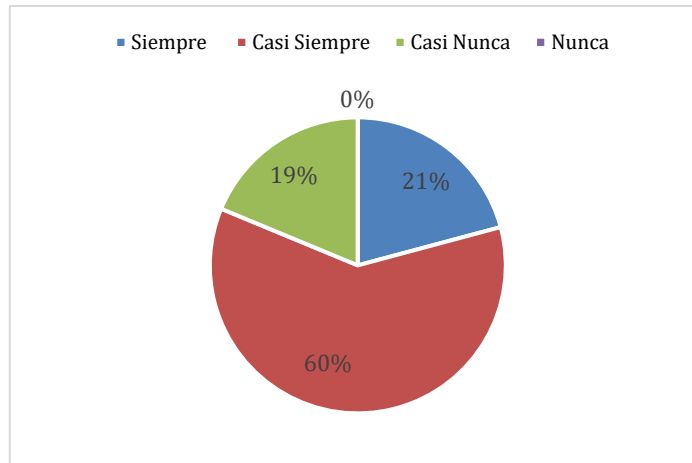


Nota: La figura muestra los resultados sobre el uso de las TIC por parte de los docentes

En esta pregunta se indagó por el uso que hacen los profesores de programas de licenciatura en lenguas extranjeras de las tecnologías de la información y la comunicación en sus clases; se encuentra que un 48% de los docentes siempre hacen uso de las tecnologías; un 38% lo usan casi siempre; un 12% casi nunca; y un 2% nunca. Es decir que, al relacionar esta pregunta con las respuestas anterior, podemos observar que, aunque los profesores poseen el manejo de las nuevas tecnologías y conocen las herramientas de la información, no todos hacen uso de estas en la clase. Un 50% según la respuesta anterior, conocen y dominan las nuevas tecnologías, sin embargo, solo un 48% las usan siempre y un 38% casi siempre.

Figura 42

Uso de las nuevas tecnologías en comunicación.

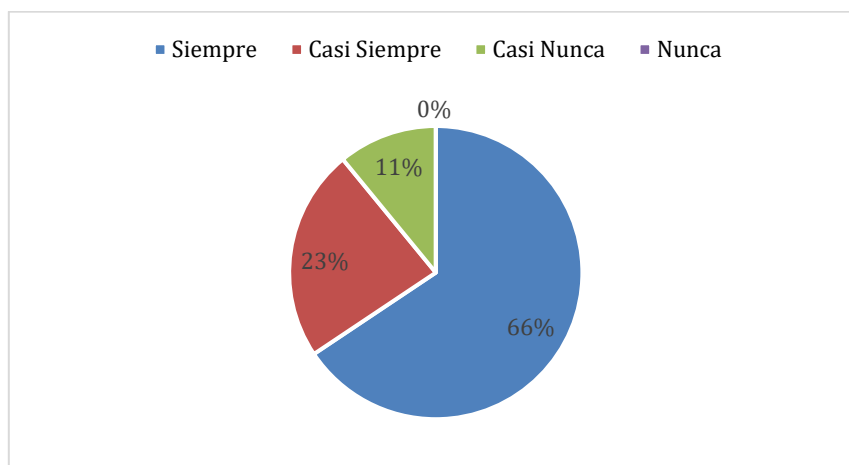


Nota: La figura muestra los resultados sobre el uso de las nuevas tecnologías en comunicación

Con respecto al uso de las nuevas tecnologías en la comunicación, los resultados anteriores muestran que el 21% de los profesores usan las tecnologías de manera activa en los procesos de comunicación; un 60% las usan casi siempre; un 19% casi nunca. Esto muestra que hay un alto número de docentes que, durante sus procesos comunicativos, ya sea con sus estudiantes o de manera personal, hacen uso de las nuevas tecnologías, lo cual refleja la realidad en que vivimos.

Figura 43

Actitud de los docentes frente a las nuevas tecnologías



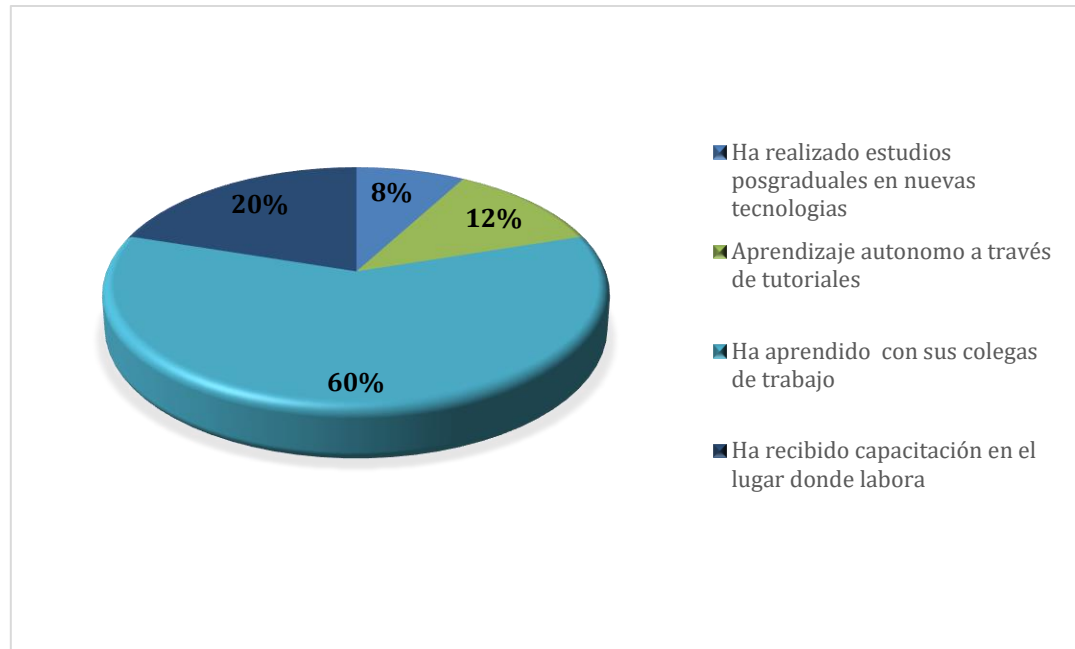
Nota: La figura muestra los resultados sobre la actitud de los docentes frente a las nuevas tecnologías.

Con respecto a la actitud que muestran los docentes frente a las nuevas tecnologías, es decir cómo se incorporan en la realidad tanto en su vida personal como en su desarrollo profesional, se muestra que un 66% de los docentes se encuentran dispuestos, con una actitud positiva frente al uso de las nuevas tecnologías; un 23% responde con un casi siempre; un 11% con un casi nunca. Lo anterior, estaría en coherencia con la respuesta anterior donde un 19% manifestó casi nunca hacer uso de las nuevas tecnologías en los procesos de comunicación, es decir, que, aunque existe una realidad en la que dependemos de las nuevas tecnologías, aún existe un grupo de profesores que se resisten a depender de estas herramientas tecnológicas ya sea sus procesos de enseñanza y aprendizaje o para la comunicación en general.

Las entrevistas muestran que el docente hace uso frecuente de las herramientas tecnológicas en la clase de inglés. En la primera pregunta - Implementa la tecnología dentro del aula como herramienta didáctica - el 88% de los docentes manifiestan hacen uso de las tecnologías. La segunda pregunta - La enseñanza online ha desarrollado mis competencias digitales - los docentes coinciden en afirmar que la experiencia durante la pandemia del Covid-19 donde tuvieron que cambiar la metodología de sus clases y asumir sus espacios académicos de manera virtual, contribuyó significativamente en el desarrollo de competencias digitales. Los docentes en su mayoría opinan que las inclusiones de nuevas tecnologías favorecen el aprendizaje de los idiomas y en desarrollo de habilidades comunicativas. Los docentes manifestaron que el uso de las tecnologías en el aula de clase tiene un impacto positivo en el aprendizaje de un idioma, por otra parte, se puso de relevancia que el uso de las tecnologías impregna un toque de dinamismo y motivación en los estudiantes.

Figura 44

Mecanismo en formación de TIC de los docentes



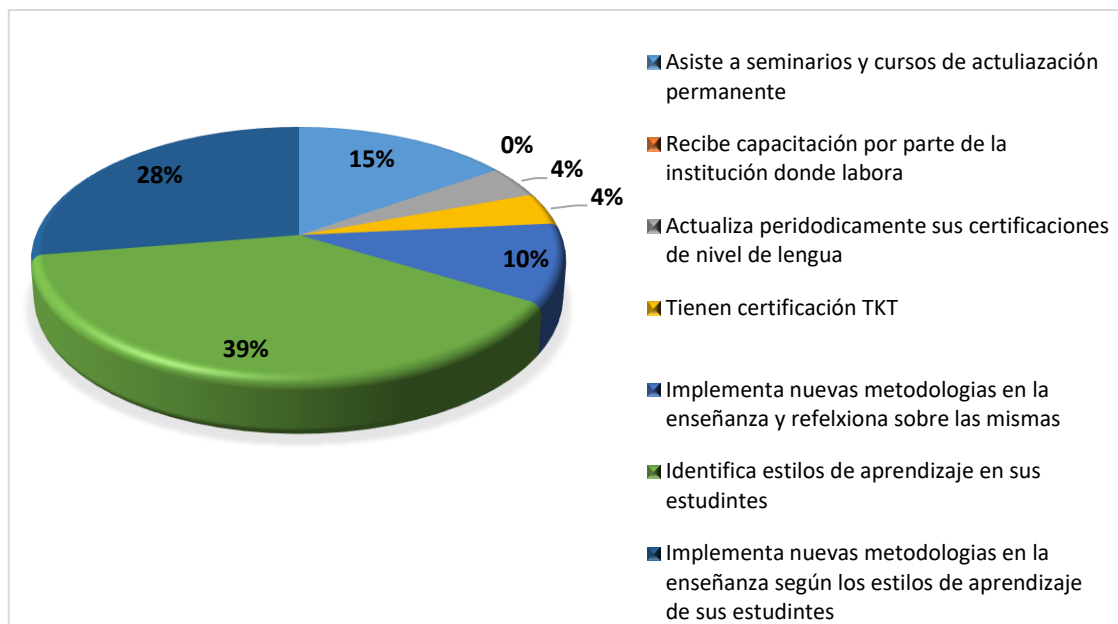
Nota: La grafica muestra los resultados sobre los mecanismos que han empujado los docentes para su formación en TIC.

Los profesores fueron igualmente preguntados por los mecanismos que han utilizado para su formación en competencias tecnológicas y, a este respecto, un 60% de los profesores manifiestan que han aprendido con sus colegas de trabajo; un 20% responden que ha recibido capacitación en el lugar donde labora; un 12% han desarrollado este tipo de competencias de manera autónoma; y un 8% han desarrollado estudios posgraduales en nuevas tecnologías lo cual les ha permitido el desarrollo de competencias tecnológicas.

▪ **Competencias pedagógicas y didácticas de los docentes**

Figura 45

Competencias didácticas de los docentes



Nota: La figura muestra los resultados de los docentes sobre sus competencias didácticas.

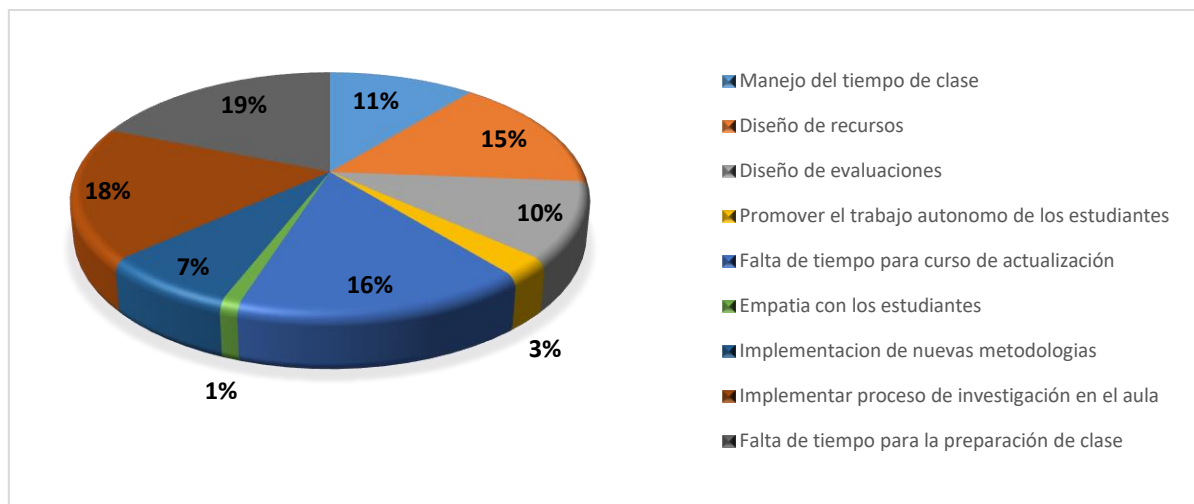
Los docentes participantes fueron cuestionados por sus competencias didácticas y pedagógicas en la figura anterior donde podemos observar que un 39% de los docentes manifiesta tener habilidades para identificar los estilos de aprendizaje de sus estudiantes; un 28% implementan nuevas tecnologías en la enseñanza según los estilos de aprendizaje de sus estudiantes; un 10% implementa nuevas tecnologías en la enseñanza y reflexiona sobre las mismas un 4% de los docentes cuentan con certificaciones de TKT (Teaching Knowledge Test) .

Un 4% de los docentes manifiestan actualizar periódicamente sus certificaciones internacionales en nivel de lengua; un 15% asisten a seminarios y cursos de actualización permanente pero no se evidencian respuestas sobre el tipo de capacitación en el desarrollo de sus competencias didácticas por parte de la institución.

Los docentes fueron cuestionados por sus oportunidades de mejora, la pregunta planteada fue: ¿Cuáles cree usted que son sus principales oportunidades de mejora en relación las competencias didácticas para la enseñanza? La siguiente figura muestra sus respuestas.

Figura 46

Dificultades didácticas de los docentes



Nota: La figura muestra los resultados de la respuesta con respecto a dificultades didácticas de los docentes

Con respecto a las dificultades que manifiestan los docentes en competencias didácticas se mostró que el 1% tiene dificultades en la relación con sus estudiantes, es decir con la empatía; el 7% tiene dificultades con el manejo del tiempo para realizar cursos de actualización; el 18% posee dificultades con la implementación de procesos de investigación en el aula; el 19% demuestra dificultades de tiempo para la preparación de clase; el 11% tiene dificultades con el manejo del tiempo al interior de la clase; el 15% manifiesta tener dificultades con el diseño de recursos que apoyen sus procesos de enseñanza en las clases; el 10% manifiesta tener dificultades con el diseño de las evaluaciones; el 3% tiene dificultades para promover el trabajo autónomo de los estudiantes y, finalmente, un 16% tiene dificultades con la implementación de nuevas tecnologías en sus clases.

Investigación: con respecto a estas competencias se indagó por la experiencia que cada docente tiene en proceso de investigación. La encuesta reportó que todos los docentes adscritos a programas de licenciatura en lenguas extranjeras, encargados de la formación de los nuevos licenciados, han tenido experiencia investigativa durante su formación académica, los 40 docentes han tenido alguna formación investigativa durante el pregrado y con mayor énfasis en sus estudios de

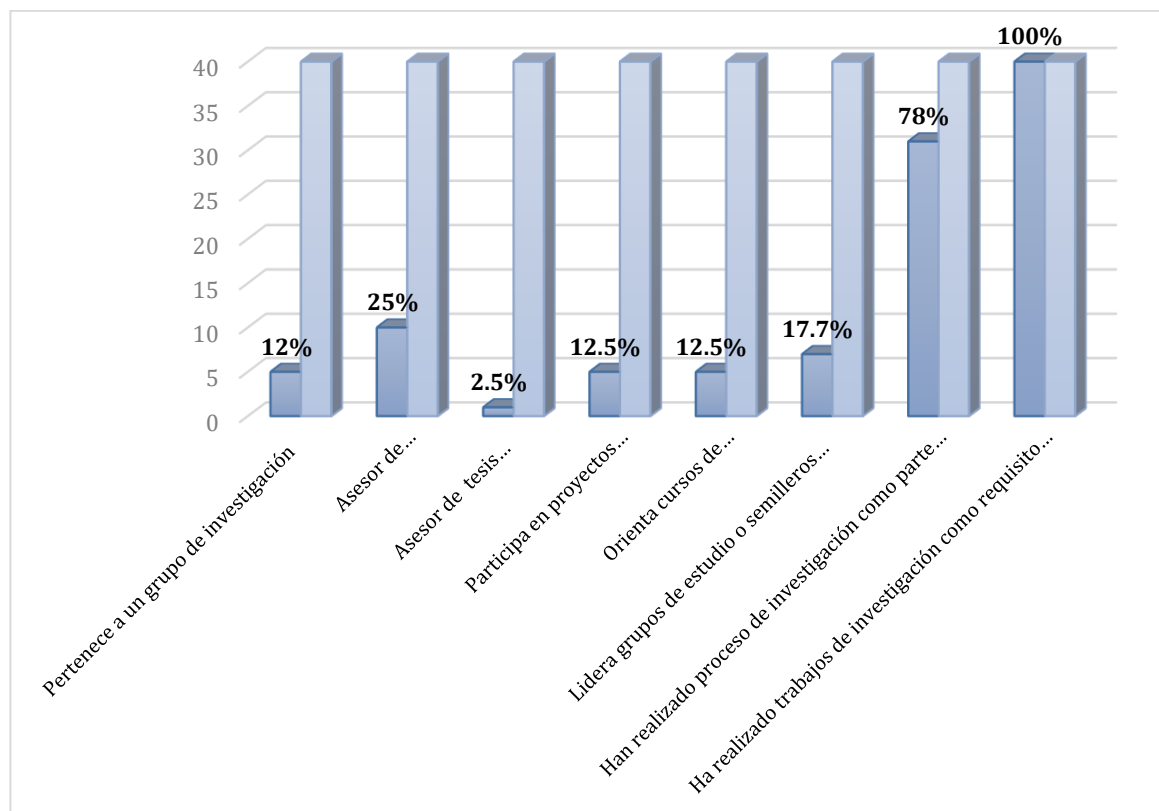
maestría, especialmente en la realización de sus tesis. Las siguientes gráficas muestran la experiencia en investigación de los docentes.

El primer análisis realizado consistió en verificar algunas actividades investigativas y el porcentaje docentes vinculada a las mismas. Se indago por:

1. Pertenece a un grupo de investigación
2. Asesor de monografías.
3. Asesor de tesis de maestría
4. Participa en proyectos de investigación.
5. Orienta cursos de investigación a estudiantes de pregrado.
6. Lidera grupos de estudio o semilleros de investigación con estudiantes.
7. Han realizado proceso de investigación como parte de su ejercicio docente.
8. Ha realizado trabajos de investigación como requisito en su maestría.

Figura 47

Experiencia investigativa de los docentes



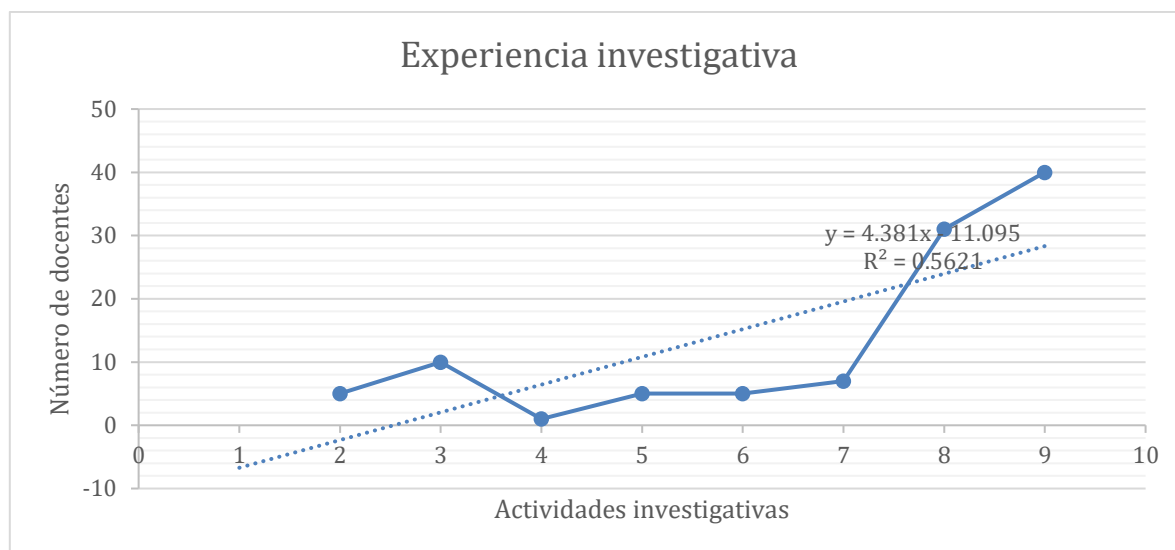
Nota: El gráfico muestra los resultados en experiencia investigativa de los docentes

Además de la experiencia investigativa durante su pregrado y posgrado, el 10% de los participantes están cursando estudios doctorales, el 5% tienen formación doctoral terminada. Las respuestas muestran que 5 docentes pertenecen a grupo de investigación avalados (12%); 10 docentes han tenido experiencia en pregrado con la asesoría de trabajos monográficos (25%); 1 docente asesora tesis de maestría (2.5%); 5 docentes desarrollan proyectos de investigación como parte de su labor docente (12.5%), 5 docentes orientan curso dedicados a desarrollar competencias investigativas en los estudiantes, lo cual corresponde a un 12.5%; 7 docentes han tenido o tienen experiencia orientando grupos de estudio y semilleros de investigación en pregrado (17.5%). Sin embargo, a pesar de esta aparente poca experiencia en investigación, se encontró que 31 de los 40 docentes entrevistados, es decir un 78% de los docentes reportan que han realizado ejercicios investigativos como parte de su quehacer y reflexión docente, sin embargo no se cuenta con una sistematización de sus experiencias ni publicación de las mismas, es decir, que a pesar de que no se ha realizado el proceso en su totalidad y con el rigor científico necesario, si se realizan unos intentos de investigación que muestran el interés de los docentes por mejorar su prácticas.

La siguiente figura muestra que existe solo una parte de los docentes que se muestran ajenos a la investigación. El 100% han tenido alguna experiencia investigativa.

Figura 48

Experiencia en investigación de los docentes

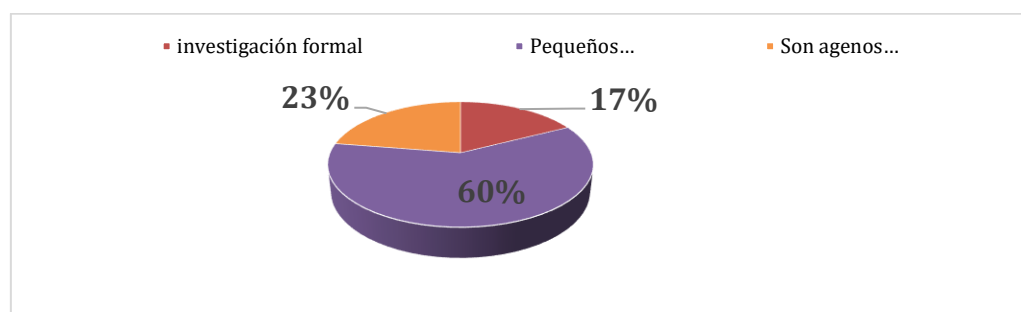


Nota: La figura muestra los resultados sobre la experiencia en investigación de los docentes.

Al realizar el análisis del número de profesores entrevistados y su experiencia investigativa se encuentra que el 17 % de los docentes están vinculados a procesos de investigación formal, es decir, que son docentes que pertenecen a grupos de investigación avalados, realizan orientación de trabajos de grado, hacen publicaciones, orientan grupos de semilleros, entre otras. Un 60% de los docentes realizan pequeños o ejercicios investigativos como parte de su reflexión docente y un 23 % de la población son completamente ajenos a la investigación y muestran motivación hacia el desarrollo de proyectos y trabajos investigativos.

Figura 49

Práctica investigativa de los docentes



Nota: La figura muestra los resultados sobre la práctica investigativa de los docentes.

En concordancia con lo anterior en esta figura se evidencia que un 60% de docentes realizan pequeños ejercicios investigativos en sus clases; el 17% realiza procesos de investigación formal; y un 23% son ajenos a la investigación.

Proyección social

La función sustantiva de Extensión y la Proyección Social es la función principal de la educación superior mediante la cual las instituciones se proyectan y comparte el conocimiento generado desde cada uno de sus proyectos internos para aportar en la solución de las problemáticas existentes en su contexto (Consuegra et al., 2015). En Colombia a través de la Ley 30 (1992) se definen las funciones sustantivas de la educación superior: docencia, la investigación y la extensión y proyección social. Lo anterior implica incluir estas tres funciones dentro de los planes de trabajo de los docentes de manera articulada dado que hacen parte de la misión y son la razón de ser de las instituciones educativas de educación superior. Blanco y Uribe (2017) afirman que la articulación entre la producción del conocimiento y la gestión social de la universidad se concreta en la primera década del siglo XXI cuando parece la Ley 1286 (2009).

Por las razones anteriormente mencionadas es importante conocer el perfil del docente de educación superior desde su experiencia, su percepción y su compromiso como agente de cambio en constante reflexión sobre las necesidades de su entorno y su compromiso social. Se indagó en un grupo de 40 profesores sobre su experiencia en proyectos de proyección social. A la luz de los datos obtenidos, los resultados no son favorables si se tienen en cuenta que uno de los compromisos de las instituciones de educación superior es su extensión con la comunidad y su trabajo en beneficio de esta. Como se observa en la siguiente gráfica, es muy reducido el número de maestros de este programa que tienen experiencia con este tipo de proyectos.

Figura 50

Experiencia de los docentes en proyección social



Nota: La figura muestra los resultados sobre la experiencia que tienen los docentes en proyección social.

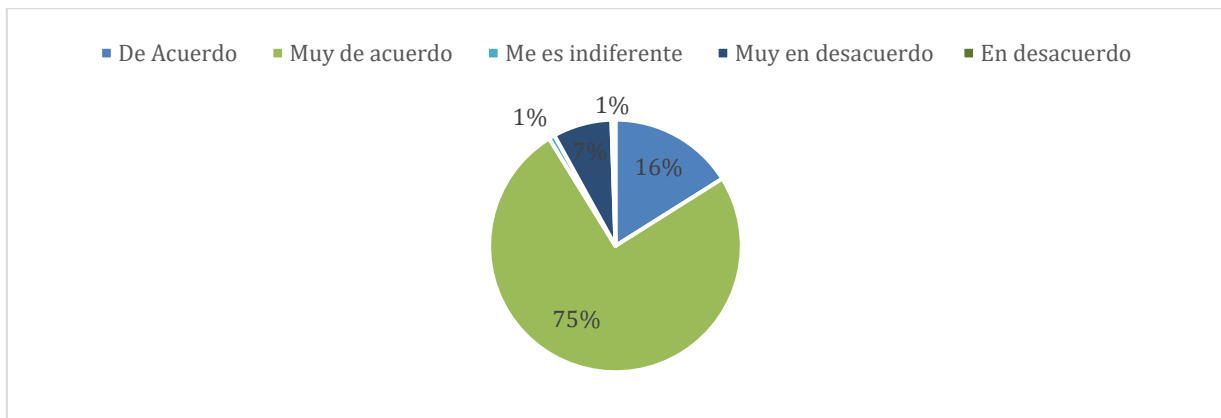
Con respecto a la experiencia que tienen los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en proyectos de proyección social, se evidencia que el 78% de los participantes no tienen experiencia en este tipo de proyectos; un 3% de los participantes comprende la proyección social como parte de su compromiso docente; el 2% participan en proyectos de investigación con actividades de proyección social; un 5% manifiesta que dentro de su ejercicio docente desarrollan proyectos de proyección social; un 7% lidera proyectos desde las prácticas profesionales que hacen relación a actividades de proyección social que desarrollan los programas; y un 5% tiene experiencia en este tipo de proyectos es importante observar que existe un alto número de docentes de estos programas de licenciatura que no tienen experiencia en proyección social.

Competencias Interculturales

Con respecto a las competencias globales se consultó por: el conocimiento que se tienen sobre las mismas; la actitud frente a las competencias globales y la habilidad para integrarlas en el currículo.

Figura 51

Conocimiento que tienen los docentes en competencias interculturales.

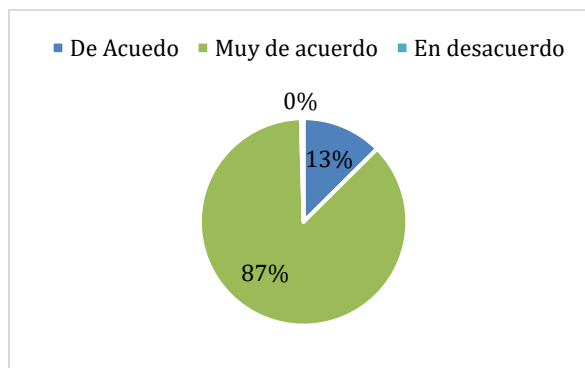


Nota: La figura muestra los resultados con respecto al conocimiento que tienen los docentes en competencias interculturales.

En la figura anterior podemos observar el conocimiento que tienen los docentes en sus competencias interculturales un 16 % manifiesta estar de acuerdo con la existencia de competencias interculturales; un 75% manifiesta estar muy de acuerdo; el 1% en desacuerdo y; otro 1% muy en desacuerdo. Esto manifiesta la actitud que tienen los profesores frente a la importancia de las competencias interculturales como parte de su ejercicio docente.

Figura 52

Actitud frente a la interculturalidad

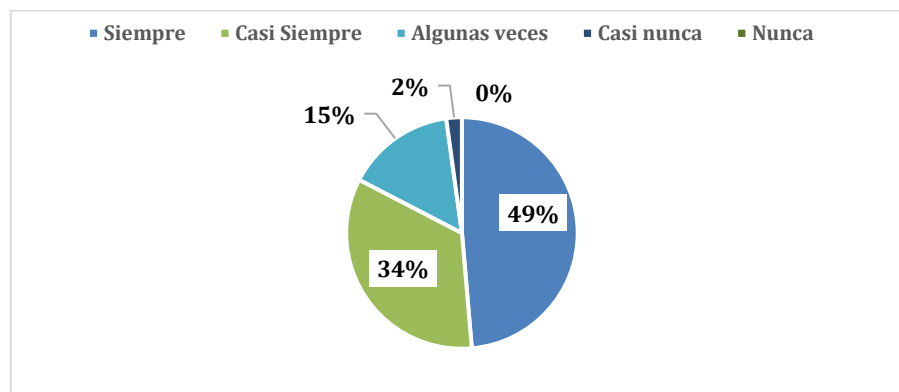


Nota: La figura muestra la actitud de los docentes frente a las competencias interculturales.

Se preguntó a los docentes frente a actitudes sobre las competencias interculturales aquí observamos que el 87% manifiesta estar muy de acuerdo un 13% de acuerdo es decir que los docentes manifiestan una actitud positiva frente a mantener una actitud y sensibilidad a la realidad intercultural de sus estudiantes.

Figura 53

Habilidades frente a la implementación de las competencias interculturales.



Nota: La figura muestra los resultados frente a las habilidades para la implementación de las competencias interculturales.

Frente a las habilidades que tienen los docentes en la implementación de competencias interculturales podemos observar que un 49% manifiesta tener esas habilidades; un 34% responde con un casi siempre tener la habilidad para implementarlas; un 15% algunas veces y un 2% manifiesta que casi nunca posee

habilidad frente a la implementación de las competencias interculturales en su aula de clase.

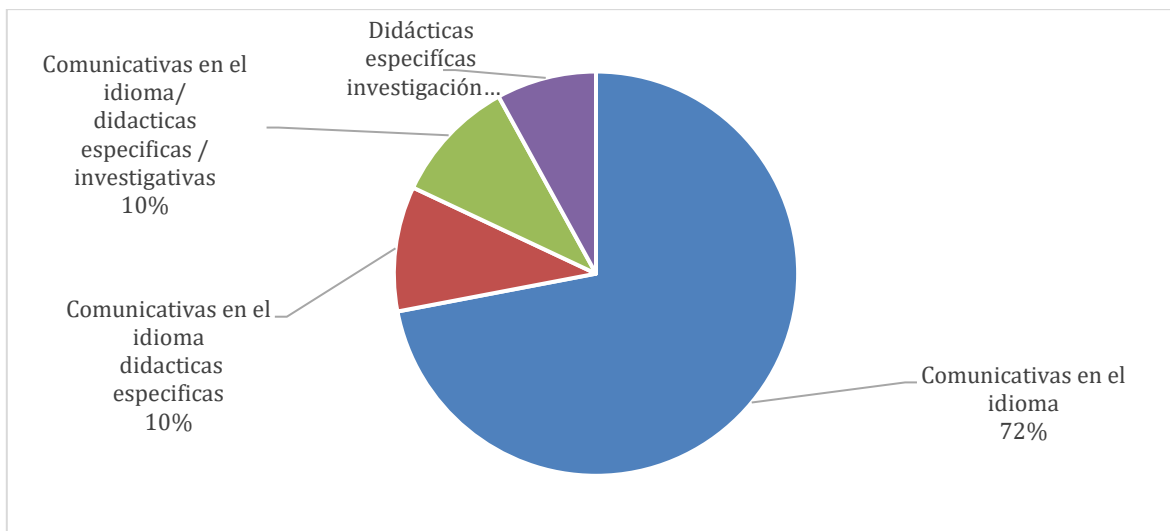
Finalmente se preguntó a los docentes por las competencias que consideran deben tener como formadores de los futuros licenciados en lengua extranjeras, se escogieron las siguientes opciones de respuesta:

1. Competencias comunicativas en el idioma
2. Competencias en didácticas específicas
3. Competencias investigativas
4. Competencias en nuevas tecnologías
5. Competencias interculturales

Según las respuestas, un 72% está de acuerdo que las competencias que deben tener como docentes corresponden a las competencias comunicativas en el idioma que enseñan. Esto muestra un interés de los profesores por lograr un alto nivel de comunicación que los habilita para enseñar y formar docentes. La siguiente figura muestra las competencias que mencionan los docentes son fundamentales para la formación de los nuevos docentes.

Figura 54

Competencias que los docentes consideran fundamentales para su labor docente.

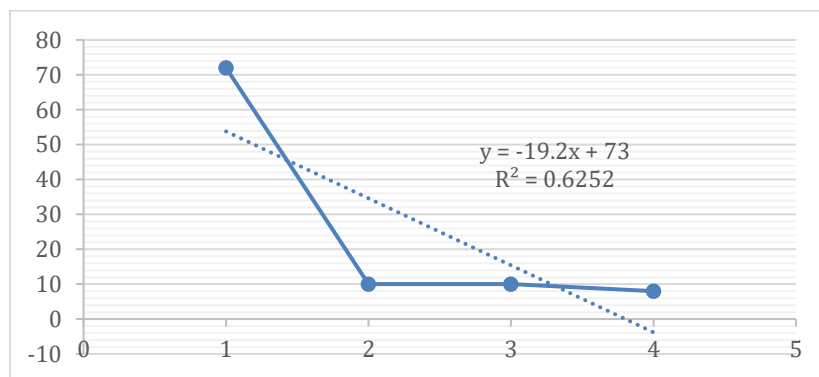


Nota: La figura muestra los resultados sobre competencias que los docentes consideran fundamentales para su labor docente.

La siguiente figura muestra la relación lineal entre variables de tendencias. El desarrollo de competencias comunicativas en el idioma se mostró como tendencia en la respuesta como lo muestra la ecuación: $y = -19.2x + 73$, donde $R^2 = 0.6252$. Se puede observar que solo el 10% de los docentes mencionan competencias comunicativas en el idioma, competencias en didácticas específicas y competencias investigativas como necesarias para la formación de los nuevos licenciados mientras que las competencias interculturales y en nuevas tecnologías no son mencionadas, es posible que haya sido obviadas por considerarlas como parte de las competencias didácticas o comunicativas.

Figura 55

Coeficiente de determinación en competencias docentes



Nota: La grafica muestra el coeficiente de determinación, denominado R^2 a las respuestas dadas por los docentes sobre las competencias docentes requeridas para la formación de licenciados en lengua extranjera.

4.2.3 Análisis cuantitativo de las encuestas

El análisis de datos cuantitativos permitió realizar análisis estadístico de datos. A continuación, se presentan los análisis de datos de acuerdo con cada una

de las categorías analizadas. Como se mencionó en el capítulo anterior se aplicaron 4 encuestas que permitieron conocer las competencias de los docentes.

El análisis de datos cuantitativos realizada a través de las herramientas de software: el lenguaje de programación R y la interfaz gráfica para R llamada Rstudio permitió realizar análisis estadístico de datos. A continuación, se presentan los análisis de datos de acuerdo con cada una de las categorías analizadas.

Competencias Investigativas

Esta encuesta consistió en 31 preguntas clasificadas en 3 categorías: 1. Conocimiento sobre la investigación; 2: Percepción sobre investigación y 3: Participación en investigación. Esta encuesta buscaba no solo conocer las competencias de los docentes en investigación, sino indagar sobre su práctica investigativa, así mismo se busca comprobar los resultados de los datos cualitativos.

Tabla N. 9

Conocimientos en investigación de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras.

		Se me dificulta definir los objetivos de una investigación de manera clara.	Poseo habilidad para usar bases de datos e identificar antecedentes de la investigación	Tengo facilidad para definir el marco teórico según la temática de la investigación abordada.	Reconozco las técnicas de recolección de datos y aplica las más adecuadas para su investigación
N	Válido	40	40	40	40
	Perdidos	0	0	0	0
Media		2,98	1,90	1,88	1,80
Mediana		3,00	2,00	2,00	2,00
Moda		3	2	2	2
		Reconozco con facilidad un problema de investigación y lo defino con claridad.	Puedo definir el planteamiento del problema de investigación	Se me dificulta identificar un problema de investigación y definirlo con claridad	Tengo facilidad para definir los objetivos de investigación y uso con propiedad los verbos dispuestos para ello
N	Válido	40	40	40	40
	Perdidos	0	0	0	0
Media		1,85	1,83	3,00	1,85
Mediana		2,00	2,00	3,00	2,00
Moda		2	2	3	2

		Tengo dificultad para hacer análisis e interpretación de los datos recolectados en la investigación	Considero que la investigación es fundamental para desempeñar mi quehacer docente	No he tenido buenas experiencias investigando	Solo he realizado investigaciones como ejercicio obligatorio por algún requisito de grado
N	Válido	40	40	40	40
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3,15	1,45	3,15	2,53
Mediana		3,00	1,00	3,00	2,50
Moda		3	1	3	2
		No tengo claridad en el diseño y aplicación apropiada de los instrumentos de investigación	Conozco los métodos de investigación avalados científicamente para abordar proceso de investigación	Suelo confundir los diferentes métodos de investigación y usarlos según de su diseño investigativo.	Poseo habilidad para analizar datos en mis investigaciones
N	Válido	40	40	40	40
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3,25	1,90	2,98	1,83
Mediana		3,00	2,00	3,00	2,00
Moda		3	2	3	2

Nota: La tabla muestra los conocimientos en investigación de los docentes según el análisis realizado en el software SPSS.

Con respecto a esta primera categoría, los docentes manifiestan tener conocimientos en investigación, tienen capacidades para definir un problema de investigación, definir los objetivos de la investigación, consultar bases de datos y construir un marco teórico, así mismo reconocen y aplican instrumentos de investigación. De igual manera los docentes reconocen la importancia de la investigación como parte de su quehacer docente. Sin embargo, se observan dificultades en la metodología de la investigación, el diseño investigativo y la recolección y análisis de datos.

El cuadro muestra una media de $\bar{x} = \frac{2.33}{40}$; una mediana $\overline{Me} = \frac{1.90}{40}$ y la moda $\overline{Mo} = \frac{2}{40}$. Esto sugiere que, en promedio, los docentes tienen un nivel bajo de competencias investigativas, ya que 0.05825 es un valor pequeño en una escala donde el máximo es 1. La mediana es $1.90/40 = 0.0475$. Esto significa que la mitad de los docentes tiene una puntuación en competencias investigativas menor o igual a 0.0475. Esto refuerza la idea de que la mayoría de los docentes tiene niveles bajos en estas competencias. La mediana es

$1.9040=0.0475\frac{1.90}{40} = 0.0475401.90=0.0475$. Esto significa que la mitad de los docentes tiene una puntuación en competencias investigativas menor o igual a 0.0475. Esto refuerza la idea de que la mayoría de los docentes tiene niveles bajos en estas competencias.

Los resultados muestran bajos Niveles de Competencias Investigativas: Los valores de la media, mediana y moda indican consistentemente que los niveles de competencias investigativas entre los docentes son bajos. La media baja muestra que, en promedio, las competencias son limitadas. La mediana baja indica que más de la mitad de los docentes tiene competencias aún más bajas que el promedio. La moda baja señala que la mayoría de los docentes se concentra en niveles muy bajos de competencia.

Así mismo, existen dificultades en Metodología e Investigación: A pesar de tener algún conocimiento en investigación, los docentes enfrentan dificultades significativas en aspectos clave del proceso investigativo, como la metodología, el diseño de la investigación, y la recolección y análisis de datos. Esto puede ser debido a una falta de formación adecuada o experiencia práctica en estos aspectos.

Tabla N. 10

Percepción sobre investigación de los docentes de licenciatura en lenguas extranjeras.

		Reconozco la importancia de la investigación como generadora de nuevo conocimiento	Creo que la investigación no es necesario para crear nuevo conocimiento	Quehacer investigativo: Realizo proceso de investigación como parte de mi quehacer docente	No incluyo procesos investigativos como parte de mi quehacer docente
N	Válido	40	40	40	40
	Perdidos	0	0	0	0
Media		1,13	3,40	1,88	3,33
Mediana		1,00	4,00	2,00	3,00
Moda		1	4	2	3
		Me gustaría investigar, pero	Me gustaría investigar, pero	Considero que la investigación no es	Participo en grupos de investigación avalados

		siento que no tengo los conocimientos necesarios para hacerlos	considero que demanda tiempo y esfuerzo	fundamental para mi desempeño como docente	y reconocido por entes certificadoras.
N	Válido	40	40	40	40
	Perdidos	0	0	0	0
Media		2,93	2,08	3,38	2,68
Mediana		3,00	2,00	4,00	3,00
Moda		3	2	4	3

Nota: La tabla muestra la percepción en investigación de los docentes según el análisis realizado en el software SPSS.

Los datos muestran una media de $\bar{x} = \frac{2.9}{40} = 0.0725$; una mediana $\overline{Me} = \frac{3.00}{40}$ y la moda $\overline{Mo} = \frac{3}{40}$. La media es $2.9/40 = 0.0725$, la mediana es $3.00/40 = 0.075$ y la moda es $3/40 = 0.075$. Esta es la puntuación promedio de los docentes en relación con, cómo consideran la investigación en el contexto educativo. El valor es bajo, lo que sugiere que, en promedio, los docentes no consideran la investigación como algo fundamental en su labor. La mediana es $3.00/40 = 0.075$. Esto significa que la mitad de los docentes tiene una puntuación menor o igual a 0.075 en términos de la importancia que le asignan a la investigación en su desempeño. Este valor, también bajo, refuerza la percepción general de que la investigación no es vista como fundamental. La moda es $3/40 = 0.075$. Esto indica que la puntuación más frecuente entre los docentes es 0.075, lo cual es consistente con la media y la mediana, mostrando una tendencia uniforme. Esto evidencia:

- La Percepción de la Investigación: Los valores de la media, mediana y moda son todos bajos, lo que indica una percepción generalizada entre los docentes de que la investigación no es crucial para los procesos educativos ni para su desempeño profesional.
- La Exclusión de la Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: La baja valoración de la investigación sugiere que los docentes no la incluyen como una parte integral de su enseñanza. Esto puede deberse a varias

razones, como la falta de formación en investigación, la falta de recursos o apoyo institucional, o una cultura educativa que no valora la investigación.

Como se puede observar se muestra una tendencia considerar que la investigación no es fundamental en los procesos educativos ni para el desempeño docente, por lo tanto, no se incluyen en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Tabla N. 11

Participación en investigación de los profesores de programas de licenciatura en lenguas extranjeras.

		Participo en eventos académicos con la presentación de ponencias.	Publico artículos científicos en revistas indexadas para publicar los resultados de mis investigaciones	Tengo facilidad para escribir artículos científicos y preparar ponencias	He definido un tema de investigación y tengo experiencia investigando sobre ese tema
N	Válido	40	40	40	40
	Perdidos	0	0	0	0
Media		2,60	2,88	2,17	2,05
Mediana		3,00	3,00	2,00	2,00
Moda		2	3	2	2
Pertenezco a redes y asociaciones académicas donde se hace intercambios de experiencias investigativas.					
			Hago actualizaciones permanentes de mi Cvlac	Público al menos un artículo cada año en revista indexadas.	
N	Válido	40	40		16
	Perdidos	0	0		24
Media		2,93	2,58		3,31
Mediana		3,00	2,00		3,00
Moda		3	2		3 ^a

Nota: La tabla muestra la participación en investigación de los docentes según el análisis realizado en el software SPSS.

Con respecto a la participación en procesos investigativos se evidencia una participación positiva en procesos de investigación como son los eventos

académicos, escritura de artículos y actualizaciones del cvlac. Se observa que los datos muestran una media de $\bar{x} = \frac{2.6}{40}$; una mediana $\overline{Me} = \frac{2.60}{40}$ y la moda $\overline{Mo} = \frac{3}{40}$. Esto es coherente con los datos cualitativos encontrados en las entrevistas donde los participantes manifiestan haber tenido la experiencia investigando durante sus pregrados y proceso de formación en maestría como se expone a continuación.

La media es $2.6/40=0.065\frac{2.6}{40} = 0.065$. Esto sugiere que, en promedio, los docentes tienen una puntuación moderadamente baja en participación en procesos investigativos. Sin embargo, al compararlo con los valores en otros casos, parece que hay una tendencia más positiva en esta área específica. La mediana es $2.60/40=0.065\frac{2.60}{40} = 0.065$. La mediana igual a la media indica una distribución simétrica en la percepción de participación en investigación entre los docentes. La moda es $3/40=0.075\frac{3}{40} = 0.075$. La moda es ligeramente mayor que la media y la mediana, lo que indica que la puntuación más frecuente entre los docentes es un poco más alta que el promedio general, sugiriendo que un número considerable de docentes tiene una participación positiva en procesos investigativos.

La media, mediana y moda sugieren que, en general, hay una participación positiva en procesos de investigación entre los docentes. Aunque las puntuaciones absolutas son bajas, indican una mejor percepción en comparación con otros aspectos de las competencias investigativas. La moda más alta que la media y la mediana refuerza la idea de que varios docentes tienen una participación en eventos académicos, escritura de artículos y actualizaciones del CVLAC.

Las entrevistas cualitativas confirman que muchos docentes han tenido experiencia investigativa durante sus estudios de pregrado y formación en maestría. Esta experiencia previa parece contribuir a su participación actual en procesos investigativos. La coherencia entre los datos cuantitativos y cualitativos sugiere que la formación académica de los docentes ha influido positivamente en su disposición y capacidad para participar en actividades de investigación.

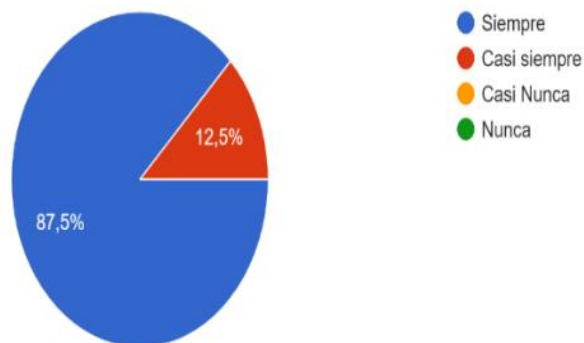
Como se mencionó, la recogida de datos cuantitativos a partir de la encuesta se completó con una serie de entrevistas cuya información permite avalar los resultados respecto a la experiencia que cada docente tiene en el proceso de investigación. La encuesta reportó que todos los docentes adscritos a un programa de licenciatura en lenguas extranjeras, encargados de la formación de los nuevos licenciados, han tenido experiencia investigativa durante su formación académica: los 40 docentes han tenido alguna formación investigativa durante el pregrado y con mayor énfasis en sus estudios de maestría, especialmente en la realización de sus tesis.

Ahora bien, a continuación, se mostrará el resumen por cada uno de los componentes. Con respecto a los procesos de investigación, la mayoría de los profesores consideran estar de acuerdo con respecto a realizar procesos de investigación como parte de su labor docente. Esto se confirma más adelante en las entrevistas realizadas.

Figura 56

Importancia de la investigativa para los docentes de licenciatura

Reconozco la importancia de la investigación como generadora de nuevo conocimiento
40 respuestas

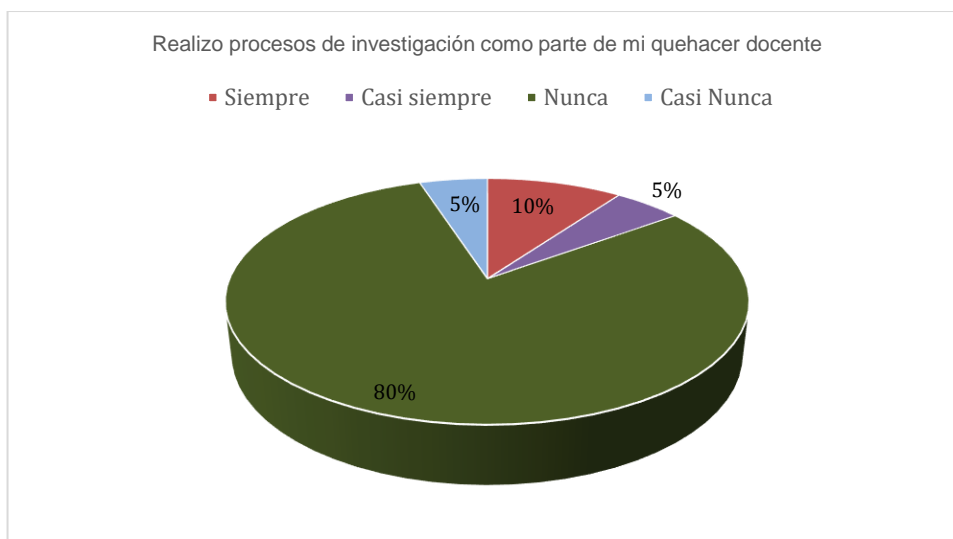


Nota: la figura muestra los resultados de las respuestas de los docentes con respecto a la importancia de la investigativa para los docentes de licenciatura.

Los profesores reconocen que la investigación es importante para los procesos educativos, como generadora de nuevos conocimientos. A esta pregunta el 87.5% manifestó estar de acuerdo con su importancia; el 12.5% fue menos seguro de su respuesta, al manifestar, casi siempre.

Figura 57

La práctica investigativa para los docentes de licenciatura



Nota: La figura muestra los resultados sobre la práctica investigativa de los docentes

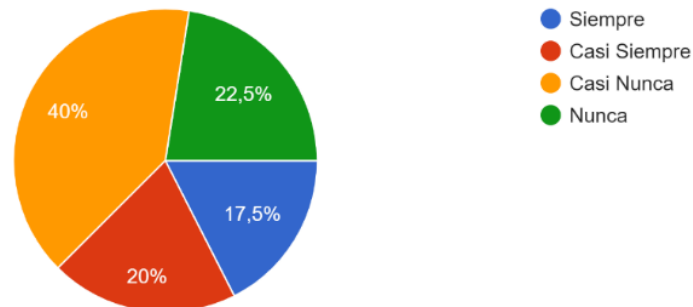
A pesar de que los profesores manifestaron reconocer la importancia de la investigación en la práctica docente, el 80% manifiesta no desarrollar procesos investigativos como parte de su labor docente; un 5% casi nunca desarrolla procesos investigativos, un 5% casi siempre los realiza; y solo un 5% manifiesta realizar proceso de investigación con una respuesta de siempre.

Figura 58

Participación en investigación de los docentes de licenciatura

Participo en grupos de investigación avalados y reconocido por entes certificadoras.

40 respuestas



Nota: La figura muestra los resultados en cuanto a participación en investigación de los docentes de licenciatura.

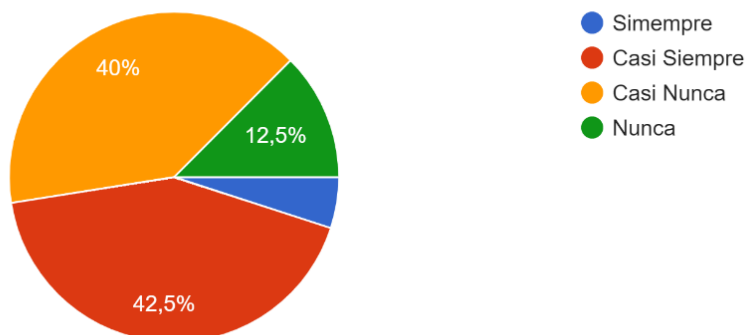
La anterior pregunta se refiere a la participación formal de los docentes en investigación al pertenecer a grupos de investigación reconocidos y avalados por entidades oficiales, en el caso de Colombia, por Minciencias. Solo un 17.5% manifiestan pertenecer a los grupos de investigación; el 20% casi siempre, es decir que su participación es intermitente; un 40% manifiesta casi nunca haber pertenecido; el 22.5% nunca han pertenecido a grupos de investigación.

Figura 59

Participación en eventos académicos de los docentes de licenciatura

Participo en eventos académicos con la presentación de ponencias.

40 respuestas



Nota: La figura muestra la participación en eventos académicos de los docentes de licenciatura

Con respecto a la participación en eventos académicos, esta es baja para la mayoría de los docentes. Solo un 5% de los docentes manifiesta participar siempre, en tanto que el 42.5%, manifiesta casi siempre; y un 40% casi nunca; y el 12.5% nunca. Es decir que en estos procesos de apropiación social del conocimiento falta mayor compromiso. Las respuestas son coherentes con la pregunta sobre la práctica investigativa. Es decir, si no existe una práctica investigativa, los profesores no han tenido la oportunidad de generar nuevo conocimiento para compartir en la comunidad académica.

Matriz de correlación de Spearman

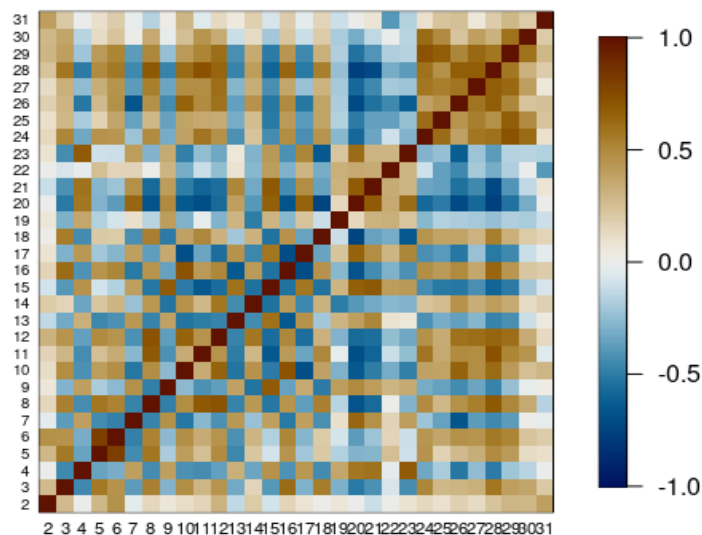
Antes de mencionar los resultados encontrados aquí, es importante aclarar la interpretación de los resultados. Cuando es cercana a 1, podemos decir que las respuestas de los encuestados tienden a ser las mismas en ambas preguntas. Cuando es cercana a -1, podemos decir que las respuestas de los encuestados tienden a ser opuestas en ambas preguntas. Cuando es cercana a 0, podemos decir que no parece haber alguna relación entre las respuestas en una pregunta y en la otra. La matriz rectangular, similar a una tabla, y compuesto por filas y columnas que contiene valores numéricos y esta se puede graficar como una

imagen rectangular donde los colores en sus filas y columnas representan los valores de la matriz.

A continuación, se muestra la matriz de correlación de Spearman para las variables. Note que las filas y las columnas están enumeradas (1-31) según cada pregunta y que en la parte derecha del gráfico hay una barra de colores que indica la cantidad representada por cada color.

Figura 60

Matriz de Correlación de Spearman de competencias investigativas.



Nota: El grafico muestra la matriz de Correlación de Spearman de competencias investigativas.

En el gráfico anterior podemos identificar varias características:

La pregunta número uno no está contenido en el gráfico. Esto ocurre porque no es posible calcular la correlación para preguntas en las que sólo se escogió una opción de respuesta (en este caso, **Siempre**). La línea diagonal que conecta la esquina inferior izquierda con la esquina superior derecha es siempre de color café oscuro, es decir la correlación de cualquier variable con ella misma siempre es uno.

Esto quiere decir que la mayoría de las variables tienden a tener respuestas similares u opuestas pero rara vez no hay relación entre algún par de preguntas.

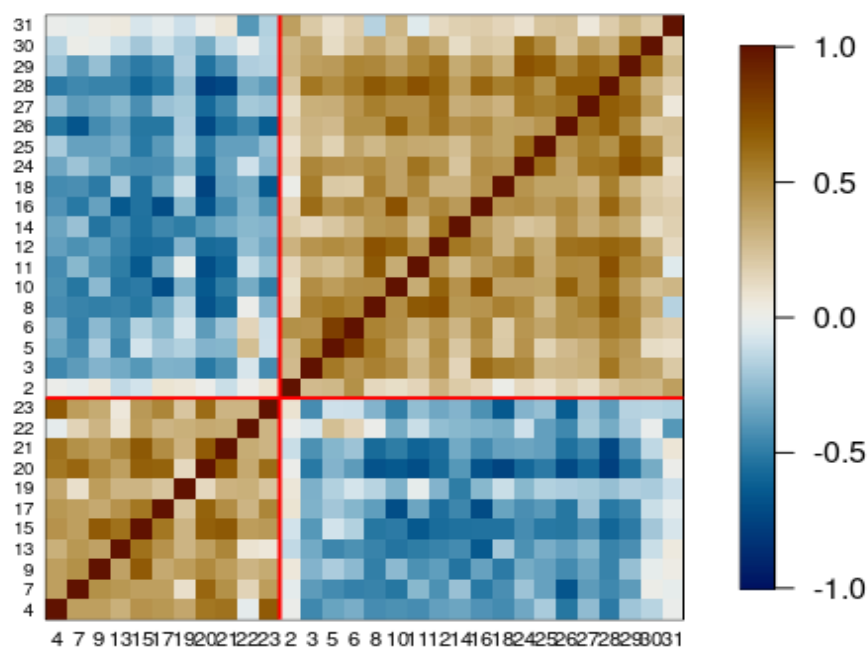
Los colores café representan aspectos negativos encontrados en las respuestas en tanto que los colores azules son aspectos positivos en cada una de las respuestas. Las preguntas de la 23 al 31 que representan las preguntas sobre participación en investigación se enmarcan en los colores más oscuros mostrando la debilidad o aspectos por mejorar de los docentes.

Las preguntas 19 a 22 corresponden a la percepción sobre la investigación que tienen los docentes, según los resultados de la matriz de Correlación, la persecución sobre la investigación es positiva.

De la 1 a las 18 las competencias investigativas, vemos que los colores están mezclados, aunque aparece con mayor intensidad los colores azules.

Figura 61

Clasificación de variables de competencias investigativas según su correlación



Nota: La figura muestra la matriz de correlación Spearman clasificadas según su correlación.

Es importante aclarar que las correlaciones son exactamente las mismas que en el gráfico anterior. Esto se puede verificar escogiendo una fila y una columna y viendo que el color que se encuentra en su intersección es el mismo en los dos

gráficos. Lo que se ha hecho es reordenar las preguntas según el grupo al que pertenecen; así el gráfico parece cobrar más sentido.

Ahora podemos ver que el gráfico se divide en cuatro bloques delimitados por las líneas rojas:

- El bloque de la esquina inferior izquierda representa las correlaciones entre las variables del primer grupo. Note que estas correlaciones son muy cercanas a 1, es decir, las respuestas de los encuestados tienden a ser casi las mismas a lo largo de las preguntas de este grupo.
- El bloque de la esquina superior derecha representa las correlaciones entre las variables del segundo grupo. Estas correlaciones también son muy cercanas a 1.
- Los dos bloques restantes, en los cuales predomina el color azul, representan las correlaciones de las variables de un grupo con las variables del otro grupo. Por lo anterior, estos bloques nos están indicando que los dos grupos son opuestos en el sentido que las personas que en un grupo respondieron **Siempre** o **Casi Siempre** tienden a responder **Nunca** o **Casi Nunca** en el otro grupo y viceversa.

De lo anterior concluimos que hemos podido dividir a las preguntas en dos grupos bastante homogéneos internamente, pero opuestos entre ellos. Esto es muy útil para entender las relaciones entre las variables.

Como se mencionó previamente, el K-Medoids no sólo asigna las variables a grupos, sino que escoge una representante de cada grupo, estas son respectivamente:

Tabla N. 12

Análisis de preguntas centrales

Número	Preguntas Centrales
15	Suelo confundir los diferentes métodos de investigación y usarlos según de su diseño investigativo.
28	He definido un tema de investigación y tengo experiencia investigando sobre ese tema

Nota: La tabla muestra las preguntas centrales agrupada según la corrección en la matriz Spearman.

Podemos notar que las preguntas son de naturaleza opuesta (al igual que los grupos). La primera refleja poco dominio de los métodos de investigación mientras que la segunda refleja habilidad en las tareas relativas a la investigación. A continuación, presentamos las preguntas pertenecientes a cada grupo:

Tabla N. 13

Preguntas agrupadas según la correlación en la matriz de Spearman

Número	Grupo 1
4	No incluyo procesos investigativos como parte de mi quehacer docente
7	Se me dificulta identificar un problema de investigación y definirlo con claridad
9	Se me dificulta definir los objetivos de una investigación de manera clara.
13	No tengo claridad en el diseño y aplicación apropiada de los instrumentos de investigación
15	Suelo confundir los diferentes métodos de investigación y usarlos según de su diseño investigativo.
17	Tengo dificultad para hacer análisis e interpretación de los datos recolectados en la investigación
19	No he tenido buenas experiencias investigando
20	Solo he realizado investigaciones como ejercicio obligatorio por algún requisito de grado
21	Me gustaría investigar, pero siento que no tengo los conocimientos necesarios para hacerlos
22	Me gustaría investigar, pero considero que demanda tiempo y esfuerzo
23	Considero que la investigación no es fundamental para mi desempeño como docente
Número	Grupo 2

Número	Grupo 1
2	Creo que la investigación no es necesaria para crear nuevo conocimiento
3	Realizo proceso de investigación como parte de mi quehacer docente
5	Reconozco con facilidad un problema de investigación y lo defino con claridad.
6	Puedo definir el planteamiento del problema de investigación
8	Tengo facilidad para definir los objetivos de investigación y uso con propiedad los verbos dispuestos para ello
10	Poseo habilidad para usar bases de datos e identificar antecedentes de la investigación
11	Tengo facilidad para definir el marco teórico según la temática de la investigación abordada.
12	Reconozco las técnicas de recolección de datos y aplica las más adecuadas para su investigación
14	Conozco los métodos de investigación avalados científicamente para abordar proceso de investigación
16	Poseo habilidad para analizar datos en mis investigaciones
18	Considero que la investigación es fundamental para desempeñar mi quehacer docente
24	Participo en grupos de investigación avalados y reconocido por entes certificadoras.
25	Participo en eventos académicos con la presentación de ponencias.
26	Publico artículos científicos en revistas indexadas para publicar los resultados de mis investigaciones
27	Tengo facilidad para escribir artículos científicos y preparar ponencias
28	He definido un tema de investigación y tengo experiencia investigando sobre ese tema
29	Pertenezco a redes y asociaciones académicas donde se hace intercambios de experiencias investigativas.
30	Hago actualizaciones permanentes de mi Cvlac
31	Publico al menos un artículo cada año en revista indexadas.

Nota: La tabla presenta las preguntas agrupadas según el análisis de la correlación en la matriz Spearman.

Después de leer las preguntas que componen cada grupo, es claro que fueron clasificadas según si hacen referencia a débiles competencias investigativas o si por el contrario hacen referencia a la experiencia y/o facilidad para la investigación. Además, concluimos que esta gran diferencia entre los dos grupos es, de hecho, la que justifica en mayor medida las diferentes respuestas de los individuos a lo largo de las preguntas. Es decir, las respuestas de los individuos se ven influenciadas principalmente según el grupo al cual pertenece la pregunta y no varían mucho entre preguntas del mismo grupo. Esto último se puede confirmar viendo el segundo gráfico de la matriz de correlaciones de Spearman.

De lo anterior, podemos decir que, si bien el planteamiento de cada pregunta es diferente, la información recolectada por todas ellas podría ser recogida por un número bastante menor de preguntas que representen adecuadamente cada grupo y de tal manera optimizar el formulario.

Análisis de Correspondencias

El análisis de correspondencias es una metodología útil para resumir información de variables de valor discreto. Cuando se tienen dos de estas, se utiliza el análisis de correspondencias simple, cuando son más, se utiliza el análisis de correspondencias múltiples.

La manera en la que se resume la información es representando cada variable, e incluso cada nivel de cada variable en un espacio de tantas dimensiones como sea necesario. Se busca tomar la menor cantidad posible de dimensiones pues de tal manera se está resumiendo más la información, pero siempre velando porque no se pierda gran parte de esta.

Nota: Los niveles de una variable de valor discreto son los valores que puede tomar. En este caso, los niveles de las variables que vamos a analizar son *Nunca*, *Casi Nunca*, *Casi Siempre* y *Siempre*.

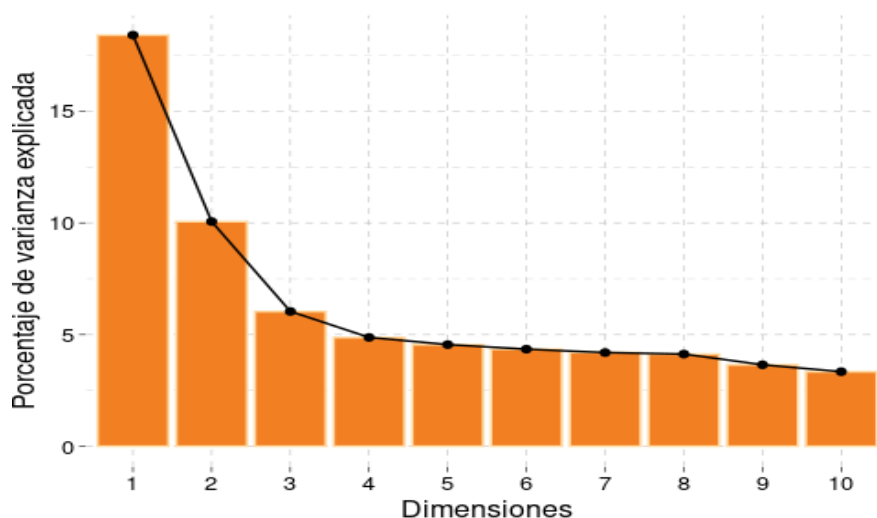
Porcentaje de Varianza Explicada

Medimos la calidad con la que se representan las variables en términos del porcentaje de varianza explicada. Éste debe ser cercano al 100%. En este caso tenemos 31 variables originales; esta cantidad es muy alta y por tanto se necesitan bastantes dimensiones para que el porcentaje de varianza explicada sea, si quiera mayor al 70%. Se necesitan exactamente 13 dimensiones.

El siguiente gráfico muestra el porcentaje de varianza explicada por cada dimensión. El porcentaje total de varianza que explican las primeras dimensiones es la suma de los porcentajes de varianza que explican por separado.

Figura 62

Porcentaje de varianza explicada para las competencias investigativas



Nota: La figura representa el porcentaje de varianza explicada por cada dimensión

Vemos que ni la primera dimensión llega a representar el 20% de la variabilidad, por lo tanto, es conveniente utilizar una amplia cantidad de dimensiones.

Tomar las dos primeras dimensiones tiene la ventaja de que podemos representar las variables en un plano. En consecuencia, tomaremos las primeras dos, graficando el plano correspondiente a la primera y la segunda dimensión.

Es importante advertir que las primeras cuatro dimensiones apenas explican el 39% de la variabilidad total, luego los gráficos que mostraremos a continuación no representan la totalidad de la información original pero aún son de gran utilidad para estudiar las relaciones entre las variables.

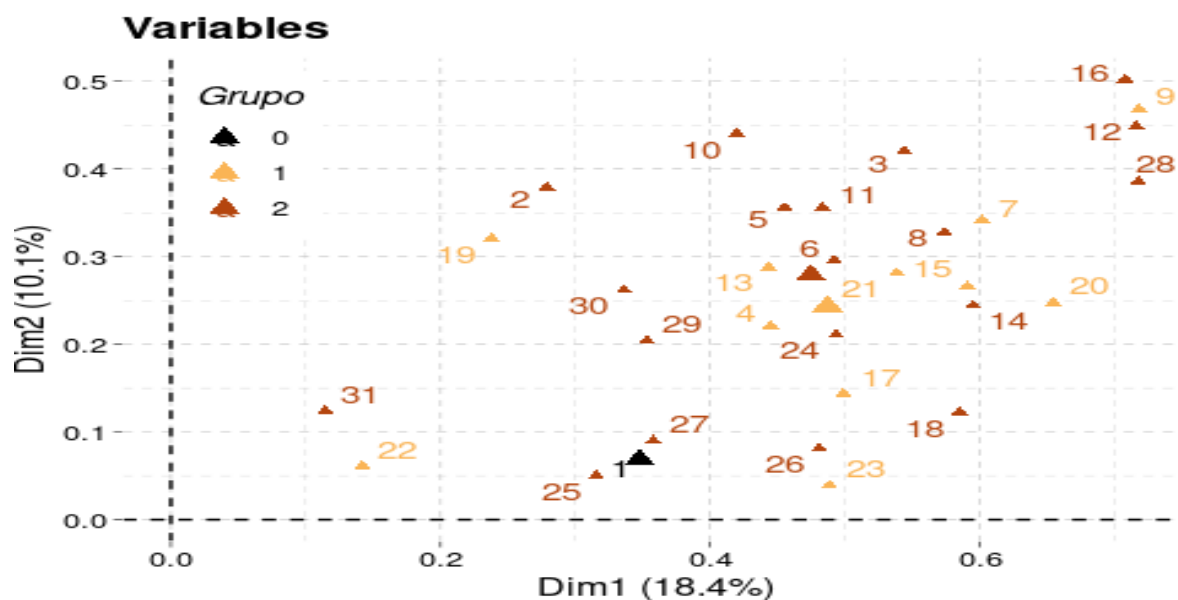
Estudio de Similitud

Variables

Una ventaja de representar las variables originales en término de las nuevas dimensiones es que la distancia entre las variables reflejará su similitud o correlación. Es decir, dos variables que se encuentren en la misma dirección del gráfico tendrán mucho en común, de lo contrario tendrán comportamientos bastante diferentes y, por tanto, reflejarán características diferentes de los individuos.

Figura 63

Las relaciones entre variables originales



Nota: La figura muestra las relaciones entre las variables.

En este primer gráfico, la primera dimensión se encuentra en el eje horizontal y la segunda dimensión en el eje vertical. Las preguntas fueron enumeradas para

poder identificarlas en el gráfico. Vemos que todas las variables están hacia la misma dirección del origen, lo que quiere decir que existe una gran asociación entre ellas. Recordemos que en el gráfico inicial de la matriz de correlación de Spearman destacamos algunas preguntas que no mostraron mucha correlación con las demás; éstas son:

- **2:** Creo que la investigación no es necesaria para crear nuevo conocimiento
- **19:** No he tenido buenas experiencias investigando
- **22:** Me gustaría investigar, pero considero que demanda tiempo y esfuerzo
- **30:** Hago actualizaciones permanentes de mi Cvlac
- **31:** Publico al menos un artículo cada año en revista indexadas.

Note que estas preguntas se encuentran en la región izquierda en el gráfico de variables manteniendo una leve distancia con el grupo. Esto refleja que tienen un comportamiento distinto al resto del grupo y por tanto deben ser tenidas en cuenta a extraer conclusiones a partir del cuestionario. Además, vemos que ahora hay un conjunto de preguntas que se alejan de la mayoría ubicándose en la esquina superior derecha del gráfico; éstas son:

- **9:** Se me dificulta definir los objetivos de una investigación de manera clara.
- **12:** Reconozco las técnicas de recolección de datos y aplica las más adecuadas para su investigación
- **16:** Poseo habilidad para analizar datos en mis investigaciones
- **28:** He definido un tema de investigación y tengo experiencia investigando sobre ese tema

Este grupo de preguntas también debe ser tenido en cuenta especialmente. Se puede ver en los gráficos de barras que las preguntas 12 y 16 tienen resultados muy similares; además, la pregunta 9 también es similar a ellas, pero en el grupo 1, es decir, planteada en términos de *se me dificulta* en vez de *se me facilita*. Finalmente, la pregunta 28 es la representante del segundo grupo de preguntas.

Es de mencionar que el gráfico de esta sección no parece arrojar más información probablemente por el hecho de que existan parejas de preguntas muy similares en sus respuestas o que la una parece ser la opuesta de la otra en el otro grupo (como se mencionó en el resumen descriptivo. Un ejemplo:

- Conozco los métodos de investigación avalados científicamente para abordar proceso de investigación
- Suelo confundir los diferentes métodos de investigación y usarlos según de su diseño investigativo.

Pruebas de Hipótesis

Las pruebas de hipótesis fueron de gran utilidad para identificar si en la información recolectada se tiene suficiente evidencia para descartar una hipótesis (**hipótesis nula**) sobre la población de la cual fueron recolectados los datos.

H1. La mayoría de los profesores de licenciatura en lenguas extranjeras tienen altas competencias en el idioma objeto de estudio, sin embargo, no evidencian desarrollo de competencias investigativas, didácticas y pedagógicas.

Los datos muestran que efectivamente, aunque los profesores tienen conocimientos en investigación y experiencia, no existe una práctica investigativa que les permita fortalecer las competencias iniciales. Dado que las variables de estudio son de tipo categórico, nos interesa identificar si existe alguna asociación o **correlación** entre algunas de ellas tal y como se hizo de manera informal con algunos gráficos presentados anteriormente. La herramienta que le dará rigor a estas comparaciones será **la prueba Chi Cuadrado de Pearson**.

Estas pruebas de hipótesis estadísticas suelen generar un valor conocido como **estadística de prueba** a partir del cual se puede calcular el conocido **valor-p**. Éste último se debe comparar con de la siguiente manera:

- sí, se tiene suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula.
- sí, no se tiene suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula.

Recordemos que en el contexto de la prueba Chi Cuadrado, la hipótesis nula, cuya plausibilidad vamos a evaluar, es que existe una asociación entre las dos variables que se están comparando. Dicha asociación significa que las dos variables no ocurren de manera independiente, sino que obtener ciertos valores en alguna de las variables cambia la probabilidad de obtener otros valores en la variable restante. Por ejemplo, si tomamos las preguntas P1 y P2, decimos que existe asociación entre tales variables si el hecho de conocer la respuesta que una persona dio a P1 hace que su probabilidad de haber escogido tener cierta respuesta en la pregunta P2 sea diferente. En otras palabras, existe asociación entre las variables si la probabilidad de dar cada respuesta en P1 **varía según su respuesta en P2**. Si no se tiene el caso anterior, decimos que las variables son independientes.

Tabla N. 14

Comparación de preguntas representantes

Variable 1	Pregunta 15 (Representante del grupo 1)
Variable 2	Pregunta 28 (Representante del grupo 2)
Grados de Libertad	6
Estadística de Prueba	20.52
Valor P	0.00224
Rechazamos No	Sí
Asociación	

Nota: La tabla muestra la comparación de las preguntas representantes en la encuesta.

Estas dos preguntas son absolutamente opuestas: Pregunta 15. Suelo confundir los diferentes métodos de investigación y usarlos según de su diseño investigativo y la pregunta 28, He definido un tema de investigación y tengo experiencia investigando sobre ese tema. Cada una representan a un grupo de docentes, el que tiene experiencias y el que tienen dificultades con la investigación.

Como el valor P es menor a, rechazamos la hipótesis de que no hay asociación entre las dos preguntas. Por lo tanto, concluimos que sí hay asociación entre las dos preguntas que, a juzgar por la matriz de correlaciones de Spearman,

es una asociación negativa. Es decir, la gente que responde **Nunca** o **Casi Nunca** en una pregunta tiende a responder **Siempre** o **Casi Siempre** en la otra y viceversa. Esta relación va en concordancia con el hecho de que son las representantes de dos grupos opuestos.

Preguntas Aisladas

Ahora veremos si existe suficiente evidencia estadística para concluir que esas preguntas que se han mostrado aisladas tanto según la correlación de Spearman como el análisis de correspondencias múltiples (2, 19, 22, 30, 31) no están asociadas con ninguno de los grupos a través de las representantes de cada grupo:

Tabla N. 15

Variables y preguntas aisladas.

Variables	Preguntas aisladas
Variable 1	Pregunta Aislada: 2
Variable 2	Representante: 15
Grados de Libertad	6
Estadística de Prueba	8.32
Valor P	0.21561
Rechazamos No Asociación	No
Variable 1	Pregunta Aislada: 2
Variable 2	Representante: 28
Grados de Libertad	9
Estadística de Prueba	7.02
Valor P	0.635022
Rechazamos No Asociación	No
Variable 1	Pregunta Aislada: 19
Variable 2	Representante: 15
Grados de Libertad	6
Estadística de Prueba	7.2
Valor P	0.302735
Rechazamos No Asociación	No
Variable 1	Pregunta Aislada: 19
Variable 2	Representante: 28
Grados de Libertad	9

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

Estadística de Prueba	6.79
Valor P	0.659113
Rechazamos No Asociación	No
Variable 1	Pregunta Aislada: 22
Variable 2	Representante: 15
Grados de Libertad	6
Estadística de Prueba	9.55
Valor P	0.145096
Rechazamos No Asociación	No
Variable 1	Pregunta Aislada: 22
Variable 2	Representante: 28
Grados de Libertad	9
Estadística de Prueba	11.28
Valor P	0.256942
Rechazamos No Asociación	No
Variable 1	Pregunta Aislada: 30
Variable 2	Representante: 15
Grados de Libertad	6
Estadística de Prueba	11.51
Valor P	0.073885
Rechazamos No Asociación	No
Variable 1	Pregunta Aislada: 30
Variable 2	Representante: 28
Grados de Libertad	9
Estadística de Prueba	20.35
Valor P	0.015862
Rechazamos No Asociación	Sí
Variable 1	Pregunta Aislada: 31
Variable 2	Representante: 15
Grados de Libertad	6
Estadística de Prueba	4.29
Valor P	0.637201
Rechazamos No Asociación	No
Variable 1	Pregunta Aislada: 31
Variable 2	Representante: 28
Grados de Libertad	9
Estadística de Prueba	10
Valor P	0.350421
Rechazamos No Asociación	No

Nota: La tabla presenta las variables y sus respectivas preguntas asociadas

Observando los resultados de las pruebas vemos que 29 preguntas muestran, en efecto, no tener asociación con las preguntas representantes de cada clase pues en casi todas las pruebas no se puede rechazar la hipótesis de que no hay asociación entre las variables involucradas. La excepción está en la pregunta 30, pues sí se pudo concluir que tiene asociación con la pregunta 28, la representante del segundo grupo. De hecho, en el análisis de correspondencias múltiples se puede ver que es la menos extrema del grupo de preguntas que llamamos aisladas. Por lo anterior, concluimos que este grupo de las preguntas aisladas está más bien compuesto por las preguntas 2, 19, 22 y 31.

Por otro lado, hemos descrito las relaciones de similitud, contrariedad e independencia que existen entre las variables. De aquí podemos decir que:

- Múltiples preguntas tienen un par opuesto.
- Las respuestas de los individuos dependen principalmente del grupo al que pertenece la pregunta; si hace referencia a experiencias positivas o negativas con la investigación. Las mejores representantes de cada uno de estos grupos son las preguntas:
 - Suelo confundir los diferentes métodos de investigación y usarlos según de su diseño investigativo.
 - He definido un tema de investigación y tengo experiencia investigando sobre ese tema
- A pesar de lo anterior, existen 4 preguntas que no entran fácilmente dentro de esta clasificación, sino que aportan información nueva a los resultados. Estas son:
 - Creo que la investigación no es necesaria para crear nuevo conocimiento
 - No he tenido buenas experiencias investigando

- Me gustaría investigar, pero considero que demanda tiempo y esfuerzo
- Publico al menos un artículo cada año en revista indexadas.

Algunas de estas últimas preguntas se caracterizan por tener comportamientos bastante radicales, principalmente la primera y la cuarta.

Competencias pedagógicas y didácticas

Tabla N. 16

Competencia comunicativa de los docentes de licenciaturas en lenguas extranjeras.

		Comprendo textos con precisión y proporciono los modelos lingüísticos apropiados de la lengua estudiada en el aula.	Explico e instruyo en la lengua estudiada de manera precisa, además de supervisar mi propio discurso y escritura para comprobar su pertinencia.	Proporciono una retroalimentación apropiada sobre el lenguaje del estudiante según su nivel de dificultad y proporciono experiencias de enriquecimiento lingüístico para los mismos.	Comprendo las necesidades de los estudiantes y diagnostico los problemas de aprendizaje en ellos.
N	Válido	43	43	42	43
	Perdidos	0	0	1	0
Media		1,30	1,14	1,43	1,47
Mediana		1,00	1,00	1,00	1,00
Moda		1	1	1	1

Nota: La tabla muestra los resultados en competencias comunicativas de los docentes.

Los datos obtenidos permiten observar una Media de $\bar{x} = \frac{1.33}{43}$; una mediana $\overline{Me} = \frac{1.00}{43}$ y la moda $\overline{Mo} = \frac{1}{43}$. La media es igual a 0.03093. Esta es la puntuación promedio y es bastante baja, sugiriendo que, en promedio, los docentes tienen una valoración baja en la dimensión que se está midiendo (como competencias, participación en investigación, etc.). La mediana es igual a 0.02326. Esto significa que la mitad de los docentes tiene una puntuación menor o igual a 0.02326, lo cual es aún más bajo que la media. Esto refuerza la idea de que la mayoría de los docentes tiene puntuaciones muy bajas. La moda es igual a 0.02326. La moda es

la misma que la mediana, indicando que la puntuación más frecuente es también muy baja.

Los valores de la media, mediana y moda son consistentemente bajos. Esto sugiere que hay un bajo desempeño, participación o valoración en la dimensión medida. La cercanía entre la media, mediana y moda sugiere una distribución simétrica y homogénea, con una concentración de valores bajos. Estos datos pueden indicar la necesidad de formación y capacitación adicionales en el área evaluada. Si se trata de competencias investigativas, por ejemplo, podría ser necesario implementar programas de desarrollo profesional. Es posible que se requieran intervenciones institucionales para apoyar a los docentes, proporcionando recursos, apoyo y motivación para mejorar en la dimensión evaluada. Monitorear continuamente el progreso y la mejora en la dimensión evaluada para asegurar que las intervenciones estén siendo efectivas.

Los datos permiten observar la preparación de los profesores en competencias comunicativas del idioma que enseñan, en este caso inglés. Los participantes coinciden en proporcionar modelos lingüísticos apropiados de la lengua estudiada, el desempeño apropiado de habilidades comunicativas; de igual manera se muestra una tendencia a brindar espacios de enriquecimiento lingüístico a los estudiantes por medio de proceso de retroalimentación en el uso del idioma, así como la preocupación por conocer las necesidades de los estudiantes y diagnosticar problemas de aprendizaje, lo cual garantiza el éxito en los procesos de aprendizaje del idioma por parte de los estudiantes.

Tabla N. 17

Preparación pedagógica y didáctica de los profesores de programas de licenciatura en lenguas extranjeras.

Planifico objetivos didácticos adecuados para las clases seleccionando y	Evaluó el aprendizaje de los estudiantes diseñando y	Adapto materiales auténticos como recurso de enseñanza y	Utilizo la tecnología de forma adecuada para mis clases.
--	--	--	--

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

		diseñando diseño tareas de aprendizaje	adaptando pruebas que valoren sus avances.	aprendizaje de mis estudiantes	
N	Válido	43	43	43	43
	Perdidos	0	0	0	0
Media		1,21	1,21	1,51	1,40
Mediana		1,00	1,00	1,00	1,00
Moda		1	1	1	1

Nota: La tabla muestra preparación pedagógica y didáctica de los profesores

Los datos anteriormente expuestos evidencian, una Media de $\bar{x} = \frac{1.33}{43}$; una mediana $\overline{Me} = \frac{1.00}{43}$ y la moda $\overline{Mo} = \frac{1}{43}$. Esto evidencia la preparación pedagógica y didáctica de los profesores en los procesos de enseñanza del idioma extranjero, diseñando las actividades con una adecuada planificación de los objetivos y tareas de aprendizaje y evagación de los conocimientos de sus estudiantes: así mismo se observa la importancia en la preparación de los materiales de enseñanza para dinamizar los procesos con la inclusión de tecnologías como parte de la innovación educativa.

TABLA N. 18

Habilidades de enseñanza e identidad lingüística de los docentes

		Evalúo y reflexiono sobre mis procesos llevados durante las clases.	Hago apertura a la clase presentado los objetivos de esta y las tareas a desarrollar	Establezco acuerdos de aprendizaje con los estudiantes comprobando la comprensión temática de los mismos.	Tengo la destreza para realizar las transiciones entre una actividad y otra.
N	Válido	43	43	43	43
	Perdidos	0	0	0	0
Media		1,35	1,72	1,49	1,42
Mediana		1,00	2,00	1,00	1,00
Moda		1	1	1	1

Nota: La tabla muestra Habilidades de enseñanza e identidad lingüística de los docentes.

Con respecto a las habilidades de enseñanza e identidad lingüística, los resultados analizados muestran una Media de $\bar{x} = \frac{1.49}{43}$; una mediana $\overline{Me} = \frac{1.00}{43}$ y la moda $\overline{Mo} = \frac{1}{43}$. La media es igual a 0.03093. Esto sugiere que, en promedio, la

valoración de la preparación pedagógica y didáctica de los profesores es baja. La mediana es igual a 0.02326. Esto significa que la mitad de los profesores tiene una puntuación menor o igual a 0.02326, lo cual es aún más bajo que la media, indicando que la mayoría de los profesores se encuentran en niveles bajos de preparación en esta área. La moda es igual a 0.02326. La moda es la misma que la mediana, lo que indica que la puntuación más frecuente entre los profesores es muy baja. Los valores de la media, mediana y moda son todos bajos, sugiriendo que hay una deficiencia general en la preparación pedagógica y didáctica de los profesores en la enseñanza del idioma extranjero. La baja media sugiere que, en general, los profesores no están diseñando actividades con una adecuada planificación de objetivos y tareas de aprendizaje.

Los docentes muestran la existencia de la práctica reflexiva como parte de su quehacer docente y sus hábitos de enseñanza; así mismo se evidencia la claridad en el desarrollo de la clase haciendo uso de una secuencia lógica en la presentación de los objetivos y las tareas desarrolladas con atención a las transiciones que hacen entre una actividad y las otras. Todo esto mediado por los acuerdos entre docente y estudiantes que atienden a las necesidades e intereses de los aprendices. Esto evidencia una enseñanza desde los principios de la comunicación y la inclusión de actividades que requieren de la comunicación para fomentar el aprendizaje, tal como lo señala Fruns (2012).

Tabla N. 19

Conocimiento y conciencia del profesor sobre el contexto y las realidades de sus estudiantes

Tengo en cuenta el contexto de enseñanza y los propósitos de esta misma durante la clase.	Tengo en cuenta la identidad de mis estudiantes como su historia de vida, su género, su identidad cultural, sus condiciones de trabajo, su edad, el sexo y la cultura del aula.	Mi enseñanza está centrada en el docente por lo tanto mis intervenciones son extensas durante la clase	Mi enseñanza está centrada en el estuantes, por lo tanto, las intervenciones de los estudiantes son mucho mayores a las del profesor.
---	---	--	---

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

N	Válido	43	43	43	43
	Perdidos	0	0	0	0
Media		1,19	1,60	3,35	1,93
Mediana		1,00	1,00	4,00	2,00
Moda		1	1	4	2

Nota: La tabla muestra los resultados sobre el conocimiento y la conciencia del profesor sobre el contexto y las realidades de sus estudiantes.

Los resultados presentados corresponden al conocimiento y la conciencia que tiene el profesor sobre el contexto y las realidades de sus estudiantes y sus intereses de aprendizaje. Los datos muestran una Media de $\bar{x} = \frac{2.0}{43}$; una mediana $\overline{Me} = \frac{2.0}{43}$ y la moda $\overline{Mo} = \frac{1}{43}$. Se evidencia un grupo de docentes conscientes de las realidades de sus estudiantes como su historia de vida, su género, su identidad cultural. El involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje con métodos de enseñanza centrada en el alumno, brindan a los estudiantes la oportunidad de poner en práctica una tarea significativa y adquirir habilidades del siglo XXI y las competencias clave a través del proceso de aprendizaje. La enseñanza centrada en el alumno invita a los estudiantes a reflexionar sobre lo que están aprendiendo y cómo están aprendiendo. Los docentes que trabajan propuestas centradas en el alumno hablan con sus estudiantes sobre el aprendizaje, los hace partícipes del mismo y los hace conscientes de su proceso de aprendizaje (Cukierman, 2018).

Tabla N. 20

Conocimiento de los profesores sobre las pedagogías activas

		Tengo en cuenta la participación e interacción de los estudiantes que se produce durante la clase.	Tengo en cuenta los resultados de aprendizaje de los estudiantes que se producen en la clase.	Tengo habilidad para presentar mi clase y los materiales desde la perspectiva del estudiante.	Durante una lección logro conectar las experiencias vitales de los alumnos con los nuevos aprendizajes
N	Válido	43	43	43	42
	Perdidos	0	0	0	1
Media		1,33	1,26	1,60	1,69
Mediana		1,00	1,00	2,00	2,00
Moda		1	1	1 ^a	2

Nota: La tabla muestra los resultados sobre el conocimiento que tienen los docentes sobre el empleo de pedagogías activas.

En los datos presentados anteriormente se presenta la tendencia de los docentes por realizar sus clases desde las pedagogías activas, los resultados muestran una Media de $\bar{x} = \frac{1.47}{43}$; una mediana $\overline{Me} = \frac{1.5}{43}$ y la moda $\overline{Mo} = \frac{1}{43}$. Los datos cuantitativos sugieren una valoración baja en la implementación de pedagogías activas por parte de los docentes, aunque hay observaciones cualitativas que destacan sus fortalezas didácticas en la promoción de la participación e interacción de los estudiantes lo cual muestra la implementación de didácticas activas. Por otra parte, se observa un grupo de docentes interesados por tener en cuenta los resultados de aprendizaje de los estudiantes y diseñar materiales para sus clases teniendo en cuenta la perspectiva de los estudiantes, es decir que se promueve un aprendizaje centrado en los gustos y preferencias de los aprendientes, así mismo, se tienen en cuenta los aprendizajes de estos como base para conectar con nuevos aprendizajes.

Tabla N. 21

Habilidades de razonamiento pedagógico y profesionalismo de los docentes de licenciatura en lenguas extranjeras.

		Cómo profesor de lenguas logro responder a las dificultades de mis estudiantes.	Tengo claro que tipo de profesor soy, qué intento conseguir para mí y para mis estudiantes. Por otro lado, conozco cómo me ven estos además de mis colegas.	Tengo claridad sobre mi filosofía de enseñanza y cómo influyo en ella	Conozco el rol que desempeño en la institución donde trabajo y me cuestiono si es satisfactorio mi papel.
N	Válido	43	43	43	42
	Perdidos	0	0	0	1
Media		1,58	1,47	1,14	1,14
Mediana		2,00	1,00	1,00	1,00
Moda		2	1	1	1

Nota: La table muestra las habilidades de razonamiento pedagógico y profesionalismo.

Este grupo de preguntas tienen que ver con habilidades de razonamiento pedagógico y profesionalismo, de acuerdo Richards (2011). Estas competencias docentes hacen referencias a la vida mental de los profesores, cómo se forma, en qué consiste y cómo las creencias, los pensamientos y los procesos de pensamiento de los profesores dan forma a su trabajo, su comprensión de la enseñanza y sus prácticas en el aula. Los resultados muestran una Media de $\bar{x} = \frac{2,6}{43}$; Este es el promedio de las puntuaciones y es relativamente bajo, lo que sugiere que, en general, los profesores tienen una valoración baja en cuanto a su compromiso con la comunidad mundial de profesionales. La mediana $\overline{Me} = \frac{1,33}{43}$. La mediana es más baja que la media, lo que indica que la mitad de los profesores tiene una puntuación menor o igual a 0.0309, sugiriendo que una porción significativa de los profesores tiene un compromiso aún menor que el promedio. La moda $\overline{Mo} = \frac{1}{43}$. La moda es la puntuación más frecuente y es la más baja de las tres medidas, lo que indica que muchos profesores tienen una puntuación muy baja en esta dimensión.

Los datos indican una tendencia general baja en cuanto al compromiso de los profesores con la comunidad de profesionales. A pesar de los datos cuantitativos bajos, las observaciones cualitativas sugieren que los profesores tienen una tendencia a asumir su rol con el compromiso de ser parte de una comunidad mundial de profesionales. Puede haber una discrepancia entre la percepción cualitativa y los datos cuantitativos, posiblemente debido a una falta de recursos, oportunidades o reconocimiento institucional que apoye este compromiso. Esto muestra una necesidad en los profesores a asumir su rol desde el compromiso de hacer parte de una comunidad mundial de profesionales con objetivos, valores, discurso y prácticas, pero con una visión autocrítica de sus propias prácticas y un compromiso con un enfoque transformador de su propio papel (Richards, 2011).

Tabla N. 22

Habilidades de razonamiento pedagógico y didáctico de los docentes.

		Me auto evalúo sobre los conocimientos, las fortalezas y debilidades como profesor de idiomas	Tengo claridad sobre mi rol como formador de docentes de lenguas extranjeras	Teorizo sobre mi práctica educativa reflexionando sobre lo que ocurre en el aula, para una mejor comprensión de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje, llegando así, a explicaciones o hipótesis sobre ellas.
N	Válido	43	43	43
	Perdidos	0	0	0
Media		1,16	1,12	1,58
Mediana		1,00	1,00	1,00
Moda		1	1	1

Nota: La figura muestra las habilidades de razonamiento pedagógico y didáctico de los docentes.

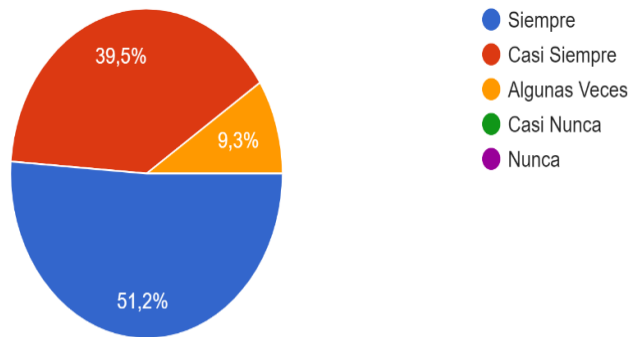
Nuevamente se observa una tendencia de los docentes por mantener un alto nivel de profesionalismo. Los resultados muestran una Media de $\bar{x} = \frac{1,28}{43}$; una mediana $\overline{Me} = \frac{1,00}{43}$ y la moda $\overline{Mo} = \frac{1}{43}$. Lo principios de profesionalismo implican, según, Richards (2011), familiarizarse con las normas que la profesión establece para sus miembros y el deseo de alcanzarlas. Dichas normas implican la adquisición de las cualificaciones que la profesión reconoce como prueba de competencia profesional, así como demostrar el compromiso de alcanzar un alto nivel en nuestro trabajo, ya sea como profesores, supervisores, administradores o formadores de profesores. Los docentes manifiestan estar completamente de acuerdo con su desempeño y dominio de didácticas y metodologías de enseñanza para la formación de licenciados.

Figura 64

Práctica reflexiva de los docentes de licenciatura

Teorizo sobre mi práctica educativa reflexionando sobre lo que ocurre en el aula, para una mejor comprensión de la naturaleza de la enseñanza y el ...gando así, a explicaciones o hipótesis sobre ellas.

43 respuestas



Nota: La figura muestra los resultados sobre la práctica reflexiva de los docentes de licenciatura

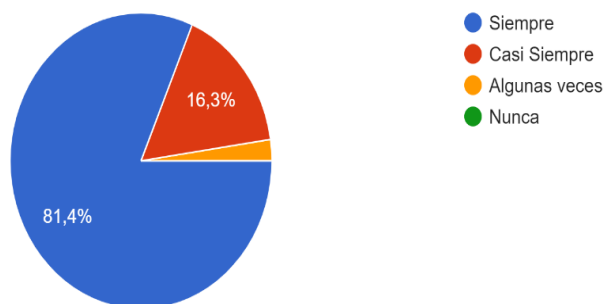
Con respecto a las didácticas específicas a la primera pregunta relacionada con la práctica reflexiva del docente un 51.2% manifestó realizar una práctica reflexiva que le permite comprender la naturaleza de la enseñanza y realizar explicaciones o hipótesis sobre estas situaciones. El 39.5% manifestó realizar la práctica reflexiva con una respuesta de casi siempre y un 9.3% algunas veces, Aunque la respuesta es favorable, es necesario mejorar para llevar a cabo procesos de práctica reflexiva por todos los docentes puesto que hace parte de la labor docente

Figura 65

Práctica de los docentes en la evaluación de los aprendizajes

Evaluó el aprendizaje de los estudiantes diseñando y adaptando pruebas que valoren sus avances.

43 respuestas



Nota: La figura muestra los resultados de la práctica de los docentes en la evaluación de los aprendizajes

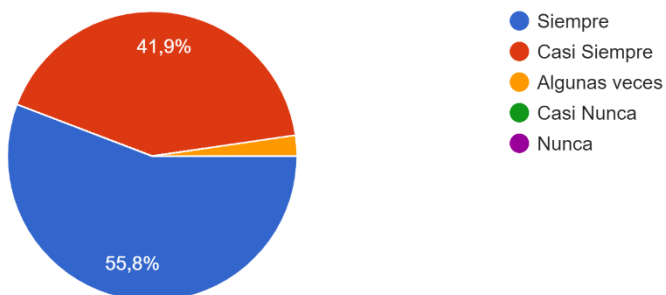
Con respecto a la evaluación de los aprendizajes es positivo encontrar que el 81.4% de los profesores evalúan el aprendizaje de sus estudiantes a través del diseño de pruebas que permiten conocer sus avances y progresos, solo un 16.3% manifestó tener esta práctica casi siempre y un porcentaje muy bajo del 3% manifestó realizarlo algunas veces

Figura 66

Compromiso de los docentes con los procesos de aprendizajes de los estudiantes

Comprendo las necesidades de los estudiantes y diagnostico los problemas de aprendizaje en ellos.

43 respuestas



Nota: La figura muestra el resultado de las respuestas de los docentes con respecto a su compromiso de los docentes con los procesos de aprendizajes de los estudiantes

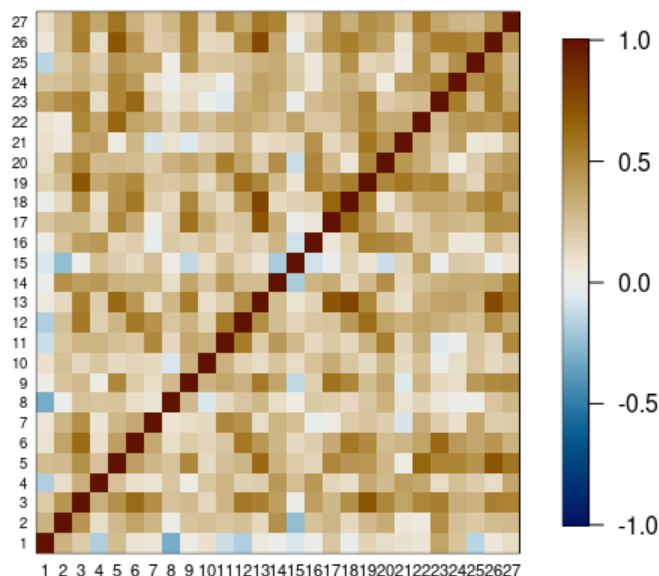
Con esta pregunta se quiso conocer el grado de interés que tienen los profesores al comprender las necesidades académicas de sus estudiantes y la capacidad para diagnosticar problemas de aprendizaje en ellos la respuesta fue positiva al encontrar que el 55.8% de los docentes realizan esta práctica el 41.9% lo realiza casi siempre y solo un 3% algunas veces esto muestra un buen indicio sobre el compromiso que tiene el docente en el aula de clase al estar atento de las necesidades de sus estudiantes y lograr diagnosticar problemas de aprendizaje.

Los resultados obtenidos muestran que los docentes de programas de licenciatura, a pesar de que consideran que la investigación útil en los procesos de enseñanza, hacen implementaciones investigativas en su quehacer docente, no tienen práctica investigativa formal permanente, por cuanto solo un 17.5% de ellos participan activamente en grupos de investigación, solo un 5% participan activamente en eventos académicos de investigación. Esto se puede deber a varias causas las cuales han sido abordadas con las entrevistas. Los resultados cuantitativos, que se presentarán, más adelante, muestran las tendencias de los docentes en competencias investigativas.

A continuación, se muestra la matriz de correlación de Spearman para las variables. Note que las filas y las columnas están enumeradas según cada pregunta y que en la parte derecha del gráfico hay una barra de colores que indica la cantidad representada por cada color.

Figura 67

Variables de correlación Spearman para las competencias pedagógicas y didácticas de los docentes.



Nota: La figura muestra las variables de correlación Spearman para las competencias pedagógicas y didácticas de los docentes.

En el gráfico anterior podemos identificar varias características:

- La línea diagonal que conecta la esquina inferior izquierda con la esquina superior derecha es siempre de color café oscuro, es decir la correlación de cualquier variable con ella misma siempre es uno.
- Se evidencia que prácticamente todas las preguntas tienen una correlación positiva, pues casi todas las casillas son de tonalidades café.
- La mayoría del gráfico se compone de colores claros, lo que indica que una amplia cantidad de preguntas están poco correlacionadas.
- Las preguntas menos relacionadas con las demás, que son aquellas cuyas filas y columnas son de colores claro, son la 1, la 8 y la 15. La 1 y la 8 tienen en común que tienen categorías no seleccionadas por ningún individuo de la muestra, la 15 sí presenta un comportamiento distinto al de las demás variables. Por esta razón, son de gran importancia en el cuestionario.

Realmente es un muy positivo el que las correlaciones sean realmente bajas puesto que de ser elevadas podríamos decir que hay variables que representan

información redundante. En este caso, probablemente todas las preguntas son importantes al entender las competencias pedagógicas y didácticas de los docentes.

Análisis de Correspondencias

La manera en la que se resume la información es representando cada variable, e incluso cada nivel de cada variable en un espacio de tantas dimensiones como sea necesario. Se busca tomar la menor cantidad posible de dimensiones pues de tal manera se está resumiendo más la información, pero siempre velando porque no se pierda gran parte de esta.

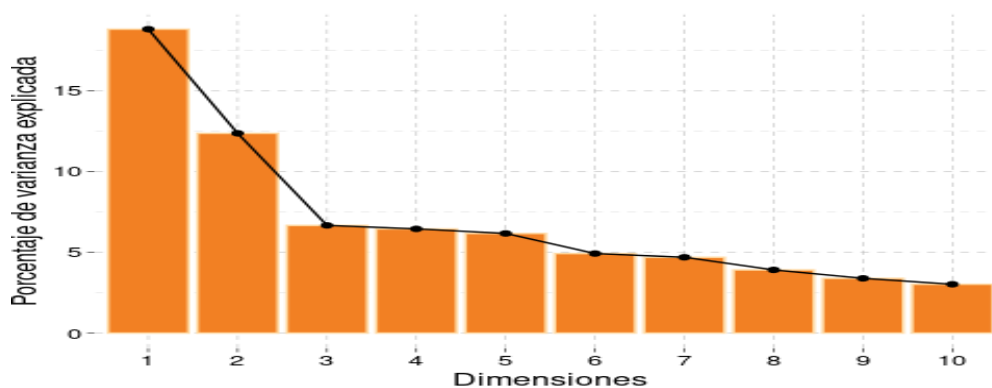
Porcentaje de Varianza Explicada

Medimos la calidad con la que se representan las variables en términos del porcentaje de varianza explicada. Éste debe ser cercano al 100%. En este caso tenemos 27 variables originales; esta cantidad es muy alta y por tanto se necesitan bastantes dimensiones para que el porcentaje de varianza explicada sea, si quiera mayor al 70%. Se necesitan exactamente 9 dimensiones.

El siguiente gráfico muestra el porcentaje de varianza explicada por cada dimensión. El porcentaje total de varianza que explican las primeras dimensiones es la suma de los porcentajes de varianza que explican por separado.

Figura 68

Porcentaje de varianza explicada para las competencias didácticas



Nota: La figura muestra el porcentaje de varianza explicada para las competencias didácticas

Vemos que la primera dimensión llega a representar poco menos del 20% de la variabilidad total, por lo tanto, es conveniente utilizar una amplia cantidad de dimensiones. Tomar las dos primeras dimensiones tiene la ventaja de que podemos representar las variables en un plano. En consecuencia, se tomaron las primeras dos, graficando el plano correspondiente a la primera y la segunda dimensión.

Es importante advertir que las primeras dos dimensiones apenas explican el 35% de la variabilidad total, luego los gráficos que mostraremos a continuación no representan la totalidad de la información original pero aún son de gran utilidad para estudiar las relaciones entre las variables.

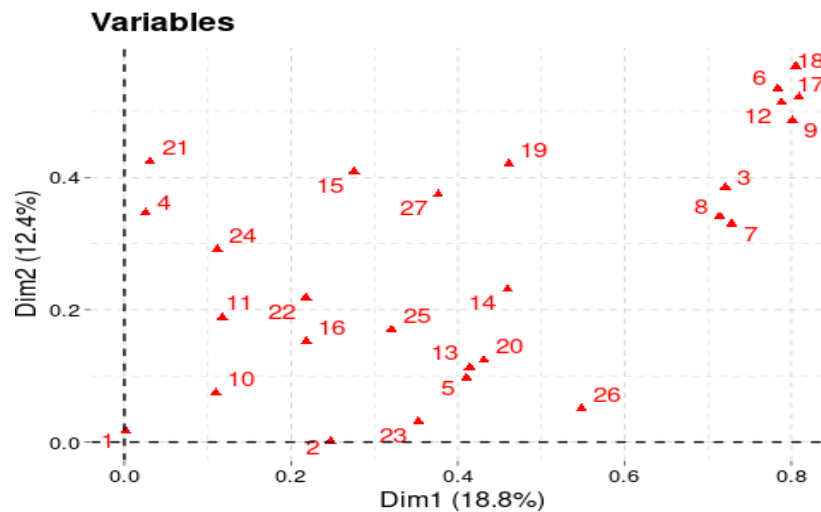
Estudio de Similitud

Variables

Una ventaja de representar las variables originales en término de las nuevas dimensiones es que **la distancia entre las variables reflejará su similitud o correlación**. Es decir, dos variables que se encuentren en la misma dirección del gráfico tendrán mucho en común, de lo contrario tendrán comportamientos bastante diferentes y, por tanto, reflejarán características diferentes de los individuos.

Figura 69

Variables y similitud de correlaciones



Nota: La figura muestra las variables y similitud de correlaciones

En este primer gráfico, la primera dimensión se encuentra en el eje horizontal y la segunda dimensión en el eje vertical. Las preguntas fueron enumeradas para poder identificarlas en el gráfico. Vemos que todas las variables están hacia la misma dirección del origen, lo que quiere decir que existe una gran asociación entre ellas.

Se evidencia que hay agrupación entre las preguntas 3, 7 y 8, y entre las preguntas 6, 9, 12, 17 y 18, lo cual indica relación en la forma en la que son contestadas. Éstas son:

- **3:** Proporciono una retroalimentación apropiada sobre el lenguaje del estudiante según su nivel de dificultad y proporciono experiencias de enriquecimiento lingüístico para los mismos.
- **7:** Adapto materiales auténticos como recurso de enseñanza y aprendizaje de mis estudiantes
- **8:** Utilizo la tecnología de forma adecuada para mis clases.

y

- **6:** Evaluo el aprendizaje de los estudiantes diseñando y adaptando pruebas que valoren sus avances.

- **9:** Evaluo y reflexiono sobre mis procesos llevados durante las clases.
- **12:** Tengo la destreza para realizar las transiciones entre una actividad y otra.
- **17:** Tengo en cuenta la participación e interacción de los estudiantes que se produce durante la clase.
- **18:** Tengo en cuenta los resultados de aprendizaje de los estudiantes que se producen en la clase.

El primer grupo hacer referencia al uso de actividades y herramientas diversas en la enseñanza, mientras que el otro grupo parece hacer referencia a valorar los avances y participaciones de los estudiantes.

A pesar de que en este gráfico de análisis de correspondencias múltiples se encontraron estas similitudes entre preguntas, en la matriz de correlaciones de Spearman no se mostraron muy correlacionadas las respectivas preguntas. Esto es muy bueno según se explicó anteriormente.

El resto de las preguntas se encuentran algo dispersas, lo que también refleja la correlación débil observada en la matriz de correlación de Spearman.

Preguntas Aisladas

Evaluaremos si esas preguntas que fueron detectadas en el gráfico de la matriz de correlación de Spearman por tener bajas correlaciones con las demás (1 y 15) son realmente independientes del resto de preguntas. Para simplificar el proceso, aplicaremos la prueba de hipótesis Chi Cuadrado para compararlas con la pregunta con la cuál presenten mayor correlación. Las pruebas estadísticas son las siguientes:

Tabla N. 23

Preguntas y variables como resultados de las pruebas estadísticas en competencias pedagógicas y didácticas.

Variables	Preguntas
Variable 1	Pregunta 1
Variable 2	Pregunta 23
Grados de Libertad	1
Estadística de Prueba	2.61
Valor P	0.106157
Rechazamos No Asociación	No
Variable 1	Pregunta 15
Variable 2	Pregunta 22
Grados de Libertad	8
Estadística de Prueba	9.89
Valor P	0.272806
Rechazamos No Asociación	No

Nota: La tabla muestra las preguntas y variables como resultados de las pruebas estadísticas.

Como en ambos casos el valor p es mayor, entonces no tenemos suficiente evidencia estadística para concluir que existe una relación entre las preguntas 1 y 15 con las preguntas con que se compararon. Por lo tanto, sí son independientes del resto de preguntas.

Para concluir se ha encontrado que, en general, los docentes muestran un manejo de amplias metodologías que enriquecen y mejoran la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en cada uno de los aspectos sobre los que indaga el cuestionario. Ante esto último no hay excepción alguna. Además, las preguntas del cuestionario son adecuadas en tanto que cada una aporta información adicional al estudio de tal manera que no se cae en redundancias.

Competencias Interculturales

Esta encuesta consistió en 25 preguntas que inquirían por el conocimiento que tienen el docente sobre las competencias interculturales y la importancia de desarrollarlas en los procesos de enseñanza de la lengua extranjera. Se buscó también por la actitud que tienen el docente frente al desarrollo de competencias interculturales y apertura a nuevos aprendizajes e ideas, así como formas de pensar. Finalmente se averiguo por el desarrollo habilidades de pensamiento crítico y la capacidad de pensar de forma creativa en los estudiantes, aprovechando la

diversidad en el aula para aprender sobre las distintas culturas que coexisten en la lengua objeto de estudio y vincularlas en el aula de clase como parte del proceso de formación humano y profesional de los maestros en formación. La encuesta fue validada por un profesional experto en proceso de investigación en el campo de la interculturalidad. A continuación, se representa la matriz de resultados.

Los gráficos estadísticos de la primera parte que corresponden al conocimiento que tienen el docente frente a las competencias interculturales, se muestran a continuación:

Tabla N. 24

Conocimiento sobre la importancia de las competencias interculturales

Estadísticos						
		Identifico mi cultura y las implicaciones de pertenecer a ella, las personas de mi grupo y a todas ellas que pertenecen a otros grupos culturales	Puedo reconocer en mi labor como profesor la importancia de promover las competencias interculturales en el aula de clase.	Comprendo la diversidad que existe en el mundo en términos de valores, creencias, ideas y visiones de este mismo.	Reconozco la importancia de la comunicación intercultural en lengua extranjera.	Comprendo la importancia de vincular las competencias interculturales como parte de la clase de inglés.
N	Válido	40	40	40	40	40
	Perdidos	100	100	100	100	100
Media		1,30	1,10	1,13	1,08	1,10
Mediana		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Moda		1	1	1	1	1

Nota: La tabla muestra los resultados sobre el conocimiento que tienen los docentes sobre la importancia de las competencias interculturales

Los resultados evidencian el nivel de conocimiento que tienen los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras sobre la importancia de las

competencias interculturales como parte de su labor docente. Los resultados muestran una Media de $\bar{x} = \frac{1,13}{40}$. Esto sugiere que, en promedio, los docentes tienen una valoración baja en cuanto a su conocimiento sobre competencias interculturales. La mediana $\overline{Me} = \frac{1,00}{40}$. La mediana es ligeramente más baja que la media, lo que sugiere que la mitad de los docentes tiene una valoración aún más baja que el promedio. La moda $\overline{Mo} = \frac{1}{40}$. La moda es la puntuación más frecuente y es igual a la mediana, lo que indica que una proporción significativa de docentes tiene una puntuación baja en esta dimensión. Esto muestra una tendencia en los docentes a ser consientes sobre la existencia de las culturas, las implicaciones de pertenecer a ellas, la diversidad cultural y la importancia de abordar estos aspectos en el aula de clase.

Tabla N. 25

Conciencia por el desarrollo de competencias interculturales de los docentes de licenciatura en lenguas extranjeras.

Estadísticos						
		Conozco los aspectos geográficos, problemáticas y acontecimientos que influyen a nivel mundial.	Comprendo la necesidad de desarrollar competencias interculturales en mis estudiantes como base fundamental para su desarrollo profesional.	Considero importante desarrollar la capacidad de los estudiantes para interpretar y aprender acerca del mundo.	Comprendo y puedo explicar el contexto histórico de algunos países angloparlantes y su influencia en las dinámicas educativas mundiales.	Creo que es importante tener apertura a nuevos aprendizajes e ideas, así como formas de pensar.
N	Válido	40	40	40	40	40
	Perdidos	100	100	100	100	100
Media		1,50	1,13	1,08	1,53	1,13
Mediana		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Moda		1	1	1	1	1

Nota: La tabla muestra la conciencia por el desarrollo de competencias interculturales.

Los resultados obtenidos muestran no solo el conocimiento sino la conciencia por el desarrollo de competencias interculturales en el aula. Es decir, que los docentes aceptan la validez de otras culturas además de la nuestra, lo que lleva a cuestionar los propios valores, creencias y comportamientos y, con ello, aceptar que no son las únicas posibles ni correctas (González, et al., 2022). Los resultados muestran una Media de $\bar{x} = \frac{1,13}{40}$; Esto sugiere que, en promedio, los docentes tienen una valoración relativamente baja en cuanto a sus habilidades para construir actitudes y relaciones positivas con otras identidades culturales. Una mediana $\overline{Me} = \frac{1,00}{40}$. La mediana es ligeramente más baja que la media, lo que sugiere que la mitad de los docentes tiene una valoración aún más baja que el promedio. La moda $\overline{Mo} = \frac{1}{40}$. La moda es la puntuación más frecuente y es igual a la mediana, lo que indica que una proporción significativa de docentes tiene una valoración baja en esta dimensión.

A pesar de los datos cuantitativos bajos, es posible que los docentes demuestren habilidades en la construcción de actitudes y relaciones positivas con otras identidades culturales, como se indica en las observaciones cualitativas. Puede haber una discrepancia entre la percepción cualitativa y los datos cuantitativos, lo que podría deberse a diferencias en la autoevaluación de los docentes o en los criterios de evaluación. Los docentes evidencian un conjunto de habilidades, que se vinculan con la capacidad de construir actitudes y relaciones positivas con otras identidades culturales, en base a la empatía, la no discriminación y el conocimiento mutuo (González, et al., 2022).

Tabla N. 26

Sensibilidad intercultural de los docentes de licenciatura en lenguas extranjeras.

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

Estadísticos					
	Creo que la sensibilidad y el respeto por las diferencias personales y culturales son aspectos fundamentales en la convivencia social	Pienso que la empatía y la capacidad de tener múltiples perspectivas son fundamentales en el aula de clase.	Es importante el desarrollo de la conciencia de uno mismo y la autoestima sobre la propia identidad cultural.	Considero importante comprender y respetar la cultura además de la diferencia del otro para mantener la armonía y la buena convivencia.	Reconozco la cosmovisión (visión del mundo) y las estructuras sociales de las comunidades.
N	Válido 39	40	40	40	40
	Perdidos 101	100	100	100	100
Media	1,03	1,08	1,13	1,05	1,45
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Moda	1	1	1	1	1

Nota: La tabla muestra el nivel de sensibilidad intercultural de los docentes.

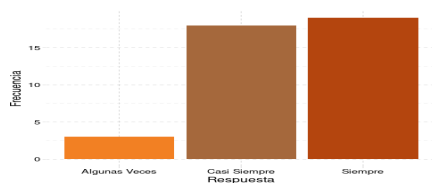
La sensibilidad intercultural es un aspecto para destacar dentro de las calidades de los docentes. Esto se refiere a la capacidad para proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales, acorde a la definición propuesta por Ruiz et al. (2012). Los resultados muestran una Media de $\bar{x} = \frac{1,13}{40}$. Esto sugiere que, en promedio, los docentes tienen una valoración relativamente baja en cuanto a su conciencia sobre la diversidad en el aula y la importancia de crear ambientes adecuados de convivencia. Una mediana $\overline{Me} = \frac{1,00}{40}$. La mediana es ligeramente más baja que la media, lo que sugiere que la mitad de los docentes tiene una valoración aún más baja que el promedio. La moda $\overline{Mo} = \frac{1}{40}$. La moda es la puntuación más frecuente y es igual a la mediana, lo que indica que una proporción significativa de docentes tiene una valoración baja en esta dimensión.

Otra de las categorías que fue analizada fue la capacidad que tienen los docentes para llevar a cabo el desarrollo de competencias interculturales en el aula de clase. Los siguientes gráficos muestran las habilidades que tienen los docentes para llevarlas al aula de clase.

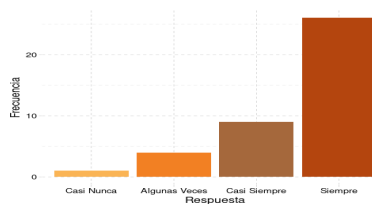
Figura 70

Habilidades que tienen los docentes para llevar a cabo el desarrollo de competencias interculturales en el aula de clase.

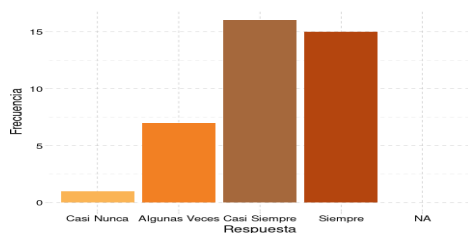
Desarrollo habilidades de pensamiento crítico y la capacidad de pensar de forma creativa en mis estudiantes:



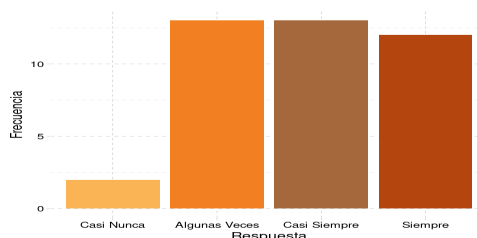
Aprovecho la diversidad en el aula para aprender sobre las distintas culturas que coexiste en la lengua objeto de estudio.



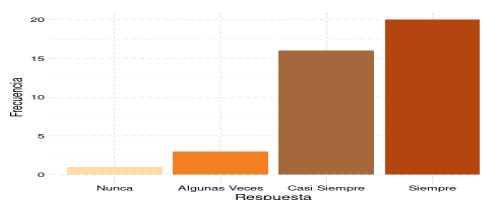
Diseño actividades emocionalmente significativas donde incluyo temáticas interculturales.



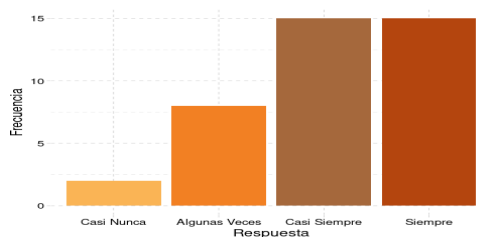
Desarrollo actividades como debates sobre temáticas interculturales durante la clase de inglés.



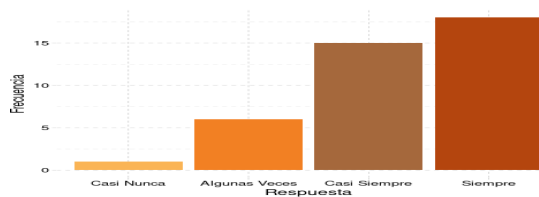
Incluyo habilidades sociales y comunicativas que incluyen la empatía, la resolución de conflictos, la capacidad para colaborar, la flexibilidad, el conocimiento de la lengua extranjera y el conocimiento cultural.



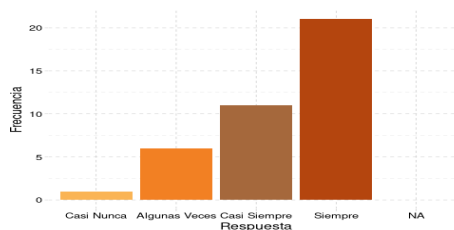
Creo espacios de reflexión y análisis sobre temáticas interculturales durante la clase de inglés.



Promuevo actividades que permiten hacer contrastes y comparaciones entre la cultura propia y la cultura extranjera.

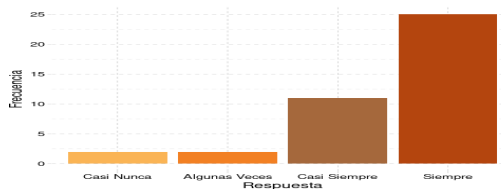


Incluyo actividades que permitan modificar los estereotipos culturales durante las clases.

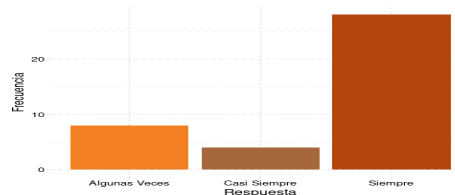


Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

Reconozco el aula de clase como un espacio de encuentro intercultural y proveo oportunidades para que los estudiantes se conozcan y compartan sus diferencias culturales.



Muestro sensibilidad ante las problemáticas sociales y creo espacios de reflexión para abordar estos aspectos durante la clase.



Nota: Las gráficas anteriores muestran los resultados a preguntas realizadas sobre las habilidades que poseen los docentes para llevar a cabo competencias interculturales.

Lo primero que observamos en este caso es que, como todas las preguntas hacen referencia a opiniones o prácticas que son positivas en la labor docente, las respuestas tienden a ser positivas como **Casi Siempre**, **Siempre**, **De Acuerdo** y **Muy De Acuerdo**. Sólo las siguientes preguntas no tienen como opción más votada la más positiva, sino que es la segunda o hay un empate:

- **18:** Diseño actividades emocionalmente significativas donde incluyo temáticas interculturales.
- **19:** Desarrollo actividades como debates sobre temáticas interculturales durante la clase de inglés.
- **21:** Creo espacios de reflexión y análisis sobre temáticas interculturales durante la clase de inglés.

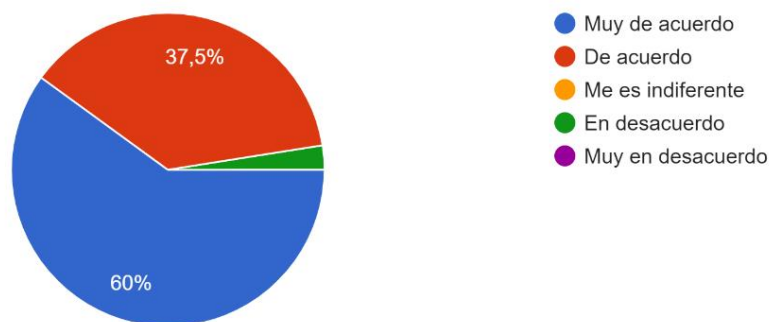
Recordemos que, si bien los encuestados sí muestran una respuesta positiva a estas temáticas, lo hacen de manera menos decidida. Adicionalmente, es importante mencionar que dado que en general se le está preguntando a profesionales si siguen ciertas prácticas que construyen un correcto ejercicio de su cargo, los resultados de la encuesta difícilmente no estarán sesgados por su intención de dar una buena imagen o por el hecho de que tienen una buena imagen de sí mismo. Este sesgo no puede ser medido con los datos disponibles y se está a merced de la honestidad de los encuestados.

: los docentes manifiestan estar muy de acuerdo con la implementación de competencias interculturales durante las clases. De igual manera manifiestan conocer la importancia de las competencias interculturales como elemento esencial en la formación de los licenciados en lenguas extranjeras. Las respuestas obtenidas en las encuestas muestran que los docentes conocen las competencias interculturales y las implementan en sus clases, así mismo consideran que la competencia intercultural hace parte fundamental en la formación de licenciados. En la misma línea los docentes manifiestan estar muy de acuerdo en que las competencias globales hacen parte esencial en la formación de los nuevos profesionales puesto que los prepara para afrontar los desafíos del mundo globalizado.

Figura 71

Conocimiento de las competencias interculturales de los docentes

Reconozco la cosmovisión (visión del mundo) y las estructuras sociales de las comunidades.
40 respuestas



Nota: La figura muestra los resultados sobre el conocimiento de las competencias interculturales de los docentes

Con esta pregunta se pretendió identificar el conocimiento que tienen los profesores frente a la existencia de competencias interculturales es decir el reconocimiento del mundo y de las estructuras sociales de las comunidades y sus diferentes perspectivas. Las respuestas fueron favorables debido a que un 60% de

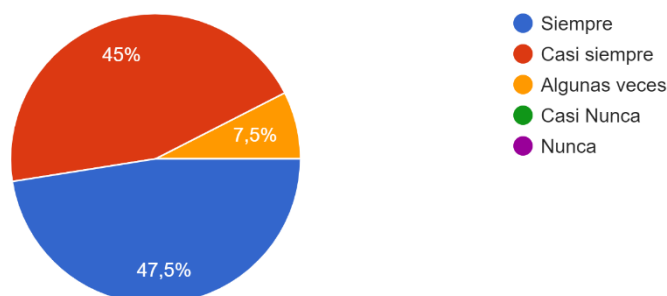
los docentes manifestó estar muy de acuerdo, es decir, que conocen la cosmovisión y saben de las diferentes estructuras sociales que existen en las comunidades; un 37.5% manifestó estar de acuerdo con este conocimiento: y solo un 4.5% manifestó estar en desacuerdo. Aunque las respuestas fueron favorables, no deja de preocupar el 4.5% de docentes quienes manifiestan ser ajenos a estas realidades sociales.

Figura 72

Implementación de las competencias interculturales por parte de los profesores

Desarrollo habilidades de pensamiento crítico y la capacidad de pensar de forma creativa en mis estudiantes.

40 respuestas



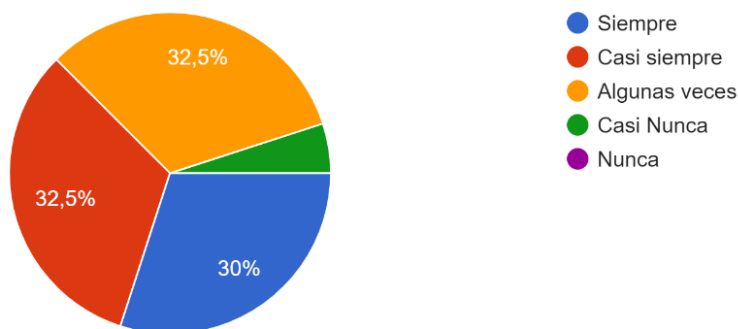
Nota: La figura muestra los resultados sobre Implementación de las competencias interculturales por parte de los profesores.

Aquí se indagó por la implementación de las competencias interculturales por parte de los docentes, es decir, la manera en que estas se llevan al aula de clase. Es positivo ver que el 47.5% de los docentes manifiestan desarrollar habilidades de pensamiento crítico en sus estudiantes al igual que la capacidad de pensar de forma creativa un 45% manifestó casi siempre desarrollar este tipo de ejercicios y un 7.5% algunas veces.

Figura 73

Implementación de competencias interculturales en el aula

Desarrollo actividades como debates sobre temáticas interculturales durante la clase de inglés.
40 respuestas



Nota: La figura muestra los resultados sobre Implementación de competencias interculturales en el aula

Con esta se pregunta se quiso conocer las estrategias que se llevan a cabo en el aula de clase por medio de las cuales se desarrollan competencias interculturales tales como debates presentaciones charlas entre otras. A esta respuesta un 30% de los docentes manifiesta desarrollar una de estas actividades en el aula de clase, un 32.5% manifiestan desarrollarlas casi siempre, un 32.5% algunas veces y un 5% manifiesta no haber desarrollado ningún tipo de estas actividades. Respuesta que es coherente con los hallazgos de la primera pregunta referente al reconocimiento de la cosmovisión y las estructuras sociales.

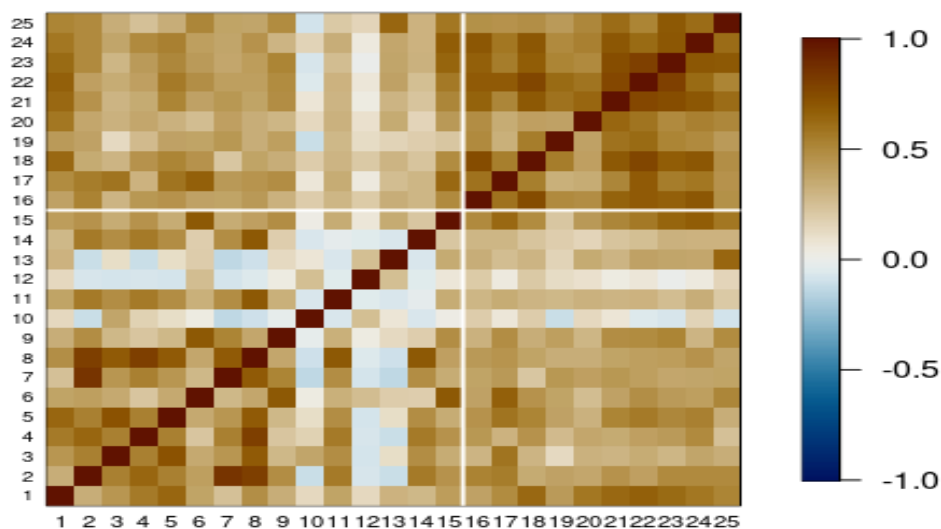
Los resultados muestran que los docentes son conscientes de la diversidad cultural, la importancia de desarrollar procesos de pensamiento crítico en los estudiantes desde el abordaje de temáticas interculturales. Lo cual muestra que las clases de inglés no solo se abordan las competencias comunicativas del idioma, sino que la inclusión de competencias interculturales y desarrollo de proceso de pensamiento y desarrollo de competencias humanas también son abordadas en la clase de inglés. A pesar de que el desarrollo y la inclusión de competencias interculturales es relativamente nuevo en el contexto colombiano, han cobrado gran

relevancia y despertado el interés y motivación de los docentes para incluirlas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

A continuación, se muestra la matriz de correlación de Spearman para las variables. Note que las filas y las columnas están enumeradas según cada pregunta y que en la parte derecha del gráfico hay una barra de colores que indica la cantidad representada por cada color. Además, las dos líneas blancas que parten el gráfico en cuatro bloques indican el cambio de tipo de respuesta. Es decir, el bloque inferior izquierdo corresponde a las correlaciones entre las preguntas de opinión, el bloque superior derecho corresponde a las correlaciones entre las preguntas de hábito y los otros dos bloques presentan las correlaciones entre las preguntas de distinto tipo de respuesta.

Figura 74

Matriz de correlación Spearman para competencias interculturales.



Nota: La figura muestra la matriz de correlación Spearman para competencias interculturales.

El panorama general es que casi todas las preguntas están correlacionadas positivamente (color marrón) mientras que hay algunas correlaciones cercanas a cero.

Vemos que las preguntas con tipo de respuesta de hábito están bastante correlacionadas entre ellas. Además, su correlación con las preguntas del otro grupo tiende a ser positiva, pero no muy pronunciada. Por otro lado, entre las preguntas de opinión encontramos dos clases: las preguntas del 1 al 9 y la 15, que están muy correlacionadas entre ellas, y las preguntas de la 10 a la 14 que no están muy correlacionadas entre ellas mismas y tampoco lo están con las demás del grupo ni con las del otro grupo. Estas preguntas son:

- **10:** Creo que es importante tener apertura a nuevos aprendizajes e ideas, así como formas de pensar.
- **11:** Creo que la sensibilidad y el respeto por las diferencias personales y culturales son aspectos fundamentales en la convivencia social
- **12:** Pienso que la empatía y la capacidad de tener múltiples perspectivas son fundamentales en el aula de clase.
- **13:** Es importante el desarrollo de la conciencia de uno mismo y la autoestima sobre la propia identidad cultural.
- **14:** Considero importante comprender y respetar la cultura además de la diferencia del otro para mantener la armonía y la buena convivencia.

Estas preguntas se caracterizan por tener resultados bastante extremos hacia la opción **Muy De Acuerdo** y esta baja variabilidad de la respuesta explica matemáticamente las bajas correlaciones que destacan a estas preguntas.

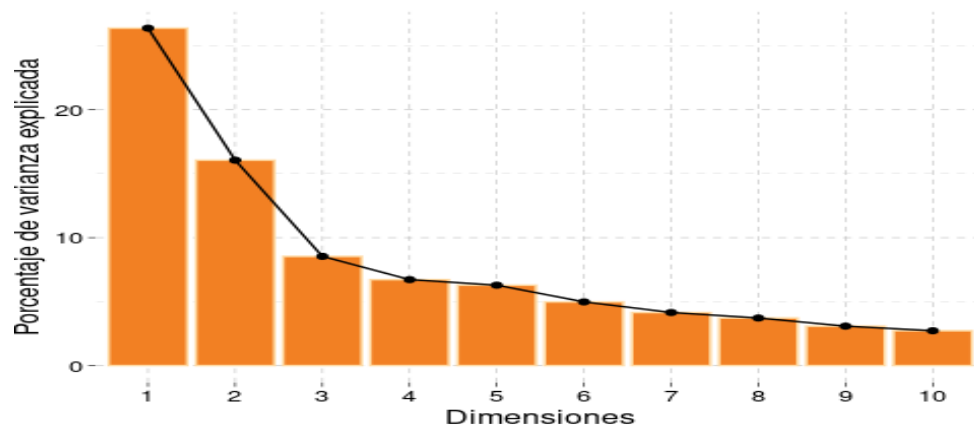
Porcentaje de Varianza Explicada

Medimos la calidad con la que se representan las variables en términos del porcentaje de varianza explicada. Éste debe ser cercano al 100%. En este caso tenemos 25 variables originales; esta cantidad es muy alta y por tanto se necesitan bastantes dimensiones para que el porcentaje de varianza explicada sea, si quiera mayor al 70%. Se necesitan exactamente 7 dimensiones.

El siguiente gráfico muestra el porcentaje de varianza explicada por cada dimensión. El porcentaje total de varianza que explican las primeras dimensiones es la suma de los porcentajes de varianza que explican por separado.

Figura 75

Porcentaje de varianza explicada para las competencias interculturales

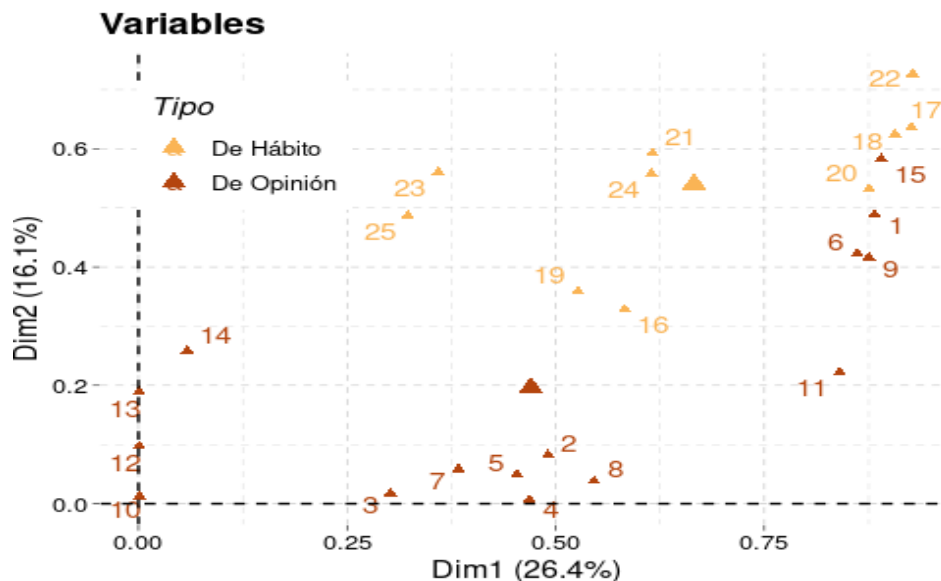


Nota: La figura muestra el porcentaje de varianza explicada para las competencias interculturales

Vemos que la primera dimensión llega a representar más del 25% de la variabilidad, aún es conveniente utilizar una amplia cantidad de dimensiones. Tomar las dos primeras dimensiones tiene la ventaja de que podemos representar las variables en un plano. En consecuencia, se toman las primeras dos graficando el plano correspondiente a la primera y la segunda dimensión. Es importante advertir que las primeras cuatro dimensiones apenas explican el 42.42% de la variabilidad total, luego los gráficos que mostraremos a continuación no representan la totalidad de la información original, pero aún son de gran utilidad para estudiar las relaciones entre las variables.

Figura 76

Estudio de Similitud de variables



Nota: La figura muestra el estudio de similitud entre las variables

En este primer gráfico, la primera dimensión se encuentra en el eje horizontal y la segunda dimensión en el eje vertical. Las preguntas fueron enumeradas para poder identificarlas en el gráfico. Vemos que todas las variables están hacia la misma dirección del origen, lo que quiere decir que existe una gran asociación entre ellas. Además, el color nos está indicando en tipo de pregunta (según sus posibles respuestas).

Es de anotar que las preguntas que hacen referencia a opiniones se encuentran en la región inferior del gráfico mientras que las que hacen referencia a hábitos se encuentran en la parte superior del gráfico. Esta división ocurre verticalmente, es decir en la segunda dimensión. Si bien es interesante ver que la segunda dimensión captura las diferencias entre tipos de preguntas, debemos encontrar que es lo que explica la primera dimensión pues esto parece ser más importante que el tipo de pregunta.

A partir de la primera dimensión podemos dividir a las preguntas en tres grupos según su ubicación:

Izquierda:

- **10:** Creo que es importante tener apertura a nuevos aprendizajes e ideas, así como formas de pensar.
- **12:** Pienso que la empatía y la capacidad de tener múltiples perspectivas son fundamentales en el aula de clase.
- **13:** Es importante el desarrollo de la conciencia de uno mismo y la autoestima sobre la propia identidad cultural.
- **14:** Considero importante comprender y respetar la cultura además de la diferencia del otro para mantener la armonía y la buena convivencia.

Centro:

- **2:** Puedo reconocer en mi labor como profesor la importancia de promover las competencias interculturales en el aula de clase.
- **3:** Comprendo la diversidad que existe en el mundo en términos de valores, creencias, ideas y visiones de este mismo.
- **4:** Reconozco la importancia de la comunicación intercultural en lengua extranjera.
- **5:** Comprendo la importancia de vincular las competencias interculturales como parte de la clase de inglés.
- **7:** Comprendo la necesidad de desarrollar competencias interculturales en mis estudiantes como base fundamental para su desarrollo profesional.
- **8:** Considero importante desarrollar la capacidad de los estudiantes para interpretar y aprender acerca del mundo.
- **16:** Desarrollo habilidades de pensamiento crítico y la capacidad de pensar de forma creativa en mis estudiantes.
- **19:** Desarrollo actividades como debates sobre temáticas interculturales durante la clase de inglés.
- **21:** Creo espacios de reflexión y análisis sobre temáticas interculturales durante la clase de inglés.
- **23:** Incluyo actividades que permitan modificar los estereotipos culturales durante las clases.

- **24:** Reconozco el aula de clase como un espacio de encuentro intercultural y proveo oportunidades para que los estudiantes se conozcan y compartan sus diferencias culturales.
- **25:** Muestro sensibilidad ante las problemáticas sociales y creo espacios de reflexión para abordar estos aspectos durante la clase.

Derecha:

- **1:** Identifico mi cultura y las implicaciones de pertenecer a ella, las personas de mi grupo y a todas ellas que pertenecen a otros grupos culturales
- **6:** Conozco los aspectos geográficos, problemáticas y acontecimientos que influyen a nivel mundial.
- **9:** Comprendo y puedo explicar el contexto histórico de algunos países angloparlantes y su influencia en las dinámicas educativas mundiales.
- **11:** Creo que la sensibilidad y el respeto por las diferencias personales y culturales son aspectos fundamentales en la convivencia social
- **15:** Reconozco la cosmovisión (visión del mundo) y las estructuras sociales de las comunidades.
- **17:** Aprovecho la diversidad en el aula para aprender sobre las distintas culturas que coexiste en la lengua objeto de estudio.
- **18:** Diseño actividades emocionalmente significativas donde incluyo temáticas interculturales.
- **20:** Incluyo habilidades sociales y comunicativas que incluyen la empatía, la resolución de conflictos, la capacidad para colaborar, la flexibilidad, el conocimiento de la lengua extranjera y el conocimiento cultural.
- **22:** Promuevo actividades que permiten hacer contrastes y comparaciones entre la cultura propia y la cultura extranjera.

Preguntas Aisladas

Anteriormente se notó que las preguntas de la 10 a la 14 no muestran una fuerte asociación con alguna otra. Ahora, veremos si esta afirmación es sustentada por

las pruebas de hipótesis. A continuación, se hará la prueba Chi-Cuadrado entre cada una de estas variables y aquella con la que hayan mostrado más correlación en la matriz de correlaciones de Spearman:

Tabla N. 27

Relación de variables y preguntas sobre competencias interculturales.

<i>Variables</i>	<i>Preguntas</i>
Variable 1	Pregunta 10
Variable 2	Pregunta 3
Grados de Libertad	1
Estadística de Prueba	1.6
Valor P	0.205903
Rechazamos No Asociación	No
Variable 1	Pregunta 11
Variable 2	Pregunta 8
Grados de Libertad	1
Estadística de Prueba	4.25
Valor P	0.03931
Rechazamos No Asociación	Sí
Variable 1	Pregunta 12
Variable 2	Pregunta 13
Grados de Libertad	1
Estadística de Prueba	0.05
Valor P	0.820508
Rechazamos No Asociación	No
Variable 1	Pregunta 14
Variable 2	Pregunta 8
Grados de Libertad	1
Estadística de Prueba	13.83
Valor P	2e-04
Rechazamos No Asociación	Sí

Nota: La tabla presenta la relación de variables y preguntas

En las pruebas anteriores sólo se encontró suficiente evidencia estadística para concluir que existe relación entre las preguntas 8 y 11:

- **8:** Considero importante desarrollar la capacidad de los estudiantes para interpretar y aprender acerca del mundo.
- **11:** Creo que la sensibilidad y el respeto por las diferencias personales y culturales son aspectos fundamentales en la convivencia social

Y que existe relación entre las preguntas 8 y 14:

- **8:** Considero importante desarrollar la capacidad de los estudiantes para interpretar y aprender acerca del mundo.
- **14:** Considero importante comprender y respetar la cultura además de la diferencia del otro para mantener la armonía y la buena convivencia.

Por lo tanto, sólo las preguntas 10, 12 y 13 sí están completamente aisladas, aspecto positivo puesto que significa que recolectan información que las demás preguntas no. Mientras que las preguntas 11 y 14 no están del todo aisladas pues están correlacionadas con la pregunta 8.

De lo anterior se puede concluir que existe una gran correlación entre las preguntas puesto que éstas se inclinaron hacia las respuestas positivas. Lo anterior, y todo este análisis, está sujeto al sesgo que pudo ser introducido por los individuos al responder sobre su labor profesional.

A ésta fuerte correlación existen algunas excepciones identificadas en la matriz de correlación de Spearman, observadas también en el análisis de correspondencias y corroboradas en las pruebas de hipótesis. Son las siguientes preguntas:

- **10:** Creo que es importante tener apertura a nuevos aprendizajes e ideas, así como formas de pensar.
- **12:** Pienso que la empatía y la capacidad de tener múltiples perspectivas son fundamentales en el aula de clase.
- **13:** Es importante el desarrollo de la conciencia de uno mismo y la autoestima sobre la propia identidad cultural.

Esto quiere decir que son preguntas que aportan información distinta a todas las demás y por eso deben ser tenidas en cuenta en cuestionarios futuros y en la interpretación de los resultados de éste.

Competencias Tecnológicas.

El propósito de la encuesta fue indagar por las competencias en tecnología de los docentes en programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia. La escala para la percepción de competencias digitales fue adaptada de Usher y Pajares (2007). Esta encuesta consistió en 18 preguntas que averiguaban por el conocimiento que tienen el docente sobre las habilidades en el manejo de tecnologías educativas; el uso de las TIC en las clases; el uso de las TIC en Comunicación; la actitud frente al uso de las TIC.

El siguiente grafico presenta las preguntas y resultados de respuesta.

Tabla N. 28

Competencias digitales de los docentes de licenciatura en lenguas extranjeras.

Estadísticos					
		Tengo habilidad para crear y diseñar presentaciones interactivas mediante programas como: PowerPoint, Prezi, Emaze, PowToon, geneally, etc.	Se me facilita la creación de podcast, videos interactivos, etc. para mis clases.	Manejo plataformas educativas como Moodle, edmodo, etc.	Tengo habilidad para crear blogs, a través de sitios como Wix
N	Válido	40	40	40	40
	Perdidos	0	0	0	0
Media		1,43	2,05	1,65	2,30
Mediana		1,00	2,00	2,00	2,00
Moda		1	2	2	3

Nota: La tabla presenta las competencias digitales de los docentes

Con relación a las habilidades en el manejo de tecnologías educativas, los resultados muestran una Media de $\bar{x} = \frac{1,85}{40}$; Esto sugiere que, en promedio, los docentes tienen una valoración moderada en cuanto a sus habilidades en el manejo de tecnologías educativas. Una mediana $\overline{Me} = \frac{2,00}{40}$ La mediana es ligeramente más

alta que la media, lo que sugiere que al menos la mitad de los docentes tiene una valoración igual o mayor que 0.05 en sus habilidades con tecnologías educativas. La moda $\overline{Mo} = \frac{2}{40}$. La moda es la puntuación más frecuente y es igual a la mediana, lo que indica que hay una proporción significativa de docentes con una valoración de 0.05 en sus habilidades con tecnologías educativas.

Los docentes expresan habilidades para crear y diseñar presentaciones interactivas. Sin embargo, se evidencia un grupo significativo de docentes que requerirían acompañamiento y formación en el uso de tecnologías para la creación de podcast, videos interactivos, manejo plataformas educativas como Moodle, edmodo, creación de blogs y sitios web como Wix, para implementar en las clases. Como es bien sabido, en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma, la tecnología brinda grandes beneficios, puesto que los estudiantes, tienen acceso a materiales auténticos en línea, **webcasts**, **podcasts** e incluso videos en la lengua estudiada, Quiñonez, (2020).

En general, los datos sugieren que los docentes tienen un nivel moderado de competencia en el manejo de tecnologías educativas. Esto proporciona una base sólida para la integración efectiva de estas herramientas en su práctica docente. Sin embargo, es importante que los docentes continúen desarrollando sus habilidades en este ámbito y que se les brinde el apoyo necesario para aprovechar al máximo el potencial de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla N. 29

Uso de la tecnología por parte de los docentes de licenciatura en lenguas extranjeras.

Estadísticos			
Manejo redes sociales con frecuencia, con propósitos educativos como parte de mis actividades cotidianas	Tengo habilidad para usar tecnologías interactivas que promueven el aprendizaje del idioma entre ellas, video	Se me facilita el diseño de diferentes tipos de evaluación para valorar las habilidades comunicativas de mis estudiantes y las competencias alcanzadas en mis clases por medio de	Hago uso frecuente de las TIC para promover los diferentes estilos de aprendizaje de mis estudiantes.

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

			conferencias, foros, chats, etc	test en línea, como Hot potatoes, Quizziz, Google Forms.	
N	Válido	40	40	40	40
	Perdidos	0	0	0	0
Media		2,15	1,63	1,58	1,68
Mediana		2,00	1,00	1,00	2,00
Moda		2	1	1	2

Nota: La tabla muestra el uso de la tecnología por pare de los docentes.

Con respecto al uso de las tecnologías en la educación se observa una Media de $\bar{x} = \frac{1,70}{40}$; Esto sugiere que, en promedio, los maestros tienen una valoración moderada en cuanto a su uso de tecnologías en la educación. una mediana $\overline{Me} = \frac{1,50}{40}$ La mediana es ligeramente más baja que la media, lo que sugiere que al menos la mitad de los maestros tiene una valoración igual o menor que 0.0375 en el uso de tecnologías en la educación. La moda $\overline{Mo} = \frac{1}{40}$. La moda es la puntuación más frecuente y es menor que la media y la mediana, lo que indica que hay una proporción significativa de maestros con una valoración más baja en el uso de tecnologías en la educación.

Los datos sugieren que, en general, los maestros tienen una valoración moderada en su uso de tecnologías en la educación. La moda indica que hay una proporción significativa de maestros con una valoración más baja en este aspecto. Los datos indican que los maestros tienen una valoración moderada en cuanto al uso de tecnologías en la educación. Sin embargo, aún hay espacio para mejorar y explorar nuevas formas de integrar la tecnología de manera efectiva en el aula. El uso de redes sociales con propósitos educativos y tecnologías interactivas muestra una disposición positiva hacia la integración de tecnología en la enseñanza, lo que puede ser aprovechado para mejorar aún más la experiencia educativa de los estudiantes. A pesar de las prácticas actuales, puede haber espacio para mejorar las habilidades y el conocimiento sobre el uso efectivo de tecnologías en la educación. La formación continua en este ámbito puede ser beneficiosa.

Tabla N. 30

Conocimiento e implementación de las herramientas tecnológicas.

Estadísticos					
		Implemento actividades de enseñanza como juegos interactivos para favorecer el aprendizaje en mis clases.	Conozco herramientas tecnológicas para promover el desarrollo de las habilidades del idioma (listening, reading, writing, speaking)	Me comunico con mis estudiantes de manera sincrónica y asincrónica a través de plataformas tales como foros, chats, wikis, etc.	Utilizo programas de la web 2.0 (por ejemplo: Google Drive, YouTube, wikis, blogs, etc.) para compartir información académica con mis estudiantes.
N	Válido	40	40	40	40
	Perdidos	0	0	0	0
Media		1,78	1,65	1,60	1,55
Mediana		2,00	1,50	1,50	1,00
Moda		2	1	1	1

Nota: La tabla muestra los resultados de la implementación de las herramientas tecnológicas por parte de los docentes.

Los resultados muestran una Media de $\bar{x} = \frac{1,64}{40}$; en promedio, los encuestados tienen una valoración moderada en cuanto a su apertura a la inclusión de competencias en TIC como estrategias para la enseñanza de lenguas extranjeras. La mediana $\overline{Me} = \frac{1,50}{40}$, esto sugiere que al menos la mitad de los encuestados tiene una valoración igual o menor que 0.0375 en cuanto a su apertura a la inclusión de competencias en TIC. La moda $\overline{Mo} = \frac{1}{40}$. La moda es la puntuación más frecuente y es menor que la media y la mediana, lo que indica que hay una proporción significativa de encuestados con una valoración más baja en este aspecto.

Las respuestas denotan una apertura a la inclusión de competencias en TIC como estrategias para la enseñanza de lenguas extranjeras. Es digno de mencionar que los docentes ganaron experiencia en el desarrollo de competencias

tecnológicas en el aula de clase debido a la exigencia de las dinámicas en educación que se suscitaron durante el periodo de la pandemia debido al COVID-2019.

Los datos indican una valoración moderada en cuanto a la apertura a la inclusión de competencias en TIC como estrategias para la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, existe una proporción significativa de encuestados con una valoración más baja en este aspecto, lo que sugiere la necesidad de apoyo y formación adicionales en el uso efectivo de las TIC. Promover el desarrollo profesional en este ámbito y facilitar el intercambio de buenas prácticas pueden ser pasos importantes para mejorar la integración de las TIC en la enseñanza de idiomas.

Tabla N. 31

Actitud frente al uso de las herramientas tecnológicas

Estadísticos					
		Promuevo el uso de herramientas tecnológicas entre mis estudiantes como medio para compartir información académica.	Empleo las TIC como una herramienta para favorecer la comunicación con mis estudiantes en espacios de tutorías y asesorías	Estoy dispuesto a aprender y mejorar mis competencias digitales	Mantengo una actitud abierta frente al uso de dispositivos tecnológicos por parte de mis estudiantes en clase como celulares, tablets, etc.
N	Válido	40	40	40	40
	Perdidos	0	0	0	0
Media		1,55	1,65	1,08	1,27
Mediana		1,00	2,00	1,00	1,00
Moda		1	1	1	1

Nota: La tabla muestra los resultados de la actitud de los docentes frente al uso de las herramientas tecnológicas por parte de los docentes

Al igual que en las preguntas anteriores, los docentes muestran apertura a las nuevas tecnologías de la información, así como también una actitud dispuesta a aprender y profundizar en sus conocimientos. Los resultados muestran una

Media de $\bar{x} = \frac{1,38}{40}$; esto sugiere que, en promedio, los docentes universitarios tienen una valoración moderada en cuanto a sus competencias digitales.

La mediana $\overline{Me} = \frac{1,00}{40}$, La mediana es más baja que la media, lo que sugiere que al menos la mitad de los docentes universitarios tiene una valoración igual o menor que 0.025 en sus competencias digitales. La moda $\overline{Mo} = \frac{1}{40}$, es la puntuación más frecuente y es igual a la mediana, lo que indica que hay una proporción significativa de docentes con una valoración relativamente baja en sus competencias digitales. El nivel de competencias digitales de los docentes universitarios está catalogado como suficiente, debido a que estas competencias han sido forzados por la implementación de las clases no presenciales desde el semestre 2020-II, debido al confinamiento por la pandemia, Huerta-Soto (2022).

En resumen, los datos sugieren que los docentes universitarios tienen un nivel moderado de competencias digitales, influenciado en parte por la implementación de clases no presenciales debido al confinamiento por la pandemia. Aunque se considera que el nivel de competencias digitales es suficiente, es importante continuar el desarrollo profesional en este ámbito para aprovechar al máximo el potencial de la tecnología en la enseñanza universitaria.

Tabla N. 32

Actitud frente a la utilidad de las herramientas tecnológicas en educación.

Estadísticos				
		Trato de estar actualizado frente a los avances en tecnología para implementarlos en mis clases	Considero que el uso de dispositivos tecnológicos en clase por parte de los estudiantes son un distractor para el desarrollo de mis clases	Encuentro en las nuevas tecnologías una herramienta muy útil para promover los procesos de aprendizaje de mis estudiantes e incrementar su motivación.
N	Válido	40	40	40
	Perdidos	0	0	0
Media		1,40	2,45	1,33

Mediana	1,00	3,00	1,00
Moda	1	3	1

Nota: La tabla muestra los resultados sobre las tecnologías en la educación.

Los resultados frente a las percepciones que tienen los docentes frente a las nuevas tecnologías son positivos, los resultados muestran una Media de $\bar{x} = \frac{1,29}{40}$; en promedio, los docentes tienen una valoración moderada en cuanto a sus percepciones sobre las nuevas tecnologías. Una mediana $\overline{Me} = \frac{1,00}{40}$, esto sugiere que al menos la mitad de los docentes tiene una valoración igual o menor que 0.025 en sus percepciones sobre las nuevas tecnologías. La moda $\overline{Mo} = \frac{1}{40}$. La moda es la puntuación más frecuente y es igual a la mediana, lo que indica que hay una proporción significativa de docentes con una valoración relativamente baja en sus percepciones sobre las nuevas tecnologías. Los resultados frente a las percepciones que tienen los docentes sobre las nuevas tecnologías son positivos. Los docentes son conscientes de las necesidades de estar actualizados frente al uso de las nuevas tecnologías y la utilidad de su implementación para promover proceso de aprendizaje significativo.

Los docentes manifiestan estar de acuerdo con el conocimiento y dominio que poseen en el uso de herramientas tecnológicas implementadas en sus clases, sin embargo, en la pregunta relacionada con la frecuencia con que se usan estas herramientas como parte del desarrollo de la clase, un número significativo de docentes manifiestan estar en desacuerdo y consideran tener dificultades con algunas herramientas.

En resumen, los datos sugieren que, si bien las percepciones de los docentes sobre las nuevas tecnologías son en su mayoría moderadas, existe una proporción significativa que aún podría necesitar mayor apoyo y formación en este ámbito. Sin embargo, es alentador observar que los docentes son conscientes de la importancia de estar actualizados y reconocen el valor de las nuevas tecnologías para promover

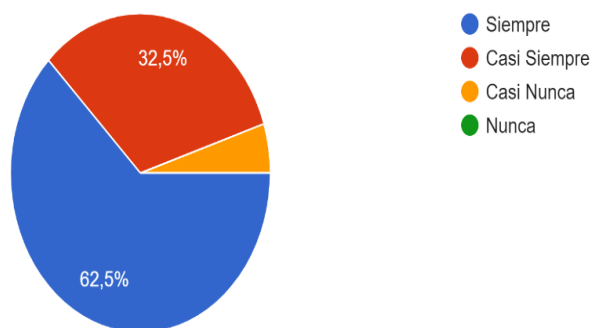
el aprendizaje significativo. Continuar ofreciendo apoyo y oportunidades de formación puede ayudar a impulsar aún más la integración efectiva de las nuevas tecnologías en el entorno educativo.

Figura 77

Aptitudes de los docentes frente a las competencias en tecnologías

Tengo habilidad para crear y diseñar presentaciones interactivas mediante programas como : PowerPoint, Prezi, Emaze, PowToon, geneally, etc.

40 respuestas



Nota: la figura muestra los resultados de las preguntas sobre aptitudes de los docentes frente a las competencias en tecnologías

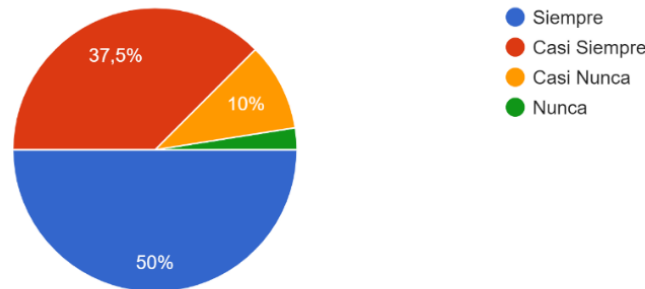
Frente a las aptitudes que tienen los docentes con respecto al desarrollo de competencias tecnológicas en el aula de clase se encontraron respuestas favorables. Un 62.5% de los profesores manifestó tener siempre habilidades para manejar, crear y diseñar presentaciones interactivas utilizando diferentes herramientas como PowerPoint, Prezi, PowToon, entre otras, un 32.5% manifestó casi siempre tener estas habilidades y solo un 5% casi siempre esto muestra un avance significativo en el uso y manejo de las tecnologías al involucrarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.

Figura 78

Aptitudes de los docentes frente a las competencias en tecnologías

Conozco herramientas tecnológicas para promover el desarrollo de las habilidades del idioma (listening, reading, writing, speaking)

40 respuestas



Nota: La figura muestra los resultados sobre las aptitudes de los docentes frente a las competencias en tecnologías

Con esta pregunta se buscó hacer precisión en el uso de las herramientas tecnológicas pertinentes para promover el desarrollo de habilidades comunicativas del idioma extranjero inglés, a este respecto el 50% de los docentes manifestó conocer herramientas propias para la enseñanza de cada una de las habilidades comunicativas del idioma; un 37.5% manifestó casi siempre conocerlas, es decir con un grado menor de seguridad; un 10% casi nunca; un 2.5% de los docentes manifiestan tener todavía necesidad de conocer más de estas herramientas.

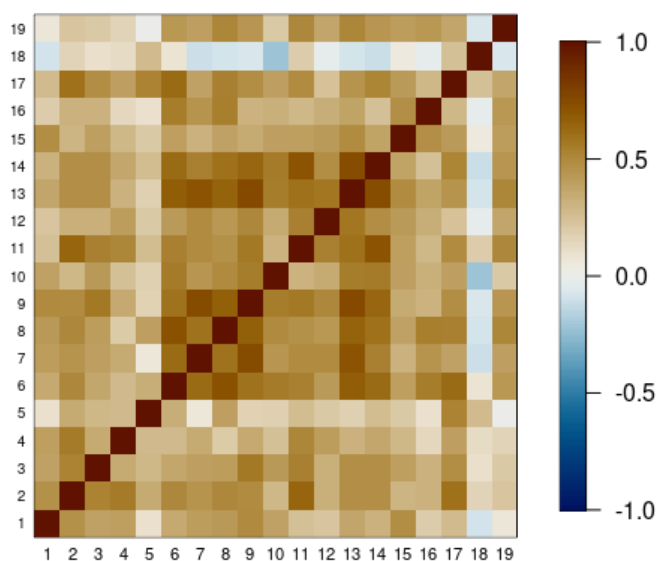
Los resultados obtenidos muestran que los docentes tienen competencias tecnológicas para diseñar herramientas especializadas y las aplican en los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Estos resultados se contrastan con los hallazgos de las entrevistas y la encuesta dedicada a las impotencias tecnológicas que se presentarán en el apartado de resultados cuantitativos.

Matriz de correlación de Spearman

A continuación, se muestra la matriz de correlación de Spearman para las variables. Note que las filas y las columnas están enumeradas según cada pregunta y que en la parte derecha del gráfico hay una barra de colores que indica la cantidad representada por cada color.

Figura 79

Matriz de correlación Spearman para competencias tecnológicas de los docentes.



Nota: La figura muestra la relación Spearman para competencias tecnológicas de los docentes.

En el gráfico anterior podemos identificar varias características:

- La línea diagonal que conecta la esquina inferior izquierda con la esquina superior derecha es siempre de color café oscuro, es decir la correlación de cualquier variable con ella misma siempre es uno.
- Se evidencia que prácticamente todas las preguntas tienen una correlación positiva entre ellas, pues casi todas las casillas son de tonalidades café.
- Las preguntas menos relacionadas con las demás, que son aquellas cuyas filas y columnas son de colores claro, son principalmente la 5 y la 18, en menor medida también la 4, aunque esta sí presenta una correlación moderada con los ítems 2, 11 y 17. Estas dos preguntas tienen comportamientos diferentes a las demás y, por ende, capturan información

que otras preguntas no logran; por tanto, son de gran importancia en el cuestionario.

- El bloque de preguntas entre la 6 y la 17 se muestra muy correlacionados interiormente, pero con las demás su correlación es débil. Por lo tanto, se deben estudiar las características de este grupo de preguntas en particular.

Análisis de Correspondencias

El análisis de correspondencias es una metodología útil para **resumir información** de **variables de valor discreto**. Cuando se tienen dos de estas, se utiliza el análisis de correspondencias simple, cuando son más, se utiliza el **análisis de correspondencias múltiples**.

La manera en la que se resume la información es representando cada variable, e incluso cada nivel de cada variable en un espacio de tantas dimensiones como sea necesario. Se busca tomar la menor cantidad posible de dimensiones pues de tal manera se está resumiendo más la información, pero siempre velando porque no se pierda demasiada.

Nota: Los niveles de una variable de valor discreto son los valores que puede tomar. En este caso, los niveles de las variables que vamos a analizar son *Nunca*, *Casi Nunca*, *Casi Siempre* y *Siempre*.

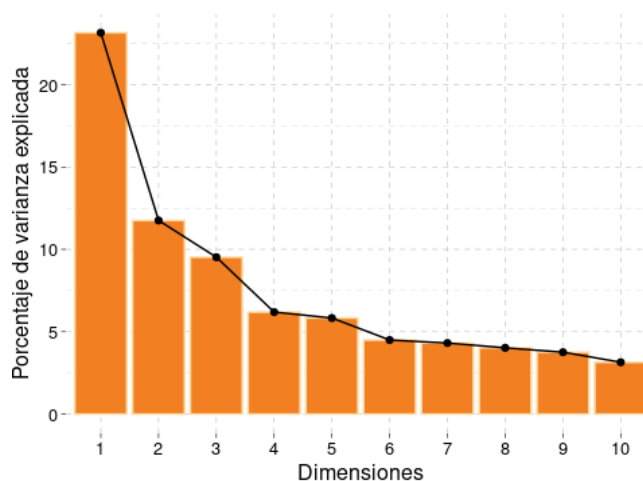
Porcentaje de Varianza Explicada

Medimos la calidad con la que se representan las variables en términos del porcentaje de varianza explicada. Éste debe ser cercano al 100%. En este caso tenemos 19 variables originales; esta cantidad también es considerable y por tanto se necesitan bastantes dimensiones para que el porcentaje de varianza explicada sea, si quiera mayor al 70%. Se necesitan exactamente 9 dimensiones.

El siguiente gráfico muestra el porcentaje de varianza explicada por cada dimensión. El porcentaje total de varianza que explican las primeras dimensiones es la suma de los porcentajes de varianza que explican por separado.

Figura 80

Porcentaje de varianza explicada para las competencias tecnológicas



Nota: La figura presenta el porcentaje de varianza explicada para las competencias tecnológicas

Vemos que la primera dimensión representa poco más del 25% de la variabilidad, por lo tanto, es conveniente utilizar una amplia cantidad de dimensiones.

Tomar las dos primeras dimensiones tiene la ventaja de que podemos representar las variables en un plano. En consecuencia, tomaremos las primeras dos, graficando el plano correspondiente a la primera y la segunda dimensión.

Es importante advertir que las primeras tres dimensiones apenas explican el 44% de la variabilidad total, luego los gráficos que mostraremos a continuación no representan la totalidad de la información original pero aún son de gran utilidad para estudiar las relaciones entre las variables.

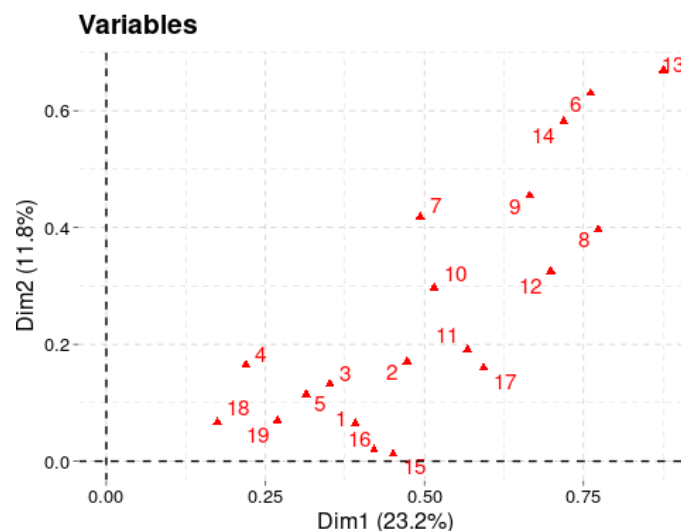
Estudio de Similitud

Variables

Una ventaja de representar las variables originales en término de las nuevas dimensiones es que **la distancia entre las variables reflejará su similitud o correlación**. Es decir, dos variables que se encuentren en la misma dirección del gráfico tendrán mucho en común, de lo contrario tendrán comportamientos bastante diferentes y, por tanto, reflejarán características diferentes de los individuos.

Figura 81

Estudios de similitud de variables.



Nota: La figura los resultados sobre el estudio de similitud de variables.

En este primer gráfico, la primera dimensión se encuentra en el eje horizontal y la segunda dimensión en el eje vertical. Las preguntas fueron enumeradas para poder identificarlas en el gráfico. Vemos que todas las variables están hacia la misma dirección del origen, lo que quiere decir que existe una gran asociación entre ellas.

Por otro lado, nuevamente podemos observar que las variables que presentaban grandes valores en el centro de la matriz de correlaciones de Spearman (preguntas de la 6 a la 14), se encuentran medianamente cercanas. La pregunta 18 está a un extremo de la nube de puntos, lo que representa una

diferencia de esta pregunta con respecto al resto cosa que se observó también en la matriz de correlaciones de Spearman.

Podemos ver que la preguntas 15 y 16 están particularmente cercanas, estas son:

- **15:** Estoy dispuesto a aprender y mejorar mis competencias digitales
- **16:** Mantengo una actitud abierta frente al uso de dispositivos tecnológicos por parte de mis estudiantes en clase como celulares, tablets, etc.

Dado que el planteamiento de las dos preguntas sea bastante similar, es natural que las respuestas también lo sean y por eso dichas preguntas sean cercanas en el gráfico de análisis de correspondencias. Además, en un estudio posterior se recomienda sólo incluir una de las dos preguntas puesto que la información que recolectan es redundante. Éstas preguntas también debe ser tenido en cuenta especialmente. Se puede confirmar en los gráficos de barras que las preguntas 15 y 16 tienen resultados muy similares.

Vale resaltar, que el gráfico tiene que ser analizado con cuidado, pues en él sólo se ve representado el 35% de la variabilidad total.

Preguntas Aisladas

Veremos entonces si las preguntas 5 y 18 presentan asociación estadísticamente significativa con alguna otra pregunta o si por el contrario son independientes de todas las demás. Si quisiéramos hacer todas las comparaciones posibles con estas dos preguntas, tendríamos que hacer 36 comparaciones entonces compararemos a cada pregunta con aquella con la que mostraron más correlación en la matriz de correlaciones de Spearman.

Tabla N. 33

Variables y preguntas en competencias tecnológicas.

Variables	Preguntas
VARIABLE 1	PREGUNTA 5
Variable 2	Pregunta 17
Grados de Libertad	6

Estadística de Prueba	16.07
Valor P	0.01336
Rechazamos No Asociación	Sí
Variable 1	Pregunta 18
Variable 2	Pregunta 5
Grados de Libertad	9
Estadística de Prueba	11.05
Valor P	0.272002
Rechazamos No Asociación	No

Nota: La tabla muestra las variables y preguntas para las competencias tecnológicas.

Encontramos que la pregunta 5 no es independiente de la pregunta 17. Sin embargo, la pregunta 18 sí es independiente de la pregunta con la cual presenta mayor correlación. Seguramente el motivo por el cual la pregunta 18 es independiente a las demás es que, como se afirmó anteriormente, una respuesta positiva en la pregunta representa poca afinidad con el uso de la tecnología en clase contrario a el caso de todas las demás preguntas.

Se puede concluir que, los encuestados se muestran bastante integrados con la tecnología en sus clases. Esto sujeto al sesgo de información en el cual se puede incurrir al preguntarle a individuos sobre la manera en la que ejercen su profesión. El comportamiento de los individuos a lo largo de las preguntas es bastante homogéneo apenas mostrando una integración menor con las herramientas de creación de blogs como Wix y presentando debate aún en torno al uso de los dispositivos móviles.

Se observó motivación por parte de los docentes sobre la implementación de nuevas metodologías y tecnologías en sus clases. Los docentes, especialmente los que tienen más años de experiencia, manifiestan que han logrado aprendizajes que no hubieran imaginado y que son los primeros en estar sorprendidos en los avances de la tecnología y le beneficio en la educación, esto los ha motivados a continuar formándose permanentemente de manera autónoma y no como una obligación o

pro responder a una exigencia institucional, sino por convicción propia y por motivación a mejorar la dinámica de sus clases.

Esto ratifica el compromiso que asumen las instituciones de educación superior en la formación permanente de nuevos licenciados y por ende de los profesores encargados de la formación de estos. Por lo tanto, corresponde a las instituciones reestructurar sus currículos con miras a afrontar estos nuevos retos de formación para la nueva cultura tecnológica, Miranda (2015). Como se mencionó anteriormente, el desarrollo de la tecnología avanza permanentemente, por lo tanto, los planes de formación docente deben ser permanentes y más aún cuando en los perfiles de formación docente de los programas de licenciatura ofertados por las instituciones de educación superior se contempla la formación de nuevos profesionales con altas competencias en tecnología, esto implica docentes con alta formación en estas competencias. Miranda (2015) afirma que las instituciones de formación profesional están llamadas a crear programas en el campo de la educación bilingüe que incluya desarrollo de nuevas tecnologías en su plan de estudios.

4.1 Análisis de las variables de la investigación

Dentro de las variables independientes se ha considerado:

Formación en lengua extranjera: el nivel en lengua extranjera constituye una de las competencias que los docentes de inglés en general deben certificar dadas las políticas de bilingüismo del país. Sin embargo, investigaciones realizadas, existe un número de docentes, incluso en programas de licenciatura que no alcanzan las competencias requeridas en lengua extranjera. Betancourt & Ramos (2023) afirman que, aunque en Colombia se han establecido políticas de bilingüismo, éstas no son claras, lo que hace que el país no logre un buen nivel de inglés.

Formación didáctica: al igual que la formación en lengua extranjera, la formación didáctica, hace parte fundamental del perfil de los docentes de inglés. Esta formación da cuenta de la habilidad y manejo de metodologías y estrategias

pertinentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Estas competencias pueden ser certificadas a través de pruebas dispuestas para tal fin.

Formación pedagógica: la formación pedagógica como aspecto primordial de la formación docente, constituye una parte fundamental en las competencias que los docentes de todos los énfasis deberían desarrollar.

Formación investigativa: la investigación hoy por hoy hace parte de los procesos académicos y deben estar articulados con la práctica pedagógica de todo docente a través del ejercicio investigativo haciendo nuevos aportes tendientes a facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase. Sin embargo, la investigación sigue concibiéndose como un proceso aislado que solo unos pocos realizan.

Dentro de las variables dependientes se mencionan:

1). Tiempo de experiencia docente: el tiempo de experiencia de un docente incide en su perfil de formación, puesto que la práctica pedagógica puede ser considerada como una fuente de enriquecimiento a su experticia docente.

2). Tipo de formación post gradual: asociada a la motivación profesional, constituyen otro rasgo determinante en la construcción de un perfil experto, algunos docentes se inclinan por profundizar en diferentes áreas del conocimiento: lingüística, interculturalidad, literatura, traducción, tecnologías, etc. Estos conocimientos constituyen variables en su perfil como docentes.

3) Institución donde se realizan los estudios: puede incidir en la construcción de un perfil docente puesto que cada institución define unos perfiles para la formación de los profesores, así algunos programas tienen más fortalezas en la formación de docentes investigadores, lingüistas, pedagogos, filólogos, etc.

4.3 Comprobación de hipótesis

La investigación había planteado 4 hipótesis de las cuales 3 fueron ratificadas y una refutada. A continuación, se presenta cada una de ellas.

H1 La mayoría de los profesores de licenciatura en lenguas extranjeras tienen altas competencias en el idioma objeto de estudio, sin embargo, no evidencian desarrollo de competencias investigativas, didácticas y pedagógicas.

Se espera que los docentes de lenguas extranjeras además de poseer las competencias comunicativas de la lengua extranjera demuestren altas competencias en didácticas específicas, pedagogía y proceso de investigación en coherencia con el desarrollo de las funciones sustantivas de la educación superior (docencia, investigación y proyección social).

Los resultados encontrados muestran que los docentes de programas de licenciatura tienen competencias comunicativas en el idioma, en las entrevistas cuantitativas se observó que el 98% de los docentes tienen nivel de inglés C1 y el 2% B2, el 96% mencionó tener certificaciones oficiales vigentes. Con respecto a las competencias investigativas en la entrevista a coordinadores y directores de programas se menciona entre los aspectos por mejorar el incremento en la producción académica, participación en proceso de investigación e innovación en la enseñanza como producto de proceso investigativos. Se encontró que solo un 10% de profesores están dedicados a hacer investigación en los programas y un 13% a proyectos de proyección social. Estos hallazgos pueden comprobar la hipótesis dado que no se observa una práctica investigativa activa en las clases.

H2: No existe coherencia entre el perfil de formación propuesto por los programas de licenciatura en lenguas extranjeras y el perfil del docente formador de licenciados.

Se espera que las instituciones de educación superior sean conscientes del perfil del docente de lenguas extranjeras que están formando en los programas y de esta manera implemente acciones de formación permanente para que los

docentes formadores de licenciados puedan ser modelos y ejemplos en la formación de los nuevos licenciados, es decir que el docente formador no se limite a repetir y transmitir conceptos y teorías de otros sino desarrollar sus propias teorías a partir de ejercicios de reflexión e investigación.

Los hallazgos demostraron que no existe coherencia entre el perfil del docente que se pretende formar y el perfil del docente formador. La revisión documental de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras de las universidades participantes se observa que en todas ellas existen los siguientes perfiles en común: Profesionales con capacidad investigativa; Profesionales con altas competencias en lenguas extranjeras; Profesionales con capacidades y competencias pedagógicas y didácticas; desarrollo de competencias en Tics para la enseñanza de las lenguas extranjeras, así como el desarrollo de competencias interculturales.

Las encuestas y entrevistas muestran que los docentes de programas a pesar de tener altas competencias lingüísticas solo un 27% realizan proceso de investigación como parte de su quehacer docente, solo un 17% participan en grupo de investigación avalados y reconocidos por entes certificadoras, para el caso de Colombia Minciencias. En la revisión documental realizada, se evidencio que los programas dedican hasta el 10% de los créditos académicos a fortalecer estas competencias investigativas, aspecto positivo que a futuro redundará en el fortalecimiento del proceso académico que se desarrollan al interior del aula de clase, sin embargo, en promedio solo un 10% de la planta docente se dedica a proceso de investigación como parte de su quehacer docente.

Con respecto al uso de la tecnología un 6% manifiestan no tener habilidades para manejar herramientas interactivas en sus clases. Con respecto a las competencias interculturales, los docentes son conscientes de la diversidad cultural, la importancia de desarrollar procesos de pensamiento crítico en los estudiantes desde el abordaje de temáticas interculturales, sin embargo solo un 30% de los participantes manifestó incluir el desarrollo de estas competencias en sus clases. Por lo tanto, desde el análisis de estos hallazgos se puede afirmar la hipótesis inicial, mientras el maestro en formación debe desarrollar un cumulo de

competencias, al docente formador no desarrolla estas competencias y tampoco se cuenta con programa de formación permanente que permitan fortalecer las competencias de los docentes en coherencia con las prepuestas por los planes de estudio.

H₃: El objetivo y logros máximo de los docentes de lenguas extranjeras es alcanzar un máximo nivel de competencias comunicativa en lengua extrajeras dejando de lado el desarrollo de otras competencias útiles para su ejercicio profesional.

En ocasiones se tiende a pensar que el logran un nivel alto de proficiencia en el idioma objeto de estudio es suficiente para formar nuevos docentes y se desconocen otros aspectos fundamentales a desarrollar como mentores que les acrediten experiencia y constituirse como autoridad en la formación de docentes desde la evidencia de competencias profesionales para desempeñar su programa. En ocasiones se observa que los docentes en formación logran alcanzar mayores competencias que sus docentes formadores en investigación, dominio del idioma, desarrollo de tecnologías, entre otras.

Los programas que participaron de este estudio coinciden en que se presentan situaciones en que los estudiantes de los programas de licenciatura logran mayor número de publicaciones en revistas científicas que sus profesores, así mismo mayor experiencia en investigación. Una de las preocupaciones es que las competencias del docente formador no podrían estar por debajo de las del docente en formación. Esto motiva el desarrollo de esta investigación, no con el propósito punitivo ni de juzgar a los docentes sino de abogar por planes y proceso de formación permanente por parte de las universidades.

Los docentes afirman tener dominio en el uso del léxico y las estructuras gramaticales del idioma, sin embargo, al indagar sobre cada uno de los componentes de las competencias comunicativas: lingüística, sociolingüística y pragmática, se menciona que son componentes que se deben seguir fortaleciendo. Una docente afirmo,

[el hecho de que no seamos un país angloparlante y que las oportunidades de interactuar con hablantes nativos sean escasas, la competencia pragmática y sociolingüística no son mi fortaleza].(DP018)

Sin embargo, a través de la entrevista se pudo identificar que los docentes se muestran preocupados por mejorar sus competencias comunicativas en el idioma a través de cursos que realizan de manera autónoma, el 98% de los docentes mencionaron que participan periódicamente de actividades permanente de formación que les permiten mantener un buen nivel de lengua extranjera. Así mismo, se evidencio una preocupación por mejorar en las competencias tecnológicas, el 60% manifestó que han mejorado gracias a la colaboración de sus colegas, el 12% a través del aprendizaje autónomo, es decir a través de cursos en línea o tutoriales, sin embargo, no se evidencia esta misma motivación por la formación en investigación, nuevas pedagogías y didácticas o en el desarrollo de las competencias interculturales. Lo anterior nos lleva a concluir que no existe un balance entre el desarrollo de las competencias de manera integral.

H4: Los programas de licenciatura han dedicado mayor esfuerzo a revisar y establecer un perfil del docente en formación y han descuido el perfil del docente formador.

Como se había mencionado, las instrucciones educativas en concordancia con políticas educativas concentran sus esfuerzos en la formación de los estudiantes de sus programas y dejan un poco del lado el perfil y la formación continua de los docentes formadores de licenciados desde la suposición que ya tienen competencias superiores que los acreditan para formar licenciados.

La revisión documental evidencio que, desde el Ministerio de Educación Nacional, existen lineamientos de claros en la formación de docentes, estos lineamientos son materializados en los planes de estudios de las ofertas académicas, como fue evidenciado en la revisión de los 20 programa con

acreditación de alta calidad. En todos se incluyen áreas de formación en idioma extranjero, didácticas específicas, lingüística, pedagogía e investigación. Aunque áreas de formación como las relacionadas con las Tics y competencias globales, no se muestran de forma explícita, estas son incluidas en cada uno de los espacios por tratarse de competencias transversales al currículo, estas competencias son incluidas a la hora de definir el perfil de formación del docente.

Con respecto a la formación del docente, se observó que solo 5 programas participantes tienen un plan estratégico de formación donde se destaca la formación investigativa y se hace obligatoria para los docentes de tiempo completo y medio tiempo apaciblemente. Desde las universidades se ofrece formación a través de curso y diplomados, sin embargo, los directores y coordinadores mencionaron baja participación por parte de los profesores. Esta baja participación está dada por el tipo de contratación y los horarios ofrecidos no se adecuan con sus disponibilidades. En promedio un 20% de los docentes de programa tienen contratos de tiempo completo, una gran parte de ellos tienen otros compromisos laborales que reducen su tiempo para los procesos de formación. En este sentido los procesos de formación permanente se complejizan.

Para concluir la hipótesis se objeta puesto que las instituciones ofrecen permanentes oportunidades de formación para los docentes, sin embargo, factores como el tipo de contratación y la reducida dedicación al programa hacen que estas ofertas no sean muy participativas, esto visto desde el punto de vista de los directores y coordinadores de programa. La revisión del porcentaje de participación no fue posible obtenerla, los programas no tienen un registro preciso, solo se mencionaron cifras tentativas.

4.2 Respuesta a las preguntas de investigación

La pregunta de investigación que guio todo el estudio es:

¿En qué medida el perfil de los docentes formadores es congruente con el perfil de formación de maestros propuesto por los programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia?

Teniendo como base esta pregunta se plantean preguntas de investigación tanto cualitativas como cuantitativas, a continuación, se menciona cada una de ellas y se procede a dar respuesta.

4.2.1 Preguntas cualitativas

- 1. ¿Que competencias consideran los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras deben tener como formadores de los futuros licenciados en lengua extranjeras?*

Teniendo en cuenta las entrevistas tanto cualitativas como cuantitativas y las encuestas se encuentra que los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras del país consideran fundamentales las competencias comunicativas en lengua extranjera.

Los docentes de programas de licenciatura consideran fundamental alcanzar un alto dominio de competencias comunicativas en lengua inglesa puestos que deben dar buenos modelos lingüísticos a los docentes en formación, a pesar de no ser hablantes nativos del idioma. En el proceso de recolección de datos (entrevista y encuesta), los docentes dan relevancia al desarrollo de estas competencias como requisito para desempeñarse en estos programas. Los docentes se esfuerzan por mantenerse en contacto con el idioma, hacer uso de las estructuras de forma precisa a través de estrategias de trabajo autónomo, dada en el contexto colombiano, la comunicación en lengua inglesa no es requerida en situaciones cotidiana. Los docentes crean situaciones como parte de su compromiso y su responsabilidad ética para mantenerse en constante contacto con el idioma, sin embargo, no tienen el hábito de presentar periódicamente certificaciones internacionales, dados los costos que esto implica y el poco o nulo apoyo por parte de las instituciones donde elaboran.

Los docentes también se muestran seguros en el desarrollo de competencias tecnológicas y su implementación en el aula de clase, al igual que manifiestan su disponibilidad para estar en constante aprendizaje dado que los conocimientos en tecnologías son dinámicos y cambiantes.

Las entrevistas muestran que solo el 10% de los docentes mencionan que las competencias requeridas para la formación docente son, las competencias comunicativas en el idioma, competencias en didácticas específicas y competencias Investigativas como necesitarías para la formación de los nuevos licenciados. Este grupo de docentes menciona, además, que ser docente en un programa de licenciatura requiere bastante preparación, esfuerzo y conociendo. Uno de los participantes menciona que, el tiempo dedicado a la preparación de clase es demandante. Solo el 10% mencionan las competencias investigativas, mientras las competencias interculturales y en nuevas tecnologías no son mencionadas, es posible que haya sido obviadas por considerarlas como parte de las competencias didácticas o comunicativas. El 72 % de los profesores solo consideran las competencias comunicativas en el idioma como las requeridas para la formación docente.

Estos resultados indican que solo un pequeño porcentaje de la población reconoce el alto nivel académico y el cumulo de competencias en las que4 deben estar preparados para desempeñarse como docentes en un programa de licenciatura, encargado de la formación de docentes., para la mayoría de ellos, las competencias que cobran mayor relevancia son las competencias en el idioma extranjero, es decir la lengua objeto d estudio.

Es importante recordar que Richards (2011) menciona que La enseñanza del inglés no es algo que pueda hacer cualquiera que sepa inglés. Es una profesión, lo que significa que la enseñanza del inglés se considera como una carrera en un campo de especialización educativa, requiere una base de conocimientos especializados obtenidos mediante estudios académicos y experiencia práctica, y

es un campo de trabajo en el que la afiliación se basa en requisitos y normas de acceso.

Frente a esta pregunta es fundamental iniciar un proceso de sensibilización docente, es posible que los profesores de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras no conozcan lo suficientemente bien los currículos de sus programas y los planes de estudio y tal vez no conocen las competencias y el perfil de formación que promueven los programas. Por esta razón sería importante que cada programa inicie con un proceso de sensibilización docente donde cada uno de los profesores que conforman la planta docente del programa conozcan a profundidad y reconozcan su compromiso con la formación de los nuevos licenciados, esto podría generar procesos de reflexión permanente e iniciar un compromiso en la formación de cada una de esas competencias. Así mismo, permitir que cada docente reconozca sus fortalezas y debilidades frente al reto que asumen en la formación de los futuros maestros.

2. ¿Cuáles son las creencias y actitudes de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras con respecto al desarrollo de competencias investigativas como parte de su desempeño docente?

Con respecto al desarrollo de competencias investigativas como exigencia para desempeñarse como docente en los programas de licenciatura, los docentes consideran que la investigación es importante en los procesos de formación de los nuevos profesionales, sin embargo, no consideran importante desarrollar proyectos de investigación como parte de su labor docente. Los docentes consideran la investigación como un gusto y no como una necesidad o como un proceso que pueda enriquecer su labor docente, la investigación se sigue viendo desligada de los procesos de enseñanza. Es de anotar que dentro de los procesos de selección docente, se da mayor énfasis a la experiencia que los docentes hayan tenido enseñando en educación superior y a su niveles de competencias comunicativas en el idioma, aunque en algunos casos se piden evidencias como publicación de artículos en revistas indexadas o participación en eventos académicos, no es una exigencia el tener experiencia desarrollando proyectos de investigación, o práctica

investigativa o pertenecer a grupos de investigación o redes académicas. Solo el 5% de los docentes realizan proceso de investigación como parte de quehacer docente.

La información recolectada en las entrevistas muestra tensiones entre los docentes con respecto al desarrollo de competencias investigativas como arte de su labor docente, se mencionan entre otras razones el desconocimiento sobre procesos investigativos, la falta de información y acompañamiento por parte de las instituciones de educación superior y la falta de tiempo al no ser asignadas estas responsabilidades en sus planes de trabajo.

A pesar de que los docentes reconocen la importancia de desarrollar proceso de investigación como parte de la labor docente y han tenido experiencia en proyectos de investigación durante sus estudios de pregrado y maestría, no es una práctica que contiene presente en su quehacer docente.

Por otra parte, los planes de trabajo de los docentes no contemplan horas para realizar investigación en el aula. Según la información proporcionada en las entrevistas por coordinadores académicos y directores de programas y contrastada con los docentes de los programas, reportaron que en promedio el 77% de los docentes de cada programa están dedicados a la docencia, es decir que en sus planes de trabajo solo tienen clases teóricas y teórico prácticas. En promedio, el 10% de los docentes de cada programa, se dedican a la investigación. Por lo anterior, los docentes conciben la investigación como un proceso separado de la docencia y no como parte de su quehacer pedagógico.

Finalmente, los coordinadores y directores en las entrevistas cualitativas mencionan como aspectos a mejorar por parte de los docentes la participación en proceso de investigación e innovación en la enseñanza como producto de procesos investigativos. Se mencionan igualmente el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza, así como la innovación en la enseñanza, al mencionar que en oportunidades las clases siguen siendo tradicionales.

En esta pregunta es importante recordar que en los últimos años se ha dado especial importancia al desarrollo de competencias investigativas como parte del perfil profesional de los licenciados, es por esto que los maestros formadores de hoy participaron de otros procesos de formación docente en su momento donde el desarrollo de algunas competencias como las investigativas no habían alcanzado la relevancia que tienen actualmente. Por esta razón existe una brecha generacional entre la formación del docente que actualmente se desempeña en programas de licenciatura y las exigencias en formación de los nuevos docentes.

Lo anterior implica que las instituciones de educación superior asuman el compromiso en la formación permanente de los docentes. En el caso del desarrollo de competencias en tecnología, sabemos que la tecnología y los desarrollos en tecnología son muy dinámicos, por ende, requieren que el docente esté en permanente actualización. De igual manera el desarrollo de competencias comunicativas necesita estar en permanente formación y práctica para mantener un nivel de competencias comunicativas altas lo cual requiere estrategias como programas de inmersión donde los maestros estén siempre en contacto con el idioma y no desmejoren su nivel de competencia comunicativa.

3. ¿Cuáles creen los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras, son sus fortalezas y debilidades de su perfil como formadores de docentes?

La información recolectada en las diferentes fuentes muestra que el 18% de los docentes sienten necesidad de formación para la implementación de procesos de investigación en el aula; el 10% en el diseño de evaluaciones, el 7% en implementación de nuevas metodologías. Los docentes manifiestan fortalezas en sus competencias comunicativas en lengua extranjera. A pesar de no tener certificaciones vigentes, atribuidas al costo que esta implica, el fortalecimiento de estas competencias es una preocupación constante de los docentes y para esto

acuden a cursos libres y estrategias de trabajo colaborativo y autónomo para mantener un alto nivel de competencia.

Al abordar las competencias comunicativas en lengua inglesa y cada uno de los componentes de las competencias comunicativas: lingüística, sociolingüística y pragmática, se menciona que son componentes que se deben seguir fortaleciendo. Una docente afirma,

[el hecho de que no seamos un país angloparlante y que las oportunidades de interactuar con hablantes nativos sean escasas, la competencia pragmática y sociolingüística no son mi fortaleza]

Aunque no fue mencionado por parte de los docentes como una debilidad, si se evidencia que un alto número de docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras (78%) no tienen experiencia en proyectos de proyección social, situación preocupante, si se tienen en cuenta que una de las funciones de las instituciones de educación superior es la proyección social y por ende el compromiso que asumen con la comunidad.

Al indagar por fortalezas y debilidades, los maestros traen en mente, competencias comunicativas en el idioma, proceso de investigación y aspectos de la didáctica para enseñar lenguas. Se percibe en los docentes temores al abordar los temas de investigación, la proyección social, en uso de nuevas tecnologías y metodologías contemporáneas.

Lo anterior, en coherencia con lo mencionado en la pregunta anterior, existe una brecha generacional entre la formación de los maestros que se desempeñan en los programas de licenciatura con los propósitos de formación actuales para los nuevos licenciados. Tal vez esto explica los temores de los profesores al abordar temáticas de investigación.

4.2.2 Preguntas cuantitativas

1. ¿Cuál es el perfil de los docentes en lenguas extranjeras desde los referentes teóricos de expertos en el campo de la educación?

Con respecto a esta pregunta se realizó una revisión de la literatura en el capítulo del marco teórico, donde se pudo evidenciar que el docente formador en programa de licenciatura debe demostrar altos niveles de dominio en la lengua objeto de estudio, no solo en las competencias comunicativas, sino el conocimiento lingüístico de las estructuras del idioma; competencias pedagógicas y didácticas que le permitan orientar procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva.

Serrano (2013) menciona que para el desempeño óptimo es preciso promover procesos de enseñanza – aprendizaje tanto individual como grupal; brindar tutoría al proceso de aprendizaje del alumno, favoreciendo acciones que le permitan una mayor autonomía; involucrar las nuevas tecnologías para el desarrollo metodológico de aprendizaje para con sus alumnos desde una perspectiva crítica; evaluar permanentemente los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos y proponer estrategias de análisis, planificación, desarrollo y evaluación de programas educativos diversos en contextos educativos distintos.

Con respecto a las competencias tecnológicas, Redecker (2020), afirma que el profesorado debe estar capacitados en competencias digital, puesto que son elementos esenciales que todo ciudadano requiere para participar de forma activa y hacer parte de la sociedad digital. Richards (2011) menciona que algo que hay que aprender cuando uno se convierte en profesor de idiomas es qué significa ser profesor de idiomas, desde una perspectiva sociocultural que implica un proceso de reestructuración de la identidad y las identidades en la interacción social del aula.

Con respecto a las competencias investigativas, Saavedra et al. (2018) afirman el docente de lenguas extranjeras está llamado a promover la investigación que surgen de las problemáticas observadas en su contexto para contribuir el mejoramiento de su desempeño didáctico. Por su parte, Pérez (2012) sugiere que la función del docente formador no es solo desarrollar investigación propiamente,

sino también la investigación formativa, para fomentar en los estudiantes el espíritu investigativo.

Como se puede observar, el docente de lenguas extranjeras en programas de licenciatura está llamado a desarrollar un cúmulo de competencias profesionales para desarrollar su labor de manera efectiva.

2. ¿Cuál es el perfil de los docentes formadores en programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia?

De acuerdo con los datos recolectados en las entrevistas cuantitativas y los cuestionarios, se pudo identificar que, en los programas de licenciatura en lenguas extranjeras, un alto número de docentes (77%) están dedicados mayormente a desarrollar la función de docencia, 10% a investigación y 13% a proyectos o programas de proyección social. Esto daría a entender que los programas dan mayor prioridad a la docencia y por ende el profesor formador tendría un perfil que se inclina más hacia el desarrollo de procesos didácticos y pedagógicos que investigativos.

Ahora bien, revisando cada una de las competencias desarrolladas por los profesores, se encuentra que los docentes poseen altas competencias comunicativas en lengua inglesa que los capacitan para su enseñanza, el 75% manifestó tener C1 y el 20% B2, un 5% no están seguros del nivel. El 75 % de los docentes cuentan con certificaciones internacionales de nivel de inglés.

Con respecto a su formación académica, el 95% de los docentes encuestados tienen un pregrado en licenciatura en lenguas extranjeras y afines, solo un 5% tienen pregrados en otra área de formación con dominio del idioma extranjero. El 100% han cursado programas de maestría en lenguas extranjeras dentro de las que se destacan las maestrías en nuevas tecnologías, lingüística aplicada, didácticas específicas y literatura inglés. Los docentes también han optado por tener certificaciones internacionales de nivel de inglés, el 96% de ellos cuentan con certificaciones oficiales vigentes. Se encontró además que el 98% de los docentes participan periódicamente de actividades permanente de formación que les

permiten mantener un buen nivel de lengua extranjera. El 10% de los participantes están cursando estudios doctorales, 5% de docentes tienen doctorados terminados.

Acorde a los hallazgos encontrados , podemos decir que el perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras, aún tienen deficiencias revisando los referentes teóricos y las exigencias del gobierno nacional, es un perfil que a un no alcanza la exigencia requerida para formar nuevos docentes en lenguas extranjeras. Las principales deficiencias se centran mayormente en el desarrollo de competencias investigativas, su perfil de formación no es congruente con los perfiles propuestos para la formación de nuevos licenciados.

Es importante destacar que estas realidades no son coherentes con las exigencias expuesta en la Resolución 18583 de 2017, en el numeral 3.7 se solita que las universidades, y en espacial los programas de licenciatura deben acreditar que “el 50% de los docentes cuenten con título de maestría o doctorado” (p.10). Así mismo, se solicita que la planta profesoral en su colectividad debe tener docentes con un nivel adecuado de investigación y producción académica y que estén involucrados en proyectos con el sector externo.

3. ¿Cómo es el desempeño pedagógico, didáctico e investigativo de los docentes en programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia?

Las entrevistas con los directores de programas evidencias que los docentes formadores cuentan con un alto nivel de competencias comunicativa en lengua extranjera, conocimientos amplios y profundos en pedagogía, didáctica y educación en lenguas extranjeras, así mismo se destaca su sentido ético y profesional, el compromiso por la educación y amor por enseñar y formar a los futuros docentes. Se menciona como aspecto a mejorar el incremento en la producción académica,

participación en proceso de investigación e innovación en la enseñanza como producto de proceso investigativos.

Aunque los maestros muestran buenos desempeños pedagógicos didácticos, es importante seguir fortaleciendo estos aspectos. Los maestros parecen están mucho más conscientes de alcanzar buenos dominios en competencias comunicativas del idioma que enseñan y dan menos importancia al desarrollo de otras como las investigativas e incluso las competencias interculturales.

Las respuestas obtenidas en las entrevistas parecen indicar que los docentes no tienen claridad de las competencias que deben desarrollar como formadores de futuros docentes. Al indagar por las competencias que consideran deben tener como formadores de los futuros licenciados en lengua extranjeras se encontró que solo un 10% mencionaron, competencias comunicativas en el idioma, didácticas específicas y competencias investigativas. El 72% solo menciona las competencias comunicativas en el idioma. En este sentido se puede afirmar que el desempeño de los docentes esta más inclinado a las competencias comunicativas del idioma, sin embargo, se demuestran un buen manejo metodológico y didáctico requerido para la enseñanza de este. Teniendo en cuenta que los docentes formadores han pasado por proceso de formación didáctica, investigativa, pedagógica desde su pregrado hasta la formación de posgrado, ya sea a nivel de maestría o doctorado, se puede afirmar que los docentes tienen el conocimiento y las competencias requeridas para desarrollar su labor, sin embargo deben seguir fortaleciendo estas competencias, en el caso de la investigación, los docentes tienen ciertos conocimientos y experiencia en el desarrollo de los proceso de investigación, sin embargo no se evidencia una práctica investigativa constante.

4. ¿Cuál es el perfil de formación de licenciados en las ofertas académicas de los programas de licenciatura?

La revisión documental de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras de las universidades participantes mostro que existen perfiles en común:

profesionales con capacidad investigativa. Todos los programas incluyen en la descripción del perfil la formación de docentes con capacidad investigativa y actitud crítica en el campo de la didáctica de la enseñanza - aprendizaje de las lenguas. De igual manera se menciona, Profesionales con altas competencias en lenguas extranjeras. Los programas incluyen en sus planes de estudio altas competencias comunicativas en lengua inglesa con nivel de C1 según los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia. Incluso se incluyen competencias en el segundo idioma entre niveles que varían entre B2 y C1.

En todos se mencionan la formación de profesionales con capacidades y competencias pedagógicas y didácticas. Los programas coinciden en incluir el desarrollo de competencias en TIC para la enseñanza de las lenguas extranjeras, así como el desarrollo de competencias interculturales, es así como en algunos programas se menciona la formación de un licenciado como mediador lingüístico y cultural con una visión social de las lenguas y las culturas.

Se observa que las instituciones universitarias han dado gran relevancia al cumplimiento de las disposiciones del decreto, los planes de estudios reflejan, no solo similitud entre las ofertas académicas, sino que se cumple con los componentes de formación expuestos en la resolución.

5. ¿Cuáles son las necesidades de formación permanente requeridas para lograr el perfil el docente en lenguas extranjeras acorde las propuestas de formación de los programas de licenciatura?

La educación es una tarea inacabada, por tanto, el docente está invitado a mantenerse en procesos de formación permanente para estar actualizado en las tendencias educativas, puesto que como se ha venido mencionando, los procesos en educación son dinámicos y cambiantes. Ahora bien, el maestro de programas de licenciatura, encargado de la formación de nuevos docentes en lenguas extranjeras, tienen un reto aún más alto, en sus manos esta la formación de nuevo docentes que

dinamizaran los procesos educativos futuros por lo tanto debe anticipar todo cambio que esto trae.

Como se mencionó, el maestro de programas de licenciatura debe estar en permanente formación, sin embargo, según los datos recogidos en esta investigación existen aspectos que requieren proceso de formación para los docentes de manera que se garanticen procesos educativos de calidad. Haciendo una revisión de las propuestas de formación que proponen las instituciones de educación superior, y contrastándolas con las competencias d que poseen los docentes, se evidencia que no existe una coherencia entre el perfil del maestro en formación y el perfil del maestro formador. En principio les corresponde a las instituciones de educación superior proponer planes de formación permanente para los docentes. A los maestros formadores, les corresponde participar de todo proceso de formación ofrecido para mantenerse actualizados.

Acorde a los datos recolectados en los instrumentos cuantitativos, una de las competencias más débiles que requieren proceso de formación son las competencias investigativas. Si bien las instituciones dedican una buena parte de los créditos académicos para la formación de los estudiantes de programa de lucentora en investigación, solo un número de docneet4s formadores, se dedican a realizar procesos de investigación. Se encuentra que el 17 % de los docentes están vinculados a procesos de investigación formal, es decir que promueven proceso de investigación dentro de sus procesos de enseñanza. Los resultados de las enuestas señalan dificultades en la metodología de la investigación, el diseño investigativo y la recolección y análisis de datos. Por lo cual se destaca como una necesidad de formación.

Con respecto a las competencias tecnológicas y didácticas se identifica un buen desarrollo que responden a los marcos teóricos actuales para la enseñanza-aprendizaje de idiomas, aunque pueden entreverse espacios de mejora específicos, tanto de responsabilidad del propio profesor, como de la institución a la que se adscriben por la inexistencia de formación permanente facilitada. Los docentes

demuestran tener conciencia de la importancia del uso de tecnologías en sus aulas, aunque reiteran la necesidad de ser apoyados por sus instituciones. Esto ratifica el compromiso que asumen las instituciones de educación superior en la formación permanente de nuevos licenciados y, por ende, de los profesores encargados de la formación de estos. Por lo tanto, corresponde a las instituciones reestructurar sus currículos con miras a afrontar estos nuevos retos de formación para la nueva cultura tecnológica. Miranda (2015) afirma que las instituciones de formación profesional están llamadas a crear programas en el campo de la educación bilingüe que incluya desarrollo de nuevas tecnologías en su plan de estudios. Este es un reto asumible que requiere del compromiso global de los actores implicados en la educación.

Como se mencionó anteriormente las necesidades de formación actuales de los docentes de programas de licenciatura se debe en parte a que existe una brecha generacional entre la formación de competencias que recibieron los maestros y la formación en competencia que se exige para los nuevos maestros. Como sabemos la dinámicas actuales de la educación, influenciadas por las tendencias de la globalización, son cada vez mayores en la formación de profesionales competitivos.

Así mismo, los programas de licenciatura en lenguas han evolucionado a través de las últimas décadas y especialmente desde la divulgación de la Resolución 18538 de 2017. Es claro que desde las políticas nacionales se observa la intención de tener ofertas académicas muchos más robustas y promover la educación de calidad. Sin embargo, para lograr estos propósitos es necesario contar con una planta docente preparada y en constante formación. Por esto, un primer paso para lograr ofertas de calidad es conocer las necesidades de formación de los docentes encargados de orientar a los nuevos licenciados en lenguas extranjeras e iniciar programas de capacitación y formación permanente al interior de cada institución.

4.2 Comparación de resultados Cualitativos y cuantitativos

Es importante mencionar que los resultados cuantitativos fueron de gran apoyo y permitieron complementar los hallazgos encontrados en los instrumentos cualitativos. Por una parte, las entrevistas de investigación permitieron mayor flexibilidad al investigador para realizar las preguntas adecuadas al objeto de estudio, se pudo ahondar de forma espontánea en áreas relacionadas y relevantes para la investigación. Por otro lado, las encuestas permitieron que los participantes respondieran con mayor confianza lo cual contribuyó a tener datos más precisos.

Se retoma aquí la pregunta de investigación planteada en este trabajo: *¿En qué medida el perfil de los docentes formadores es congruente con el perfil de formación de maestros propuesto por los programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia?*

Al hacer el análisis de los resultados cualitativos con los cuantitativos se responde a la pregunta tomando las categorías de análisis previstas: Competencias comunicativas; competencias investigativas; competencias en tecnología y competencias interculturales. Recordemos que estas categorías fueron tomadas siguiendo las funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación y proyección social. Se hace aquí una comparación entre las ofertas académicas de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras y los hallazgos encontrados en la validación de instrumento cualitativos y cuantitativos. A continuación, se presentan los resultados encontrados por cada una de estas categorías. Se presentan cada categoría haciendo un comparativo entre las competencias del perfil del docente formador y el perfil del docente en formación propuesto por los programas.

Vemos como en Colombia a la luz de la resolución 18583 de septiembre de 2017, el Ministerio de Educación Nacional define las competencias en que deben ser formados los nuevos profesores del país. Siguiendo estos lineamientos, a partir de ese año, las instituciones de educación superior hicieron reformas curriculares a través de las cuales se define el perfil del docente licenciado. La siguiente imagen resume las competencias que propone el MEN para la formación de futuros docentes.

Figura 82

Competencias en formación de docentes sugeridas por el MEN en la resolución 18583 de 2017.



Nota: La figura muestra las competencias de formación docente sugeridas por el MEN en la resolución 18583 de 2017.

Estas competencias propuestas por el MEN están asociadas a cada una de las funciones sustantivas de la educación superior: Docencia; Investigación y Proyección Social.

Figura 83

Competencias docentes asociadas a las funciones sustantivas



Nota: En la figura se han asociado las competencias de los docentes con las funciones sustantivas de la educación superior.

Docencia

En primer lugar, tenemos la función de Docencia. En esta función podríamos agrupar las Competencias comunicativas, competencias tecnológicas, como la herramienta que dinamiza los procesos de enseñanza y las competencias pedagógicas y didácticas.

Competencias comunicativas

Las instituciones de educación superior, proponen en el perfil de formación de los nuevos docentes, la formación en lengua extranjera inglés a un nivel de C1, además de la formación en un segundo idioma extranjero que varía entre francés, portugués o alemán. Algunos programas solicitan a los estudiantes, una certificación de nivel del idioma como requisito de grado.

Revisado el perfil de los docentes formadores, encontramos que un 75% manifestó tener C1 y el 20% B2, un 5% no están seguros del nivel. El 75 % de los docentes cuentan con certificaciones internacionales de nivel de inglés. Al indagar sobre el conocimiento de las estructuras del idioma, se encuentra que los docentes tienen debilidades en el conocimiento de la lingüística, sociolingüística y pragmática, se menciona que son componentes que se deben seguir fortaleciendo. Una docente afirma,

[el hecho de que no seamos un país angloparlante y que las oportunidades de interactuar con hablantes nativos sean escasas, la competencia pragmática y sociolingüística no son mi fortaleza] (PO18)

En este aspecto, claramente se observa una necesidad de formación docente puesto que no hay coherencia entre el perfil del docente formador con el del docente en formación.

Competencias tecnológicas

El desarrollo de competencias tecnológicas se resalta en los perfiles de formación de docentes, expuesto por las instituciones de educación superior. Las universidades consultadas coinciden en mencionar dentro del perfil de formación de los docentes el desarrollo de estas tecnologías como parte de la innovación pedagógica y la dinamización del proceso de enseñanza. Sin embargo, al revisar el perfil del docente formador, estas competencias resultan ser otra oportunidad de fortalecer.

Se observó motivación por parte de los docentes sobre la implementación de nuevas metodologías y tecnologías en sus clases. Los docentes, especialmente los que tienen más años de experiencia, manifiestan que han logrado aprendizajes que no hubieran imaginado y que son los primeros en estar sorprendidos en los avances de la tecnología y le beneficio en la educación, esto los ha motivados a continuar formándose permanentemente de manera autónoma y no como una obligación o pro responder a una exigencia institucional, sino por convicción propia y por motivación a mejorar la dinámica de sus clases.

Esto ratifica el compromiso que asumen las instituciones de educación superior en la formación permanente de nuevos licenciados y por ende de los profesores encargados de la formación de estos. Por lo tanto, corresponde a las instituciones reestructurar sus currículos con miras a afrontar estos nuevos retos de formación para la nueva cultura tecnológica, Miranda (2015). Como se mencionó anteriormente, el desarrollo de la tecnología avanza permanentemente, por lo tanto, los planes de formación docente deben ser permanentes y más aún cuando en los perfiles de formación docente de los programas de licenciatura ofertados por las

instituciones de educación superior se contempla la formación de nuevos profesionales con altas competencias en tecnología, esto implica docentes con alta formación en estas competencias. Miranda (2015) afirma que las instituciones de formación profesional están llamadas a crear programas en el campo de la educación bilingüe que incluya desarrollo de nuevas tecnologías en su plan de estudios.

Es claro que los avances tecnológicos son dinámicos y que la brecha generacional entre el docente formador y el docente en formación no favorece estos procesos educativos, por lo que se requiere de programas permanentes de actualización para mantener un grupo de docentes idóneos para orientar los procesos de formación de los nuevos profesionales.

Competencias pedagógicas y didácticas

Las instituciones formadoras de docentes de lenguas extranjeras resaltan, dentro de sus propósitos de formación, el desarrollo de competencias pedagógicas en la enseñanza de una lengua extranjera capaces de asumir su papel como agentes de cambio de la realidad educativa y social del país. Desde esta mirada se supone la formación de un docente con capacidad para liderar y transformar proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual se logra a través de la innovación y los procesos de investigación.

Al revisar los datos obtenidos en los instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos, se encuentra que los docentes formadores tienen oportunidades de mejora en el manejo de nuevas metodologías. La docencia sigue desarticulada de la investigación, el número de docentes dedicados a la investigación es reducido. A pesar de que los docentes formadores, han pasado por proceso de formación en didácticas y pedagogía desde el pregrado hasta la formación posgradual, su desempeño pedagógico aún debe mejorar si tenemos en cuenta que los procesos educativos son dinámicos y cambiantes según el ritmo de las necesidades educativas de cada generación. A este respecto, en las entrevistas, directores y

coordinadores de programas coincidieron en afirmar que aún se observan clases tradicionales.

Las entrevistas cuantitativas muestran que el 100% de los docentes de programas tienen formación a nivel de maestría, sin embargo, en las entrevistas cualitativas se mencionó por parte de directores y coordinadores que en algunos programas hay docentes que aún no han terminado su formación de maestría.

No se pretende juzgar la formación, ni las competencias de los docentes formadores, sino reflexionar sobre la necesidad de mantener la formación permanente en cuestiones relacionadas con los adelantos educativos en pedagogía y didáctica para tener un conocimiento amplio y profundo que les permita orientar a la formación de los nuevos licenciados. Como se ha venido mencionando los procesos educativos están en permanente cambio, lo cual implica que el docente formador anticipe procesos y se mantenga a la vanguardia de los adelantos que se den en educación, partiendo del hecho que en educación siempre hay algo nuevo que aprender. Para esto la reflexión permanente se hace necesaria y la conexión entre la teoría y la práctica es algo que debe estar presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta práctica debe ser transmitida de docentes formadores a docentes en formación.

Los resultados muestran que pocos profesores muestran dominio en metodologías de vanguardia como mencionaron nuevas metodologías como EMI (English as a Medium of Instruction), Aula Invertida, Gamificación, aprendizaje por retos (APR), entre otros. Se encuentra también que los docentes tienen dificultades en didácticas. El 11% tiene dificultades con el manejo del tiempo al interior de la clase; el 15% manifiesta tener dificultades con el diseño de recursos que apoyen sus procesos de enseñanza en las clases; el 10% manifiesta tener dificultades con el diseño de las evaluaciones; el 3% tiene dificultades para promover el trabajo autónomo de los estudiantes; y un 16% dificultades con la implementación de nuevas tecnologías en sus clases. Los resultados cuantitativos resultaron de gran ayuda para complementar los resultados cualitativos, puestos que estos permitieron

conocer el detalle estadístico de las necesidades de formación, en tanto que los datos cualitativos solo permitieron inferir alguna respuesta poco precisa.

Investigación

Competencias investigativas

En la revisión de los perfiles de formación propuesta por las instituciones de educación superior, se encuentra que los programas enfatizan la formación de docentes investigadores, esto en coherencia con los lineamientos y requisitos del MEN. Es así como los programas, dedican una parte importante de los créditos académicos en la formación para la investigación, además de esto, los programas desarrollan estrategias como los semilleros de investigación y los eventos académicos donde los estudiantes tienen la oportunidad de participar, conocer y compartir experiencias investigativas. Lo anterior evidencia, una alta exigencia en la formación de los nuevos docentes y la preocupación por lograr un perfil holístico del docente que aseguraría unos procesos de calidad en la educación.

Al revisar las competencias investigativas de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras se pueden observar que los docentes formadores han desarrollado investigaciones dentro de su formación profesional y su quehacer docente. La totalidad de los participantes tienen estudios de maestría y doctorales el 10%. Por lo tanto, el total de profesores tienen experiencia en investigación. Sin embargo, esta experiencia investigativa se ha desarrollado como requisito para obtener sus títulos académico y no como una práctica permanente que aporte al proceso de enseñanza.

Llama la atención el hecho que, al indagar por los planes de trabajo de los docentes en cuanto a las funciones sustantivas asignadas en los mismos, solo el 10% de los docentes participantes tienen horas para investigación en sus planes de trabajo. Esto denota un bajo nivel de participación en el campo de la investigación, solo un 12% de los docentes pertenecen a grupos de investigación, el 25% han tenido experiencia asesorando trabajos de monografía, 1 docente asesora tesis de

maestría (2.5%); 5 docentes desarrollan proyectos de investigación como parte de su labor docente (12.5%), 5 docentes orientan curso dedicados a desarrollar competencias investigativas en los estudiantes, lo cual corresponde a un 12.5%; 7 docentes han tenido o tienen experiencia orientando grupos de estudio y semilleros de investigación en pregrado (17.5%).

Revisando las políticas de investigación a nivel nacional e internacional, se observa que esta tendencia en los programas de licenciatura, a tener una baja participación en proceso investigativos, no es coherentes con los que se plantea desde el Ministerio de Educación Nacional. En sintonía con lo planteado por Jiménez, (2006) la formación en investigación ha tenido gran relevancia en el contexto de la educación superior. Actualmente, la práctica investigativa de los programas se constituye en un criterio de evaluación en los procesos de registro calificado y acreditación de alta calidad de los programas académicos, desde los lineamientos para acreditación de programas, la investigación no solo se concibe como desarrollar proyectos sino, utilizar la investigación adecuadamente en el proceso de formación preparando a los estudiantes y profesores para servirse de ella y también para realizar ellos mismos investigación. Jiménez, (2006).

Por su parte desde la UNESCO (2005), se aborda la investigación desde el estudio intelectual independiente sobre diferentes disciplinas para elaboración de nuevo conocimiento. A través de la investigación los países hacen frente a los desafíos de desarrollo y dando soluciones a problemas en beneficio de la sociedad. Ante este panorama, los programas de licenciatura en lenguas extranjeras tienen retos en la formación investigativa de los docentes. Tal como lo menciona Parodi, (2013). El primer reto es motivar a los estudiantes de los procesos investigativos y de su impacto positivo en sus vidas y en la vida de la sociedad en general.

Para lograr este propósito, implica primero revisar los intereses de los docentes por la investigación en el aula y desde el aula. Parodi, (2013), afirma que si el estudiante no reconoce un modelo de investigador en sus profesores difícilmente

logrará asumir el compromiso que implica la investigación. Ahora bien, el docente debe ser consciente que desde su rol asume un compromiso en aportar a la mejora de la educación del país y esto se logra a través de la reflexión permanente que lo llevan a problematizar sobre su quehacer pedagógico a través de la práctica investigativa.

Con relación a los docentes, los resultados evidencian que, ellos muestran una actitud positiva en torno a la investigación y la importancia de misma del proceso académico, se evidencia también que los docentes se muestran motivados a participar en eventos académicos donde socializan y comparten experiencias significativas en su labor docente. Sin embargo, esta percepción positiva sobre la investigación no se ve reflejada en su quehacer docente.

Los resultados evidencian que los docentes, no se vinculan a proceso de investigación, la exigencia misma que estos tienen, una razón es porque el investigar demanda tiempo y esfuerzo y sienten que esto no es recompensado dentro de su contrato laboral, de hecho, sus planes de trabajo están mayormente dedicados a la docencia, sin horas para investigación, o formación en investigación. Garnica y Calderón, (2021) afirman que unos de los fines de la educación superior es contribuir al desarrollo social, cultural y tecnológicos del país. Desde este punto de vista, se espera que los docentes vinculados en programa de educación superior asuman un rol activo en los procesos investigativos.

Alguno ha tenido malas experiencias investigativas o simplemente consideran que la investigación no determina su formación profesional por considerar otras competencias más importantes que la formación de competencias investigativas. Los docentes que se sienten motivados por la investigación no toman el riesgo por miedo o tal vez inseguridades en el proceso, ellos manifiestan falta de acompañamiento y motivación por parte de los programas.

A este respecto podemos afirmar que las competencias del docente formador no son coherentes con las competencias del docente en formación. Mientras los programas de licenciatura procuran por la formación de un licenciado con

competencias investigativas, los docentes encargados de la formación tienen debilidades en el desarrollo de estas competencias. Situación que llama la atención e invita a las instituciones de educación superior a iniciar planes de formación y acompañamiento a los docentes, pero sobre todo por iniciar estrategias para incentivar a los profesores a vincularse a procesos investigativos y vincular la investigación como parte de su labor docente.

La información estadística y el análisis cualitativo sugieren que hay una necesidad urgente de mejorar la formación en competencias investigativas entre los docentes. Esto podría implicar la implementación de programas de desarrollo profesional enfocados en la metodología de investigación, diseño de estudios, y habilidades de análisis de datos para elevar sus competencias y mejorar los procesos investigativos en su entorno educativo. Los datos reflejan una tendencia significativa de que los docentes no consideran la investigación como una parte esencial de su trabajo educativo. Esto podría tener implicaciones importantes para la calidad de la enseñanza y la innovación en los métodos pedagógicos.

Se evidencia la necesidad de implementar estrategias como capacitación en Investigación: Ofrecer programas de desarrollo profesional que enfatizan la importancia de la investigación y proporcionen las habilidades necesarias para integrarla en la práctica docente. Promover una cultura que valore y apoye la investigación dentro de las instituciones educativas. Proporcionar recursos y apoyo institucional para que los docentes puedan llevar a cabo investigaciones relevantes y aplicar sus hallazgos en el aula.

Proyección social

Competencias globales e interculturales

La proyección social es una de las funciones sustantivas propias de la educación superior más relevante puesto las universidades se deben a la sociedad,

es decir que los proyectos y procesos que en ellas se lleven a cabo deben impactar de forma directa a mejorar la calidad de vida de la comunidad. Esta fusión no podría estar separada de la investigación, ni de la docencia; sino que de manera articulada se desarrollen proyectos que propendan por hacer aportes significativos a las comunidades.

Ahora bien, desde un punto de vista particular, al hablar de las competencias docentes requerida para llevar a cabo esa proyección de proyección social, el docente debe alcanzar un nivel de competencia competencias multi e interculturales hacen parte de las competencias globales que le permiten convivir e interactuar de manera respetuosa con personas de otras culturas. Así mismo, estas competencias capacitan al docente para guiar sus procesos de enseñanza en el contexto global y local.

Es importante aclarar que las competencias globales hacen referencia a la capacidad que tienen un n ser humano de analizar los problemas locales y globales, para percibir y valorar las diferentes maneras de ver el mundo de otros seres humanos, para interactuar de manera apropiada con personas de otras culturas y para trabajar por el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible. Por su parte la Competencia multiculturalidad hacen referencia a la capacidad para convivir con personas de diversas culturas que comparten un mismo territorio. La competencia intercultural prepara al ser humano para llevar a cabo diálogos y relaciones con diferentes grupos sociales, mediante a través del reconocimiento del otro y los diferentes saberes culturales, para lograr una sociedad en paz, hacia la promoción de la inclusión, el respeto y la valoración por la diferencia, Haros Pérez, (2020).

Las instituciones de educación superior conscientes de esta necesidad han incluido el desarrollo de competencias interculturales y globales en la formación y la construcción del perfil del docente de lenguas extranjeras. Observando las propuestas académicas, incluso en algunas se observan curso dedicados a abordar

la interculturalidad dentro del pensum académico, lo cual denota un avance muy positivo en la formación de los futuros maestros.

Al realizar el análisis e interpretación de los datos recolectados, se observan avances significativos en la implementación de competencias interculturales por parte de los docentes formadores. Los profesores son conscientes de la importancia de las competencias interculturales, el 75% de los docentes manifiestan estar muy de acuerdo con la inclusión de estas competencias en su aula de clase y el 87% mantienen actitudes positivas frente a su implementación.

Las competencias interculturales necesariamente están relacionadas con la función de proyección social puesto que la universidad como institución influye en la sociedad y es directamente responsable de regularizar esa influencia con orientaciones claras que promuevan la transformación de los ámbitos de vulnerabilidad social y económica presentes en la sociedad, Cetina Torres (2019). En este sentido, todos los profesores deberían incluir el desarrollo de estas competencias en sus procesos de enseñanza ya que se trata de habilidades o valores que conllevan a desarrollar buenas relaciones entre los seres humanos partiendo de las interacciones que se llevan a cabo dentro del aula de clase y la proyección de esta en la sociedad.

Al revisar el perfil de los docentes formadores de los programas de licenciatura, se encuentra que 78% de los docentes no tienen experiencia con proceso de proyección social. Es decir que esta sería una oportunidad de mejora para las instituciones de educación superior. Siendo este un reto más asumible por parte de todas las partes interesadas, tanto directivas de las instituciones de educación superior como por parte de los profesores. El hacerse conscientes que el desarrollo de las competencias globales e interculturales tienen una incidencia directa en la responsabilidad que asume la universidad con la sociedad, en ese sentido se debería priorizar las acciones que conlleven a hacer aportes en mejora del bienestar de la sociedad desde la formación multicultural e intercultural en el aula de clase que posteriormente se proyecte a fortalecer cambios en la sociedad.

Los hallazgos de esta investigación son coherentes con los hallazgos encontrados en un estudio desarrollado por la universidad de la Sabana en Colombia, por Ciro Parra Moreno et al. (2010), denominada: *La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana*. En dicha investigación se encontró que los docentes de educación superior deben ser formados en metodología de la investigación y el desarrollo de competencias en lector-escritura para la producción intelectual. Los autores afirman que la formación de sus propios educadores es una tarea aún inconclusa en la universidad privada colombiana, Ciro Parra Moreno et al. (2010). Una década después podemos evidenciar que esta tarea sigue pendiente y que los docentes actualmente manifiestan las mismas necesidades de formación, es decir, no han evidenciado avances en formación docentes después de 13 años y las universidades siguen en deuda con relación a la formación de sus propios docentes en Colombia.

Por otra parte, los hallazgos de esta investigación mantienen coherencias con lo encontrados por Jato (2014) en un estudio denominado: *Las necesidades formativas del profesorado universitario: un análisis desde el programa de formación docente de la Universidad de Santiago de Compostela*. El estudio mostró que los docentes reclaman mayor formación en estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación, seguidas de la planificación de la enseñanza. Así mismo, se encontró que los docentes requieren mayores oportunidades de formación en tecnologías de la información, manejo de aulas virtuales y reformas educativas. El mismo estudio muestra que los docentes se encuentran interesados en la formación en otros idiomas.

Esto muestra que nos solo en Colombia sino en otras partes del mundo, se requiere de formación parmente de los docentes. Nueve años después se encuentra que los docentes perciben las mismas necesidades de formación y que las competencias pedagógicas ay didácticas son tal vez una de las necesidades más frecuentes en la formación de maestros.

Con respecto a la formación en competencias comunicativas, es una tarea y un compromiso que debe asumir cada docente en mantener un nivel alto de dominio

del idioma. Como se mencionó anteriormente, solo un 75% de la población manifestó tener un nivel de inglés de C1 según certificaciones internacionales, cabe mencionar que este es otro compromiso que deben asumir las instituciones de educación superior, y en especial los programas dedicados a la formación de licenciados en lenguas extranjeras, es garantizar que la totalidad de sus docentes tengan niveles de inglés entre C1 y C2 con certificaciones vigente, esto aseguraría de una u otra forma el desarrollo de proceso exitosos. Estudios demuestran que la formación en competencias comunicativas en lengua inglesa de los docentes no es exitosa.


Aunque no se han encontrado estudios recientes sobre el estado del nivel de competencias comunicativa de docentes y/o estudiantes en programas de licenciatura en lenguas extranjeras, se sabe que a nivel general el nivel de inglés en Colombia es bastante bajo. Un estudio realizado por Kostina, Irina. (2012), donde se pretendió indagar por el nivel de dominio de inglés de los futuros profesores de lenguas, es decir de los estudiantes de últimos semestres de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, identifico que solo la mitad de los estudiantes logran el nivel requerido de lengua para graduarse, mientras que la otra mitad no lo logra. Aunque el estudio se realizó hace una década, los resultados de esta investigación abren la posibilidad para iniciar un nuevo estudio que dé cuenta de las competencias comunicativas de docentes en servicio y docente en formación en programas de licenciatura en lenguas extranjera.

A manera de conclusión se evidencia que el perfil del docente de lenguas extranjeras no es completamente congruente con las ofertas académicas de los programas de licenciatura del país. Existe una brecha generacional entre el docente formador y el docente en formación marcada por la misma dinámica de la educación y las nuevas necesidades y tendencias que han marcado los procesos de globalización en las últimas décadas

Cuadro comparativo, congruencia entre el perfil del docente formador y el perfil propuesto por los programas de licenciatura.

CUADRO COMPARATIVO			
Competencias	Perfil del docente formador	Perfil del docente en formación	Congruencia
 <p>Competencias comunicativas</p>	75% de la población manifestó tener un nivel de inglés de C1 según certificaciones internacionales.	Nuevos docentes de inglés con nivel de C.C en C1 según el MCER. “evidenciar que los estudiantes han logrado el Nivel C1 en la lengua de énfasis, de acuerdo con los estándares del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)” (Resolución 18583, numeral 3.3)	Se espera que todos los nuevos licenciados alcancen un nivel de C1, sin embargo no todos los docentes formadores tienen este nivel. Dado que un 75% declaran tener un nivel de C1 por lo cual existe congruencia entre el perfil del docente formador y el perfil del docente en formación.
 <p>Competencias pedagógicas y didácticas</p>	El 10% manifiesta tener dificultades con el diseño de las evaluaciones; el 3% tiene dificultades para promover el trabajo autónomo de los estudiantes; y un 16% dificultades con la implementación de nuevas tecnologías en sus clases. Un 71% manifiesta tener habilidades en nuevas metodologías.	Nuevos docentes con alto nivel de competencias pedagógicas y didácticas que los facultan para orientar proceso de enseñanza a aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Comprender, desde distintos marcos pedagógicos y curriculares el lugar que ocupa la enseñanza del campo o la disciplina a su cargo. (Resolución 18583, numeral 3.4).	Un 71% tienen habilidades pedagógicas y didácticas. Por lo tanto, podemos afirmar que existe congruencia. Sin embargo existe un grupo reducido con dificultades particulares para promover estrategias didácticas en el aula de clase.
 <p>Competencias en nuevas tecnologías</p>	Un 62.5% tienen habilidades para manejar, crear y diseñar presentaciones interactivas utilizando diferentes herramientas tecnológicas, un 32.5% manifestó casi siempre tener estas habilidades y solo un 5% casi siempre.	Incorporar con criterio pedagógico el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) a los procesos educativos en su contexto sociocultural (Resolución 18583, numeral 3.4).	Los docentes formadores manifiestan haber avanzado significativamente en el dominio de competencias tecnológicas, los resultados evidencian que existe congruencia.
 <p>Competencias interculturales.</p>	75% de los docentes manifiestan estar muy de acuerdo con la inclusión de estas competencias en su aula de clase. 87% de docentes mantienen actitudes positivas frente a su implementación. 78% no tienen experiencia en proyectos de proyección social 49% manifiesta tener habilidades para enseñarlas; un 34% responde con un casi siempre.	La comprensión del contexto y de las características físicas, intelectuales y socioculturales de los estudiantes a partir del reconocimiento de las particularidades de los sujetos y de los contextos que hacen posible establecer lo que se debe y puede enseñar (Resolución 18583, numeral 2.4).	Los docentes manifiestan apertura a la inclusión de competencias interculturales y mantienen actitudes positivas frente a su implementación lo cual evidencia la sensibilidad Intercultural. Teniendo en cuenta que las políticas del MEN es el de formar nuevos profesionales con sensibilidad para reconocer las diferencias socioculturales, podemos afirmar que existe coherencia en el perfil.

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

 <p>Competencias investigativas</p>	<p>12% de los docentes pertenecen a grupos de investigación 25% han tenido experiencia asesorando trabajos de monografía; 2.5% tienen experiencia asesorando tesis de maestría; (12.5%) desarrollan proyectos de investigación como parte de su labor docente El 18% de los docentes sienten necesidad de formación para la implementación de procesos de investigación en el aula.</p>	<p>Se solicita adelantar investigación disciplinar y pedagógica para la producción de conocimiento relevante que permita visibilizar el impacto del programa regional, nacional e internacional, de forma que oriente los procesos de formación de los futuros licenciados y conduzca al mejoramiento continuo de la práctica educativa y pedagógica.</p> <p>“la planta profesoral debe incluir, en su mayoría, profesores con un nivel adecuado de investigación y producción académica, con manejo de una lengua extranjera, y profesores involucrados en la relación del programa con el sector externo” Resolución 18583, numeral 3.7).</p> <p>Dominar los referentes y formas de investigar del campo disciplinar o profesional. Resolución 18583, numeral 2.3).</p>	<p>Atendiendo a las exigencias frente a la formación de nuevos docentes con competencias investigativas y práctica en investigación, se evidencia que no existe congruencia entre el perfil del docente formador y el docente en formación.</p> <p>El porcentaje de docentes dedicados a la investigación es reducido comparado con las exigencias del MEN, es decir que los docentes no están del todo preparados para orientar este tipo de competencias.</p>
--	---	--	---

Note: La tabla muestra el perfil del docente formador y el perfil del docente en formación y la evolución que permite identificar la congruencia entre los dos perfiles.

Como se puede evidenciar en la tabla anterior, al examinar el perfil del docente formados, de acuerdo con los hallazgos obtenidos de los docentes participantes en la investigación, puede concluirse que existe congruencia entre el perfil del docente formador y el perfil ofertado en los programas de licenciatura en lenguas extranjeras puntualmente en las competencias comunicativas; competencias pedagógicas y didácticas; competencias en nuevas tecnologías; y competencias interculturales. Sin embargo, no excite completa congruencia en las competencias investigativas.

Estos resultados son coherentes con el hallazgo encontrado sobre la distribución de las funciones sustantivas de los docentes. Al indagar con coordinadores y directores de programas se encontró que el 77% de los docentes están mayormente dedicados a la función sustantiva de docencia, en tanto que un 10% apenas tienen dedicación para la investigación y un 13% para la proyección social, por lo tanto, al estar dedicados a la docencia existen mayores oportunidades para desarrollar competencias comunicativas, desarrollar competencias pedagógicas y didácticas, competencias en desarrollo nuevas tecnologías y

competencias interculturales, pues todas estas de una u otra forma tienen una estrecha relación con el desempeño docente y con la labor que se hace a diario en el aula de clase. Al haber un grupo reducido de profesores dedicados a la investigación, según sus planes de trabajo solamente de un 10% de profesores formadores tienen horas asignadas para desarrollar competencias investigativas y prácticas en investigación, lo cual hace que las oportunidades para formarse en investigación sean más reducidas; es aquí donde encontramos una variable importante para qué los profesores formadores no estén completamente formados en este tipo de competencias.

Es importante aclarar que aquí se comparó el perfil del docente formador y su congruencia con el perfil de formación propuesto por las instituciones formadoras de nuevos licenciados, sería interesante conocer cuál es el perfil del docente en formación una vez se gradúe del programa cursado. Hasta aquí, la investigación solo conoció el perfil del docente formador y el perfil propuesto por los programas de licenciatura en lenguas extranjeras, más no se examinó el perfil real que logran los nuevos docentes una vez terminan su proceso de formación, es decir el nivel de competencias que logran teniendo en cuenta lo que se ha propuesto.

CAPÍTULO V.

CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES

«La educación es una profesión emocionalmente apasionante, profundamente ética e intelectualmente exigente, cuya complejidad solamente es vivida por quienes solemos poner el cuerpo y el alma en el aula»

Fullan, M. H.

En esta sección se presenta una conclusión sobre los hallazgos de la investigación con relación al propósito y objetivos de estudio. Se retoma el marco conceptual para el estudio con el fin de ser contrastados y generar las conclusiones pertinentes en función de los resultados obtenidos. Las implicaciones del estudio son presentadas en relación con el desarrollo de propuestas para futuras investigaciones, y consideraciones para la formación permanente de los docentes de programas de lenguas extranjeras.

5.1 Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue indagar en qué medida el perfil de los docentes formadores es congruente con el perfil de formación de maestros propuesto por los programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia. La investigación se justificó en el hecho de que los programas en mención, desde su oferta académica, proponen perfiles altos de formación en los nuevos licenciados, es así como a partir de una revisión documental de veinte programas se encontró, que las ofertas académicas dedican un número considerable de créditos académicos para la formación en competencias comunicativas en lengua inglesa a un nivel de C1, además de la inclusión de otros idiomas.

De igual manera, se habla de un perfil del docente con competencias investigativas, capaz de innovar, reflexionar y teorizar desde la práctica. Otro aspecto importante que se observó es la formación de altas competencias pedagógicas y didácticas que incluyen el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza de la lengua extranjera. Finalmente se menciona el desarrollo de competencias interculturales y habilidad para llevarlas al aula de clase.

Las ofertas académicas observada en los programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia, están alineadas con las políticas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), desde allí se propone el perfil para el nuevo licenciado en inglés, sin embargo, cuestiona ver que el MEN, solo da lineamientos para la formación de los nuevos profesionales, pero no se ha mencionado la exigencia a las instituciones universitarias sobre planes de formación permanente para los profesores formadores. Se asume que los docentes encargados de formar a los nuevos licenciados cuentan con un desarrollo óptimo de competencias.

Surge la reflexión sobre el perfil del docente formador. Ante el compromiso de los programas en la formación de los nuevos graduados, con perfiles holísticos altos, se requieren una planta docente dióneas con competencias mayores a las propuestas para la formación de los futuros docentes. Por lo tanto, la pregunta que orientó toda la investigación fue: ¿En qué medida el perfil de los docentes formadores es congruente con el perfil de formación de maestros propuesto por los programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia?

Lo anterior dado que, desde el MEN, en la resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017, se mencionan las siguientes componentes de formación: 1) componente de fundamentos generales que incluye el desarrollo de competencias para: ·lectura, la escritura, la argumentación, las capacidades matemáticas y de razonamiento cuantitativo, apropiación de investigación, manejo de una lengua extranjera o una segunda lengua, formación en ciudadanía, uso pedagógico de las TIC. 2) Componente de saberes específicos y disciplinares, que incluye, el desarrollo de competencias para dominar saberes y conocimientos actualizados propios de su área, investigar, innovar y articular sus saberes a la práctica

pedagógica. 3) componente de pedagogía, que incluye el desarrollo de competencias que le permitan llevar a cabo proceso de formación integral, aprendizaje y evaluación con los estudiantes. 4) componente de didáctica de las disciplinas la cual menciona la capacidad para integrar la pedagogía, la didáctica y la investigación. Desde luego, estos componentes están asociados a las funciones sustantivas de la educación superior.

Como se puede observar, en cada uno de los componentes se da énfasis al desarrollo de procesos investigativos, además del manejo óptimo de competencias pedagógicas, didácticas, uso de la tecnología, competencias comunicativas tanto en la lengua materna como en lengua extranjera. Para lograr esta formación de los nuevos licenciados se requiere una planta de docentes investigadores, con altas competencias en el manejo de las nuevas tecnologías, el uso de las didácticas específicas, la pedagogía y un amplio conocimiento de los saberes disciplinares.

Revisando en detalle dicha resolución, no solo se hace exigencia en los componentes de formación para los nuevos licenciados, sino que se pide a las instituciones de educación superior tener una planta de docentes idóneos. El numeral 3.7 hace precisiones al respecto. Este numeral menciona que para las solicitudes de otorgamiento y renovación de los registros calificados las instituciones de educación superior deberán acreditar que “el 50% de los docentes de los programas deben tener títulos de maestría o doctorado” (Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017, p.10).

En el mismo numeral se menciona que la planta profesoral debe incluir, en su mayoría, docentes con un nivel adecuado de investigación y producción académica; con manejo de una lengua extranjera, y profesores involucrados en la relación del programa con el sector externo, (Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017, p.10). Aquí se evidencia la exigencia de tener docentes con experiencia en las tres funciones sustantivas de la educación superior; docencia, investigación y proyección social.

Desde este punto de vista, esta investigación se justifico desde la revisión del perfil del docente de programas de lenguas extranjeras con competencias y capacidades acordes y coherentes con los campos de formación de los estudiantes. Esto no con el ánimo de juzgar, sino de hacer una reflexión por parte de las instituciones formadoras de licenciados como por parte de los profesores. Es decir que, si se pretende formar docentes con un nivel de competencias como las mencionadas en la Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017, el docente formador debe un nivel igual o superior; el docente debe ser ejemplo en la implementación de esas competencias; todo esto implicaría que los programas implementen un plan de formación permanente para los docentes.

Esta investigación no pretende evaluar el nivel de calidad de los programas de licenciatura del país, ni juzgar el desempeño de los docentes de estos programas. Como se mencionó anteriormente, se pretendía crear un espacio de reflexión y crear la oportunidad para que los docentes se hicieran conscientes de su compromiso en la formación del profesorado de lenguas extranjeras en Colombia. Por esta razón aquí no se hace una clasificación de universidades ni se relevan las identidades de los participantes, ni de las instituciones a las cuales pertenecen.

Durante las entrevistas se notó el interés de los profesores por reflexionar sobre el perfil del docente en formación, acorde a las ofertas académicas de las instituciones de educación superior. Se evidencio el interés por los docentes sobre la necesidad de reflexionar sobre el perfil del docente en formación y la manera como cada uno puede contribuir a la construcción de ese perfil desde cada uno de sus espacios académicos. Por otro lado, fue interesante observar a los profesores reflexionar sobre las competencias exigidas a los futuros docentes en coherencias con las competencias exigidas en el tiempo cuando ellos realizaron su formación en pregrado. Evidentemente, los perfiles de formación no solo cambiaron, sino que aumentaron en su nivel de exigencia.

Esta investigación permitió tanto al investigador como a los docentes participantes reflexionar en torno a los cambios en la educación, la exigencia del

perfil de un docente cada vez más exigente dadas las tendencias de la globalización y los cambios en los procesos educativos. Se vio aquí la importancia de la actualización permanente en aras de mantener un nivel de competitividad laboral cada vez mayor. Fue igualmente, una oportunidad para analizar y evaluar el rol y el compromiso que sume el docente en la formación de los nuevos licenciados en lenguas extranjeras.

Usando un diseño de investigación mixta con un enfoque de estudio exploratorio-descriptivo se implementan instrumentos como revisión documental, entrevista y encuestas. La revisión documental permitió identificar los lineamientos y políticas del MEN en la formación de licenciados y conocer las ofertas académicas de los programas de licenciatura del país. A través de las entrevistas y las encuestas se pudo verificar las competencias de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras, dando respuesta a la pregunta de investigación: ¿En qué medida el perfil de los docentes formadores es congruente con el perfil de formación de maestros propuesto por los programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia?

En este estudio se revisaron las políticas del MEN sobre la formación de licenciados en Colombia; las ofertas académicas de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en coherencia con estas políticas; y las competencias de los docentes formadores en coherencia con los anterior.

El análisis partió de la revisión de las funciones sustantivas de la educación superior: Docencia, Investigación y Proyección Social. Se analizaron las competencias docentes asociadas a cada una de estas funciones: competencias didácticas y pedagógicas, Competencias en nuevas tecnologías; competencias comunicativas en lengua extranjeras; competencias investigativas; y competencias globales e interculturales. Posteriormente se contrastan las competencias definidas en los perfiles de formación en las ofertas académicas y se contrastan con las competencias de los docentes formadores.

Al verificar las funciones sustantivas de la educación superior y dentro de ellas cada una de las competencias requeridas para llevar a cabo y hacer realidad la misión de la educación superior; vemos que en docencia, se requieren como mínimo competencias, pedagógicas y didácticas en la enseñanza del idioma, competencias en nuevas tecnologías y competencias comunicativas en lenguas extranjeras: en investigación y proyección social, el desarrollo de competencias investigativas y competencias globales e interculturales.

Los resultados muestran que los perfiles de formación expuestos en las ofertas académicas de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras no son coherentes con los perfiles de los docentes formadores. Aunque los programas cuentan con una planta de docentes idónea para la formación de los nuevos licenciados, no existe una coherencia entre el perfil del docente formador y el perfil del nuevo docente. Las instituciones de educación superior se han preocupado mayormente por consolidar propuestas académicas atractivas con altas exigencias académicas y la configuración de perfiles competitivos para la formación de los nuevos licenciados.

Es así como en 20 programas de licenciatura del país, todos con acreditación de alta calidad, se propone la formación de docentes con competencias comunicativas en más de un idioma extranjero, conocimientos lingüísticos tanto de la lengua materna como de las lenguas extranjeras; competencias pedagógicas y didácticas de las lenguas extranjeras; competencias en el manejo de nuevas tecnologías; competencias lingüísticas; y competencias globales e interculturales. Así mismo se menciona la formación de docentes innovadores, capaces de hacer aportes, transformar y dinamizar los procesos educativos a través de la investigación.

Se observó que desde el MEN existen lineamientos claros para la formación de los nuevos licenciados en lenguas extranjeras, sin embargo, no se han implementado planes de formación parmente para los docentes formadores. Al indagar por cada una de las competencias requeridas se observa que exige

necesidades de formación para los docentes, lo cual implica mayor inversión por parte de las universidades.

Los resultados encontrados muestran un desequilibrio en el desarrollo de las funciones sustantivas, si bien estas son contempladas en los planes de trabajo de los docentes de los programas, se observa que la función de investigación y proyección social, están en gran desventaja con respecto a la función de docencia. Desde los programas aún se concibe la educación desde el desarrollo de actividades de docencia y la investigación y proyección social siguen desarticuladas. Se observa que el 77% de los docentes vinculados a los programas están dedicados solamente a la docencia, el 10% de los docentes de cada programa, se dedican a la investigación y el 13% se dedican a liderar proyectos de proyección social y orientar la práctica pedagógica como parte del ejercicio de proyección social que realiza la institución. Esta realidad no corresponde con lo expuesto en el numeral 3.7 de la Resolución 18583 de 2017, donde se solita un plan docente con experiencia tanto docente como el investigación y proyección social, sin hacer más énfasis en una o en otra.

La evidente exigencia de las universidades por relacionar docencia e investigación parece indiscutible, sin embargo, su efectiva relación resulta cuestionable, Orlor (2012). Al consultar por los planes de trabajo, esta afirmación resulta evidente. Aunque la docencia es la función que más predomina, en los planes de trabajo de los profesores, existen oportunidades de mejora entre para fortalecer las competencias docentes que hacen parte de esta función. La Ley 30 (1992) establece como funciones misionales de las universidades en Colombia a la docencia, la investigación y la extensión y proyección social. Por lo tanto, todas ellas deben tener el mismo nivel de importancia institucional y funcionar sinérgicamente. De acuerdo con los hallazgos esta sinergia no se evidencia.

Con respecto la función sustantiva de docencia, se observaron las competencias de los docentes formadores en sus competencias comunicativas, pedagógicas, didácticas y en nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza. Al revisar la

competencia comunicativa, se observa que los docentes se manifiestan como buena en términos generales. Consideran que el dominio del idioma extranjero es apropiado. El 95% de los docentes encuestados tienen un pregrado en licenciatura en lenguas extranjeras. El 100% de los encuestados tienen maestrías en lenguas extranjeras dentro de las que se destacan las maestrías en nuevas tecnologías, lingüística aplicada, didácticas específicas y literatura inglés.

Con respecto al nivel de inglés, los docentes demuestran tener altas competencias comunicativas en lengua inglesa que los capacitan para su enseñanza, el 75% manifestó tener C1 y el 20% B2 y el restante 5% no están seguros del nivel en que se encuentran. Los docentes también han optado por tener certificaciones internacionales de nivel de inglés, el 75% de ellos cuentan con certificaciones oficiales, sin embargo, solo el 65% tienen certificaciones vigentes. Se encontró además que el 98% de los docentes participan periódicamente de actividades permanente de formación que les permiten mantener un buen nivel de lengua extranjera.

Es necesario que los docentes tengan un buen dominio lingüístico del idioma inglés, para que, a su vez puedan desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje direccionado a lograr los niveles de suficiencia en el manejo de los componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos del idioma inglés con los estudiantes. Es decir que no basta con alcanzar las competencias en el idioma, sino conocer las estructuras lingüísticas del mismo, además de los procesos que sociolingüísticos y psicolingüísticos que influyen en el aprendizaje de un idioma.

En este aspecto se observa que no existe un plan de formación permanente que garantice el continuo desarrollo de sus competencias comunicativas en lengua inglesa, 25% los docentes no cuentan con certificaciones internacionales que avalen su nivel de inglés con estándares internacionales. Las entrevistas realizadas con directores y coordinadores mostraron que solo 4 programas, decir el 10% manifestó tener planes de formación permanente para los profesores que consiste en cursos de preparación para exámenes internacionales y apoyo económico para

la presentación de pruebas de certificado de sus competencias, los demás programas se evidencian ciertas debilidades que deben ser superadas por los docentes dentro de los componentes lingüísticos manifestados en la competencia comunicativa.

Aquí es importante aclarar, que por ser Colombia un país hispanohablante, las oportunidades de comunicación en lengua extranjeras son reducidas, por lo tanto, les corresponde a las instituciones de educación superior mantener estrategias de formación permanente para los profesores a través de curso de formación en países angloparlantes y estrategias de movilidad virtual y/o presencial para estar en constante contacto con el idioma extranjero. Sin embargo, es importante recalcar que los docentes, se mantienen motivados por mantener un buen nivel de competencias en el idioma extranjero a través de la participación en cursos libres y actividades que asumen por su cuenta.

Con respecto a las competencias en nuevas tecnologías, se evidencia que los docentes han logrado ganar experiencia en el uso de aplicaciones y nuevas tecnologías gracias a la experiencia de enseñanza virtual que se dio durante el periodo de pandemia. Los docentes han hecho esfuerzos por su propia cuenta en estar actualizados en este tipo de conocimientos. Las instituciones por su parte implantaron planes de formación para apoyar a los docentes en el desarrollo de las clases de manera virtual. Sin embargo, pasado el periodo de pandemia, estos procesos no dieron continuidad.

Los docentes se muestran interesados y motivados por conocer y aplicar las nuevas tecnologías en el aula de clase. El estudio encontró que los docentes están familiarizados con las competencias digitales a nivel básico como monitores de búsqueda, programas de tratamiento de textos y datos, elaboración de presentaciones y algunas plataformas como Moodle. De las aplicaciones más usadas esta kahoot, canva. La mayoría ha tenido que adquirir estas competencias digitales de manera autónoma, el 60% lo ha hecho con sus colegas y un 12% a través de tutoriales gratuitos. Un 50% de la población manifiestan que usan siempre las nuevas tecnologías en el aula de clase y el 19% casi siempre. Algo positivo es

que la mayoría (66%) muestran una actitud positiva frente al uso de las nuevas tecnologías.

Frente a estas realidades, es importante que las instituciones continúen motivando y apoyando la formación permanente de los docentes en el uso de herramientas tecnológicas, como se mencionó anteriormente un 72% de los docentes buscan formación de manera autónoma, ya sea con sus colegas y a través de tutoriales gratuitos. Esta formación autonomía del docente se realiza en competencias digitales básica, por lo tanto, es necesario que desde planes de formación se promuevan cursos de formación más avanzados que les permitan crear sus propios sitios web, blogs o emplear las tecnologías en investigación y creación de material y didáctico.

Fernández et al.(2018) afirman que es necesario que los docentes mantengan una actitud crítica y abierta a los procesos de formación continua teniendo en cuenta que somos profesionales de la formación para que, desde el conocimiento, actuemos como guías y favorecedores de procesos de autoaprendizaje en favor de nuestros estudiantes.

Con respecto al desarrollo de competencias investigativas, se encuentra como algo muy positivo que las instituciones formadoras de docentes de inglés han considerado en la formación de los nuevos docentes. Los programas dedican entre 5% y 13 % del total de los créditos académicos para desarrollar competencias investigativas en los estudiantes. Esto denota de otra manera la calidad de la preocupación por la cualificación de los nuevos docentes de lenguas extranjeras acorde a las exigencias de la educación actual. Buendía et al. (2018). Afirman que

Indudablemente, la investigación educativa se ha convertido en un reto para las instituciones universitarias que buscan formar docentes investigadores, puesto que esta es la única herramienta que puede ayudar al maestro a entender su quehacer pedagógico y en consecuencia mejorarlo a través del acto reflexivo y planes de acción. (p.183)

Al revisar las competencias del docente formador, encontramos que existe oportunidades de formación. En el desarrollo de estas competencias especialmente, no hay coherencia entre el perfil propuesto para el docente en formación y el perfil del docente de formador. Según la recolección de datos, solo el 10% de los profesores realizan procesos investigación el 80% de la población participantes nunca han llevado a cabo procesos investigativos como parte de su labor docentes. Los profesores han tenido experiencia en investigación como parte de sus requisitos ya sea en el pregrado o en su formación posgradual. Una mayoría (60%) menciona que realizan pequeños ejercicios de investigación en el aula de clase, es decir que después de un proceso de reflexión, hacen indagaciones, consulta de la literatura y llegar a hacer pequeñas implementaciones, sin embargo, no hacen sistematización de esta experiencia y no completan todo el ciclo. Una parte de la población (23%) manifiestas ser ajenos a los procesos de investigación, sin embargo, muestran interés por aprender a investigar y hacer investigación en el aula.

Esto indica que los profesores, a pesar de haber tenido cierta experiencia investigando como requisito en su formación profesional, no continúan con la práctica investigativa como parte de su labor docente. El 87 % reconocen la importancia de la investigación, lo cual resulta ser muy positivo, si se tienen en cuenta que existe una motivación por investigar y tener esta experiencia.

Lo que resultó interesante observar, que mientras los docentes, a pesar de no tener experiencia investigando, intentan con pequeños ejercicios de investigación en el aula y muestran motivación, aunque algo de inseguridad, los planes de trabajo de los programas no incluyen horas para llevar a cabo la investigación. Solo un 10% manifestó tener horas en su plan de trabajo para realizar proyectos de investigación. Tampoco se consideran horas de formación docente en el desarrollo de estas competencias.

Sin embargo, es importante aclarar, que la formación de competencias investigativas en los docentes no se soluciona solamente con cursos y diplomados. De Gyves (2015) menciona que los cursos de formación docente pueden ser incluidos como un componente más puesto que lo importante es brindar un

acompañamiento a los docentes puesto que el docente mejora mediante acciones como apoyos, acompañamiento, tutoría y modelaje.

Es necesario entonces que desde los programas de licenciatura se brinde un acompañamiento a los docentes que les permita vencer sus inseguridades y ganar experiencia poco a poco hasta hacer de la investigación parte de su quehacer docente. Si desde los planes de trabajo asignados a los docentes se sigue haciendo esa segmentación entre docentes dedicados a la investigación y docentes dedicados a la docencia, será complejo ver esa articulación entre investigación y docencia. Según Toro (2006), las universidades tienden a segmentar el cuerpo profesoral en dos grupos: los que tienen una preparación formal para la investigación y están involucrados en actividades de esta naturaleza; y los que no tienen una formación de investigadores y dedican todos sus esfuerzos a la docencia.

Se requiere iniciar planes de formación docente que vayan más allá de la oferta de la oferta de cursos. Espacios de acompañamiento y compartir prácticas donde los profesores con más experiencia involucren otros docentes menos experimentados en proceso de investigación. Para logra esta articulación, se hace necesario la interacción entre docencia e investigación, a través de mecanismos de integración, en los cuales los investigadores se apropien del rol de docentes y los docentes se sientan investigadores (Segura,2008).

A este respecto Melo (2011) menciona que aún no se ha considerado la investigación como prioridad, en las universidades los trámites burocráticos dificultan la gestión de proyectos de investigación. El mismo autor manifiesta que en las universidades colombiana recurrente observar problemáticas como la falta de formación y de capacitación de los docentes en el campo investigativo y la falta de recursos para financiar la investigación.

Finalmente, revisando las competencias globales e interculturales de los docentes se encontró que los docentes reconocen la importancia de las competencias interculturales, poseen habilidades interculturales y si percepción frente a la implementación de estas es muy positiva.

Sin embargo, se observó que al llevar a cabo actividades donde se implementan las competencias interculturales, estas solo se abordan de manera básica. Es decir, los elementos superficiales de la cultura quedando dentro de los objetivos identificar y conocer, pero no se abordan en profundidad los aspectos menos visibles de la cultura que permiten una comprensión y desarrollo de la capacidad para interactuar en un mundo globalizado demostrando comprensión y empatía por el otro. El desarrollo de pensamiento crítico a partir de temáticas interculturales es necesario desarrollarlo a profundidad. Esto de una y otra forma garantizaría una mejor formación de competencias humanas de nuevos licenciados en lenguas extranjeras que por la naturaleza de su carrera están llamados a abordar y comunicarse con diversas culturas. Para llevar a cabo proceso de formación en competencias interculturales en los estudiantes de estos programas, es necesario preparar a los docentes, no solo a que ellos también las desarrollen sino a que sepan como enseñarlas. Esto se constituye en otro reto para las instituciones educativas en a la formación permanente de los docentes formadores.

En Colombia desde la Ley 30 (1992) se establecieron las funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación y proyección social como el centro de la misión de las universidades. Por lo tanto, estas tres funciones deberían desarrollarse de manera articulada. Sin embargo, los programas continúan dando mayor importancia a docencia y en menor importancia a la investigación y la proyección social. En los datos recogidos se encuentra que 77 % de los profesores tienen en su plan de trabajo asignación en docencia; el 10% en investigación y 13 % en proyección social.

Se observa también que Las instituciones han optado por mantener dentro de su planta docente mayor número de profesores con contrataciones de medio tiempo y ora catedra con mayor dedicación a la docencia. Este tipo de contrataciones también afecta los procesos de formación permanente de los docentes. Acorde a lo mencionado por los directores y coordinadores entrevistados, en ocasiones, las bajas ofertas salariales forzar a los docentes a tener más de dos

empleos, lo cual reduce su tiempo para su formación permanente. Por lo tanto, su disponibilidad a una sola institución es limitada.

Es importante tener en cuenta que las instituciones de educación superior se deben a sus estudiantes, estos se convierten en la razón de ser, pero quienes dinamizan los procesos de la educación son los docentes. Según lo planteado por Segura (2008) el baluarte de toda institución de educación superior reside en la calidad y cantidad de sus profesores puesto que son los protagonistas en el éxito en el hacer de la universidad.

De acuerdo con los datos obtenidos, una vez realizado la comparación entre las ofertas académicas de los programas de licenciatura, los perfiles que los programas definen en la formación de los docentes y revisando las competencias de los docentes, se evidencia que las universidades se han preocupado más por tener ofertas atractivas que denoten competitividad, que por fortalecer una planta docente que logren dinamizar y materializar los objetivos de formación propuestos por las universidades. Gyves (2015) menciona que tradicionalmente se cree que el cambio educativo se desarrolla a través de adecuaciones a los programas académicos y las reformas curriculares, que ciertamente, son necesarias e importantes, pero se necesitan otros elementos para que éstas surtan efectos positivos. Según De Sarmiento et al. (2023) el currículo universitario es apreciado como un proyecto educativo en la idea de que ayuda a gestionar no sólo la formación integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la misión-visión de la institución para lo cual debe ser diseñado y organizado adecuadamente.

La formación permanente de los profesores junto con una remuneración salarial justa mejoraría significativamente el éxito académico de las universidades. Segura (2008) menciona que es imprescindible mejorar las condiciones laborales a través de incentivos salariales con base en los méritos académicos, con el fin de fortalecer la calidad y el sentido de pertenencia de los docentes. Esto asegura el éxito y la calidad de las universidades.

Las condiciones salariales de los docentes en Colombia no son favorables y en especial en los programas de licenciatura, pese al alto nivel de exigencia que tienen los docentes en la preparación de sus clases. Esto hace que la rotación de docentes en las universidades sea alta. Esto fue justamente, una de las limitaciones del estudio. De un semestre a otro los directores o coordinadores de alguno de los programas participantes, ya no se encontraban vinculados en la misma institución, lo mismo ocurría con los docentes. Esto retardo la aplicación de instrumentos y la recolección de los datos. Una vez supera parte de la situación de pandemia por el COVID 2019, la rotación de docentes se incrementó. Los docentes al regresar a la presencialidad buscaron instituciones donde se les facilitara el desplazamiento, fue difícil volver a contar a los mismos profesores para continuar con la recolección de datos.

Finalmente, los hallazgos, encontrados con respecto a la planta docente de los programas de licenciatura, llama la atención ver que existe la tendencia de contratar docentes de medio tiempo y de tiempo parcial, dedicados a la docencia, en este sentido las instituciones de educación están perdiendo el norte sobre su misión que se fundamentan en el desarrollo de las tres funciones sustantivas y atienden a dinámicas similares a las de los institores de educación informal. Para el caso de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras, llama la atención, ver que la contratación de docentes sigue las dinámicas de los institutos de lenguas, donde se contratan profesores por horas catedra principalmente para docencia. Estas prácticas van en detrimento de los procesos de calidad de la educación superior. Esto motiva a continuar con una segunda investigación que aborde estos aspectos. Conocer de los profesores de los programas de lenguas en lenguas extranjeras sobre la percepción, motivación y experiencias laborales en estos programas.

Es importante reflexionar sobre la evolución de los programas de licenciatura en las últimas décadas. Ha sido en los últimos años se ha dado especial importancia a la inclusión de nuevas competencias en la formación de docentes. Es así como hoy por hoy la formación en competencias tecnológicas, competencias interculturales

y competencias investigativas han tomado gran relevancia, esto en concordancia con las nuevas dinámicas de la educación permeadas por las tendencias de la globalización a nivel mundial. Es natural entonces que exista una brecha generacional entre las competencias de formación recibidas por los docentes en ejercicios que actualmente se desempeñan como formadores y el perfil de docente en formación.

El desarrollo de competencias investigativas como parte del perfil profesional de los licenciados ha tomado gran relevancia en las últimas décadas, es por esto por lo que los maestros formadores participaron de otros procesos de formación docente en su momento, donde el desarrollo de algunas competencias como las competencias investigativas no habían alcanzado la relevancia que tienen actualmente. Por esta razón las instituciones de educación superior están llamadas a asumir ese compromiso en la formación permanente de los docentes. En el caso del desarrollo de competencias en tecnología sabemos que los desarrollos en tecnología son muy dinámicos e inconstantes, por ende, requieren que el docente esté en permanente actualización de igual manera. El desarrollo de competencias comunicativas necesita estar en permanente formación y práctica para mantener un nivel de competencias comunicativas altas lo cual requiere estrategias de inmersión donde los maestros estén siempre en contacto con el idioma y no desmejoren sus competencias, por otra parte, se requiere apoyo de las instituciones para garantizar la formación de competencias comunicativas en el idioma o idiomas de formación a nivel de C1 y C2 con certificaciones vigentes.

Estudios previos han demostrado que las instituciones siguen en deuda con la formación de sus propios profesores los resultados de esta investigación son coherentes con los estudios realizados hace una década en Colombia por Parra et al. (2010) encontró que los docentes de educación superior deben ser formados en metodología de la investigación y el desarrollo de competencias en lector-escritura para la producción intelectual. Se evidencia que en la actualidad las instituciones siguen en deuda con la formación permanente de sus profesores.

Con respecto a las competencias en lecto-escritura, en una investigación realizada por Cely (2015) encontró que “uno de los principales problemas de los estudiantes eran la falta de actividades de escritura que les permitieran producir textos escritos” (p.11). La misma autora afirma que según los resultados de su investigación, los docentes evitan desarrollar actividades de escritura en el aula de clase puesto que implican más trabajo para los profesores durante el proceso de revisión de textos y de retroalimentación a los alumnos. Este es realmente un proceso exigente y requiere mucho tiempo.

Los hallazgos aquí encontrados, son igualmente congruentes con los encontrados en un estudio denominado: *Las necesidades formativas del profesorado universitario: un análisis desde el programa de formación docente de la Universidad de Santiago de Compostela*, realizado por Jato (2014) donde se mostró que los docentes reclaman mayor formación en estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación, seguidas de la planificación de la enseñanza. Así mismo, se encontró que los docentes solicitan mayores oportunidades de formación en tecnologías de la información, manejo de aulas virtuales.

En una estos realizado por Cárdenas et al. (2010), se destacan la importancia de revisar la formación integral de maestro como usuario de la lengua, analista de ésta, pedagogo y como investigador de su práctica profesional. Es decir, el desarrollo de las competencias, lingüísticas, didácticas e investigativas. Vemos que una década después, existen política políticas desde el MEN que velan por esa formación integral de los nuevos docentes, sin embargo, la existencia de las políticas no garantiza el éxito en la formación de los nuevos docentes. Es necesario que las instituciones de educación superior tomen conciencia de las implicaciones que tienen las políticas para garantizar una educación de calidad. Uno de esos compromisos es velar por mantener una planta de docentes idónea para llevar a cabo los procesos de formación de los nuevos licenciados, con condiciones salariales justas, incentivos y planes de formación que garanticen la permanencia de los docentes en cada uno de los programas.

Es importante mencionar que tradicionalmente Colombia se ha preocupado por la generación de políticas en aras de conseguir procesos educativos de alta calidad sin embargo en ocasiones estas políticas han sido ideadas desde el desconocimiento de las realidades sociales de la población. Ya hemos tenido la experiencia con las políticas de bilingüismo, que en aras de alcanzar buenos niveles de competencias comunicativas en idioma inglés para atender a las exigencias del mundo globalizado se ha obviado las condiciones, las características y las necesidades propias de los contextos, es decir que estas políticas han sido promulgadas desde el desconocimiento.

En esta investigación, se observa que desde la buena intención del Ministerio de Educación Nacional, se formulan políticas en aras de contribuir con una mejor formación de los nuevos licenciados, sin embargo antes de la promulgación de estas políticas es necesario conocer la realidad es que se viven en el día a día al interior de los programas de licenciatura; las realidades de la contratación de docente; las realidades en la formación permanente de los docentes; los estímulos y las condiciones laborales de los docentes; que de una u otra manera son un detonante decisivo en la motivación y el compromiso que pueda adquirir cada docente en la formación de futuros profesionales.

5.2 LIMITACIONES

Dentro de las limitaciones del estudio fue el número de docentes participantes, 20 programa y 160 docentes, el estudio no discrimino el tipo de universidad puesto que no se pretendía juzgar a las universidades sino revisar las competencias que un docente de programas de licenciatura en lenguas extranjeras independientemente de la universidad en la que se desempeñe debería tener, esto de una u otra manera evitaba un sesgo en los resultados de la investigación. Otro aspecto que limito la investigación fue la alta rotación de docentes y directivos de los programas de licenciatura, esto implico retrasos en la aplicación de instrumentos. Las situaciones de pandemia por COVID 2019, pudo haber causado sesgos en los datos de la investigación puesto que, durante la aplicación de algunos

instrumentos, los docentes estuvieron confinados y esta situación tal vez haya afectados emocionalmente las respuestas en los instrumentos aplicados.

Sobre la dirección de futuras investigaciones resulta significativo indagar por el perfil de nuevo docente en lenguas extranjeras examinando cada uno de los componentes establecidos por el MEN, seis años después de la publicación de la resolución, cuando ya los programas de licenciatura cuentan con las primeras cohortes de graduados. Es decir, indagar cómo ha avanzado el desarrollo de competencias de los nuevos licenciados en lenguas extranjeras frente a sus competencias investigativas; competencias pedagógicas y didácticas; competencias interculturales; desarrollo de nuevas tecnologías; y desde luego en el desarrollo de sus competencias comunicativas.

Igual sería interesante iniciar una investigación que indague por las causas de movilidad de docentes en algunos programas de licenciatura. Durante el desarrollo de esta investigación fue evidente la movilidad de docentes de programas de licenciatura e incluso conocer el caso de docentes que decidieron dejar de estar vinculados a programas de licenciatura para continuar vinculaciones laborales en otros niveles educativos como primaria y bachillerato en instituciones públicas o en institutos de lenguas reconocidos.

Igualmente, significativo, es indagar por el desarrollo de competencias y el perfil de los docentes formadores en programas de licenciatura en lenguas extranjeras Pero esta vez visto desde las percepciones de los docentes en formación. Es decir, de los estudiantes de últimos semestres de programas de licenciaturas en lenguas extranjeras.

La experiencia obtenida durante el desarrollo de esta investigación permite seguir ahondando en el campo de la formación del profesorado en lenguas extranjeras que es y ha sido uno de mis intereses investigativos se espera posteriormente poder hacer una propuesta de formación permanente de docentes para los programas de licenciatura que dé respuesta a las exigencias de la educación actual.

Se espera que los hallazgos encontrados en esta investigación generen debates académicos, reflexiones por parte de las instituciones de educación superior, de igual manera reflexiones en torno a las políticas emanadas por el Ministerio de Educación Nacional, que se busque favorecer la formación de los docentes mantener un mejor compromiso por parte de los docentes formadores generando mejores condiciones contractuales al interior de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras.

Se espera también que estos resultados de investigación puedan generar intereses investigativos en otros programas de licenciatura interesados en promover la cualificación de sus docentes y la oferta de programas de educación de alta calidad.

5.3 IMPLICACIONES

Esta investigación ofrece una oportunidad para reflexionar sobre el impacto y la relevancia de los resultados del estudio en diferentes ámbitos, y para considerar cómo estos resultados pueden aportar a la teoría y la investigación futura en el campo de estudio. Surgen preguntas adicionales según los hallazgos encontrados por ejemplo cual es el perfil del docente en formación al terminar su programa y si este es congruente con las propuestas de los planes de estudio, lo cual abriría una oportunidad para investigaciones futuras.

Los resultados de esta investigación exaltan la importancia del desarrollo profesional continuo para los docentes de lenguas extranjeras, especialmente en áreas como investigación. Esto podría llevar a la creación de programas de desarrollo profesional específicos diseñados para satisfacer las necesidades y los intereses de los docentes en este campo de manera que se cumpla con los propósitos de formación propuestos en las ofertas académicas de los programas.

Los resultados del estudio podrían informar los criterios de selección utilizados por las instituciones educativas al contratar nuevos docentes de lenguas

extranjeras. Por ejemplo, podrían destacar la importancia de buscar candidatos con experiencia práctica en la enseñanza y practica investigativa en lenguas extranjeras, competencia intercultural y sensibilidad hacia las necesidades de los estudiantes diversos. Así mismo establecer criterios y programas de formación permanente de manera que aseguren la congruencia entre el doce formador y el perfil ofertado en las propuestas académicas.

Los hallazgos de la investigación sugieren la necesidad de revisar los programas de formación docente para incluir módulos específicos sobre competencias investigativas, competencias en nuevas tecnologías, enseñanza de lenguas extranjeras, métodos de enseñanza efectivos. Esto podría ayudar a preparar a los futuros docentes con las habilidades necesarias para abordar las demandas de los contextos multiculturales y multilingües.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, Omar, Gallegos, Mónica C, Jácome, José G, y Martínez, Rosalba J. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación universitaria*, 10(3), 81-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
- Aguiar Santiago, Xenia Mónica, y Rodríguez Pérez, Lourdes. (2018). La formación de competencias pedagógicas en los profesores universitarios. *EDUMECENTRO*, 10(2), 141-159. Recuperado en 07 de junio de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742018000200011&lng=es&tyt=es.
- Alegre, O. (2010). Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (3), 137-139. Recuperado de <http://www.ujen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/11-10.pdf>
- Altamar (2015). La Cultura Como Herramienta Para La Enseñanza Del español Como Lengua Extranjera. 4to encuentro de español como lengua extranjera, enseñanza, aprendizaje y evaluación. Universidad del Norte, 2015.
- Arenas, J. C. (2011). La relación entre las creencias y el incremento del filtro afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 2(2), 99. doi: www.Base.com
- Bennett, Milton J. (1 de enero de 1986). "Un enfoque de desarrollo para la formación de la sensibilidad intercultural". *Revista Internacional de Relaciones Interculturales* . 10 (2): 179-196. doi : 10.1016 / 0147-1767 (86) 90005-2 .
- Beltrán, F. (2004). Desarrollo de la competencia comunicativa. Disponible en: <http://www.universidadabierta.edu.mx/>
- Betancourt, B. L. C., & Ramos, A. D. U. Reflecting on bilingualism policies in non-English speaking countries in Latin America: The case of Colombia and Argentina1.
- Betancourt, B. L. C., Osorio, M., Ensuncho, M. H. & Martinez, M. J. (2018). Las didácticas del docente de inglés en formación: fortalezas y debilidades de su desempeño en el campo de práctica (Primera, Vol. 1) [Papel]. FEDICOR. <https://catalogo.juanncorpas.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=14153>

- Betancourt, B. L. C., de Sarmiento, M. O., & Ensuncho, M. H (2018). La formación inicial del profesorado de inglés y su desempeño pedagógico. En Vergara, D. R., & Moreno, J. A. M. (Eds.). (2018). Exploración de principios y prácticas actuales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Daniel Rodríguez Vergara.
- Bernabé Villorde, M. 2012 "Pluralidad, Multiculturalidad e Interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente." Revista educativa Hekamos nº 11. Año V, Universidad de Valencia. 67-76 (Consultada enero 6 de 2022) Disponible en: <http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/11/07.pdf>
- Barnett, R. (2002). Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad. Girona: Ediciones Palomares.
- Bastidas, J.A. & Muñoz Ibarra, J. (eds). (2011). Fundamentos para el desarrollo profesional de los docentes de inglés. Nariño, Pasto: Calidad Educativa. pp 119-154. ISBN 978- 958-44-9173-2.
- Bastidas, J. A., & Muñoz, G. (2017). La enseñanza del inglés en la educación secundaria en Colombia desde 1972 hasta 1994: Una historia desde los programas, los métodos y los textos. Pasto: Editorial Universidad de Nariño.
- Betancur, C., Barón-Velandia, B., & Cely, B. (2021). Praxeological Practices. Praxis Pedagógica, 21(28), 1-4. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2021.1-4>
- Blanco, A y Uribe Uribe, A. (2017). Programa de articulación de las funciones de docencia, investigación, extensión y proyección social (PADIE). Un enfoque desde la Facultad de Administración y Negocios / coordinadoras Ana Beatriz Blanco-Ariza, Gisella Rossy Rodríguez-Calderón; Adriana Patricia Uribe Urán [y otros 8] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2017
- Braslavsky C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. Revista Iberoamericana de Educación. 1999;(19):7-21.
- Buendía-Arias, X. P., Zambrano-Castillo, L. C., y Insuasty, E. A. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. Folios, (47), 179-195.
- Buenestado (2019) La formación docente del profesorado universitario. El caso de la universidad de córdoba (diagnóstico y diseño normativo). Tesis doctoral. Universidad de Córdoba – España

- Cabra-Torres, F. et al. (2013). La investigación e innovación en la formación inicial de docentes. Aportes para la reflexión y el debate. Bogotá: pontificia universidad Javeriana.
- Cadavid, I.C., McNulty, M., yQuinchia, D. I. (2004). Elementary Language Instruction: Colombian Teachers' Classroom Practices. *Profile*, 5, (1) 37-55
- Cárdenas Ramos, R. (2009). Tendencias Globales y Locales en la Formación de Docentes de Lenguas Extranjeras. Ikala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 14, (22) 71-105.
- Cárdenas, Melba Libia. (2019). Dificultades de docentes de inglés para publicar artículos científicos en contextos periféricos: percepciones de autores y evaluadores. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 181-197. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a11>
- Cárdenas, Rosalba, & Miranda, Norbella. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: un balance intermedio. *Educación y Educadores*, 17(1), 51-67. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.3>
- Calvo, G., Rendón Lara, D. B., y Rojas García, L. I. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana De Educación*, (47). <https://doi.org/10.17227/01203916.5519>.
- Cely Betancourt, B. L. (2015). Writing: A Profitable but Negated Skill in English Classes in Undergraduate Programs. *The Grove - Working Papers on English Studies*, 22. Retrieved from <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/grove/article/view/2694>
- Celis y Duque y Díaz y Gómez. (2014). Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 67. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n67/n67a06.pdf>
http://www.scielo.org.co/documentos/sitios/evaluacion_intitucional/3_evaluac_invest.pdf
- Cetina Torres, L. (2019). La proyección social universitaria: una mirada a la Universidad Santo Tomás sede Villavicencio.
- Cortés, L., Cárdenas. L, y Nieto M. (2013). *Competencias del profesor de lenguas extranjeras: creencias de la comunidad educativa*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Cortés, L. (2008). Que se espera del profesor de lenguas extranjeras de la sociedad colombiana. ***Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras***, (2), 5-9.
- Cañedo Ortiz, Teresa de Jesús, y Figueroa Rubalcava, Alma Elena. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 2-18. Recuperado en 16 de enero de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004&lng=es&tying=es.
- Consejo Nacional de Acreditación. (1 de diciembre de 2020). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. <https://www.cna.gov.co/1779/w3-article-402539.html?noredirect=1>
- Comisión Europea (2012a). Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados económicos (Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y social Europeo y al Comité de las Regiones), Estrasburgo, COM (2012) 669 final.
- Consuegra, J. E. Falla, S., Solano, J., Mora, R., Pérez, M., Amar, P. y López, L. (2015). Proyecto Educativo Institucional 2015 de la Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- de Mejía (2005). Para vivir en un mundo global. Al tablero. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97500.html>. Agosto 22 de 2021.
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Criollo-Vargas, M. I., Torres-Criollo, L. M., Lizaldes-Espinosa, O. V., Ramírez-coronel, A. A., Sarmiento-Pesántez, M. M., Cordero-Zumba, N. B., ... y Cárdenas-Cordero, A. J. (2020). Competencias Lingüísticas de los Docentes de Inglés en relación a los estándares de desempeño profesional en un mundo globalizado. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(8), 1005-1011.
- Chamorro, L. H. (20017). Competencias didácticas y evaluativas en educación superior a distancia, la experiencia de los docentes (Trabajo de grado Maestría en psicología educativa). Universidad Católica de Colombia Facultad de Psicología. Bogotá, D.C., Colombia

- Cukierman, U. (2018). Aprendizaje centrado en el estudiante: un enfoque imprescindible para la educación en ingeniería. G. Lerena R., y Lozano Moncada C.(Eds.) Aseguramiento de la Calidad y Mejora de la Educación en Ingeniería: Experiencias en América Latina, 27-39.
- Dehesa de Gyves, Nahina. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles educativos*, 37(spe), 17-34. Recuperado en 23 de mayo de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500003&lng=es&tying=es.
- Devincenzi, Ariana (2012) Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Revista Educación y Educadores*, 12 (2), 87-101
- de Sarmiento, M. O., Molano, J. U., Arévalo, J. A. G., Prieto, B. H., Vargas, G. R., Cely B. L. & Rodríguez, F. J. (2023). DOCUMENTARY REVIEW OF CURRICULAR MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION IN LATIN AMERICA AFTER THE COVID-19 PANDEMIC. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, 33, 5145-5159.
- Díaz- Maggioli, G. (2003, b). "Professional development for language teachers". EDO-FL 03-03. ERIC igest.
- DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use" (<http://europa.eu/!Yg77Dh>) por el Centro de Investigaciones Comunes de la Comisión Europea - European Commission's Joint Research Centre – ©Unión Europea, 2017.
- Duque (2007). En la búsqueda de las didácticas universitarias (Artículo de reflexión derivado de investigación). *Revista Q*, 1 (3), 9, julio - diciembre. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>
- Duque, J. (2007). En la búsqueda de las didácticas universitarias. Vol. 1 No. 3 | Julio - diciembre de 2007 | Medellín - Colombia | ISSN: 1909-2814
- Estrada, L. (2009). Evaluación de las competencias generales en el desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras. Ikala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 14, (22) 153-180
- Estrada Velasco, J. A., Mejía Montiel, J., y Rey Velásquez, J. A. (2016). Bilingüismo en Colombia: economía y sociedad. *Ploutos (Activa de 2011 a 2021)*, 5(2), 50–58. Recuperado a partir de <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/plou/article/view/1491>

- Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. Educ. Educ. Vol. 15, No. 3, 363-381.
- Fantini, Alvino and Tirmizi, Aqeel, "Exploring and Assessing Intercultural Competence" (2006). World Learning Publications. Paper 1. http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1 (5) (PDF) Exploring and Assessing Intercultural Competence. Available from: https://www.researchgate.net/publication/254663146_Exploring_and_Assessing_Intercultural_Competence [accessed Jan 15 2022]
- Fernández-Márquez, Esther, Leiva-Olivencia, Juan José, y López-Meneses, Eloy. (2018). Competencias digitales en docentes de Educación Superior. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 12(1), 213-231. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.558>
- Figuroa, Claudia (2006). Orígenes, formación y proyección de las Facultades de Educación en Colombia 1930 - 1954. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 8(), 201-220. [fecha de Consulta 30 de marzo de 2021]. ISSN: 0122-7238. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900810>
- Fruns, J. (2012). La enseñanza comunicativa de la lengua» de Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/fruns03.htm.
- García Guadilla, C. (2005). Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior: Interrogantes para América Latina. Cuadernos del CENDES, 22(58), 1-22.
- García, L., Livia, B. Meschman, C., Garau, A., González, D. y Maiorana, S. (2012). La intervención de los tutores de prácticas en la promoción de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas en los dispositivos de formación de profesores en psicología. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de ORBIS Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas / Scientific e-journal of Human Sciences / PPX200502ZU1935 / ISSN 1856-1594 / By Fundación Unamuno.
- García, J. P. M. (2021). La escuela lancasteriana: génesis del sistema escolar republicano en la constitución de 1821. Revista de la Academia Colombiana de Jurisprudencia, 1(374), 505-525.

- Garnica Estrada, E., y Franco Calderón, J. A. (2021). Gestión de la innovación en las instituciones de educación superior. SIGNOS-Investigación en Sistemas de Gestión, 13(1), 1-14. <https://doi.org/10.15332/24631140.6338>
- Gómez, D. G. A. (1971). La enseñanza del inglés en Colombia: Su historia y sus métodos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Gómez, J. D. (2011). An Honest Star; Reassessing the Role of Theory in EFL Teacher Education. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 16, (28) 261-275
- Gómez Vidal, A., y Arcos Cañete, D. (2007). Plan de mejora de la competencia lingüística: elaboración del proyecto lingüístico de centro. Avances en Supervisión Educativa.
- González, D. K. ., Córdoba Gonzáles, Ángela M. ., y Giraldo Fúquene, A. S. (2019). El papel del filtro afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través del método basado en el proyecto en estudiantes de la escuela secundaria de una escuela en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 8(8), 153–167. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i8.808>.
- González, Nelia, y Zerpa, María Laura, y Gutierrez, Doris, y Pirela, Carmen (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23),279-309.[fecha de Consulta 4 de Enero de 2022]. ISSN: 1315-883X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102315>
- Haros Pérez, J. M. (2020). Elementos de diversidad cultural que influyen en la comunicación intercultural en los negocios internacionales de España con México (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León).
- Helg, A (2001). La educación en Colombia 1918- 1957. Una historia social económica y política. Serie educación y Cultura. Universidad Pedagógica Nacional.Plaza y Janes Editores. Clombia.
- Herrera, J. d. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Revista Internacional de Investigación en Educación* 3 (5): 53-62.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, F. y Faustino, C. C. (2006). Un estudio sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en colegios públicos de Cali. *Revista Lenguaje*, 34.217-250
- Huerta, A. El saber hacer en la profesión docente. Mexico. Trillas, 2004.

- Huerta-Soto, R., Guzmán-Avalos, M., Flores-Albornoz, J. y Tomás-Aguilar, S. (2022). Competencias digitales de los profesores universitarios durante la pandemia por covid-19 en el Perú. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 49-60
- Hwang, S. (2008). Utilizing Qualitative Data Analysis Software. *Social Science Computer Review*, 26, 519 - 527.
- Jaramillo, B.; Ramírez, L. E.; Quintero, S. R. (2017). Conocimiento de la didáctica del inglés en docentes de educación preescolar. *Infancias Imágenes*, 16(1), 72-82
- Jiménez Becerra, A. (2019). Políticas de formación docente en Colombia, 1976-2018. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 23(23), 75-117. <https://doi.org/10.22267/rhec.192323.63>
- Jiménez, W. G. (2006). La formación investigativa y los procesos de investigación científico-tecnológica en la Universidad Católica de Colombia.
- Johnson, B. y Christensen, L. (2011). *Educationalresearch*. USA: Sage Publications.
- Jurado, F. (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Pedagogía y Saberes* [online]. 2016, n.45, pp.11-22. ISSN 0121-2494.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Kostina, Irina. (2012). El nivel de dominio de inglés de los futuros profesores de lenguas: examen de competencias en inglés. *Lenguaje*, 40(2), 383-413. Retrieved July 26, 2023, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792012000200005&lng=en&lng=es.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: macros-rategies for language teaching*. New Haven: Yale. University Press.
- Ley 30. "por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior", Congreso de la República, Bogotá D.C., Colombia, 28 de diciembre de 1992
- Lozano, I., y Mercado, E. (2011). *En el ojo del huracán: la formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, de Ediciones.

- Mas Torelló, Òscar (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15(3),195-211. [fecha de Consulta 7 de junio de 2021]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230013>
- Martínez Agudo, Juan de Dios (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XLI(1-2),103-124.[fecha de Consulta 7 de junio de 2021]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27021144004>.
- Martínez, C. (2011). Responsabilidad social universitaria y su articulación con las funciones docencia-investigación-extensión para su vinculación con el entorno social. IESALC – Boletín de Educación Superior. 214. Recuperado de <https://goo.gl/yRdr2D>
- Medina-Gómez, D. C., Cely-Betancourt, B. L., & Abreus-González, A. (2023). Octalysis framework: a favourable environment to increase successful practices in English as a Foreign Language (EFL) classrooms. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 6(2), 70-78. doi: <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/671/677>
- Melo, H. S. G. (2011). Formación investigativa para la educación superior desde una perspectiva pedagógica. Revista científica, 14(2), 72-78.
- Melo Herrera, M. (2020). Análisis de la concepción de docentes y estudiantes sobre el juego como. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos , 50(1), 251-274
- MEN. (25 de julio de 2019). Decreto 1330 del 25 de julio de 2019. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: Inglés*. Recuperado el 16-05-2015 de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375_archivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Recuperado el 16-05-2015 de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-340962_recurso_1.pdf

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2020). Sobre Minciencias.
<https://minciencias.gov.co/ministerio/sobre-minciencias>

Miranda Montenegro, Iván Ricardo. (2015). Reflexiones previas hacia la integración de nuevas tecnologías en el currículo de lenguas extranjeras de la formación inicial. *Praxis y Saber*, 6(11), 171-194. Recuperado en 04 de enero de 2022, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttextpid=S2216-01592015000100008yIng=esytIng=es.

Montes, A., Ochoa, J., Juárez, B., Vazquez, M., y Díaz León, C. (2021). Aplicación del coeficiente de correlación de Spearman en un estudio de fisioterapia. *Cuerpo Académico de Probabilidad y Estadística*, 1-5.

Morales, G., Peña, B., Hernández, A., & Carpio, C. (2017). Competencias didácticas y competencias de estudio: su integración funcional en el aprendizaje de una disciplina. *Alternativas en psicología*, 37(1), 24-35.

MORÁN OVIEDO, PORFIRIO. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 41-72. Recuperado en 07 de junio de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0185-26982004000100003yIng=esytIng=es.

Narváez Serra, J., y Burgos Tovar, J. (2011). La productividad investigativa del docente universitario. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 6(18), 116-140.

Nieto, J. (2017). Hacia una didáctica del sentido. Didácticas emergentes de las prácticas pedagógicas de filosofía en tres escuelas católicas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10 (1), 173-195. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.07>

Nogués, C. (2014). Estrategias docentes más efectivas para desarrollar la autonomía en el aprendizaje. *Revista electrónica de la Escuela Psicología ULACIT- Costa Rica*. 1(1)1-28. Recuperado de http://www.ulacit.ac.cr/files/revista/articulos/esp/articulo/118_autonomaenelaprendizaje.pdf

Ocampo, J. (1978). Educación, humanismo y ciencia. Historia de las ideas fundamentales en el desarrollo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja: La Rana y el Águila.

- Orler, J. (2012). Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria? *Academia*, 10.
- Ortiz-Vergara, M, Benito, J y Cely Betancourt, B. (2020). Tendencias en las ofertas académicas de formación docente en programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia. Fundación Universitaria Juan N. Corpas. Centro Editorial. Ediciones FEDICOR.
- Olosn, C., y Kroeger, K. R. (2001). Global Competency and Intercultural Sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116–137. <https://doi.org/10.1177/102831530152003>
- ONU. Organización de las Naciones Unidas para la Educación. La ciencia para el desarrollo sostenible agenda 2030. Foro Abierto de Ciencias Latinoamericanas y el Caribe CILAC. Montevideo: UNESCO; 2016 [acceso 02/02/2019]. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Montevideo/pdf/PolicyPapersCILAC-CienciaAgenda203-ES.pdf> [Links]
- Parodi, G. E. (2013). La Política de Investigación, Ciencia y Tecnología y la Investigación Educativa en Colombia. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 1(1).
- Parra Báez, L. A., (2004). Los Origenes de la Universidad Pedagógica de Colombia-Tunja. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6),165-178.[fecha de Consulta 20 de Julio de 2023]. ISSN: 0122-7238. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900610>
- Parra Báez, L. (2016). La Facultad de Ciencias de la Educación: su historia, sus vivencias 1925-1958. *Pensamiento Y Acción*, (21), 90-105. Recuperado a partir de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/5409
- Parra, C., Esima-Sanchez, I., Gómez, M. y Moreno, F. La formación de los profesores universitarios una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Revista Educ.* Vol. 13, No. 3 | Septiembre-diciembre de 2010 | pp. 421-452. 422. Universidad de La Sabana Facultad de Educación.
- Patton, M. (2001). *Qualitative Research and Evaluative Methods*. London: SAGE Publications. Third Edition.
- Peláez Ruiz, A. M., Piedrahita Marín, D.A. (2018). La importancia del docente investigador en las aulas de primaria, básica y media: una reflexión a partir de dos estudios. *Revista Reflexiones y Saberes*. (9) pág. 40-48

- Pérez, J. J., y Gallego, M. F. (2019). Breve análisis histórico-descriptivo de la educación en Colombia. *Revista Tesis Psicológica*, 14(1), 102-113. [https://doi.org/10.37511/tesis.v14n1a6Pp. 102 – 113](https://doi.org/10.37511/tesis.v14n1a6Pp.102-113).
- Perines, J y Murillo, B. (2017) Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos XLIII*, N° 1: 251-268, 2017. Universidad Autónoma de Madrid.
- Podestá González, Sonia Pía, Álvarez Valdivia, Ibis M., y Morón Velasco, Mar. (2022). Formación docente en competencia intercultural ¿Cómo se desarrolla? Evidencias desde un prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas*, 21(1), 111-123. Epub 15 de marzo de 2022. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2543>
- Pluye, P. (2020). Integración en métodos mixtos. Evaluación de las intervenciones sanitarias en salud global.
- Puyana, Y. (2000). La entrevista, un diálogo permanente. *Trabajo social*, Bogotá, No 2, p. 153-163.
- Quiñonez Pech, Sergio Humberto. (2020). Competencia digital de los profesores de inglés en enseñanza primaria del sureste de México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e036. Epub 09 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.752>
- Restrepo GómezB. (2010). La evolución de las Facultades de Educación. *Revista Educación Y Pedagogía*, 5(10-11), 298-317. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5712>
- Ramírez, A. Ramírez, M. y Bustamante, L. (2019). Los procesos de formación del docente de inglés en el contexto global. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (33), 153-168.
- Redecker (2020. European Framework for the Digital Competence of Educators Traducción y adaptación al español: Fundación Universia e Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) en nombre del Ministerio de Educación y Formación Profesional
- Reynoso, E., Mora, C.S., & Tagüeña, J. (2005). Lo “glocal”, nueva perspectiva para desarrollar museos de ciencia.

- Richards, J. y Farrell, T. (2005). Professional development for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards (2011). *Competence and Performance in Language Teaching*. Cambridge. Retrieved from el 16-05-2015 de: <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/competence-and-performance-in-language-teaching.pdf>
- Rivadeneira Rodríguez, Elmina Matilde (2017). COMPETENCIAS DIDÁCTICAS-PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE, EN LA TRANSFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO. Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas, 13(37),41-55.[fecha de Consulta 7 de Junio de 2021]. ISSN: 1856-1594. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70952383003>
- Roa Valero, A. (2014). Educación Superior en Colombia, doce propuestas para la próxima década. Boston College. Center for International Higher Education. Universidad del Norte. 2014.
- Robles, Bernardo (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. Cuicuilco, 18(52),39-49.[fecha de Consulta 3 de Enero de 2022]. ISSN: 1405-7778. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>
- Rodríguez (2017) COMPETENCIAS DIDÁCTICAS-PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE, EN LA TRANSFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO www.revistaorbis.org.ve / núm 37 (año 13) 41-55 54 / 55 Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-054/434.pdf>
- Rubiano, C.I., Frodden, C., y Cardona, G. (2000). The impact of the Colombian Framework for English (COFE) Project: An insiders' perspective. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 5, (9-10) 37-55
- Ruiz-Bernardo, Paola; Ferrández-Berruero, Reina y Sales-Ciges, María-Auxiliadora (2012). Aplicación del modelo CIPP en el estudio de los factores que favorecen la sensibilidad intercultural. RELIEVE, v. 18, n. 2, art. 4. DOI: 10.7203/relieve.18.2.1987
- Santana, A. M., y Cely Betancourt, B. L. (2021). La importancia de las competencias comunicativas interculturales en las clases de inglés en el contexto de las

actuales olas migratorias. *Paradigmas Socio-Humanísticos*, 3(1), 61–72.
<https://doi.org/10.26752/revistaparadigmash.v3i1.519>

Santana (2020). EFL teachers' Perceptions about Intercultural communicative competences and their practices in English classes on the context of current migration waves in Bogotá. Trabajo de monografía. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/12053>

Sedda, F. (2004). *Glocal. Sul presente a venire.*

Segura Cardona, Angela María. (2008). ¿LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN SON ASPECTOS COMPLEMENTARIOS?. *Investigaciones Andina*, 10(17), 46-57. Retrieved January 16, 2022, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-81462008000200004&lng=en&tlng=es.

Segovia, J. D., Ortega, J. L. G., Aróstegui, I. G., y Fuentes, A. R. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 303-323.

Serrano, J. (2013). Administración y diseño del curriculum. *Monografias.com*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos-pdf5/administracion-y-diseno-del-curriculum/administracion-y-diseno-del-curriculum.shtml>.

Toro, JR. Los nuevos roles del docente universitario. Universidad de Antioquia, Vicerrectoría de Docencia: Programa de Desarrollo Pedagógico Docente 1981-2006. Medellín, 2006: La Universidad.

Torres Cruz, Doris Lilia. (2009). El papel de la escuela en la construcción de la nacionalidad en Colombia: una aproximación a la escuela elemental, 1900-1930. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (13), 213-240. Retrieved July 20, 2023, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382009000100012&lng=en&tlng=es.

Truscott, A. (2009). Orientaciones para políticas bilingües multilingües en lenguas extranjeras en Colombia. Universidad de los Andes. Recuperado el 16-05-2015 de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-212585_archivo.pdf

Tsui, A. (2009). *Teaching expertise. approaches, perspectives and characteristics*. The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education. Cambridge University Press.

Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de currículo y formación del profesorado*. VOL. 15, 3 (Diciembre 2011)

UNESCO(2009) Conferencia Mundial sobre Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: UNESCO

UNESCO. La Ciencia para el siglo xxi: un nuevo compromiso. Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico. UNESCO: París; 2000. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001229/122938so.pdf>

UNESCO (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Centro de Estudios de Políticas en Educación (CEPPE). Recuperado el 16-05-2015 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>

UNESCO (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? París: UNESCO.

UNIMINUTO (2014). *Proyecto Curricular de Programa de la Licenciatura en Idioma Extranjero – Inglés*. Bogotá.

Universidad Industrial de Santander. *Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés. Plan de estudios*. Recuperado de <https://www.uis.edu.co/webUIS/es/academia/facultades/>

[cienciasHumanas/escuelas/idiomas/programasAcademicos/licLenguasExtranjerasIngles/planEstudios.html](#). Consultado el 4 de febrero de 2019.

Universidad del Atlántico. *Licenciatura en Idiomas Extranjeros. Plan de estudios*. Recuperado de <https://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/docencia/ciencias-de-la-educacion/programas/idiomas-extranjeros>. Consultado el 4 de febrero de 2019.

Universidad de San Buenaventura Cartagena. *Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés. Plan de estudios*. Recuperado de: <http://www.usbcartagena.edu.co/new/index.php/lic-lenguas-modernas>. Consultado el 4 de febrero de 2019.

Universidad del Cauca. *Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-francés. Plan de estudios*. Disponible en: <http://www.unicauca.edu.co/versionP/oferta-academica/programas-de-pregrado/lenguas-modernas/plan-de-estudios>. Consultado el 4 de febrero de 2019.

Universidad del Quindío. *Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés. Plan de estudios.* Recuperado de: http://www.uniquindio.edu.co/lic_lenguas_modernas/publicaciones

/plan_de_estudio_24_pub. Consultado el 4 de febrero de 2019.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Plan de estudios.* Recuperado de: http://www.uptc.edu.co/facultades/f_educacion/pregrado/lenguas/

inf_general/. Consultado el 4 de febrero de 2019.

Universidad Nacional de Colombia. *Licenciatura en Filología e Idiomas. Plan de Estudios.* Recuperado de: <http://www.humanas.unal.edu.co/lenguas/files/4413/3672/9370/Malla>

Curricular_Filologia_e_Idiomas.pdf. Consultado el 4 de febrero de 2019.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. *Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés. Plan de estudios.* Recuperado de: <http://liclenguasmodernas.udistrital.edu.co:8080/plan-de-estudios>. Consultado el 4 de febrero de 2019.

Universidad Pedagógica Nacional. *Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y francés. Plan de Estudios.* Disponible en: <http://institucional.pedagogica.edu.co/admin/>

UserFiles/ELE%202018.pdf. Consultado el 4 de febrero de 2019.

Universidad Pedagógica Nacional. *Licenciatura en Español e Inglés. Plan de estudios.* Recuperado de: <http://institucional.pedagogica.edu.co/admin/UserFiles/EI%202018.pdf>. Consultado el 5 de febrero de 2019.

Universidad el Bosque. *Licenciatura en bilingüismo con énfasis en la enseñanza del inglés. Plan de estudios.* Recuperado de: <https://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/2017-06/plan%20>

estudios%20licenciatura%20en%20bilinguismo.pdf. Consultado el 6 de febrero de 2019.

Universidad Javeriana. *Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés. Plan de estudios.* Recuperado de: [https://www.javeriana.edu.co/documents/155925/0/23-MAR-2017+](https://www.javeriana.edu.co/documents/155925/0/23-MAR-2017+Plan+de+estudios/25e6815a-fcfc-48cb-bf3c-787d256ad61a)

Plan+de+estudios/25e6815a-fcfc-48cb-bf3c-787d256ad61a. Consultado el 6 de febrero de 2019.

Universidad Surcolombiana. *Programa de Licenciatura en Inglés. Plan de estudios.* Disponible en: <https://www.usco.edu.co/archivosUsuarios/18/publicacion/facultad-de-educacion/plan-estudios-licenciatura-en-ingles-usco.pdf>. Consultado el 8 de febrero de 2019.

Universidad Colombo Americana. *Licenciatura en Bilingüismo con énfasis en Español e inglés. Plan de Estudios.* Recuperado de: <http://www.unica.edu.co/aspirantes/licenciatura/plan-de-estudios-posgrado.html>. Consultado el 8 de febrero de 2019.

Universidad de la Salle. *Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras. Plan de estudios.* Disponible en: [https://www.lasalle.edu.co/wcm/connect/6f625cd2-39ef-4403-a1cf-a7698ab35a4e/MALLA-CURRICULAR-REDIMENSION-LICENCIATURA-EN-ESPANOL-Y-LENGUAS-EXTRANJER....](https://www.lasalle.edu.co/wcm/connect/6f625cd2-39ef-4403-a1cf-a7698ab35a4e/MALLA-CURRICULAR-REDIMENSION-LICENCIATURA-EN-ESPANOL-Y-LENGUAS-EXTRANJER....pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPACE-6f625cd2-39ef-4403-a1cf-a7698ab35a4e-IZ0efDg)

pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPACE-6f625cd2-39ef-4403-a1cf-a7698ab35a4e-IZ0efDg. Consultado el 7 de febrero de 2019.

Universidad de Pamplona. *Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Plan de Estudios.* Recuperado de http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_1/recursos/facultades/educacion/lenguas_extranjeras/23112010/lenguas_mallacurricular.pdf. Consultado el 1 de febrero de 2019.

Universidad Cooperativa de Colombia. *Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés. Plan de estudios.* Recuperado de <https://www.ucc.edu.co/programas-academicos/bucaramanga/>

Paginas/pregrado-licenciatura-en-lengua-castellana-e-ingles.aspx. Consultado en 10 de febrero de 2019.

Universidad Antonio Nariño. *Licenciatura en Español e Inglés. Plan de estudios.* Disponible en: <http://www.uan.edu.co/licenciatura-en-espanol-e-ingles-plan-de-estudio>. Consultado el 15 de febrero de 2019.

Corporación Universitaria Minuto de Dios. *Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés. Plan de estudios*. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/web/programasacademicos/>

universitarios. Consultado el 5 de febrero de 2019. Consultado el 5 de febrero de 2019.

Universidad Libre. *Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras. Plan de estudios*. Disponible en: <http://www.unilibre.edu.co/bogota/ul/noticias/noticias-universitarias/2419-licenciatura-en-educacion-basica-con-enfasis-en-humanidades-e-idiomas-estructura-curricular>. Consultado el 15 de febrero de 2019.

Vallejo López, Alida Bella. (2020). El papel del docente universitario en la formación de estudiantes investigadores desde la etapa inicial. *Educación Médica Superior*, 34(2), e1579. Epub 01 de junio de 2020. Recuperado en 07 de junio de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200017&lng=es&tying=es.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea, de Ediciones.

Vargas Hernández, L. Y., Abreus González, A., & Cely Betancourt, B. L. (2024). Including local culture in the efl classroom in a rural context: a reflection from an intercultural perspective. *Revista Conrado*, 20(96), 514–525. Recuperado a partir de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3609>

Villarroel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. Universidad del Desarrollo, Facultad de Psicología, Centro de Investigación y Mejoramiento de la Educación (CIME), Ainavillo 456, Concepción – Chile. Vol. 10(4), 75-96 (2017) doi: 10.4067/S0718-50062017000400008

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9),131-152.[fecha de Consulta 1 de Agosto de 2021]. ISSN: 1794-2489. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>

Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, pp. 69-81.

ANEXOS

Anexo 0: Artículos, capítulos de libro y libro publicados como resultado de esta investigación.

Anexo 1: Análisis de las mallas curriculares de programas de licenciatura en lenguas extranjeras por universidades.

Anexo 2: Transcripción de Entrevistas.

Anexo 3: Encuestas.

Anexo 3.1 Competencias en tecnología

Anexo 3.2 Competencias investigativas

Anexo 3.3 Competencias interculturales

Anexo 3.4 Competencias pedagógicas y didácticas.

Anexo 4: Análisis de datos Cuantitativos

Anexo 5: análisis de datos cualitativos

Anexo 5.1: Competencias Interculturales

Anexo 5.2: Competencias en tecnologías

Anexo 5.3: Competencias pedagógicas y didácticas

Anexo 5.4: Competencias investigativas

Anexo 6: Datos cuantitativos sobre las competencias tecnológicas de los docentes.

Anexo 7: Cartas de consentimiento informado 4.

Anexo 8: *Carta Comité de Ética.*

Anexo 0:

Artículos, capítulos de libro y libro publicados como resultado de esta investigación.

Cada una de estas publicaciones puede ser consultada en los enlaces adjuntos.

1. Betancourt, B. L. C., & de Sarmiento, M. O. (2024). Colombia Towards Bilingualism Policies, Achievements, Failures, and Challenges. *Kurdish Studies*, 12(2), 1277-1294.
2. Jiménez, A. B. ., & Betancourt, B. L. C. . (2024). Teacher Training In Colombia From A Historical Perspective. *Migration Letters*, 21(S5), 1206–1219. Retrieved from <https://migrationletters.com/index.php/ml/article/view/8106>
<https://migrationletters.com/index.php/ml/article/view/8106>
3. Vargas Hernández, L. Y., Abreus González, A., & Cely Betancourt, B. L. (2024). Including local culture in the efl classroom in a rural context: a reflection from an intercultural perspective. *Revista Conrado*, 20(96), 514–525. Recuperado a partir de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3609>
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3609>
4. [The importance of intercultural communicative competences in English classes on the context of current migration waves](#)
5. [El perfil del licenciado en lenguas extranjeras: Un reto pedagógico para los docentes formadores.](#)
6. [Rol docente investigador en programas de licenciatura en lenguas extranjeras: una mirada desde la praxeología.](#)
7. [Posturas teóricas sobre formación de docentes de lenguas extranjeras en coherencia con las políticas del gobierno nacional](#)
8. [La formación en competencias comunicativas en lengua extranjera-inglés en educación superior desde la política pública](#)
9. [Virtual Education and Learning Ecosystems: Contributions from New Information and Communication Technologies](#)

10. https://www.researchgate.net/profile/Blanca-Cely-Betancourt/publication/375693019_THE_PROFILE_OF_TEACHERS_OF_FOREIGN_LANGUAGE_DEGREE_PROGRAMS_IN_COLOMBIA_IN_COHERENCE_WITH_THE_TRAINING_PROPOSALS_OF_HIGHER_EDUCATION_INSTITUTIONS/links/65567bcfce88b87031ed3e13/THE-PROFILE-OF-TEACHERS-OF-FOREIGN-LANGUAGE-DEGREE-PROGRAMS-IN-COLOMBIA-IN-COHERENCE-WITH-THE-TRAINING-PROPOSALS-OF-HIGHER-EDUCATION-INSTITUTIONS.pdf

11. Capitulo de Libro:

NUEVOS RETOS DE LOS DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REFLEXIÓN SOBRE SU DESEMPEÑO PEDAGÓGICO, DIDÁCTICO E INVESTIGATIVO. Disponible en <https://isbnmexico.indautor.cerlalc.org/catalogo.php?mode=detalle&nt=391691>

LIBRO: TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS Y NECESIDADES DE LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN COLOMBIA. DISPONIBLE EN:

<HTTPS://REPOSITORIO.JUANNCORPAS.EDU.CO/HANDLE/001/92>

-
11. PDF] [REFLECTING ON BILINGUALISM POLICIES IN NON-ENGLISH SPEAKING COUNTRIES IN LATIN AMERICA: THE CASE OF COLOMBIA AND ARGENTINA¹](#)

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

Anexo 1:

Análisis de las mallas curriculares de programas de licenciatura en lenguas extranjeras por universidades.

ANÁLISIS DE ÁREAS DE FORMACIÓN POR UNIVERSIDAD		
Área de Lengua extranjera		
UNIVERSIDAD	Número de créditos	Porcentaje de créditos
UNSASP01	53	31
UNIATP01	93	58
UNBOLV01	65	38
UNCAUP01	95	59
UNQUIP01	72	43
UNBOYP01	74	42
UNBGP01	62	41
UNBGV01	70	42
UNBGP02	36	24
UNBGP03	52	33
UNBGP04	34	21
UNBGV02	58	37
UNBGV03	50	28
UNHUIP01	53	32
UNBGV04	58	33
UNBGV05	64	36
UNSANP01	54	33
UNSAV01	31	22
UNBGV06	31	19
UNBGV07	46	29
Formación en Lingüística		
UNIVERSIDAD	Número de créditos	Porcentaje de créditos %
UNSASP01	24	14
UNIATP01	6	3
UNBOLV01	10	6
UNCAUP01	15	9
UNQUIP01	15	9
UNBOYP01	12	7
UNBGP01	18	13

UNBGV01		
UNBGP02	12	8
UNBGP03	6	4
UNBGP04	6	4
UNBGV02	12	8
UNBGV03	10	6
UNHUIP01	18	11
UNBGV04	31	18
UNBGV05	24	13
UNSANP01	15	9
UNSAV01	20	14
UNBGV06	18	11
UNBGV07	15	9

Pedagogía y Didácticas específicas

UNIVERSIDAD	Número de créditos	Porcentaje de créditos %
UNSP01	34	20
UNIATP01	28	17
UNBOLV01	24	14
UNCAUP01	16	10
UNQUIP01	32	19
UNBOYP01	20	11
UNBGP01	11	8
UNBGV01		
UNBGP02	24	16
UNBGP03	12	8
UNBGP04	16	10
UNBGV02	27	17
UNBGV03	7	4
UNHUIP01	27	16
UNBGV04	31	18
UNBGV05	32	18
UNSANP01	24	15
UNSAV01	27	19
UNBGV06	42	26
UNBGV07	24	15

Investigación

UNIVERSIDAD	Número de créditos	Porcentaje de créditos
UNSP01	12	7
UNIATP01	16	10
UNBOLV01	17	10
UNCAUP01	8	5

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

UNQUIP01	11	7
UNBOYP01	22	13
UNBGP01	13	9
UNBGV01		
UNBGP02	17	11
UNBGP03	16	10
UNBGP04	16	10
UNBGV02	15	9
UNBGV03	11	6
UNHUIP01	10	6
UNBGV04	15	8
UNBGV05	14	8
UNSANP01	21	13
UNSAV01	18	13
UNBGV06	11	7
UNBGV07	12	8
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS		
UNIVERSIDAD	Número de créditos	Porcentaje de créditos
UNSP01	24	14
UNIATP01	16	10
UNBOLV01	8	4
UNCAUP01	14	9
UNQUIP01	9	5
UNBOYP01	23	13
UNBGP01	4	3
UNBGV01		
UNBGP02	22	14
UNBGP03	40	25
UNBGP04	40	25
UNBGV02	22	14
UNBGV03	56	31
UNHUIP01	8	5
UNBGV04	14	8
UNBGV05	12	7
UNSANP01	6	4
UNSAV01	8	5
UNBGV06	23	14
UNBGV07	40	25

Anexo 2: Entrevistas

(Solo se han tomado algunas transcripciones de las entrevistas realizadas, por la extensión de estas.)

Entrevistas a docentes

1. ¿Cuáles son las competencias que lo destacan como docente formador en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras?
2. ¿Mencione brevemente algunas de las metodologías innovadoras que usted implementa en su aula de clase?
3. ¿De qué manera usted lleva a cabo procesos de reflexión y vincula la teoría a su práctica docente?
4. ¿Conoce usted el perfil de formación de los estudiantes del programa y de qué manera usted aporta desde su práctica docente en este proceso?
5. ¿De qué manera la institución le apoya en su formación permanente para dar respuesta al proceso de formación de sus estudiantes?

DOCENCIA

Docente 1: Bueno yo considero que tengo un buen nivel de inglés yo comprendo me va bien en las pruebas no tengo un examen reciente porque usted sabe que el costo de los exámenes es alto y pues uno no puede no existe una facilidad para estarse certificando a cada rato y pues en la universidad no recibimos apoyo para tener ese tipo de certificaciones al día y hoy por hoy esas certificaciones son muy costosas.

Sí tengo un poco de falencias creo que en el uso de las tecnologías me ha apoyado de mis compañeros A veces de tutoriales A veces entre los profesores nos ayudamos y a veces son los mismos chicos quienes nos ayudan Usted sabe que las tecnologías cada día parecen algo nuevo y uno no termina de aprender pues no he tenido hasta ahora la oportunidad de hacer un curso por la universidad lo he hecho de manera personal y pues ayuda por mis compañeros.

Pues la investigación me cuesta un poco yo siento que es otra de mis falencias, pero pues como que no es lo que me preocupa por ahora.

Yo trato de estar al día Con respecto a nuevas metodologías que salen me falta dominar algunas pues Procuro cuando tengo tiempo participar en seminarios en conferencias, aunque a veces no es difícil porque el estarme moviendo de un trabajo al otro pues me toma mucho tiempo y no es como lo ideal Entonces el tiempo a veces es reducido para estar en procesos de formación permanente

Recuerdo todo el sufrimiento que tuvimos durante la pandemia porque pasamos de un momento a otro a una educación virtual sin conocer herramientas fue terrible gracias a los compañeros algunos que tenían más experiencia con esto nos ayudaron y bueno gracias a eso pues se lograron algunos aprendizajes que quedaron para la vida no pero a veces sí me falta que me parece que a la universidad le falta un poco de compromiso en apoyarnos en esta formación Y lamentablemente los cursos particulares son costosos.

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

Docente 2: Pues yo creo que soy un profesor que tengo competencias y que estoy apto Para orientar la formación de mis estudiantes Procuro estar al día de una u otra forma tenemos el apoyo de la universidad y pues eso nos ayuda no a participar en cursos en seminarios de actualización.

Aquí en la universidad Tratamos de innovar casi siempre estamos revisando como esas nuevas metodologías que están que estén a la vanguardia sistematizamos las experiencias también Entonces digamos que no Domino una sola metodología Tratamos de mantenernos como al día y mirar esas nuevas ideas y aportes que se hacen desde la academia para enriquecer nuestro proceso de formación Bueno la reflexión docente me parece pertinente y que tiene que hacer parte de nuestro quehacer docente entonces una manera de reflexionar frente al trabajo que se ha hecho pues es a través de proyectos de investigación cada momento de reflexión que se tiene Pues eso abre la puerta para que se desarrollen algunos procesos de reflexión al interior de nuestro quehacer.

Aquí tenemos completa Claridad sobre los estudiantes que Queremos formar es algo en lo que se nos insiste siempre y pues en esa medida el reto para nosotros es estar formado afortunadamente Pues los estudios Pues graduales que he desarrollado y las oportunidades que he tenido con la universidad me permiten digamos que ser un docente capacitado pero siempre con el deseo de seguir aprendiendo No pues soy un docente que Investiga que participa en grupos de investigación Y desde ahí pues se genera nuevo conocimiento y digamos que eso es lo que motiva también a mis estudiantes.

La institución pues tiene muy buenas oportunidades para la formación de nosotros casi siempre se atienden a las necesidades que se tienen de formación y esas necesidades Pues están muy cercanas a las nuevas tendencias educativas entonces cada vez que queremos innovar Pues siempre tenemos como el tema para capacitarnos.

De hecho, me parece muy interesante que se hagan este tipo de reflexiones porque yo sé que no todos los docentes a veces somos conscientes de la responsabilidad que tenemos en la formación y del tipo de profesional que Queremos formar al hacernos conscientes Pues nosotros mismos mejoramos nuestra propia formación Y seguramente que estaríamos más motivados por por estar a la vanguardia de las necesidades en educación

Docente 3: Bueno yo creo que tengo competencias docentes sin embargo soy consciente que tengo algunas situaciones que mejorar algunas competencias como lo Menciona por mejorar, pero pues ahí estamos en el en el proceso.

Yo pues soy una docente de medio tiempo entonces sí conozco el plan de estudios de los estudiantes de este programa pero pues muy poca hemos hecho reflexión sobre el perfil del estudiante que se estaba formando sé que lo han presentado en algunas reuniones pero a veces por estar como entre una y otra tarea a veces no es tan claro Sí me parece Interesante como reflexionar Me parece que este es un punto interesante de partida porque la verdad sí me queda como esa tarea de reflexionarCuál es el perfil del nuevo docente pues uno sabe que la educación cada vez es más exigente y pues Por ende para más exigente para nosotros los docentes que formamos.

Pues a veces siento que me gustaría estar involucrada en otras actividades del programa, pero pues por ser docente de medio tiempo Solo tengo a mi cargo horas de docencia y ya no estoy involucrada de otras actividades que de pronto me permitirían conocer mejor el programa pero pues es que ustedes saben que la realidad que vivimos muchos profesores es que nos toca tener hasta dos y tres trabajos más y pues está uno en un corre de un lado para otro.

Docente 4: Yo la verdad me considero muy buena profesora yo siempre he estado muy atenta a los adelantos que se hacen en pedagogía en enseñanza de lenguas Procura al máximo por mantener un buen nivel de inglés trato en lo posible de certificarme, aunque casi siempre le toca por cuenta de uno porque

pues la universidad no apoya estos procesos y pues sabemos que un examen es costoso me considero una docente muy responsable.

Yo conozco perfectamente el proceso de formación de los de los nuevos docentes y además me esfuerzo porque ellos entiendan que el mundo y la competencia son cada vez más exigentes pues sin embargo digamos que dentro de mis falencias o no sé si es falencia pero no me llama la atención la investigación es algo que nunca me ha llamado la atención entonces no sé si se pueda catalogar como una falencia que tengo por otro lado Pues a mí me ayuda mucho o uno de mis aportes Es que yo pude hacer una maestría en didáctica con énfasis en el uso de tecnologías para la enseñanza de lenguas Entonces yo Procuro estar al día con estos adelantos y implementarlo en mis clases también apoyar a mis profesores a mis compañeros porque sabemos que no a todos se les facilita pero a mí sí el interés y la curiosidad me han llevado por estar como al día en estas en estas en estas búsquedas en estas actualizaciones.

Yo Soy amante de las nuevas tecnologías y yo sé del aporte que éstas nos hacen para la formación de los estudiantes y además de la motivación que se encuentra en esto entonces mis procesos de reflexión permanente Yo los hago pues teniendo en cuenta lo que yo implemento lo que yo aplico cómo lo hago eso a veces me implica repetir volver a repensarme hacer ajustes cambiar pero eso es parte de la labor docente pero no No necesariamente eso implique que tenga que yo hacer un proyecto de investigación yo puedo reflexionar sin necesidad de tener un proyecto de investigación lo hago solamente para mí

Docente 5: Uno como docente hace lo mejor por sus estudiantes y pues uno sabe lo que ellos necesitan y las exigencias que se tienen actualmente en esa medida Pues yo trato de estar como al día con las competencias requeridas para también ser modelo para mis estudiantes en la mayoría de las oportunidades pues está esta formación permanente es por cuenta de uno mismo porque no no hay mucha no hay mucho apoyo de la universidad pero pues afortunadamente hoy por hoy se encuentran cursos conferencias en las que uno puede participar y puede estar de una u otra manera actualizado Yo leo y trato de estar como a la vanguardia y pues desde mi misma experiencia yo trato de motivar a los estudiantes para que ellos también tengan esos aprendizajes por cuenta propia porque no se trata tampoco de darles todo pero sí de motivarlos aquellos también se ayuden por su cuenta yo conozco el perfil del docente que se debe formar.

Sí tengo algunas falencias tengo que mejorar mi desempeño por ejemplo en el uso de las tecnologías sé que tengo que mejorar en producción académica publicar porque a veces me ha dado pereza hacer esto también por el mismo por la misma premura del tiempo a veces solamente el tiempo alcanza para dar respuesta a los compromisos laborales y no hay tiempo para hacer otras actividades como la producción académica que hoy por hoy la solicitan casi que en todas en varias partes.

A veces uno quisiera hacer tantas cosas y uno sabe que como docente formador de los futuros licenciados Pues tiene un reto alto y hay unas exigencias altas Pero desafortunadamente las condiciones y la realidad es que entre el trabajo en uno y otro lugar no da el tiempo para para estar siempre en formación o para hacer otras tareas que a uno le gustaría hacer porque no solamente dar los cursos sino involucrarse en otros procesos que también son Igualmente interesantes pero que requieren de tiempo entonces no no se puede pero pues sería interesante que un día se nos dieran como unos planes de trabajo más sosegados donde pudiésemos tener tiempo para formarnos para capacitarnos y también estar involucrados en otros procesos que se lleven en los programas.

INVESTIGACIÓN

Docente 1: Actualmente me desempeño como docente en un programa de licenciatura con énfasis en inglés. Mi experiencia en investigación no es muy amplia, en el pregrado, por razones de practicidad escogí realizar la traducción de un texto en lugar de realizar una monografía. Sin embargo, durante la especialización y la maestría fue necesario realizar un ejercicio investigativo como opción de grado. En

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

la primera, en compañía de dos colegas, la investigación giró en torno a la aplicación de una metodología ecléctica para la enseñanza de inglés en preescolar; en la maestría opté por realizar una investigación sobre la percepción de las estudiantes de pedagogía infantil con respecto a las TIC, en esta ocasión decidí trabajar de manera individual.

Docente 2: En mi ejercicio profesional no he llevado a cabo investigación por varias razones. La primera es que durante muchos años trabajé enseñando inglés para estudiantes de varias carreras. En esta área no se requiere el ejercicio investigativo, por lo que no lo consideré. Ahora que he empezado a explorar un nuevo campo laboral, es más evidente la necesidad de realizar investigación, pero no me he animado a realizar el ejercicio investigativo, por constricciones de tiempo, escasas de idea, pero principalmente por inseguridad y desinformación.

Docente 3: Considero que realizar investigación requiere varias habilidades, de las cuales creo tengo algunas, pues en varias oportunidades y en diferentes áreas, me han pedido que lea tesis resultado de procesos investigativos para detectar debilidades o contradicciones, lo que ha sido un proceso interesante. Por otra parte, en mi asignación laboral he tenido que enseñar varios cursos de investigación, lo que también me ha permitido activar muchos de los conocimientos, experiencias ya aprendizajes en el área. Esto, también ha sido un proceso interesante, pero es complejo, pues se enfrenta uno a uno mismo, sus inseguridades como investigador y sus vacíos, a la vez que, creo, uno se descubre y construye como investigador. Con el paso de los semestres en la institución en que trabajo actualmente, he ido delimitando un tema de interés personal, que creo es una de las dificultades grandes, pues en unos casos creo que no se nos ocurre un tema, y en otros tenemos demasiados a la mano.

Docente 4: se me dificulta el fluir como investigador, es no tener un nicho en el que nos acompañemos y nos animemos mutuamente a asumir la tarea, el ejercicio de investigación parece reservado para un grupo de personas con experiencia que ya están en sus propios procesos y nuevamente el factor tiempo tiene un papel. Finalmente, creo que la desinformación de lo que implica hacer investigación es otro factor que detiene el fluir. En cuanto a desinformación me refiero a dos cosas principalmente, el placer (no la obligación) de hacer investigación y el no conocer mecanismos de apoyo, acompañamiento e incentivos en los lugares en que me he desempeñado como docente. Estos dos vacíos, creo, alejan a investigadores junior de un ejercicio más consistentes.

Docente 5: Creo que más que necesidades de formación formal, existen necesidades de acompañamiento, creo que a veces asumimos que la investigación es un don dado, no una habilidad adquirida, para cambiar esa apreciación, la figura del mentor ya sea un individuo o un grupo, puede estimular el interés por la exploración y el desarrollo del ejercicio investigativo, pues mucho del conocimiento teórico fue adquirido durante nuestros estudios, pero no necesariamente nos aminoramos a usarlo. Por otro lado, los estamentos administrativos podrían también dar un lugar más claro al ejercicio investigativo, no dejar a los investigadores junior en sus propios feudos, sino hacer de la investigación un espacio de crecimiento individual, grupal y corporativo integrado al ejercicio laboral. No en todos los lugares que he trabajado he visto esa cercanía, en varios la investigación es casi un esfuerzo independiente, individual y solitario de alguien “pilo”. Si bien la investigación no es del gusto de todos, creo que podríamos descubrir que muchos docentes sienten alguna curiosidad por la investigación, curiosidad que puede ser el detonante de experiencias interesantes, o no, según sea el ambiente en que se halle esta semilla de curiosidad.

Entrevistas cualitativas a directores y coordinadores (solo se han tomado muestras de las participaciones de algunos directivos)

Directivo 1 : Digamos que últimamente han habido una restricciones en contrataciones y por directrices de la institución se están contratando profesores con menores perfiles y bueno procuramos mirar hojas de vida que estén completas pero lo más importante es que demuestren que tienen competencias comunicativas en inglés es muy difícil buscar profesores que hayan tenido experiencia en investigación es difícil también que tengan ya experiencias en educación superior o en otros programas de licenciatura pero pues la premura del tiempo, err a veces lo a veces toca así.

Pues a veces los docentes tienen sobre todo dificultades con investigaciones difícil encontrar profesores que tengan publicaciones por ejemplo uno casi siempre revisa esto en la hoja de vida pero pues uno ve que la mayoría no le han dedicado como ese tiempo investigar y por ejemplo tener un profesor que tenga sus publicaciones en revistas indexadas pues no es una tarea muy fácil a veces los profesores de lenguas extranjeras se dedican o concentran todas sus energías en enseñar lengua y en mantener su nivel de inglés y pues a veces no como que no no le dedican ese tiempo a otras competencias que también son importantes.

Sí existe una realidad y es que nuestro programa por ejemplo y yo creo que pasa en otros tenemos mucha movilidad de docentes incluso hay docentes que han dejado el programa porque han preferido vincularse con el sector oficial en los colegios.

Con los planes de trabajo sí nosotros la mayor parte como ya te mostré la mayor parte de la carga académica de los profesores está en docencia porque es la como la función que se tiene que cumplir de manera inmediata Entonces en ese sentido al profesor primero se le organizan las horas académicas y ya dependiendo de eso se revisa si hay otras posibilidades para desarrollar otras otras funciones del programa.

Pues a veces es complicado lidiar con estos procesos porque uno sabe que desde lo académico se deben hacer algunos cumplimientos y e inicialmente uno planea Cómo le gustaría que su que el programa que uno le diera funcionar Pero por otro lado vienen las directrices viene la parte administrativa entonces entra uno como en la dicotomía de A qué sigo si lo administrativo o lo académico y a veces en este cargo se tiende a perder un poco lo académico y terminamos dando más prioridad lo administrativo y en la reflexión es que uno a veces se hace dice pero si yo finalmente soy de un docente no soy un administrador Pero uno termina sin querer siendo administrativo

Directivo 2: En este programa somos bastante exigentes con la contratación de docentes hay unos lineamientos claros y lo primero que se observa es que los profesores tengan experiencia en publicaciones incluso revisamos sus Google Scholar miramos la calidad de las publicaciones que tengan Se revisa si tienen experiencia en investigación y por ende en las otras competencias que necesitamos se puede decir que la planta docente que tenemos es bastante comprometida y sabemos que los procesos de contratación de aquí son bastante exigentes.

Como en todo pues tenemos dificultades en algunas en algunos manejos sin embargo estamos como muy al tanto y los profesores mismos solicitan formación y en lo posible se trata de cumplir con esa formación Entonces yo consideraría que la planta que tenemos pues es bastante sólida y pues que está acorde con lo que se exige en el programa.

Además de la docencia los profesores según lo que según sus intereses ellos también tienen otras funciones como liderar proyectos de proyección social en este momento tenemos varios proyectos que atienden a necesidades de las localidades cercanas y también tenemos unos grupos de investigación y proyectos de investigación entonces los profesores están también vinculados con esto.

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

Además de la docencia los profesores según lo que según sus intereses ellos también tienen otras funciones como liderar proyectos de proyección social en este momento tenemos varios proyectos que atienden a necesidades de las localidades cercanas y también tenemos unos grupos de investigación y proyectos de investigación Entonces los profesores están también vinculados con esto

Directivo 3: Nosotros tenemos un plan de formación docente, claro que sí existen algunos de esos cursos que son de obligatorio cumplimiento por parte de los docentes es decir lo deben hacer hay otros que otra oferta que se les presenta y ellos deciden si la toman por ejemplo información en otro en otro idioma Entonces ellos miran y deciden si la toma no están obligados a hacerlo pero sí hay unos cursos por ejemplo en competencias en tecnología que son absolutamente obligatorios que nosotros los tenemos que tomar sí o sí también se Procura por tener invitados que les den charlas seminarios sobre formación docente para estar al día en estas nuevas tecnologías y no solo tecnología sino también en las también en las nuevas metodologías.

Aquí hemos tratado de fortalecer los procesos de investigación, nuestro programa tiene grupos de estudio grupos de investigación semilleros y casi que la mayoría de los docentes están vinculados en algún proceso de investigación también se hace investigación desde la extensión y desde la extensión también se llevan a cabo proyectos se hace investigación con la extensión se vinculan las dos y procuramos porque en la docencia esté permeada por la investigación

Directivo 4: Aquí se ofrecen cursos de actualización todos los semestres cursos en nuevas metodologías en tecnologías para la educación Incluso se han ofrecido cursos de investigación la situación que ocurre Es que es muy difícil encontrar que los profesores participen en estos cursos porque la mayoría de los profesores son de hora cátedra o de medio tiempo y usualmente tienen compromisos con otras universidades entonces lograr que se vinculen la participación es pues muy bajita por eso pero sí sí se tienen sí se tienen hay ofertas todos los semestres pero pues como ya te digo no es tan sencillo hacer que los profesores participen porque los profesores de este programa más de uno tienen dos y hasta tres trabajos al tiempo entonces su ritmo de vida no les da para hacer otro tipo de formación.

Podría decir que algunas de las falencias que se pueden ver están más que todo en el manejo de tecnologías sin embargo ellos con el paso del tiempo han ido mejorando, pero pues usted sabe que en tecnología uno nunca está al día cuando uno ya ha aprendido algo entonces esa herramienta ya no se utiliza Ya viene otra, pero bueno digamos que en eso es donde yo noto un poco más de dificultad en los en los profesores.

Algo que dificulta llevar los procesos a feliz término es la movilidad de profesores cuando se inicia un proceso ya se tienen formados Entonces el profesor decide por una u otra razón renunciar.

Para las personas que estamos a cargo de liderar algunos procesos en la licenciaturas los procesos de contratación de los docentes a veces se tornan un poco extenuantes y a veces hasta traumáticos porque una es un un por un lado está lo que nosotros quisiéramos hacer lo que nosotros imaginamos que se debería hacer desde la parte académica pero cuando vemos los procesos administrativos entonces uno Observa que lo administrativo casi siempre riñe con lo académico y desafortunadamente a veces se da más importancia a lo administrativo que lo que a lo académico entonces entra uno como como líder de un programa en esa dualidad A qué le doy más importancia a lo administrativo o a lo académico y a veces termina uno cediendo porque son las disposiciones de la universidad Entonces se da mayor importancia a lo administrativo

Directivo 5: Yo siento que a veces la baja remuneración salarial que reciben los profesores Pues los desmotiva un poco asumir por ejemplo compromisos con la investigación y algunos piensan que asumir ese compromiso con la investigación también implica formarse en investigación Porque algunos definitivamente no saben u otros no se sienten motivados Por hacerlo por la razón que sea no es tan fácil lograr que los profesores fácilmente se vinculen en investigación y a veces la universidad pues no ofrece los estímulos suficientes para que los profesores se motiven a hacer investigación entonces pues tenemos solo un grupo reducido de profesores que son los que le apuestan a la investigación y los que viven publicando y los que hacen estos propósitos sin embargo pues desde el programa se insiste porque como tú sabes este es un, un requisito para los procesos de acreditación de los programas

Siento que los profesores en general tienen un buen dominio de lenguas extranjeras la mayoría de ellos tienen publicaciones sin embargo Sí siento que deben mejorar sobre todo en su práctica investigativa porque no todos son muy animados a investigar algunos la tecnología les queda un poquito complicada de manejar entonces a veces no dejan de tener sus clases tradicionales.

Creo que una de las debilidades que tiene el programa es la producción académica no muchos profesores se han dedicado a hacer producción académica entonces son trabajo que tenemos pendiente y estamos ahí poco a poco tratando de motivar a los profesores

Anexo 3. Encuestas

ENCUESTAS



COMPETENCIAS EN TECNOLOGIA DE LOS DOCENTES DE PROGRAMAS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN COLOMBIA



Este cuestionario hace parte de la investigación de tesis doctoral titulada: *Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior*

Objetivo del cuestionario: Indagar por las competencias en tecnología de los docentes en programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia.

*Escala para la percepción de competencias digitales adaptada de Usher y Pajares (2007).

1. Habilidades en el manejo de tecnologías educativas

Indicadores	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
Tengo habilidad para crear y diseñar presentaciones interactivas mediante programas como : PowerPoint, Prezi, Emaze, PowToon, geneally, etc.					
Se me facilita la creación de podcast, videos interactivos, etc. para mis clases.					
Manejo plataformas educativas como Moodle, edmodo, etc.					
Tengo habilidad para crear blogs, a través de sitios como Wix					
Manejo redes sociales con frecuencia, con propósitos					

educativos como parte de mis actividades cotidianas.					
--	--	--	--	--	--

2. Uso de las Tic en las clases

Indicadores	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi Nunca	Nunca
Tengo habilidad para usar tecnologías interactivas que promueven el aprendizaje del idioma entre ellas, video conferencias, foros, chats, etc					
Se me facilita el diseño de diferentes tipos de evaluación para valorar las habilidades comunicativas de mis estudiantes y las competencia alcanzadas en mis clases por medio de test en línea, como Hot potatoes, Quizziz, Google Forms.					
Hago uso frecuente de las TIC para promover los diferentes estilos de aprendizaje de mis estudiantes.					
Implemento actividades de enseñanza como juegos interactivos para favorecer el aprendizaje en mis clases.					
Conozco herramientas tecnológicas para promover el desarrollo de las habilidades del idioma (listening, reading, writing, speaking)					

3. Uso de las TIC en Comunicación

Indicadores	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi Nunca	Nunca
Me comunico con mis estudiantes de manera sincrónica y asincrónica a través de plataformas tales como foros, chats, wikis, etc.					
Utilizo programas de la web 2.0 (por ejemplo: Google Drive, YouTube, wikis, blogs, etc.) para compartir información académica con mis estudiantes.					
Promuevo el uso de herramientas tecnológicas entre mis estudiantes como medio para compartir información académica.					
Empleo las TIC como una herramienta para favorecer la comunicación con mis estudiantes en espacios de tutorías y asesorías					

4. Actitud frente al uso de las TIC

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

Indicadores	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi Nunca	Nunca
Estoy dispuesto a aprender y mejorar mis competencias digitales.					
Mantengo una actitud abierta frente al uso de dispositivos tecnológicos por parte de mis estudiantes en clase como celulares, tablets, etc.					
Trato de estar actualizado frente a los avances en tecnología para implementarlos en mis clases					
Considero que el uso de dispositivos tecnológicos en clase por parte de los estudiantes son un distractor para el desarrollo de mis clases					
Encuentro en las nuevas tecnologías una herramienta muy útil para promover los procesos de aprendizaje de mis estudiantes e incrementar su motivación.					

Elaborado: Blanca Lucia Cely
Candidato a doctor en Educación
Universidad Iberoamericana Internacional

Validado: Claudia Nayibe Prieto
Candidata a Doctor en Educación con énfasis en tecnología educativa y educación a distancia.



COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS DE LOS DOCENTES DE PROGRAMAS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN COLOMBIA



Este cuestionario hace parte de la investigación de tesis doctoral titulada: *Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior*

Objetivo del cuestionario: Indagar por el perfil investigativo de los docentes en programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia.

1. Competencias investigativas

Indicadores	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Casi Nunca
Aspectos generales					
Reconozco importancia de la investigación como generadora de nuevo conocimiento					
Creo que la investigación no es necesario para crear nuevo conocimiento					
Quehacer investigativo					
Realizo proceso de investigación como arte de su quehacer docente					
No incluyo procesos investigativos como parte de mi quehacer docente					

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

Problema de investigación					
Reconozco con facilidad un problema de investigación y lo defino con claridad.					
Puedo definir el planteamiento del problema de investigación					
Se me dificulta identificar un problema de investigación y definirlo con claridad					
Objetivos de la investigación					
Tengo facilidad para definir los objetivos de investigación y uso con propiedad los verbos dispuestos para ello					
Se me dificulta definir los objetivos de una investigación de manera clara.					
Estado del arte y Marco teórico					
Poseo habilidad para usar bases de datos e identificar antecedentes de la investigación					
Tengo facilidad para definir el marco teórico según la temática de la investigación abordada.					
Diseño de instrumentos					
Reconozco las técnicas de recolección de datos y aplica las más adecuadas para su investigación					
No tengo claridad en el diseño y aplicación apropiada de los instrumentos de investigación					
Metodología de la investigación					
Conozco los métodos de investigación avalados científicamente para abordar proceso de investigación					
Suelo confundir los diferentes métodos de investigación y usarlos según de su diseño investigativo.					

Análisis de datos					
Poseo habilidad para analizar datos en mis investigaciones					
Tengo dificultad para hacer análisis e interpretación de los datos recolectados en a la investigación					

2. Percepción sobre investigación

Indicadores	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi Nunca	Nunca
Considero que la investigación es fundamental para desempeñar mi quehacer docente					
No he tenido buenas experiencias investigando					
Solo he realizado investigaciones como ejercicio obligatorio por algún requisito de grado					
Me gustaría investigar, pero siento que no tengo los conocimientos necesarios para hacerlos					
Me gustaría investigar, pero considero que demanda tiempo y esfuerzo					
Considero que la investigación no es fundamental para mi desempeño como docente					

3. Participación en investigación

Indicadores	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi Nunca	Nunca
Participo en grupos de investigación avalados y reconocido por entes certificadoras.					

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

Participo en eventos académicos con la presentación de ponencias.					
Publico artículos científicos en revistas indexadas para publicar los resultados de mis investigaciones					
Tengo facilidad para escribir artículos científicos y preparar ponencias					
He definido un tema de investigación y tengo experiencia investigando sobre ese tema					
Pertenezco a redes y asociaciones académicas donde se hace intercambios de experiencias investigativas.					
Hago actualizaciones permanentes de mi Cvlac					
Publico al menos un artículo en revista indizada cada año.					

Diseñado: Blanca Lucia Cely Betancourt

Validado: Ana Patricia León Urquijo

Dra. En Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia - España.
Magister en Docencia Universitaria, Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Par evaluador de Minciencias.



COMPETENCIAS INTERCULTURALES DE LOS DOCENTES DE PROGRAMAS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN COLOMBIA



Este cuestionario hace parte de la investigación de tesis doctoral titulada: *Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior*

Objetivo del cuestionario: Indagar por las competencias interculturales de los docentes en programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia y su implementación en las aulas de clase.

1. Conocimiento

Indicadores	Muy de acuerdo	De acuerdo	Me es indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Identifico mi cultura y las implicaciones de pertenecer a ella, las personas de mi grupo y a todas ellas que pertenecen a otros grupos culturales.					
Puedo reconocer en mi labor como profesor la importancia de promover las competencias interculturales en el aula de clase.					
Comprendo la diversidad que existe en el mundo en términos de valores, creencias, ideas y visiones de este mismo.					

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

Reconozco la importancia de la comunicación intercultural en lengua extranjera.					
Comprendo la importancia de vincular las competencias interculturales como parte de la clase de inglés.					
Conozco los aspectos geográficos, problemáticas y acontecimientos que influyen a nivel mundial.					
Comprendo la necesidad de desarrollar competencias interculturales en mis estudiantes como base fundamental para su desarrollo profesional.					
Considero importante desarrollar la capacidad de los estudiantes para interpretar y aprender acerca del mundo.					
Comprendo y puedo explicar el contexto histórico de algunos países angloparlantes y su influencia en las dinámicas educativas mundiales.					

2. Actitudes

Indicadores	Muy de acuerdo	De acuerdo	Me es indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Creo que es importante tener apertura a nuevos aprendizajes e ideas, así como formas de pensar.					
Creo que la sensibilidad y el respeto por las diferencias personales y culturales son aspectos fundamentales en la convivencia social.					
Pienso que la empatía y la capacidad de tener múltiples perspectivas son fundamentales en el aula de clase.					

Es importante el desarrollo de la conciencia de uno mismo y la autoestima sobre la propia identidad cultural.					
Considero importante comprender y respetar la cultura además de la diferencia del otro para mantener la armonía y la buena convivencia.					
Reconozco la cosmovisión (visión del mundo) y las estructuras sociales de las comunidades.					

3. Habilidades

Indicadores	Siempre	Casi Siempre	Algunas veces	Casi Nunca	Nunca
Desarrollo habilidades de pensamiento crítico y la capacidad de pensar de forma creativa en mis estudiantes.					
Aprovecho la diversidad en el aula para aprender sobre las distintas culturas que coexiste en la lengua objeto de estudio.					
Diseño actividades emocionalmente significativas donde incluyo temáticas interculturales.					
Desarrollo actividades como debates sobre temáticas interculturales durante la clase de inglés.					
Incluyo habilidades sociales y comunicativas que incluyen la empatía, la resolución de conflictos, la capacidad para colaborar, la flexibilidad, el conocimiento de la lengua extranjera y el conocimiento cultural.					
Creo espacios de reflexión y análisis sobre temáticas interculturales durante la clase.					

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

Promuevo actividades que permiten hacer contrastes y comparaciones entre la cultura propia y la cultura extranjera.					
Incluyo actividades que permitan modificar los estereotipos culturales durante la clase de inglés.					
Reconozco el aula de clase como un espacio de encuentro intercultural y proveo oportunidades para que los estudiantes se conozcan y compartan sus diferencias culturales.					
Muestro sensibilidad ante las problemáticas sociales y creo espacios de reflexión para abordar estos aspectos durante la clase.					

Diseñado: Blanca Lucia Cely Betancourt

Validado:

Harvey Humberto Merchán Cante
Candidato a doctor en Lenguaje y Cultura
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia



COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS DE LOS DOCENTES DE PROGRAMAS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN COLOMBIA



Este cuestionario hace parte de la investigación de tesis doctoral titulada: *Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior*

Objetivo del cuestionario: Indagar por las competencias pedagógicas y didácticas de los docentes en programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia y su implementación en las aulas de clase. (Esta encuesta ha sido adaptada de: COMPETENCE AND PERFORMANCE IN LANGUAGE TEACHING de Jack C Richards 2011)

1. Competencias lingüísticas

Indicadores	Siempre	Casi Siempre	Algunas veces	Casi Nunca	Nunca
Comprendo textos con precisión y proporciono los modelos lingüísticos apropiados de la lengua estudiada en el aula.					
Explico e instruyo en la lengua estudiada de manera precisa, además de supervisar mi propio discurso y escritura para comprobar su pertinencia.					
Proporciono una retroalimentación apropiada sobre el lenguaje del estudiante según su nivel de dificultad y proporciono experiencias de					

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

enriquecimiento lingüístico para los mismos.					
--	--	--	--	--	--

2. El rol del conocimiento Pedagógico

Indicadores	Siempre	Casi Siempre	Algunas veces	Casi Nunca	Nunca
Comprendo las necesidades de los estudiantes y diagnostico los problemas de aprendizaje en ellos.					
Planifico objetivos didácticos adecuados para las clases seleccionando y diseñando diseño tareas de aprendizaje					
Evaluó el aprendizaje de los estudiantes diseñando y adaptando pruebas que valoren sus avances.					
Adapto materiales auténticos como recurso de enseñanza y aprendizaje de mis estudiantes.					
Utilizo la tecnología de forma adecuada para mis clases.					
Evaluó y reflexiono sobre mis procesos llevados durante las clases.					

3. Habilidades de enseñanza e identidad lingüística.

Indicadores	Siempre	Casi Siempre	Algunas veces	Casi Nunca	Nunca
Hago apertura a la clase presentado los objetivos de esta y las tareas a desarrollar.					
Establezco acuerdos de aprendizaje con los estudiantes comprobando la comprensión temática de los mismos.					
Tengo la destreza para realizar las transiciones entre una actividad y otra.					

Tengo en cuenta el contexto de enseñanza y los propósitos de esta misma durante la clase.					
Tengo en cuenta la identidad de mis estudiantes como su historia de vida , su género, su identidad cultural, sus condiciones de trabajo, su edad, el sexo y la cultura del aula.					

4. Enseñanza centrada en el estudiante

Indicadores	Siempre	Casi Siempre	Algunas veces	Casi Nunca	Nunca
Mi enseñanza está centrada en el docente por lo tanto mis intervenciones son extensas durante la clase.					
Mi enseñanza está centrada en el estuantes, por lo tanto, las intervenciones de los estudiantes son mucho mayores a las del profesor.					
Tengo en cuenta la participación e interacción de los estudiantes que se produce durante la clase.					
Tengo en cuenta los resultados de aprendizaje de los estudiantes que se producen en la clase.					
Tengo habilidad para presentar mi clase y los materiales desde la perspectiva del estudiante.					
Durante una lección logro conectar las experiencias vitales de los alumnos con los nuevos aprendizajes.					
Cómo profesor de lenguas logro responder a las dificultades de mis estudiantes.					

5. Habilidades de razonamiento pedagógico y profesionalismo

Indicadores	Siempre	Casi Siempre	Algunas veces	Casi Nunca	Nunca
Tengo claro que tipo de profesor soy, qué intento conseguir para mí y para mis estudiantes. Por otro lado, conozco cómo me ven estos además de mis colegas.					
Tengo claridad sobre mi filosofía de enseñanza y cómo influyo en ella.					
Conozco el rol que desempeño en la institución donde trabajo y me cuestiono si es satisfactorio mi papel.					
Me auto evalúo sobre los conocimientos, las fortalezas y debilidades como profesor de idiomas.					
Tengo claridad sobre mi rol como formador de docentes de lenguas extranjeras.					
Teorizo sobre mi práctica educativa reflexionando sobre lo que ocurre en el aula, para una mejor comprensión de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje, llegando así, a explicaciones o hipótesis sobre ellas.					

Diseñado: Blanca Lucía Cely Betancourt

Validado:


Diego Zapata

Licenciado en inglés –Universidad Industrial de Santander

Candidato a doctor en Educación Superior

Universidad de Palermo- Buenos Aires-Argentina

Anexo 4: Preguntas cuantitativas



Anexo: Entrevistas cuantitativas

Código del entrevistado _____ ☐

Fecha: _____

	PREGUNTAS	Espacios para respuestas
1	¿ Realiza usted planes de trabajo para los profesores?	
2	¿ Qué funciones sustantivas de la educación superior incluye en los planes de trabajo?	
3	¿Cuál de esas funciones considera más importante?	
4	¿ En cuál de las funciones hay mayor número de profesores?	
NIVEL ACADEMICO		
5	¿Cuál es el nivel académico más alto de formación de los profesores del programa?	
6	¿Cuántos profesores tienen maestría?	
7	¿Cuántos profesores tienen doctorado?	
8	¿Cuántos profesores tienen pregrado?	
TIPO DE CONTRATO		
9	¿Qué tipo de contrato tienen los profesores?	
10	¿Cuántos son de tiempo completo?	
11	¿Cuántos son de medio tiempo?	
12	¿Cuántos son contratados como hora catedra?	
SOBRE EL PERFIL REQUERIDO		
13	¿Tienen un perfil establecido para el ingreso al programa?	
14	¿Qué competencias se revisan en los profesores que ingresan al programa?	
15	¿Cuál es la competencia que mayormente se evalúa a la hora de contratar los docentes?	

CODIGOS PARA LOS PARTICIPANTES

U1CP	Universidad 1 coordinador de programa
U2DP	Universidad 2 director de programa

Elaboro: doctorando Blanca Lucia Cely

Valido: ~~Phd Maryluz Hoyos~~

Anexo 5 análisis de datos cualitativos

5.1 COMPETENCIAS INTERCULTURALES

El cuestionario consiste en 25 preguntas realizadas a 40 personas:

Preguntas

Identifico mi cultura y las implicaciones de pertenecer a ella, las personas de mi grupo y a todas ellas que pertenecen a otros grupos culturales

Puedo reconocer en mi labor como profesor la importancia de promover las competencias interculturales en el aula de clase.

Comprendo la diversidad que existe en el mundo en términos de valores, creencias, ideas y visiones de este mismo.

Reconozco la importancia de la comunicación intercultural en lengua extranjera.

Comprendo la importancia de vincular las competencias interculturales como parte de la clase de inglés.

Conozco los aspectos geográficos, problemáticas y acontecimientos que influyen a nivel mundial.

Comprendo la necesidad de desarrollar competencias interculturales en mis estudiantes como base fundamental para su desarrollo profesional.

Considero importante desarrollar la capacidad de los estudiantes para interpretar y aprender acerca del mundo.

Comprendo y puedo explicar el contexto histórico de algunos países

Preguntas

angloparlantes y su influencia en las dinámicas educativas mundiales.

Creo que es importante tener apertura a nuevos aprendizajes e ideas, así como formas de pensar.

Creo que la sensibilidad y el respeto por las diferencias personales y culturales son aspectos fundamentales en la convivencia social

Pienso que la empatía y la capacidad de tener múltiples perspectivas son fundamentales en el aula de clase.

Es importante el desarrollo de la conciencia de uno mismo y la autoestima sobre la propia identidad cultural.

Considero importante comprender y respetar la cultura además de la diferencia del otro para mantener la armonía y la buena convivencia.

Reconozco la cosmovisión (visión del mundo) y las estructuras sociales de las comunidades.

Desarrollo habilidades de pensamiento crítico y la capacidad de pensar de forma creativa en mis estudiantes.

Aprovecho la diversidad en el aula para aprender sobre las distintas culturas que coexiste en la lengua objeto de estudio.

Diseño actividades emocionalmente significativas donde incluyo temáticas interculturales.

Desarrollo actividades como debates sobre temáticas interculturales durante la clase de inglés.

Incluyo habilidades sociales y comunicativas que incluyen la empatía, la resolución de conflictos, la capacidad para colaborar, la

Preguntas

flexibilidad, el conocimiento de la lengua extranjera y el conocimiento cultural.

Creo espacios de reflexión y análisis sobre temáticas interculturales durante la clase de inglés.

Promuevo actividades que permiten hacer contrastes y comparaciones entre la cultura propia y la cultura extranjera.

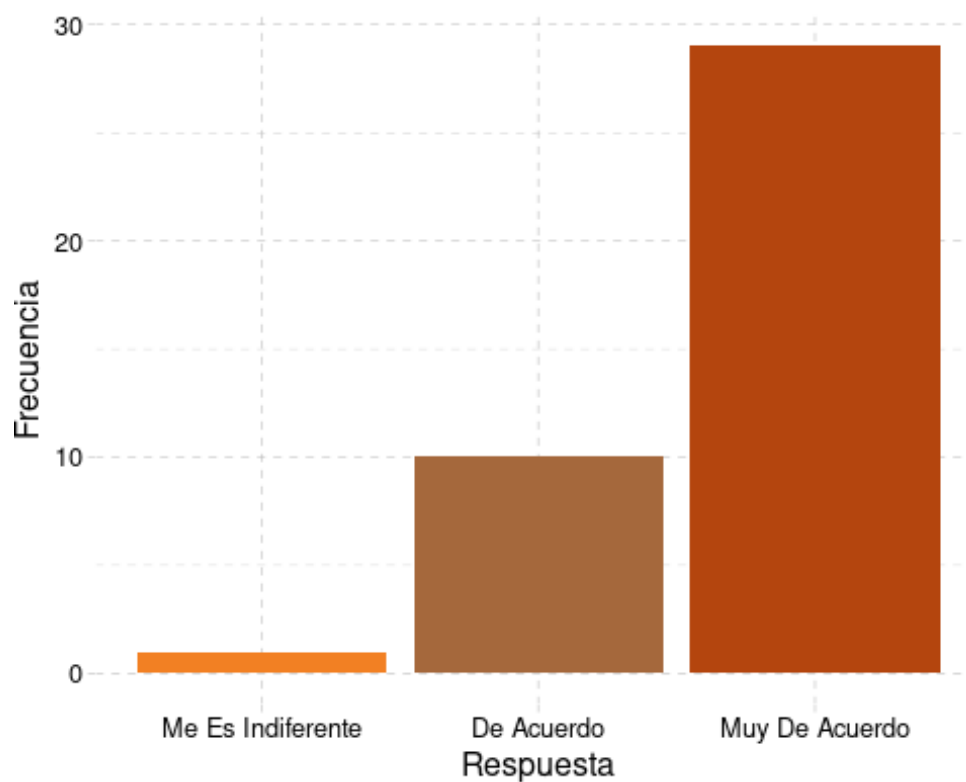
Incluyo actividades que permitan modificar los estereotipos culturales durante las clases.

Reconozco el aula de clase como un espacio de encuentro intercultural y proveo oportunidades para que los estudiantes se conozcan y compartan sus diferencias culturales.

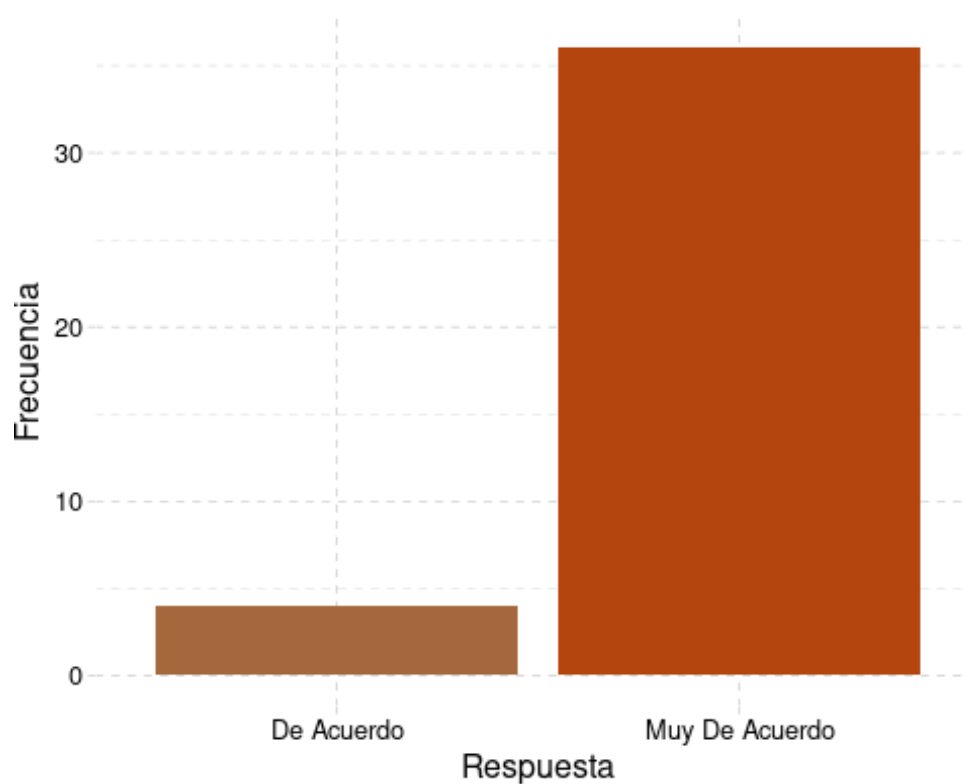
Muestro sensibilidad ante las problemáticas sociales y creo espacios de reflexión para abordar estos aspectos durante la clase.

2. GRÁFICOS DE BARRAS

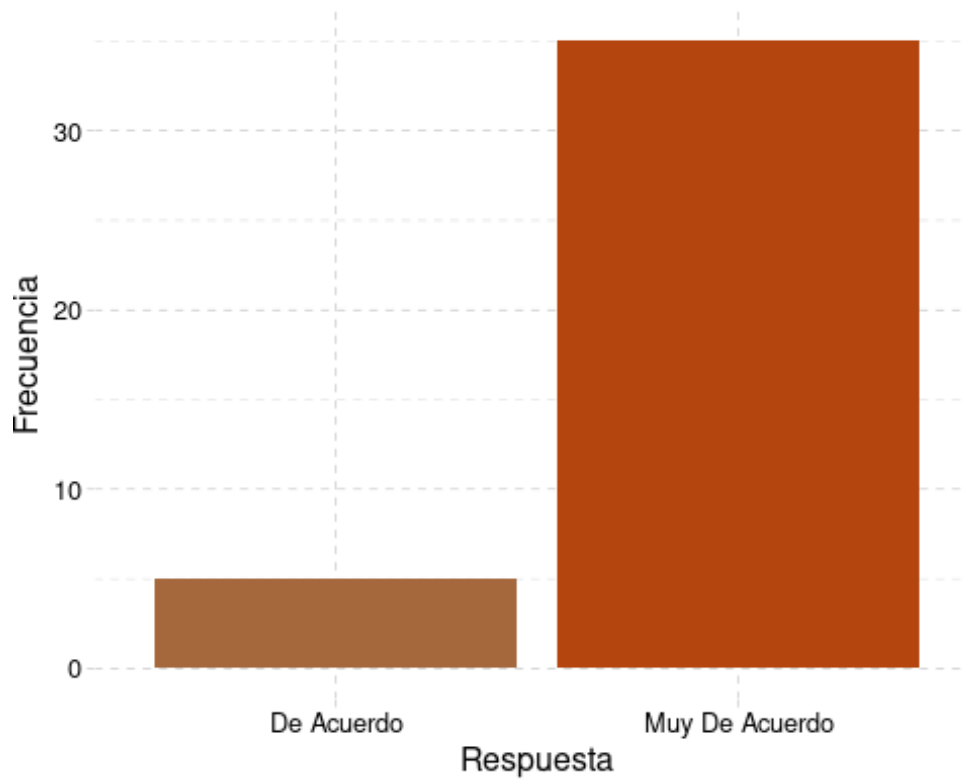
2.1 IDENTIFICO MI CULTURA Y LAS IMPLICACIONES DE PERTENECER A ELLA, LAS PERSONAS DE MI GRUPO Y A TODAS ELLAS QUE PERTENECEN A OTROS GRUPOS CULTURALES



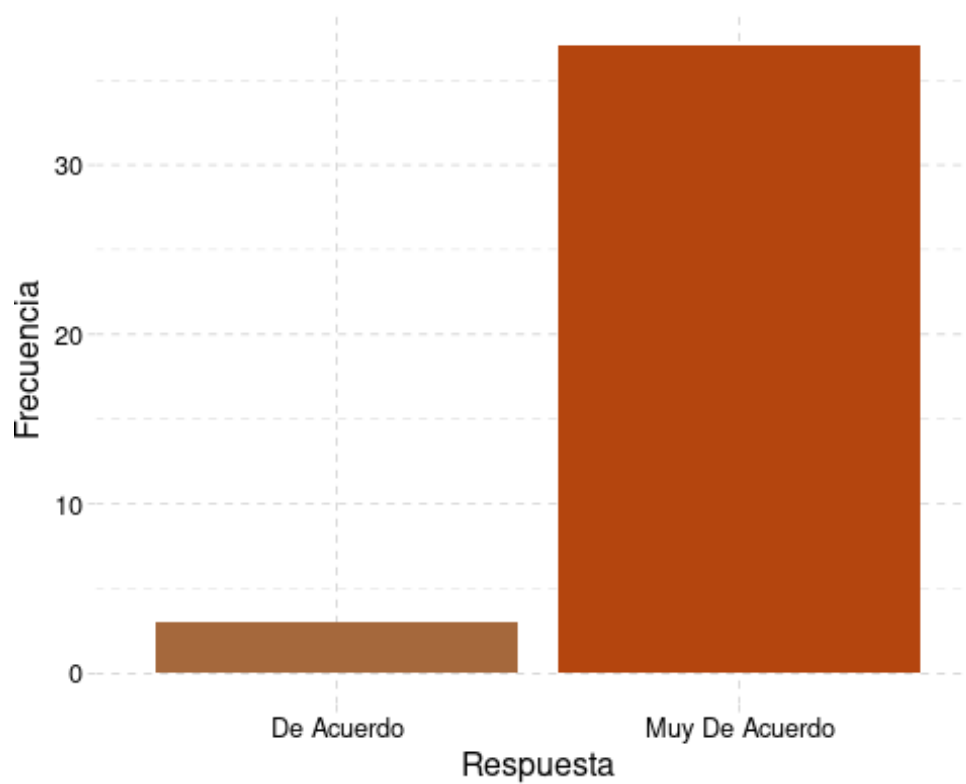
2.2 PUEDO RECONOCER EN MI LABOR COMO PROFESOR LA IMPORTANCIA DE PROMOVER LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN EL AULA DE CLASE.



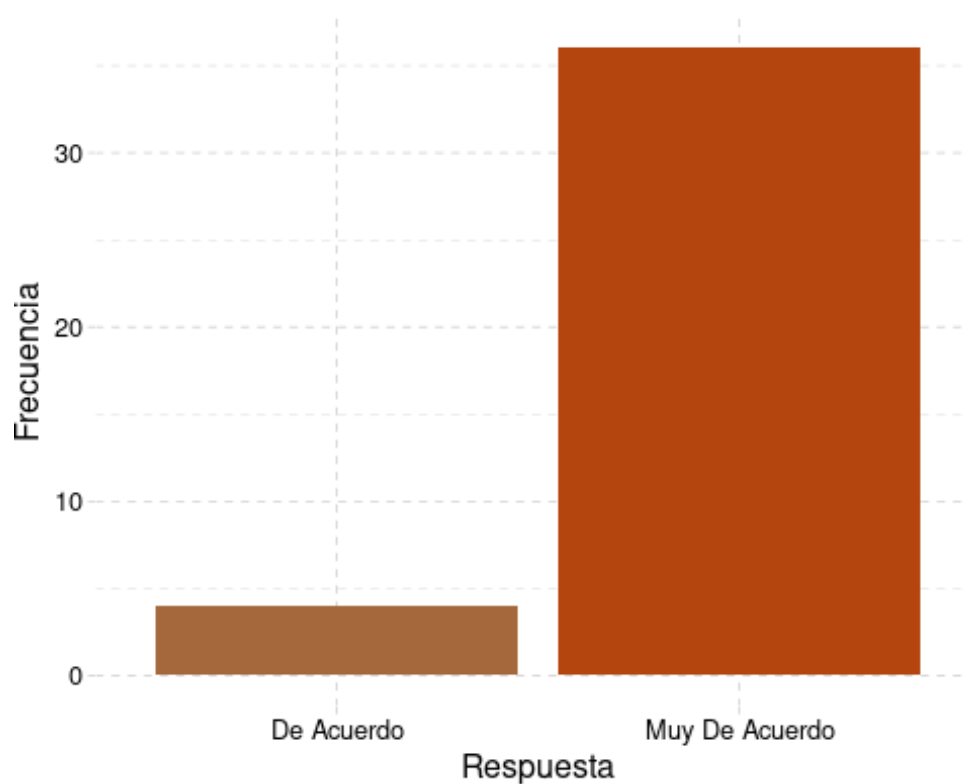
2.3 COMPRENDO LA DIVERSIDAD QUE EXISTE EN EL MUNDO EN TÉRMINOS DE VALORES, CREENCIAS, IDEAS Y VISIONES DE ESTE MISMO.



2.4 RECONOZCO LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN LENGUA EXTRANJERA.

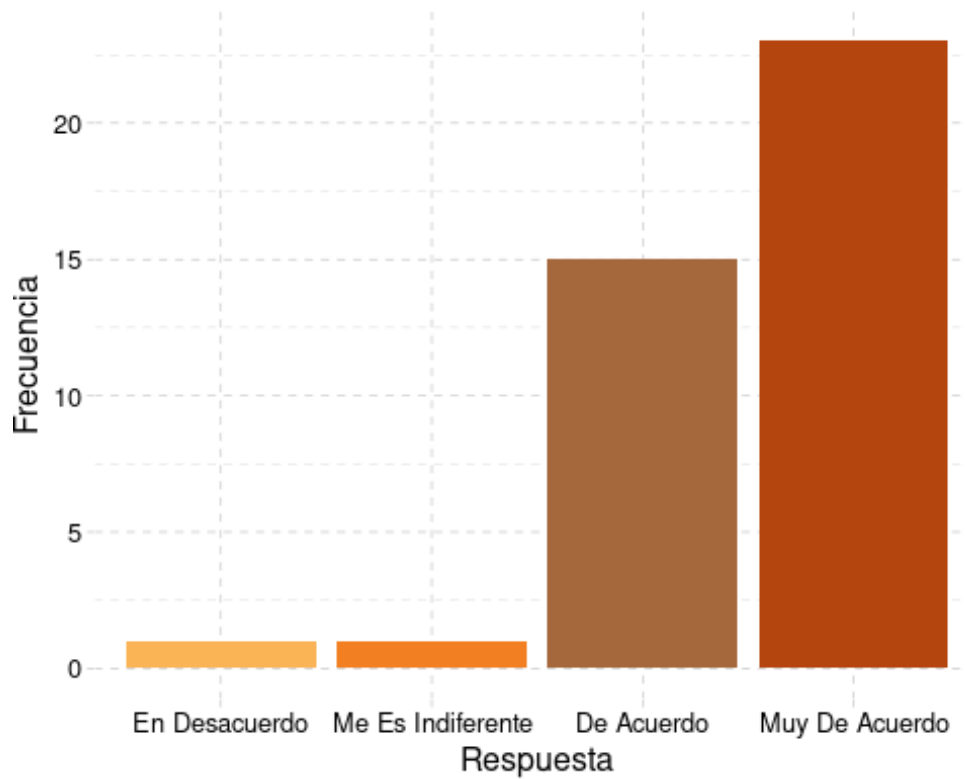


2.5 COMPRENDO LA IMPORTANCIA DE VINCULAR LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES COMO PARTE DE LA CLASE DE INGLÉS.

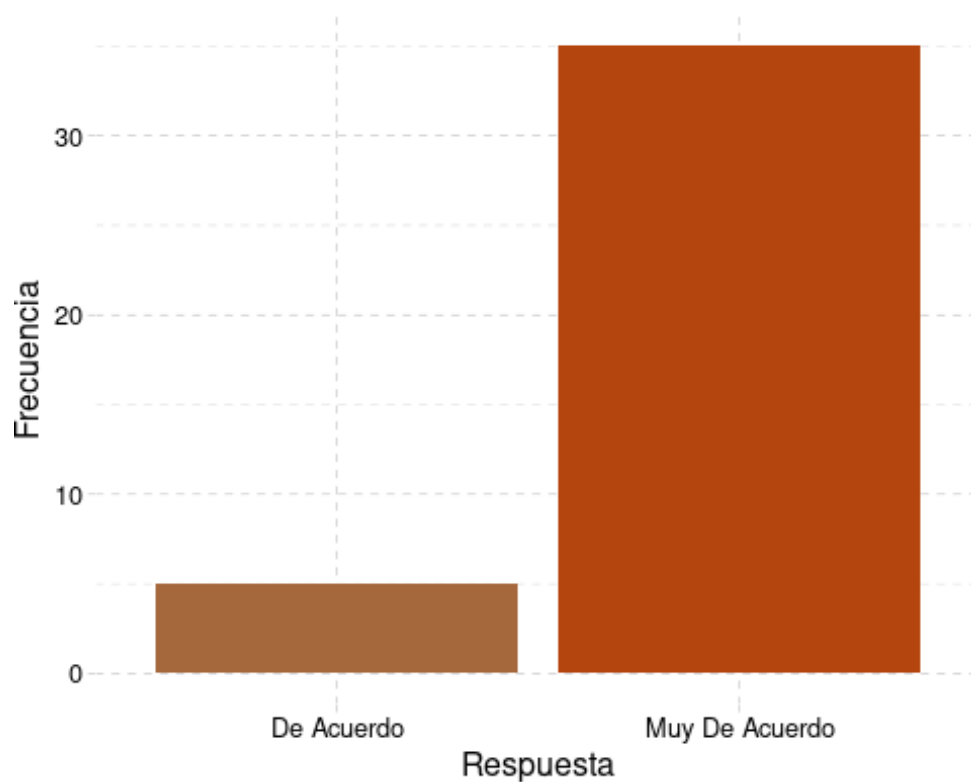


Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

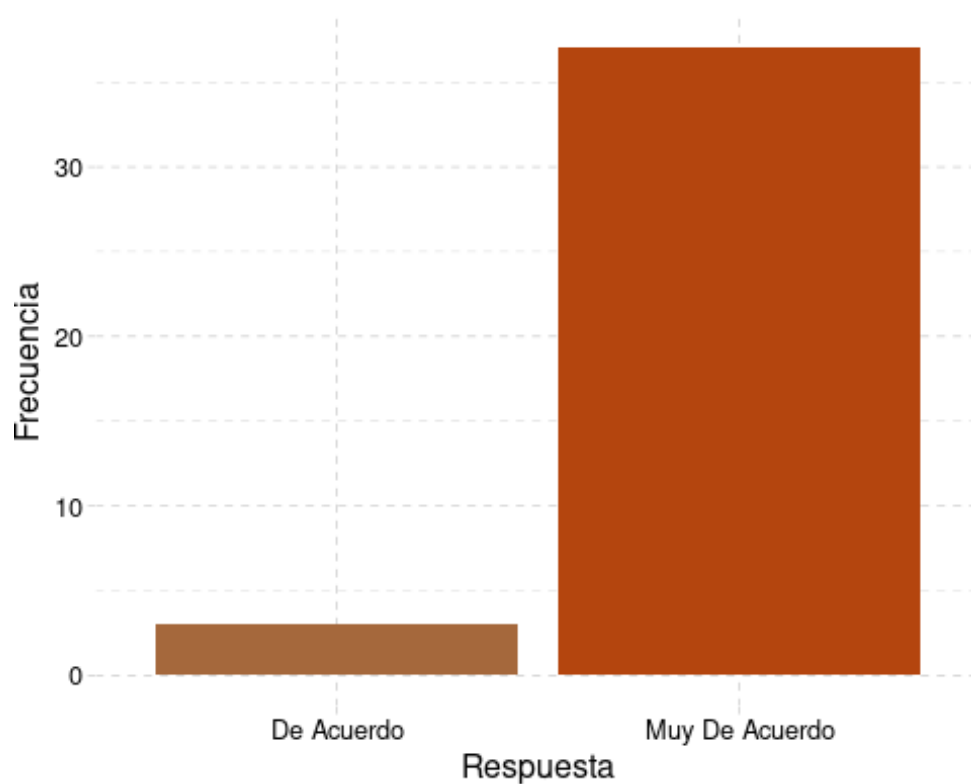
2.6 CONOZCO LOS ASPECTOS GEOGRÁFICOS, PROBLEMÁTICAS Y ACONTECIMIENTOS QUE INFLUYEN A NIVEL MUNDIAL.



2.7 COMPRENDO LA NECESIDAD DE DESARROLLAR COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN MIS ESTUDIANTES COMO BASE FUNDAMENTAL PARA SU DESARROLLO PROFESIONAL.

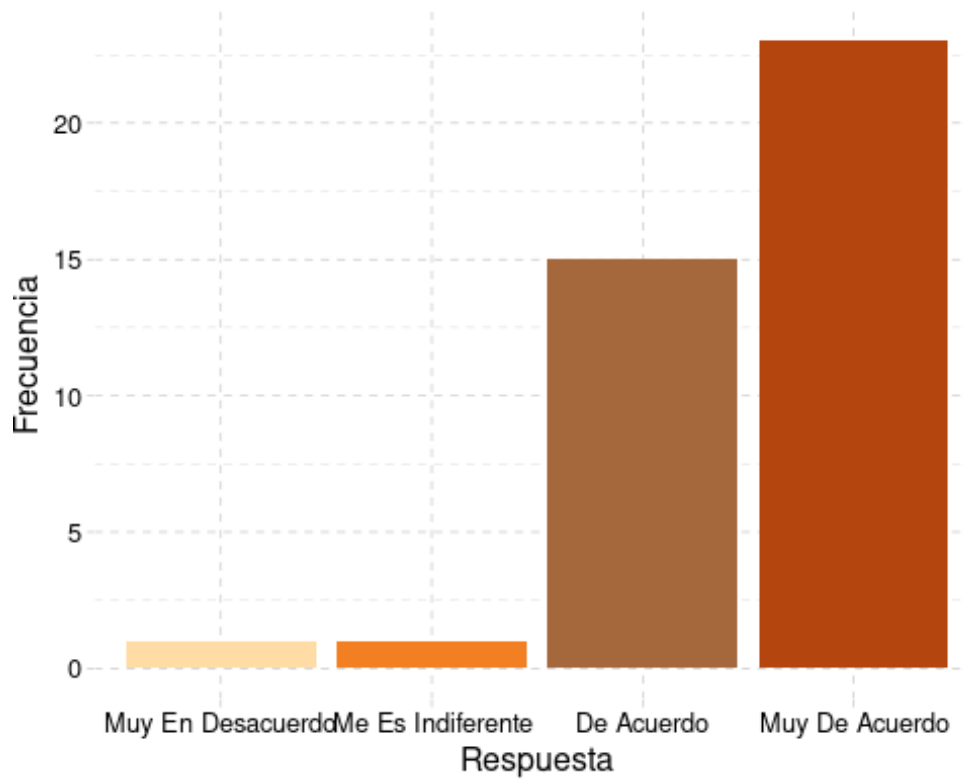


2.8 CONSIDERO IMPORTANTE DESARROLLAR LA CAPACIDAD DE LOS ESTUDIANTES PARA INTERPRETAR Y APRENDER ACERCA DEL MUNDO.

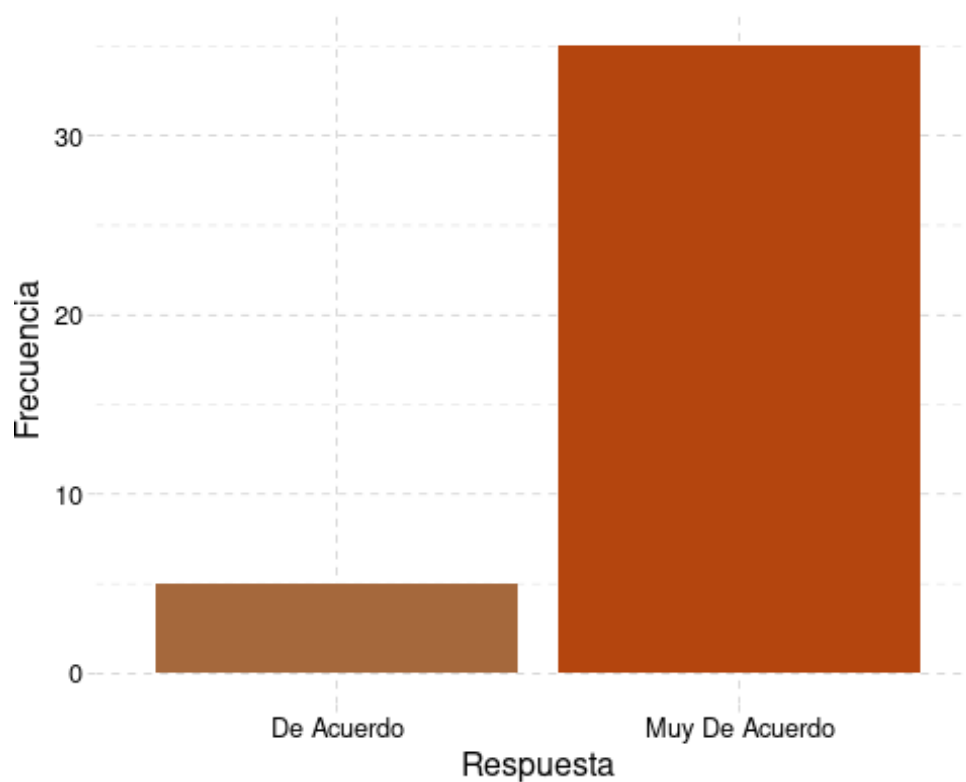


Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

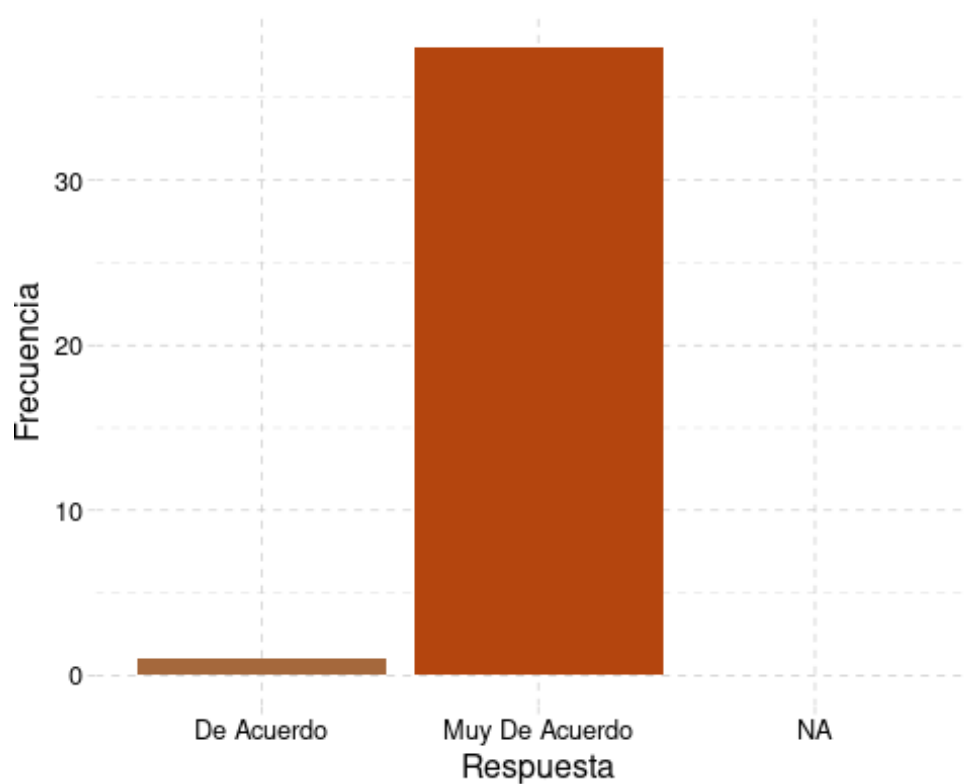
2.9 COMPRENDO Y PUEDO EXPLICAR EL CONTEXTO HISTÓRICO DE ALGUNOS PAÍSES ANGLOPARLANTES Y SU INFLUENCIA EN LAS DINÁMICAS EDUCATIVAS MUNDIALES.



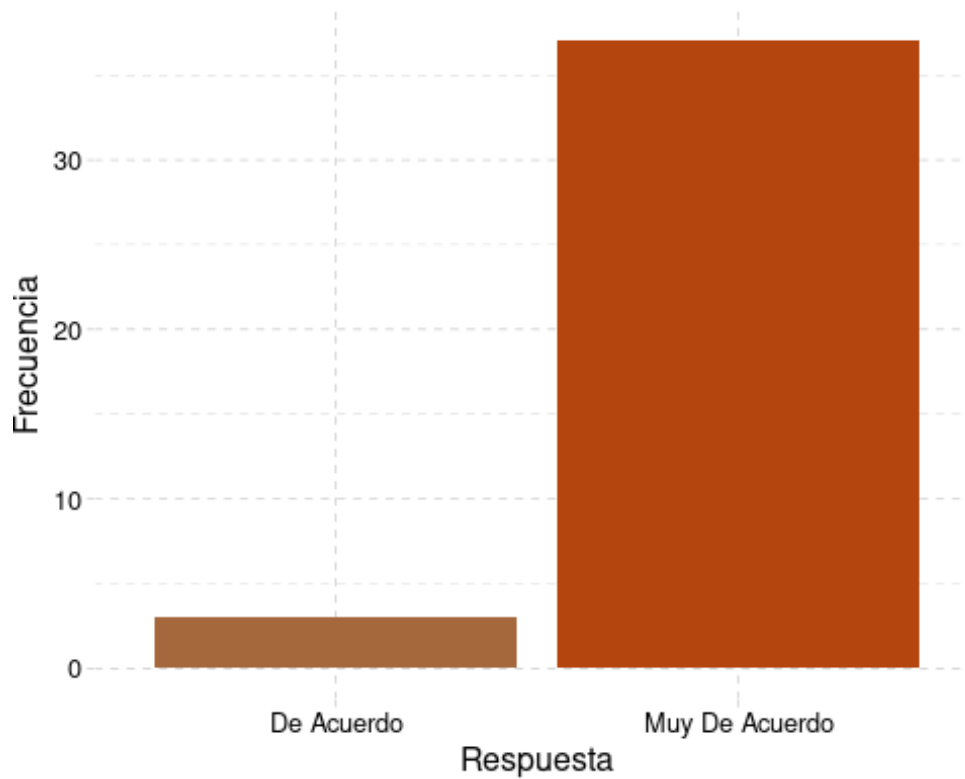
2.10 CREO QUE ES IMPORTANTE TENER APERTURA A NUEVOS APRENDIZAJES E IDEAS, ASÍ COMO FORMAS DE PENSAR.



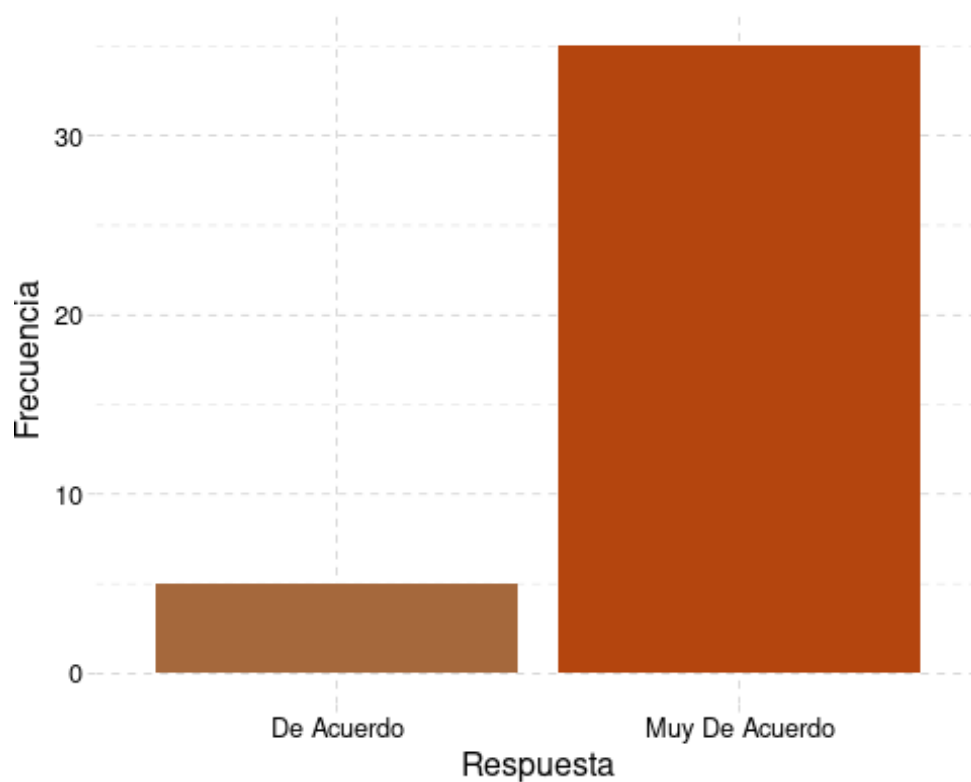
2.11 CREO QUE LA SENSIBILIDAD Y EL RESPETO POR LAS DIFERENCIAS PERSONALES Y CULTURALES SON ASPECTOS FUNDAMENTALES EN LA CONVIVENCIA SOCIAL



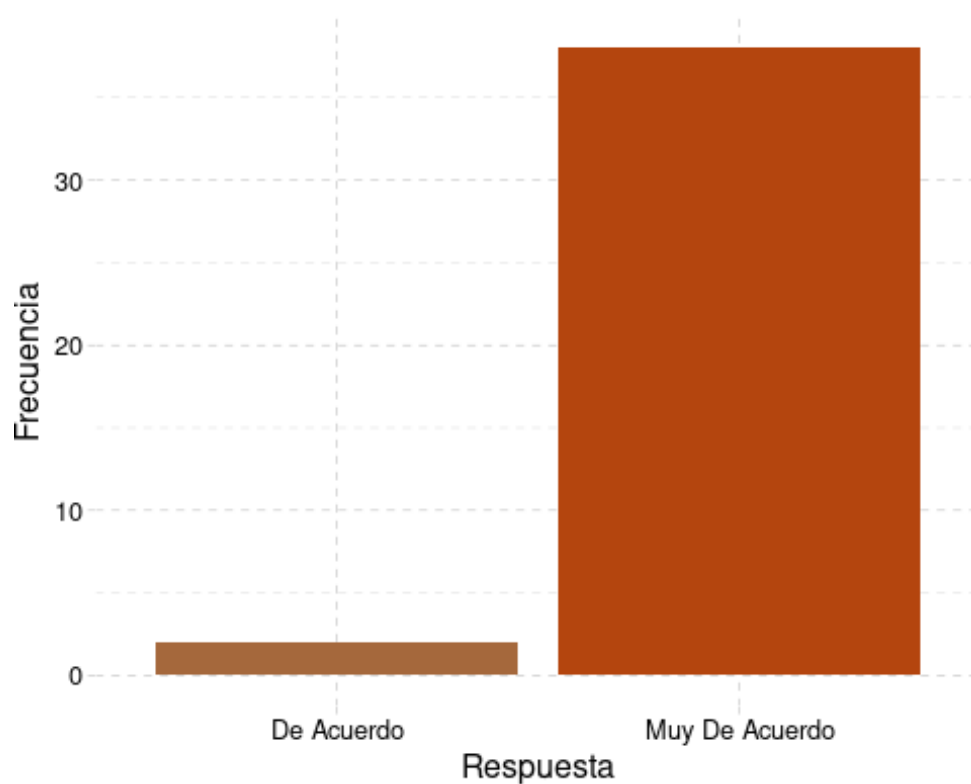
2.12 PIENSO QUE LA EMPATÍA Y LA CAPACIDAD DE TENER MÚLTIPLES PERSPECTIVAS SON FUNDAMENTALES EN EL AULA DE CLASE.



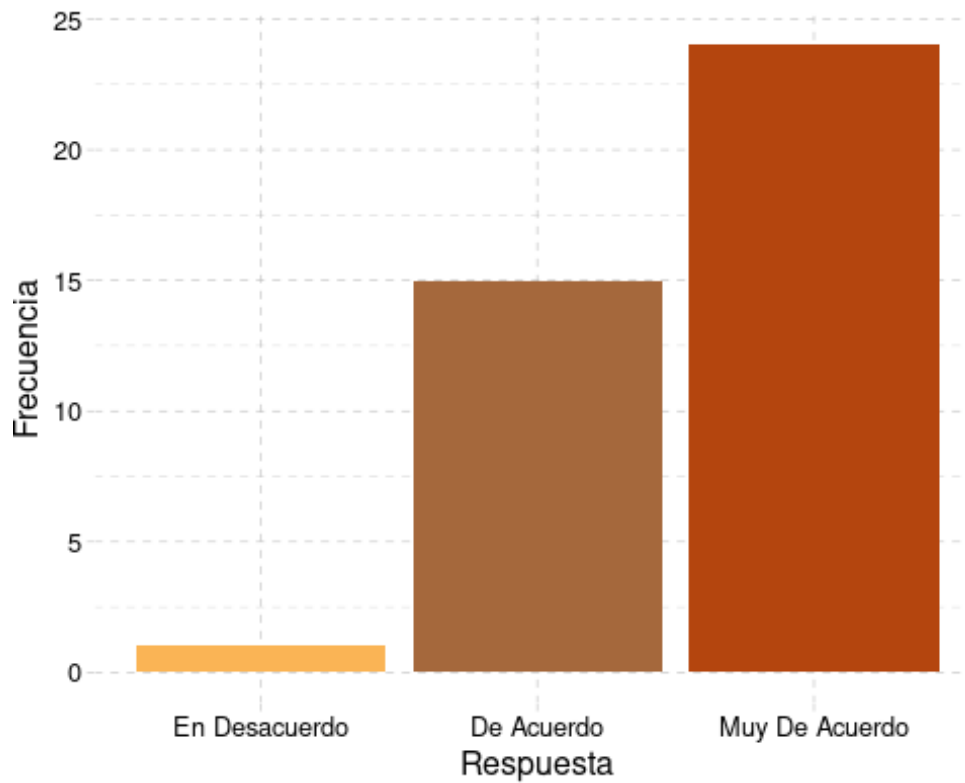
2.13 ES IMPORTANTE EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA DE UNO MISMO Y LA AUTOESTIMA SOBRE LA PROPIA IDENTIDAD CULTURAL.



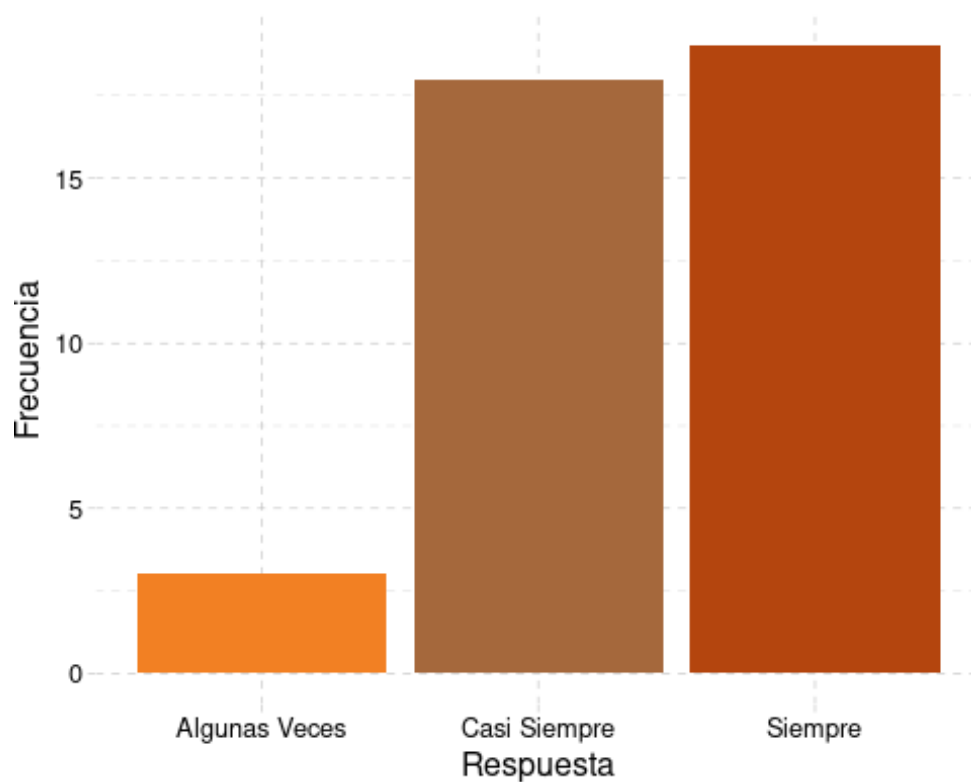
2.14 CONSIDERO IMPORTANTE COMPRENDER Y RESPETAR LA CULTURA ADEMÁS DE LA DIFERENCIA DEL OTRO PARA MANTENER LA ARMONÍA Y LA BUENA CONVIVENCIA.



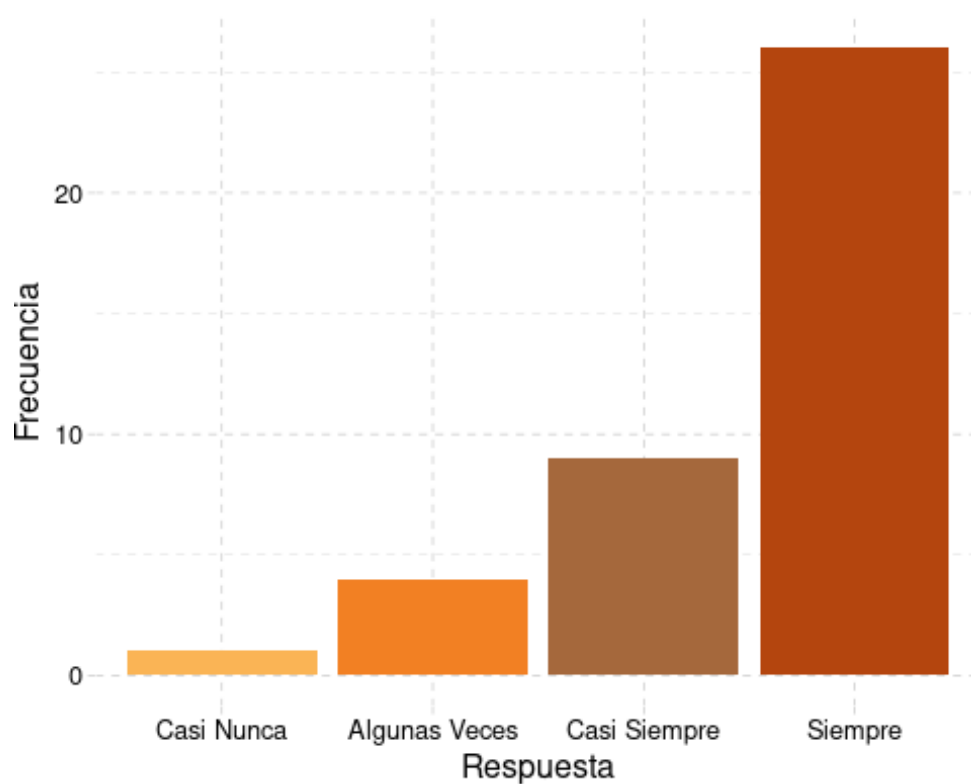
2.15 RECONOZCO LA COSMOVISIÓN (VISIÓN DEL MUNDO) Y LAS ESTRUCTURAS SOCIALES DE LAS COMUNIDADES.



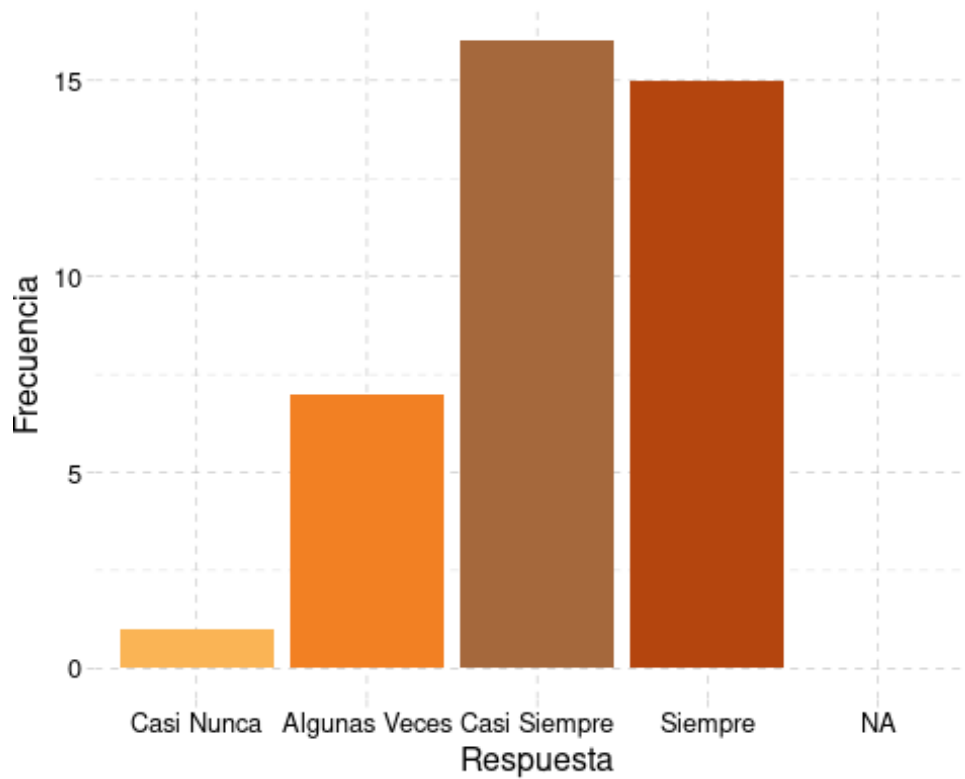
2.16 DESARROLLO HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA CAPACIDAD DE PENSAR DE FORMA CREATIVA EN MIS ESTUDIANTES.



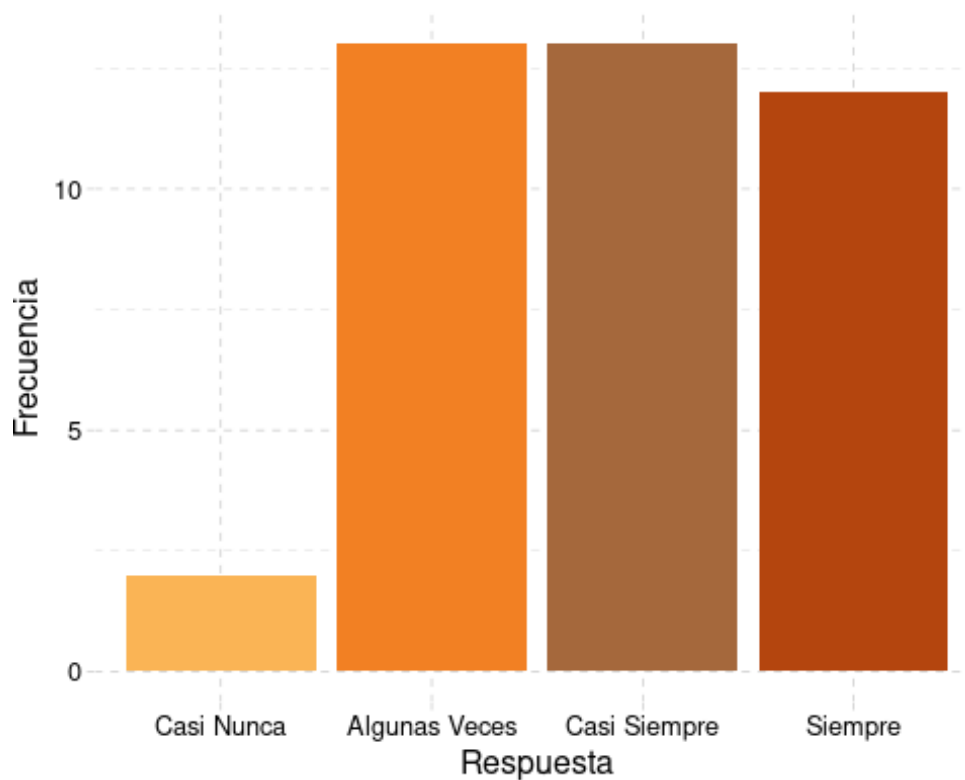
2.17 APROVECHO LA DIVERSIDAD EN EL AULA PARA APRENDER SOBRE LAS DISTINTAS CULTURAS QUE COEXISTE EN LA LENGUA OBJETO DE ESTUDIO.



2.18 DISEÑO ACTIVIDADES EMOCIONALMENTE SIGNIFICATIVAS DONDE INCLUYO TEMÁTICAS INTERCULTURALES.

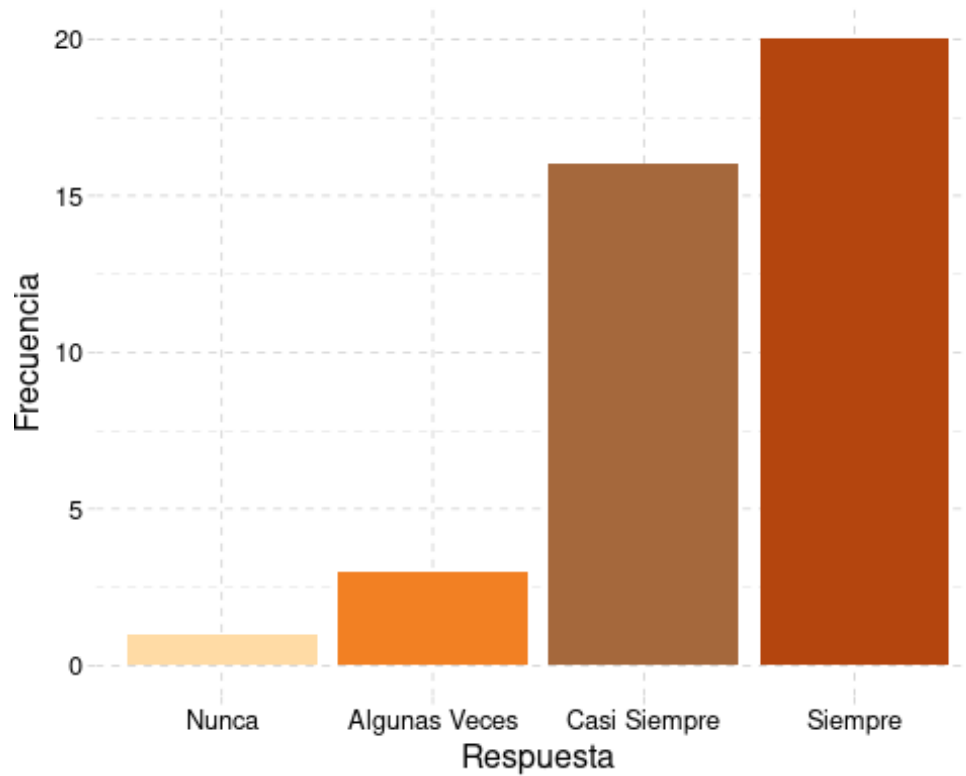


2.19 DESARROLLO ACTIVIDADES COMO DEBATES SOBRE TEMÁTICAS INTERCULTURALES DURANTE LA CLASE DE INGLÉS.

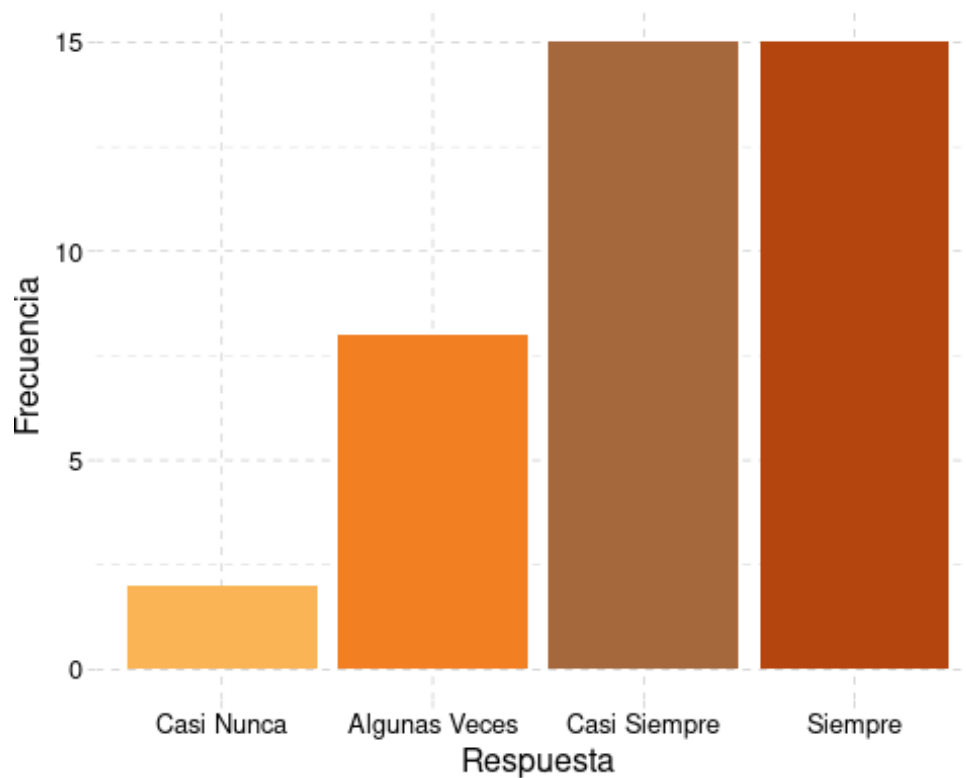


2.20 INCLUYO HABILIDADES SOCIALES Y COMUNICATIVAS QUE INCLUYEN LA EMPATÍA, LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS, LA CAPACIDAD PARA COLABORAR, LA FLEXIBILIDAD, EL CONOCIMIENTO DE LA LENGUA EXTRANJERA Y EL CONOCIMIENTO CULTURAL.

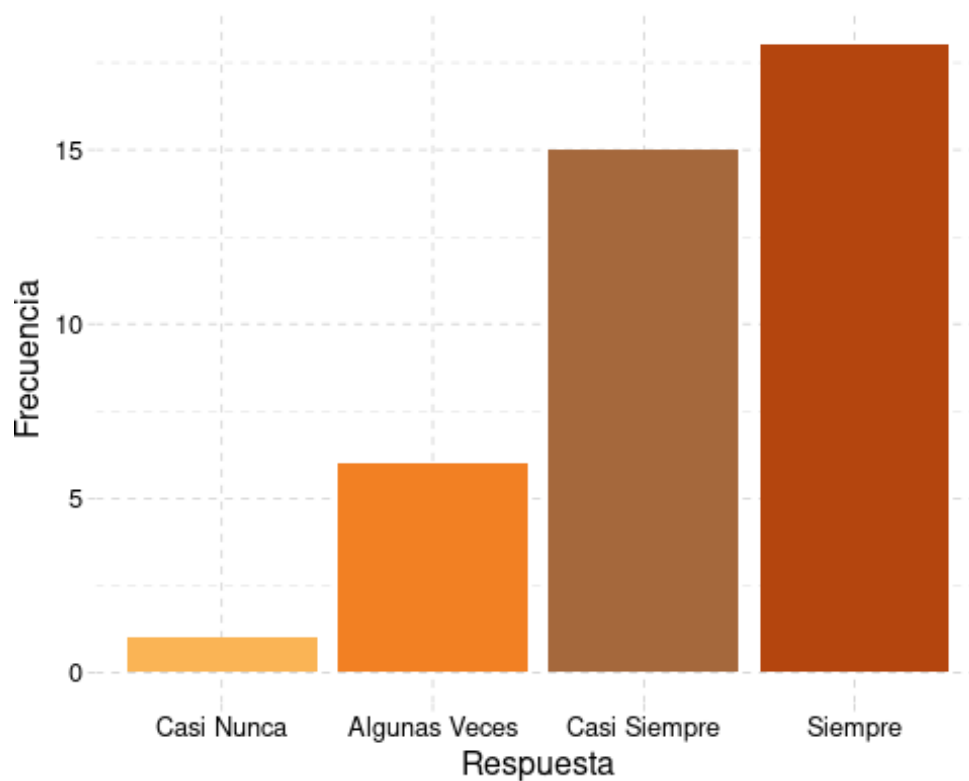
Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.



2.21 CREO ESPACIOS DE REFLEXIÓN Y ANÁLISIS SOBRE TEMÁTICAS INTERCULTURALES DURANTE LA CLASE DE INGLÉS.

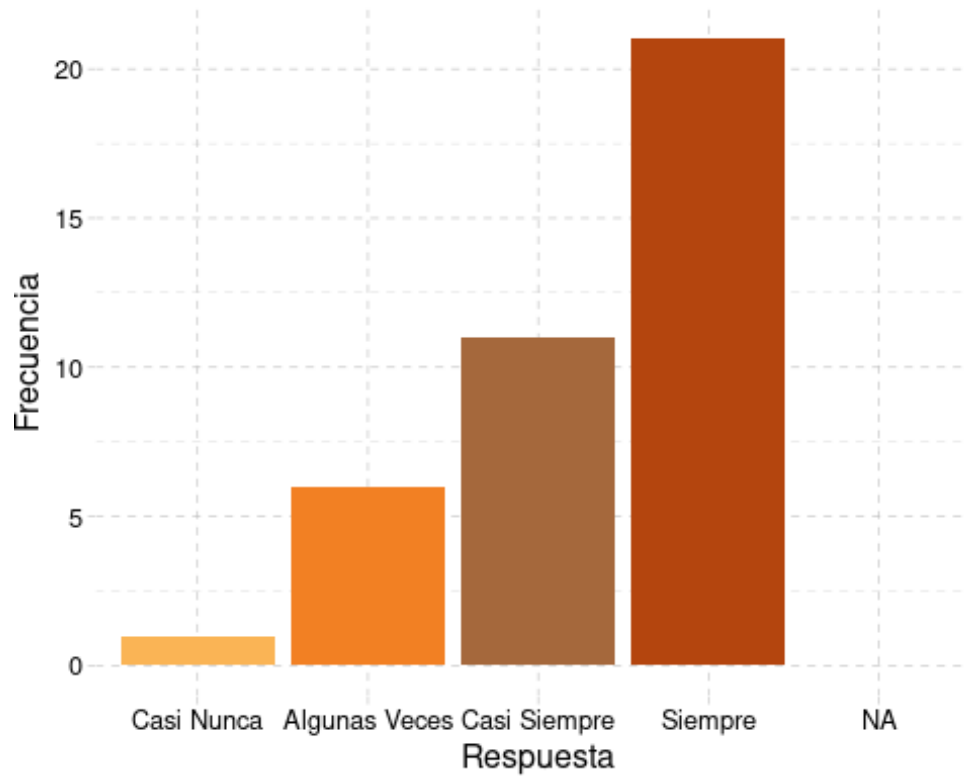


2.22 PROMUEVO ACTIVIDADES QUE PERMITEN HACER CONTRASTES Y COMPARACIONES ENTRE LA CULTURA PROPIA Y LA CULTURA EXTRANJERA.

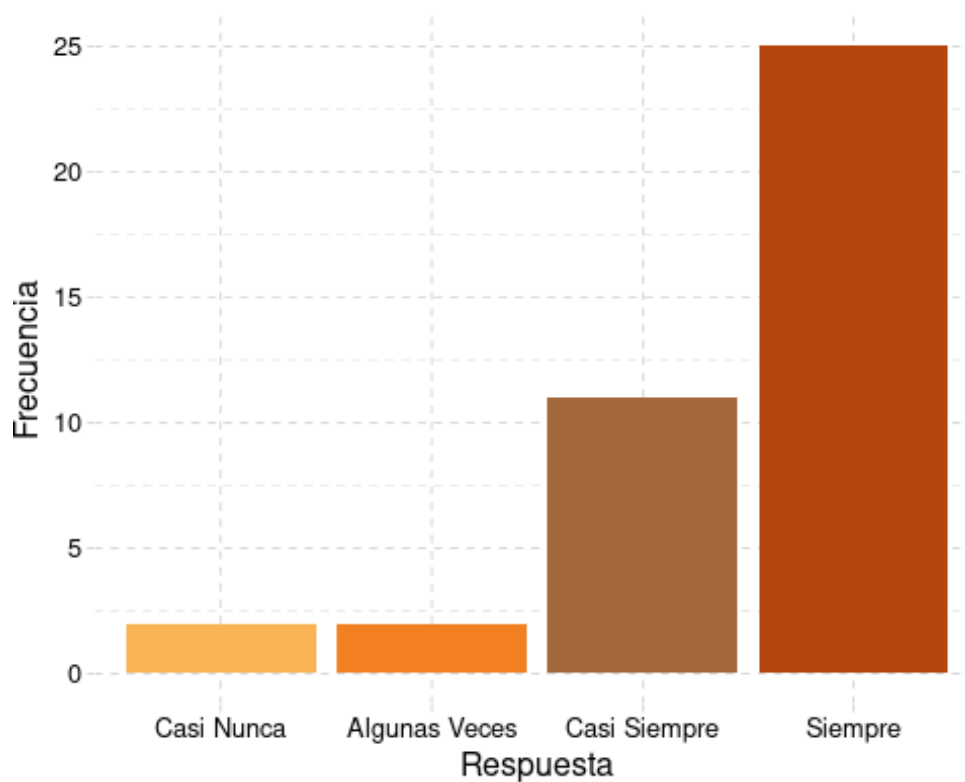


2.23 INCLUYO ACTIVIDADES QUE PERMITAN MODIFICAR LOS ESTEREOTIPOS CULTURALES DURANTE LAS CLASES.

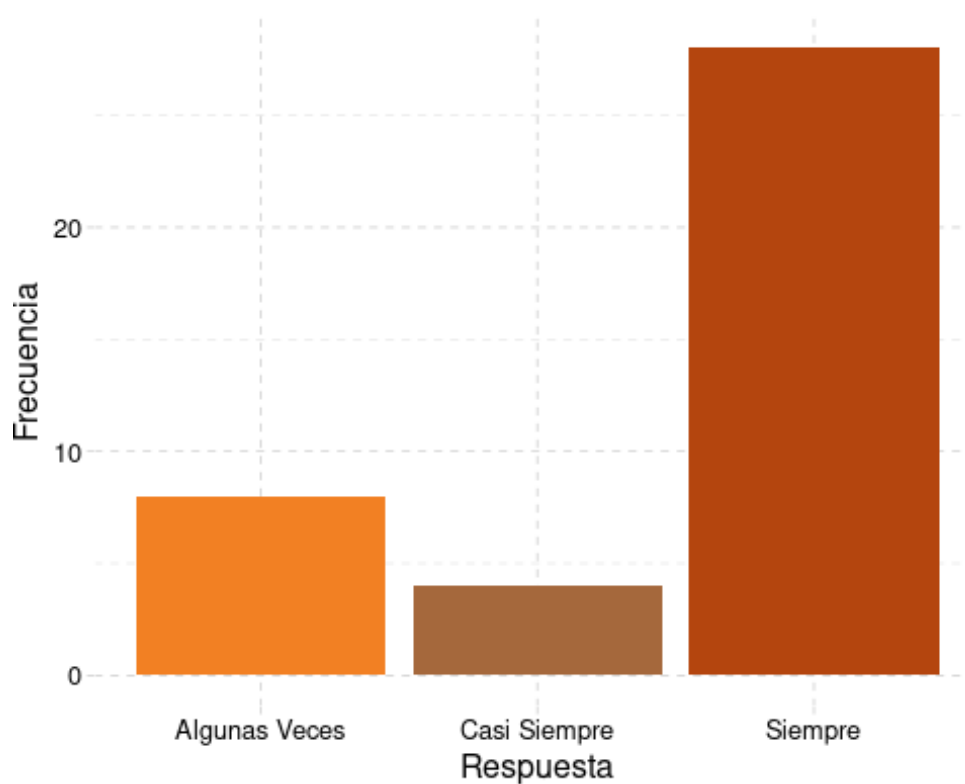
Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.



2.24 RECONOZCO EL AULA DE CLASE COMO UN ESPACIO DE ENCUENTRO INTERCULTURAL Y PROVEO OPORTUNIDADES PARA QUE LOS ESTUDIANTES SE CONOZCAN Y COMPARTAN SUS DIFERENCIAS CULTURALES.



2.25 MUESTRO SENSIBILIDAD ANTE LAS PROBLEMÁTICAS SOCIALES Y CREO ESPACIOS DE REFLEXIÓN PARA ABORDAR ESTOS ASPECTOS DURANTE LA CLASE.



5.2 Competencias tecnologías

. PREGUNTAS

El cuestionario consiste de 19 preguntas realizadas a 40 personas:

Preguntas

Tengo habilidad para crear y diseñar presentaciones interactivas mediante programas como: PowerPoint, Prezi, Emaze, PowToon, geneally, etc.

Se me facilita la creación de podcast, videos interactivos, etc. para mis clases.

Manejo plataformas educativas como Moodle, edmodo, etc.

Tengo habilidad para crear blogs, a través de sitios como Wix

Manejo redes sociales con frecuencia, con propósitos educativos como parte de mis actividades cotidianas

Tengo habilidad para usar tecnologías interactivas que promueven el aprendizaje del idioma entre ellas, video conferencias, foros, chats, etc

Se me facilita el diseño de diferentes tipos de evaluación para valorar las habilidades comunicativas de mis estudiantes y las competencias alcanzadas en mis clases por medio de test en línea, como Hot potatoes, Quizziz, Google Forms.

Hago uso frecuente de las TIC para promover los diferentes estilos de aprendizaje de mis estudiantes.

Implemento actividades de enseñanza como juegos interactivos para favorecer el aprendizaje en mis clases.

Preguntas

Conozco herramientas tecnológicas para promover el desarrollo de las habilidades del idioma (listening, reading, writing, speaking)

Me comunico con mis estudiantes de manera sincrónica y asincrónica a través de plataformas tales como foros, chats, wikis, etc.

Utilizo programas de la web 2.0 (por ejemplo: Google Drive, YouTube, wikis, blogs, etc.) para compartir información académica con mis estudiantes.

Promuevo el uso de herramientas tecnológicas entre mis estudiantes como medio para compartir información académica.

Empleo las TIC como una herramienta para favorecer la comunicación con mis estudiantes en espacios de tutorías y asesorías

Estoy dispuesto a aprender y mejorar mis competencias digitales

Mantengo una actitud abierta frente al uso de dispositivos tecnológicos por parte de mis estudiantes en clase como celulares, tablets, etc.

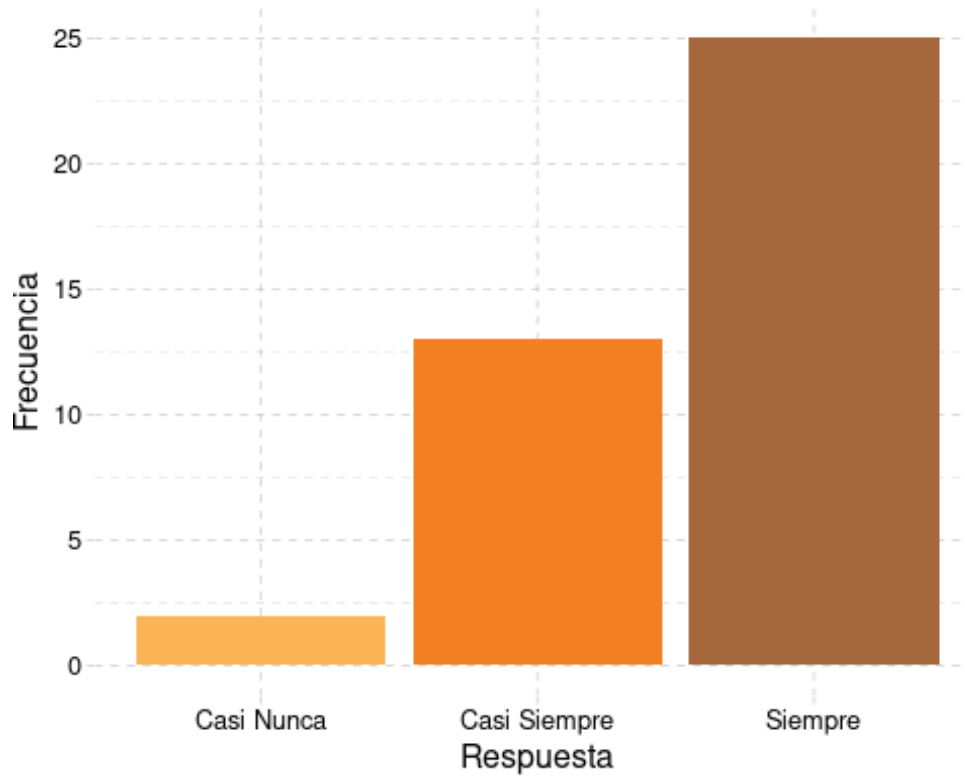
Trato de estar actualizado frente a los avances en tecnología para implementarlos en mis clases

Considero que el uso de dispositivos tecnológicos en clase por parte de los estudiantes son un distractor para el desarrollo de mis clases

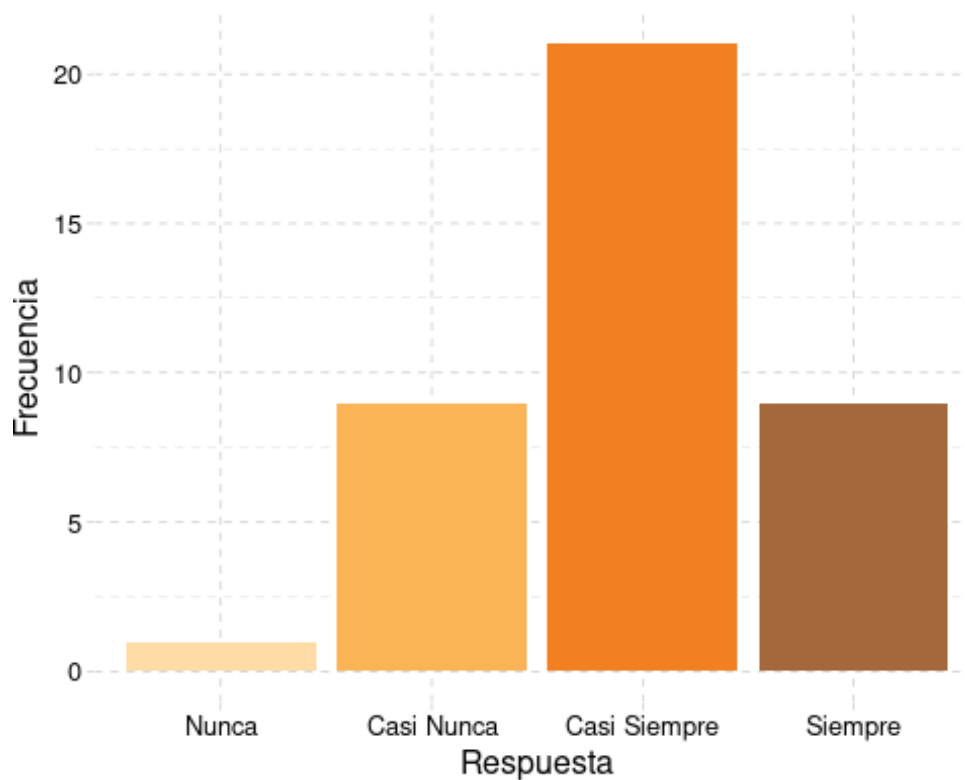
Encuentro en las nuevas tecnologías una herramienta muy útil para promover los procesos de aprendizaje de mis estudiantes e incrementar su motivación.

2. GRÁFICOS DE BARRAS

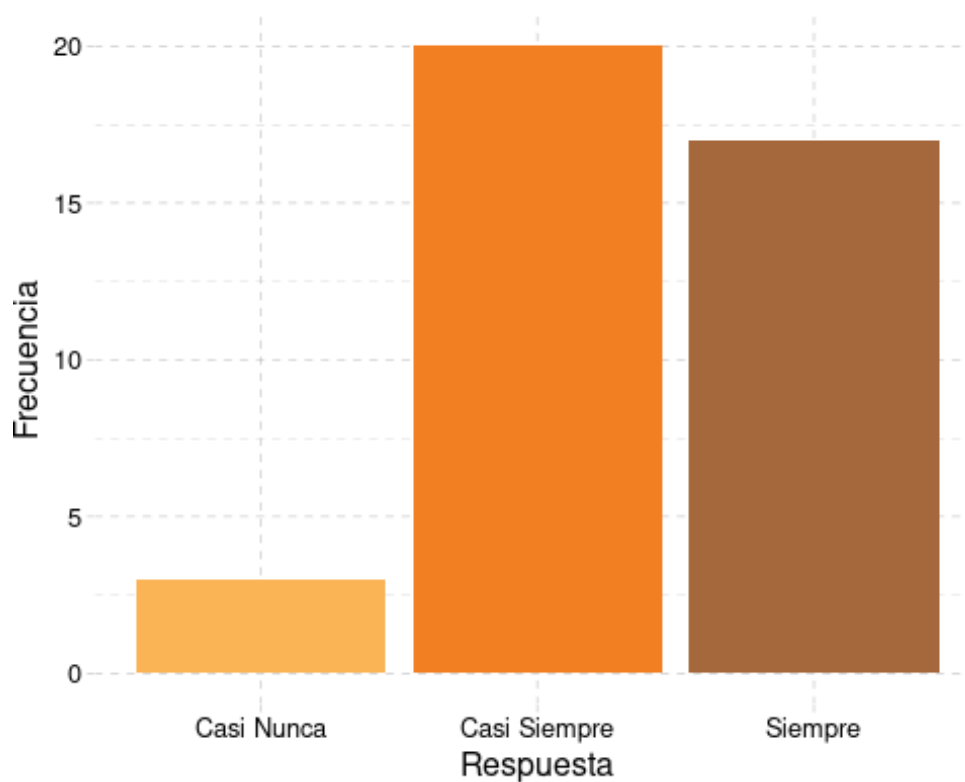
2.1 TENGO HABILIDAD PARA CREAR Y DISEÑAR PRESENTACIONES INTERACTIVAS MEDIANTE PROGRAMAS COMO: POWERPOINT, PREZI, EMAZE, POWTOON, GENEALLY, ETC.



2.2 SE ME FACILITA LA CREACIÓN DE PODCAST, VIDEOS INTERACTIVOS, ETC. PARA MIS CLASES.

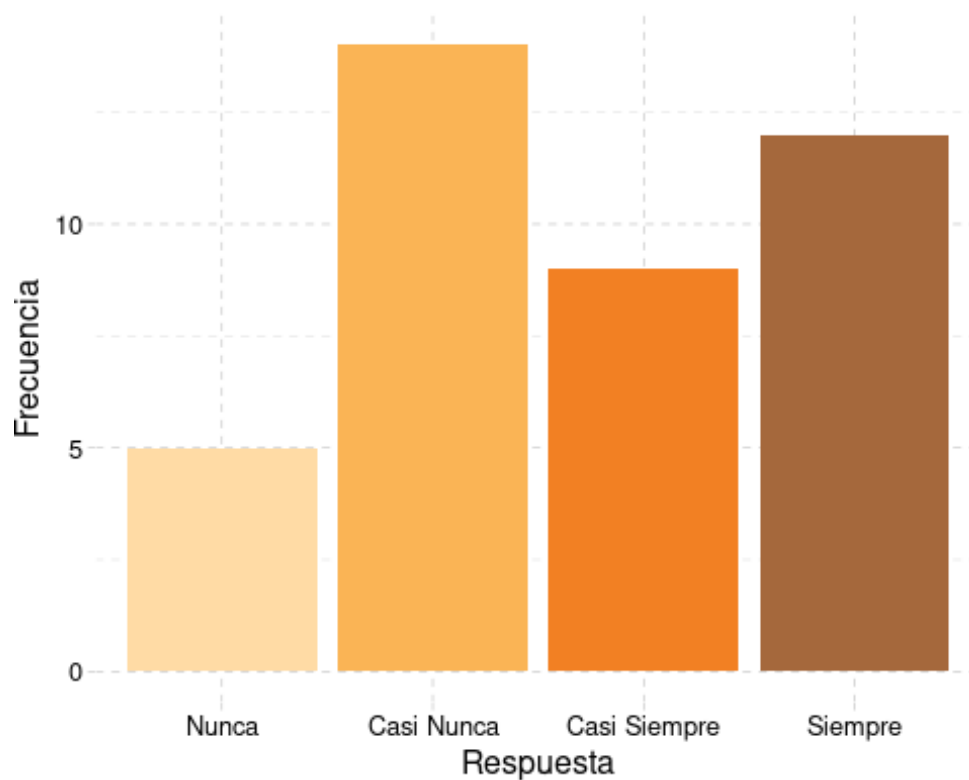


2.3 MANEJO PLATAFORMAS EDUCATIVAS COMO MOODLE, EDMODO, ETC.

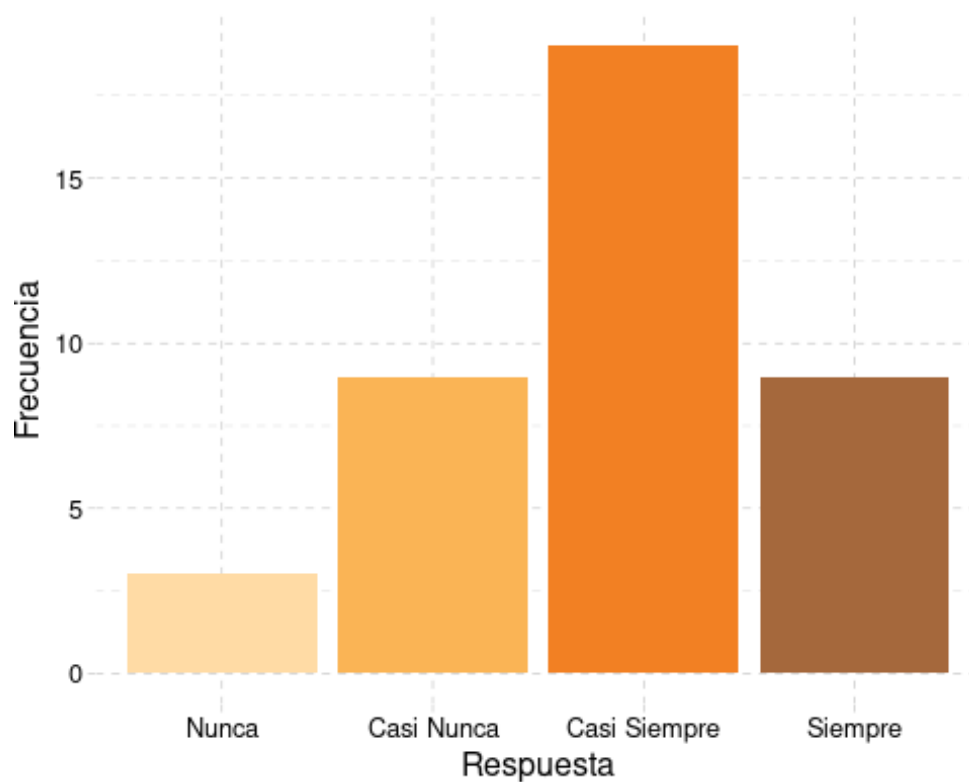


2.4 TENGO HABILIDAD PARA CREAR BLOGS, A TRAVÉS DE SITIOS COMO WIX

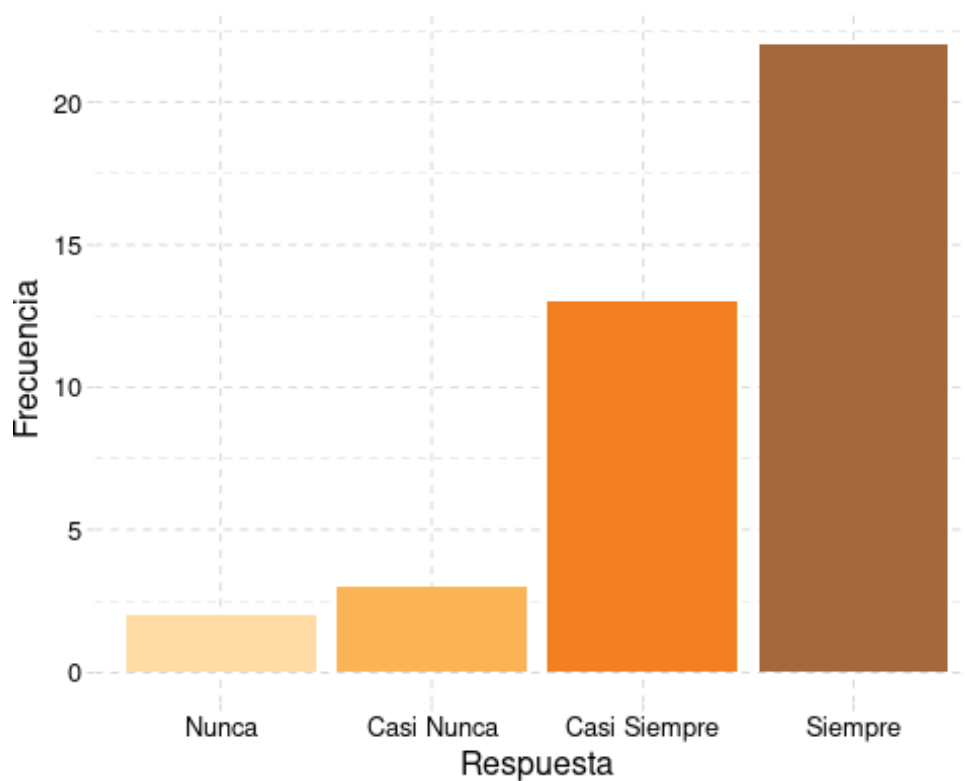
Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.



2.5 MANEJO REDES SOCIALES CON FRECUENCIA, CON PROPÓSITOS EDUCATIVOS COMO PARTE DE MIS ACTIVIDADES COTIDIANAS

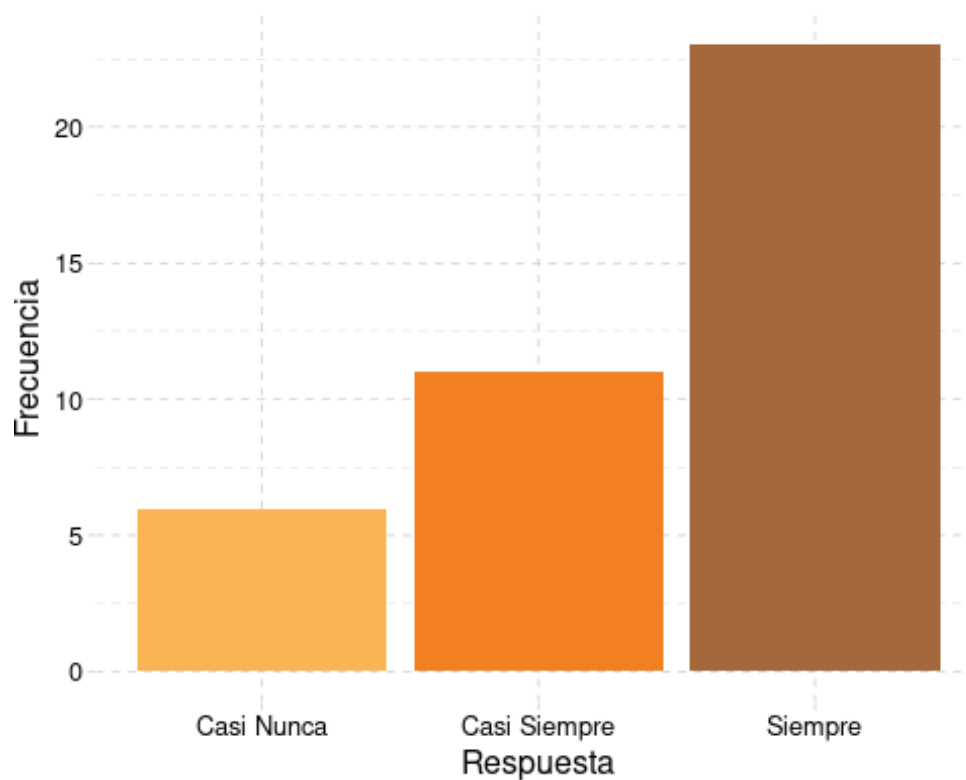


2.6 TENGO HABILIDAD PARA USAR TECNOLOGÍAS INTERACTIVAS QUE PROMUEVEN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA ENTRE ELLAS, VIDEO CONFERENCIAS, FOROS, CHATS, ETC

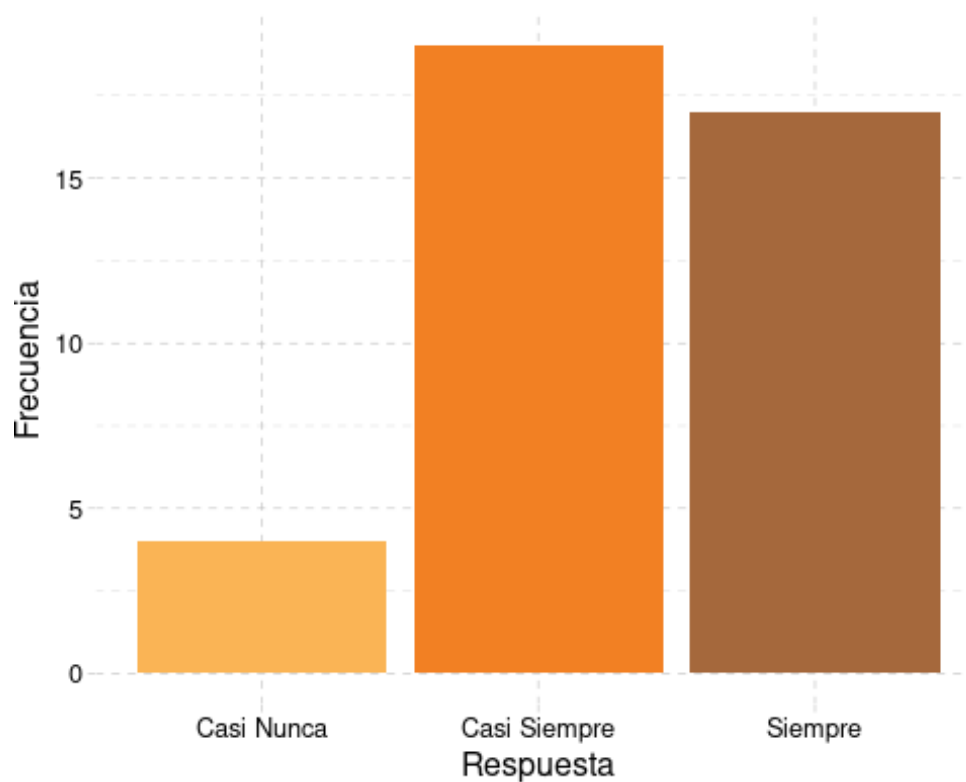


2.7 SE ME FACILITA EL DISEÑO DE DIFERENTES TIPOS DE EVALUACIÓN PARA VALORAR LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DE MIS ESTUDIANTES Y LAS COMPETENCIA ALCANZADAS EN MIS CLASES POR MEDIO DE TEST EN LÍNEA, COMO HOT POTATOES, QUIZZIZ, GOOGLE FORMS.

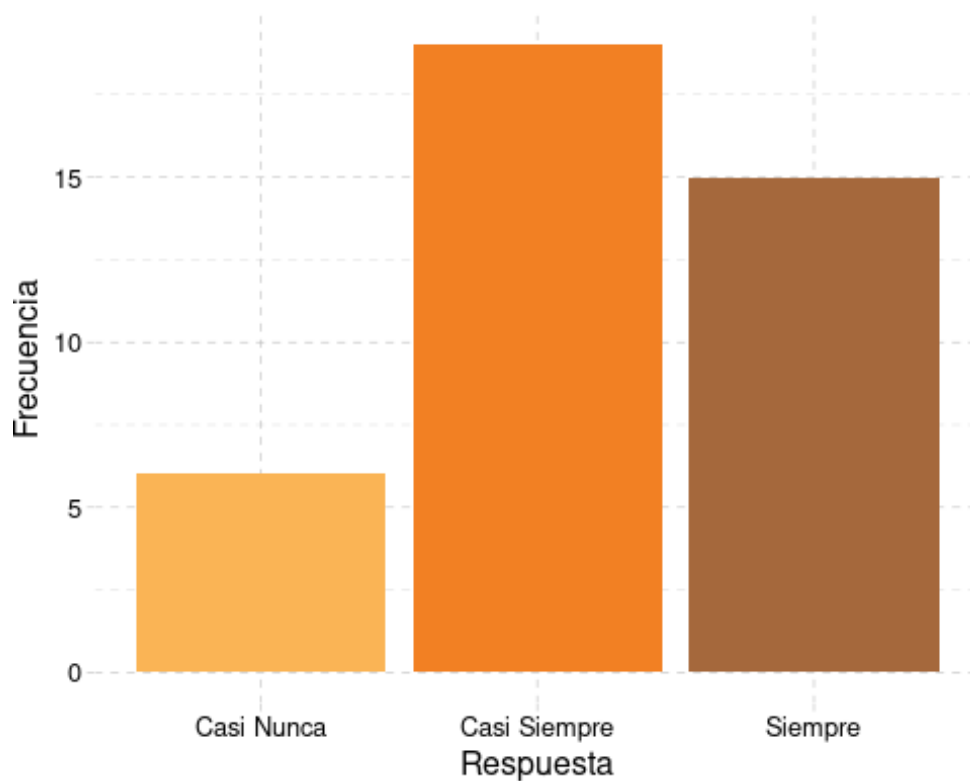
Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.



2.8 HAGO USO FRECUENTE DE LAS TIC PARA PROMOVER LOS DIFERENTES ESTILOS DE APRENDIZAJE DE MIS ESTUDIANTES.

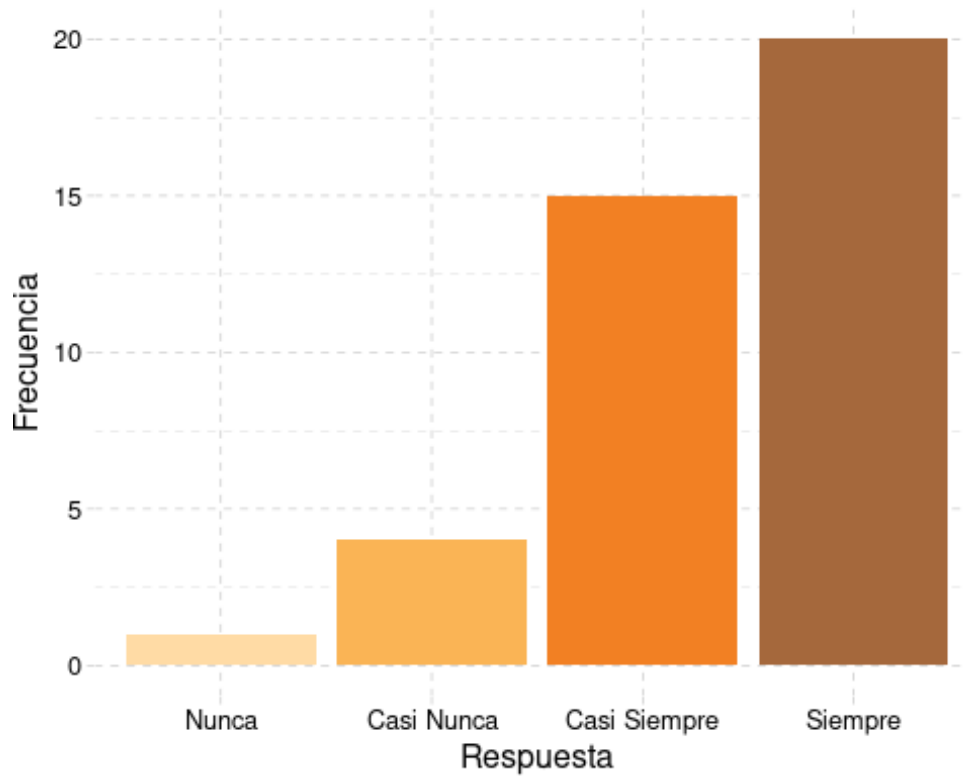


2.9 IMPLEMENTO ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA COMO JUEGOS INTERACTIVOS PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE EN MIS CLASES.

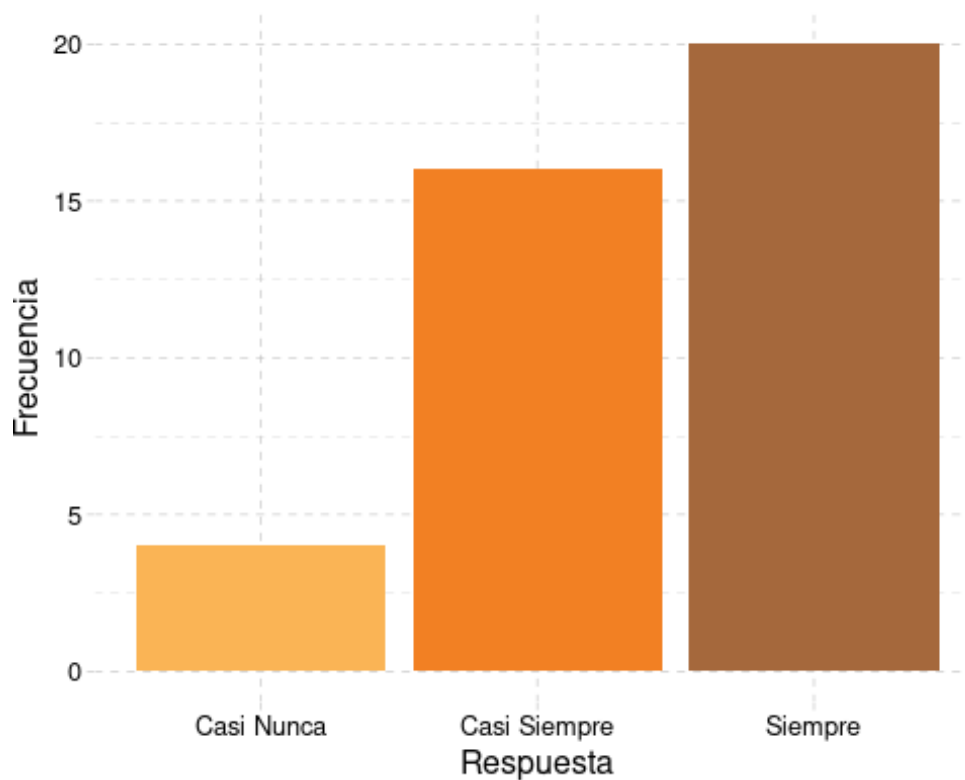


2.10 CONOZCO HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DEL IDIOMA (LISTENING, READING, WRITING, SPEAKING)

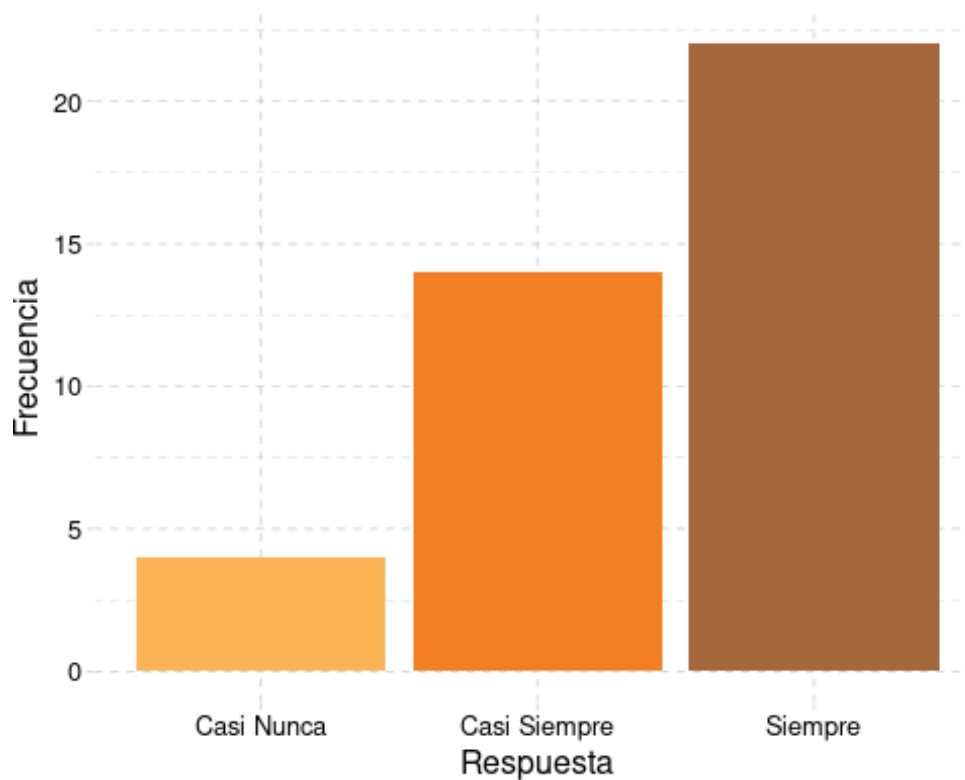
Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.



2.11 ME COMUNICO CON MIS ESTUDIANTES DE MANERA SINCRÓNICA Y ASINCRÓNICA A TRAVÉS DE PLATAFORMAS TALES COMO FOROS, CHATS, WIKIS, ETC.

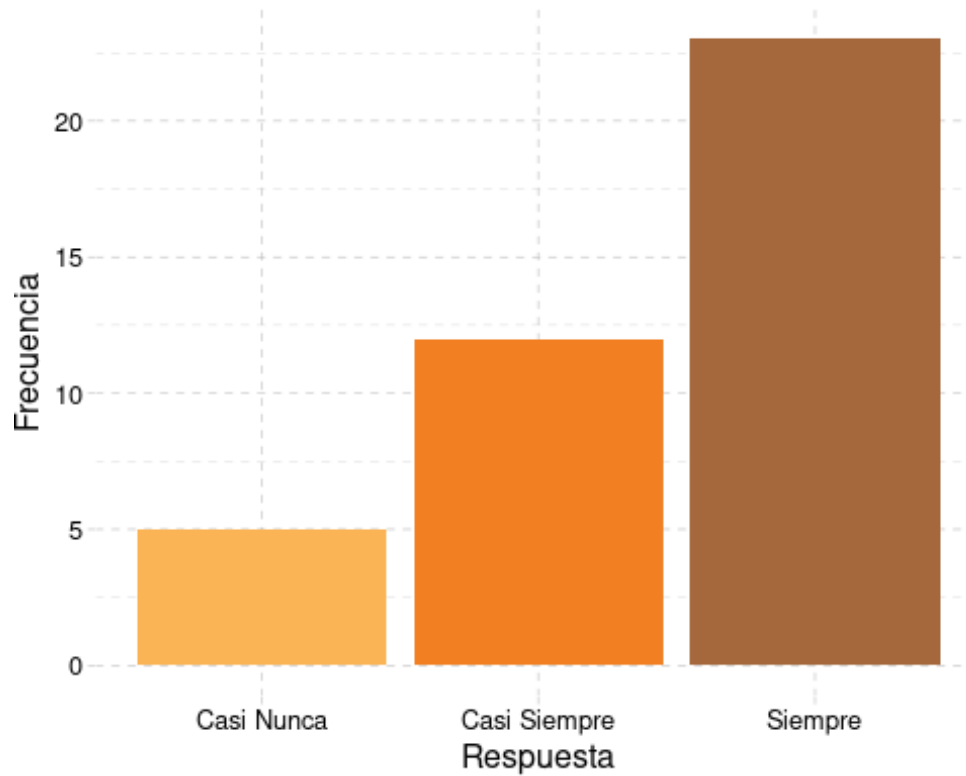


2.12 UTILIZO PROGRAMAS DE LA WEB 2.0 (POR EJEMPLO: GOOGLE DRIVE, YOUTUBE, WIKIS, BLOGS, ETC.) PARA COMPARTIR INFORMACIÓN ACADÉMICA CON MIS ESTUDIANTES.

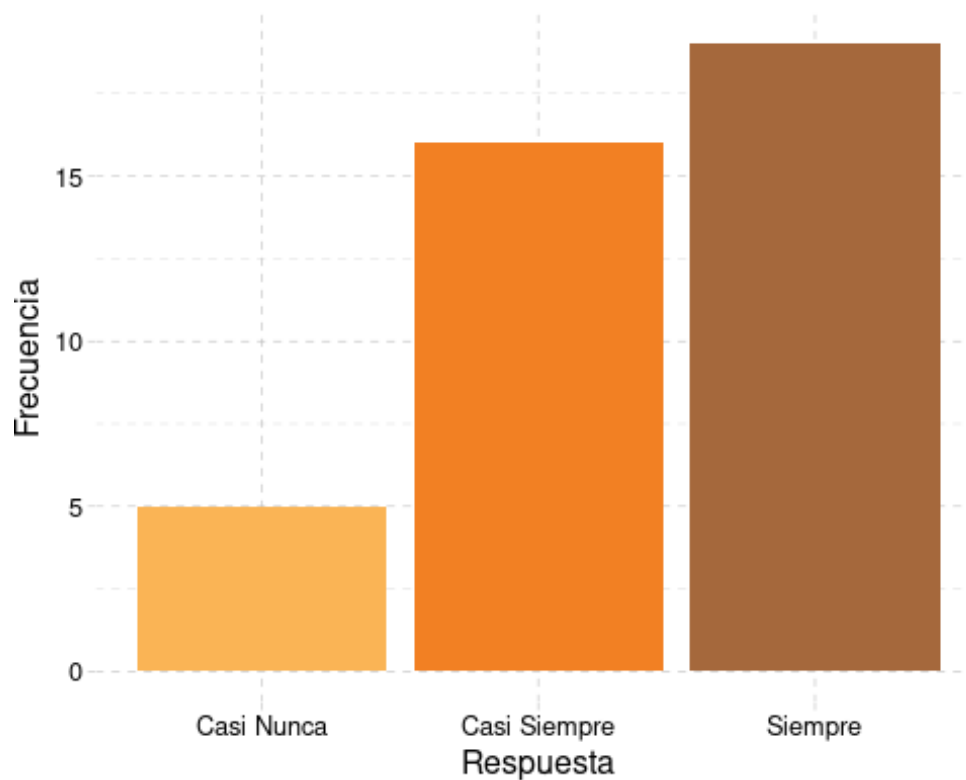


2.13 PROMUEVO EL USO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS ENTRE MIS ESTUDIANTES COMO MEDIO PARA COMPARTIR INFORMACIÓN ACADÉMICA.

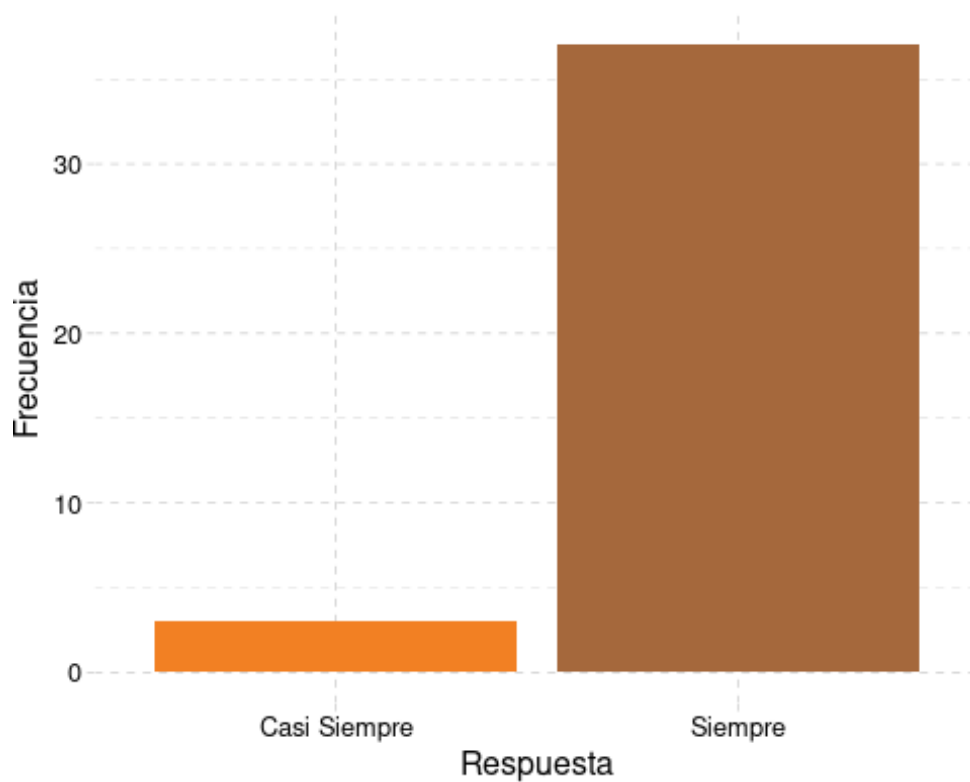
Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.



2.14 EMPLEO LAS TIC COMO UNA HERRAMIENTA PARA FAVORECER LA COMUNICACIÓN CON MIS ESTUDIANTES EN ESPACIOS DE TUTORÍAS Y ASESORÍAS

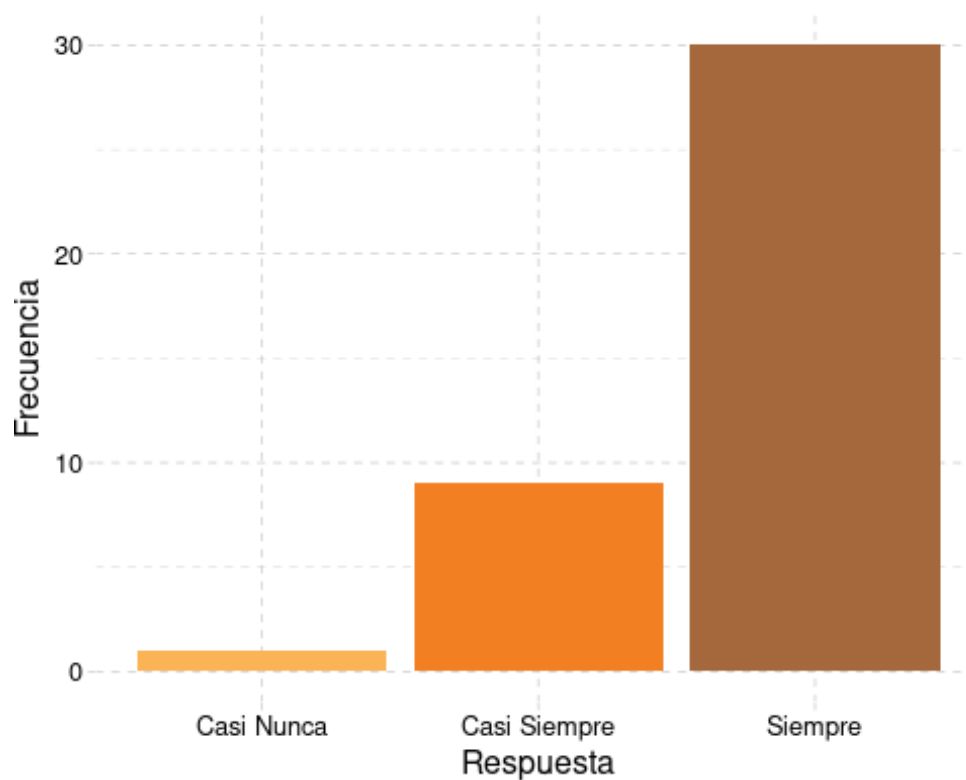


2.15 ESTOY DISPUESTO A APRENDER Y MEJORAR MIS COMPETENCIAS DIGITALES

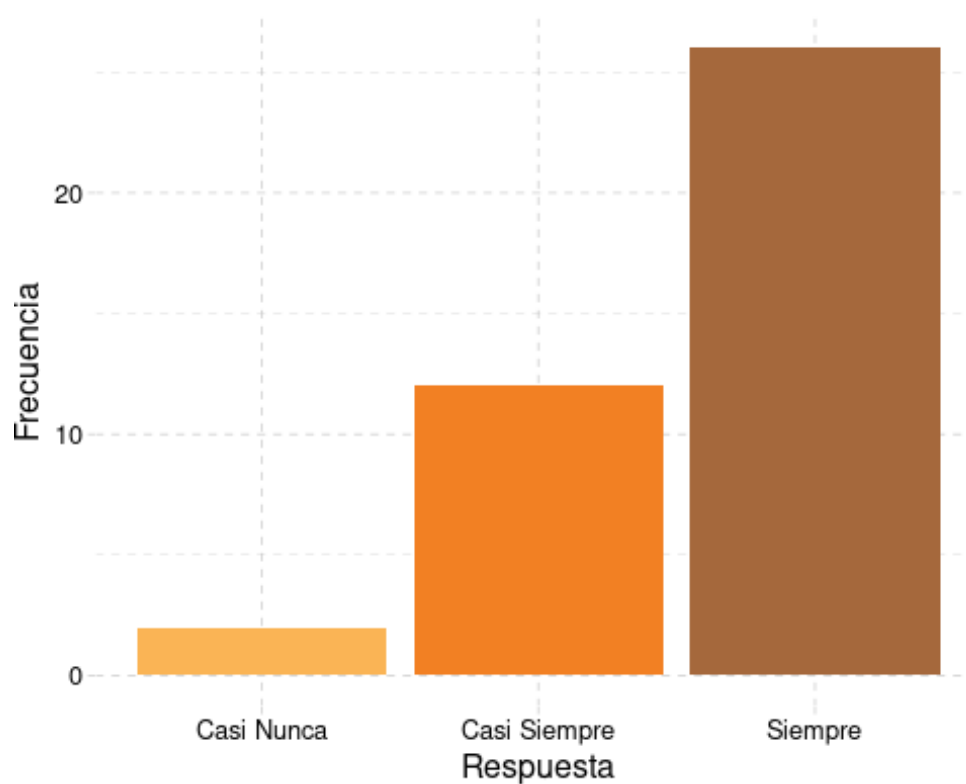


2.16 MANTENGO UNA ACTITUD ABIERTA FRENTE AL USO DE DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS POR PARTE DE MIS ESTUDIANTES EN CLASE COMO CELULARES, TABLETS, ETC.

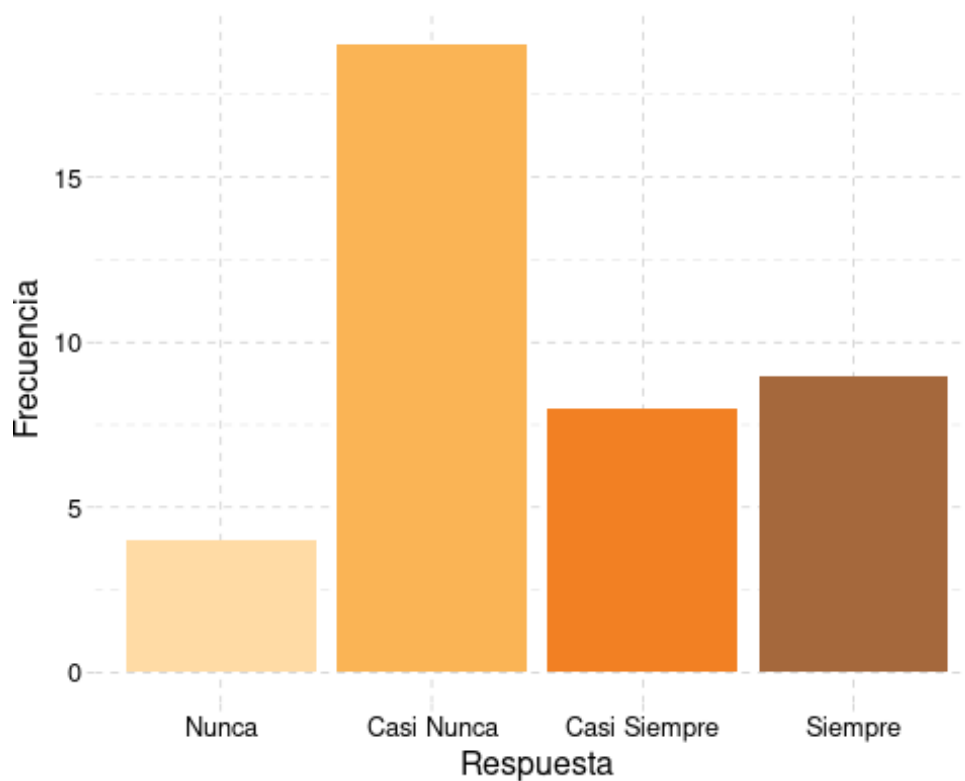
Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.



2.17 TRATO DE ESTAR ACTUALIZADO FRENTE A LOS AVANCES EN TECNOLOGÍA PARA IMPLEMENTARLOS EN MIS CLASES

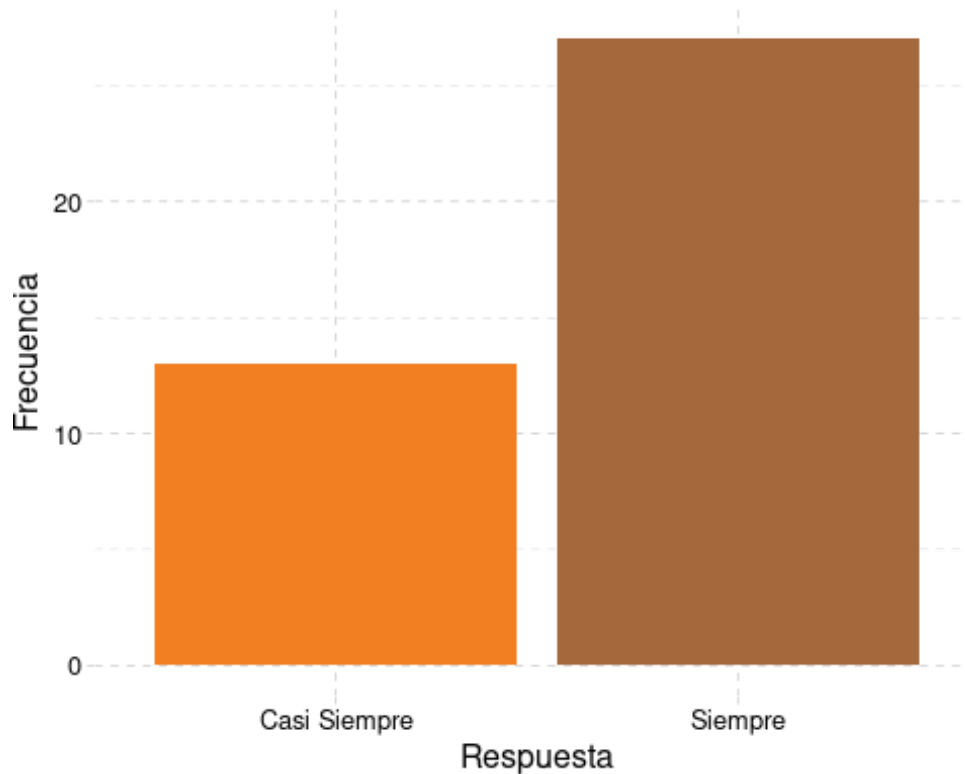


2.18 CONSIDERO QUE EL USO DE DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS EN CLASE POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES SON UN DISTRACTOR PARA EL DESARROLLO DE MIS CLASES



2.19 ENCUENTRO EN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS UNA HERRAMIENTA MUY ÚTIL PARA PROMOVER LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE MIS ESTUDIANTES E INCREMENTAR SU MOTIVACIÓN.

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.



5.3 Competencias Pedagógicas y didácticas

Preguntas

El cuestionario consiste en 27 preguntas realizadas a 43 personas:

Preguntas

Comprendo textos con precisión y proporciono los modelos lingüísticos apropiados de la lengua estudiada en el aula.

Explico e instruyo en la lengua estudiada de manera precisa, además de supervisar mi propio discurso y escritura para comprobar su pertinencia.

Proporciono una retroalimentación apropiada sobre el lenguaje del estudiante según su nivel de dificultad y proporciono experiencias

Preguntas

de enriquecimiento lingüístico para los mismos.

Comprendo las necesidades de los estudiantes y diagnostico los problemas de aprendizaje en ellos.

Planifico objetivos didácticos adecuados para las clases seleccionando y diseñando tareas de aprendizaje

Evaluó el aprendizaje de los estudiantes diseñando y adaptando pruebas que valoren sus avances.

Adapto materiales auténticos como recurso de enseñanza y aprendizaje de mis estudiantes

Utilizo la tecnología de forma adecuada para mis clases.

Evaluó y reflexiono sobre mis procesos llevados durante las clases.

Hago apertura a la clase presentado los objetivos de esta y las tareas a desarrollar

Establezco acuerdos de aprendizaje con los estudiantes comprobando la comprensión temática de los mismos.

Tengo la destreza para realizar las transiciones entre una actividad y otra.

Tengo en cuenta el contexto de enseñanza y los propósitos de esta misma durante la clase.

Tengo en cuenta la identidad de mis estudiantes como su historia de vida, su género, su identidad cultural, sus condiciones de trabajo, su edad, el sexo y la cultura del aula.

Mi enseñanza está centrada en el docente por lo tanto mis intervenciones son extensas durante la clase

Preguntas

Mi enseñanza está centrada en el estudiante, por lo tanto, las intervenciones de los estudiantes son mucho mayores a las del profesor.

Tengo en cuenta la participación e interacción de los estudiantes que se produce durante la clase.

Tengo en cuenta los resultados de aprendizaje de los estudiantes que se producen en la clase.

Tengo habilidad para presentar mi clase y los materiales desde la perspectiva del estudiante.

Durante una lección logro conectar las experiencias vitales de los alumnos con los nuevos aprendizajes

Cómo profesor de lenguas logro responder a las dificultades de mis estudiantes.

Tengo claro que tipo de profesor soy, qué intento conseguir para mí y para mis estudiantes. Por otro lado, conozco cómo me ven estos además de mis colegas.

Tengo claridad sobre mi filosofía de enseñanza y cómo influyo en ella

Conozco el rol que desempeño en la institución donde trabajo y me cuestiono si es satisfactorio mi papel.

Me auto evalúo sobre los conocimientos, las fortalezas y debilidades como profesor de idiomas

Tengo claridad sobre mi rol como formador de docentes de lenguas extranjeras

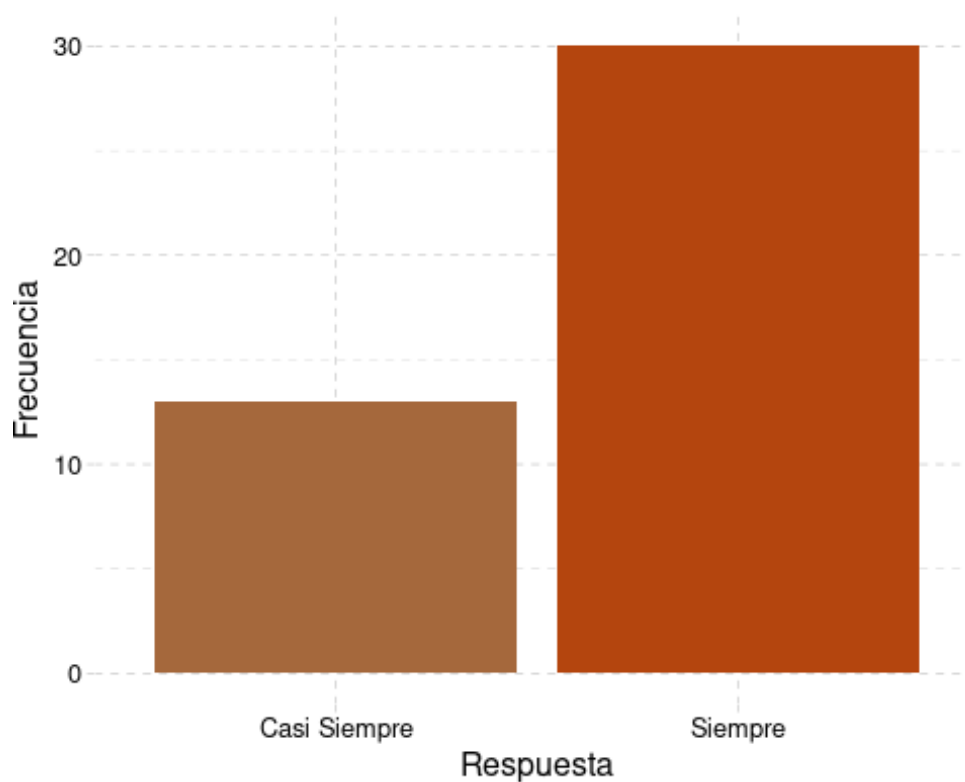
Teorizo sobre mi práctica educativa reflexionando sobre lo que ocurre en el aula, para una mejor comprensión de la naturaleza de la enseñanza y el

Preguntas

aprendizaje, llegando así, a explicaciones o hipótesis sobre ellas.

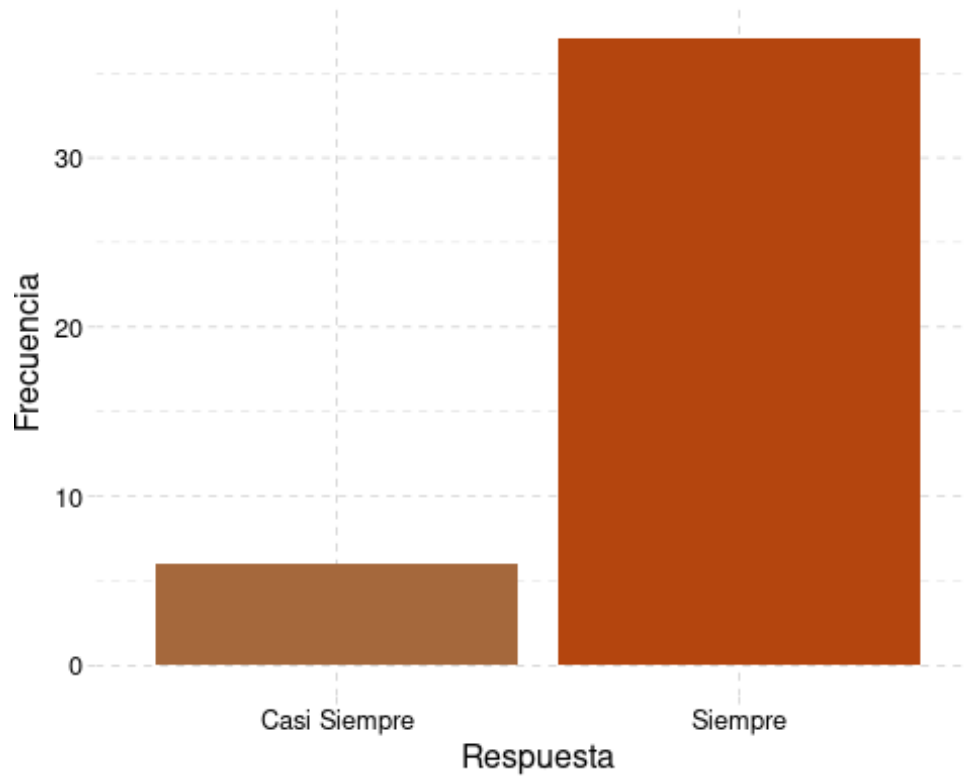
2. GRÁFICOS DE BARRAS

2.1 COMPRENDO TEXTOS CON PRECISIÓN Y PROPORCIONO LOS MODELOS LINGÜÍSTICOS APROPIADOS DE LA LENGUA ESTUDIADA EN EL AULA.

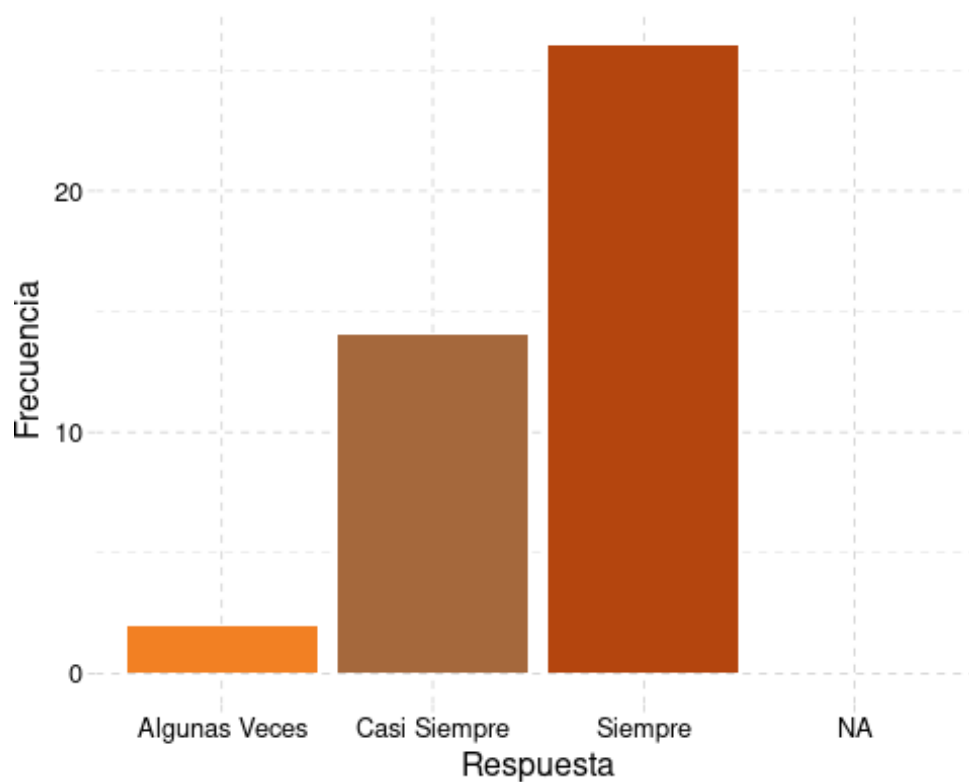


2.2 EXPLICO E INSTRUYO EN LA LENGUA ESTUDIADA DE MANERA PRECISA, ADEMÁS DE SUPERVISAR MI PROPIO DISCURSO Y ESCRITURA PARA COMPROBAR SU PERTINENCIA.

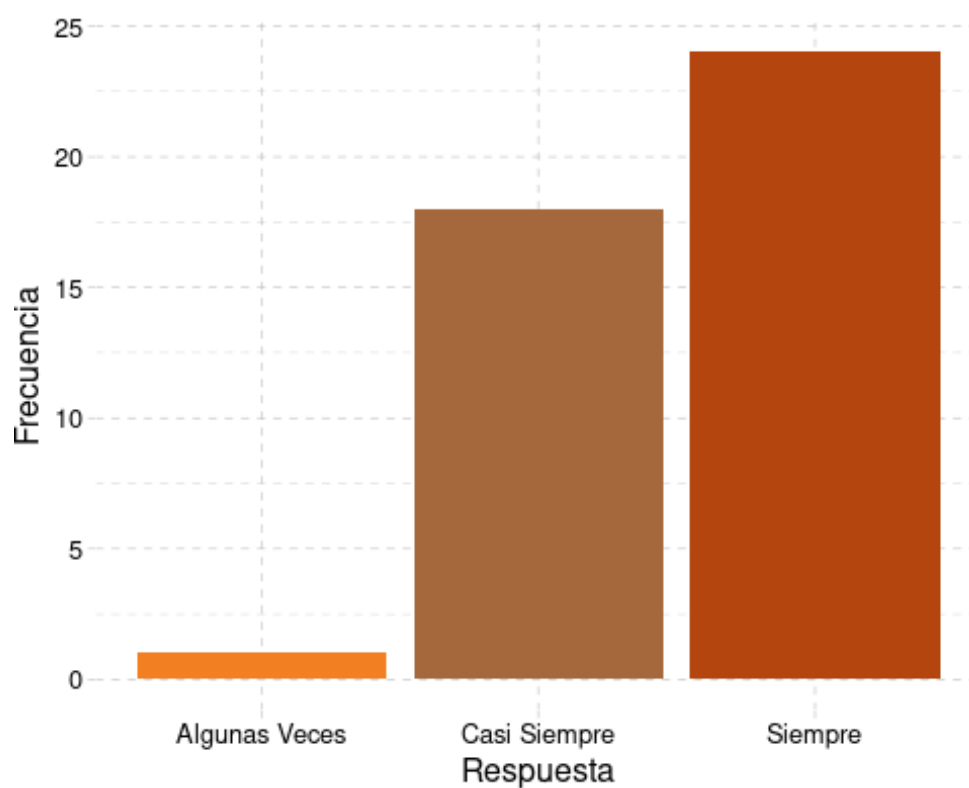
Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.



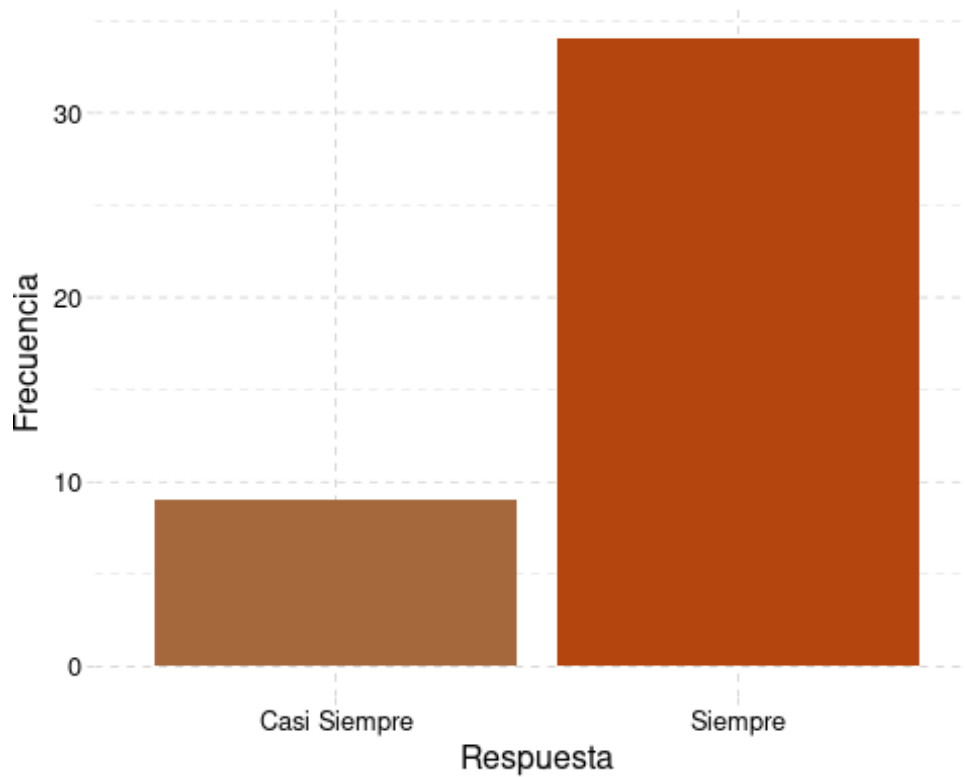
2.3 PROPORCIONO UNA RETROALIMENTACIÓN APROPIADA SOBRE EL LENGUAJE DEL ESTUDIANTE SEGÚN SU NIVEL DE DIFICULTAD Y PROPORCIONO EXPERIENCIAS DE ENRIQUECIMIENTO LINGÜÍSTICO PARA LOS MISMOS.



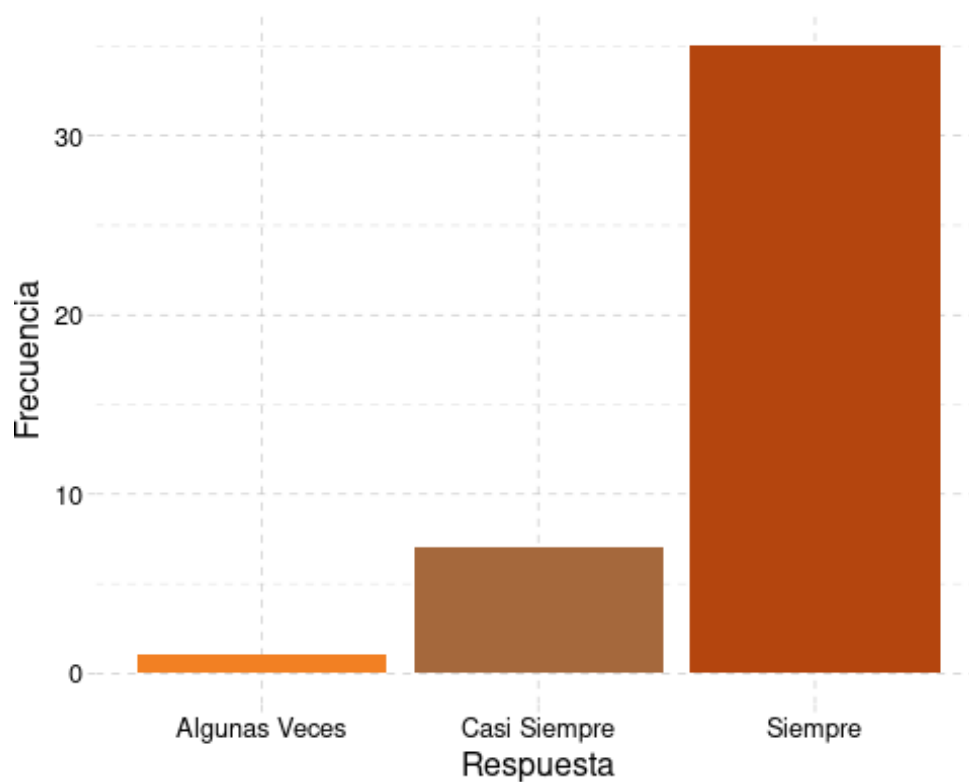
2.4 COMPRENDO LAS NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES Y DIAGNOSTICO LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN ELLOS.



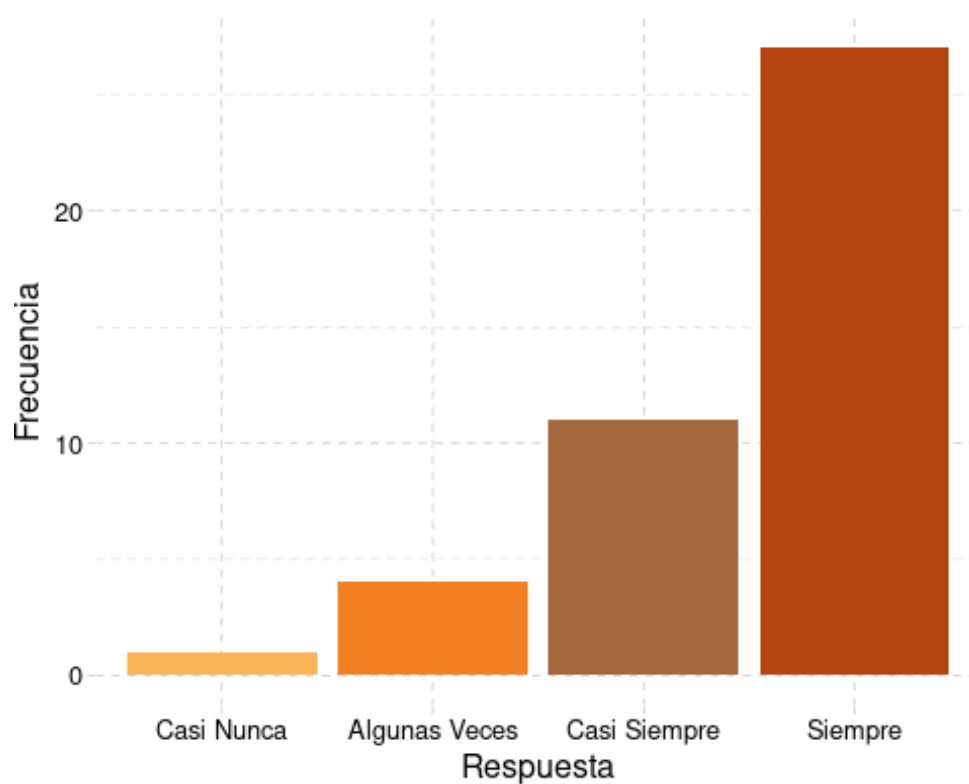
2.5 PLANIFICO OBJETIVOS DIDÁCTICOS ADECUADOS PARA LAS CLASES SELECCIONANDO Y DISEÑANDO TAREAS DE APRENDIZAJE



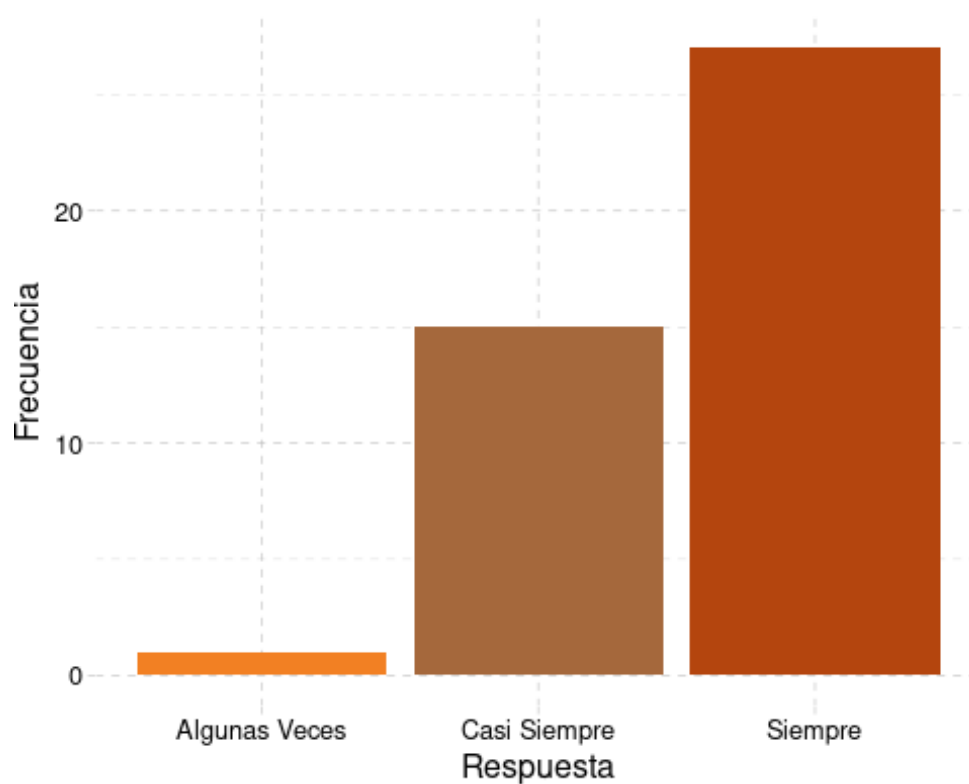
2.6 EVALUÓ EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DISEÑANDO Y ADAPTANDO PRUEBAS QUE VALOREN SUS AVANCES.



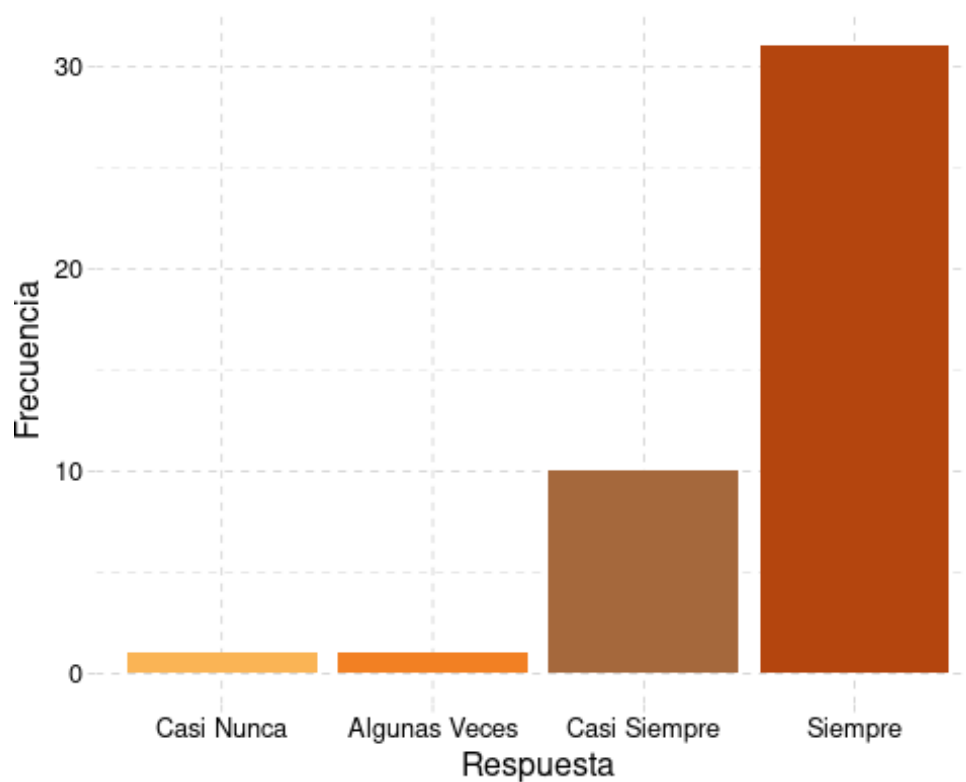
2.7 ADAPTO MATERIALES AUTÉNTICOS COMO RECURSO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE MIS ESTUDIANTES



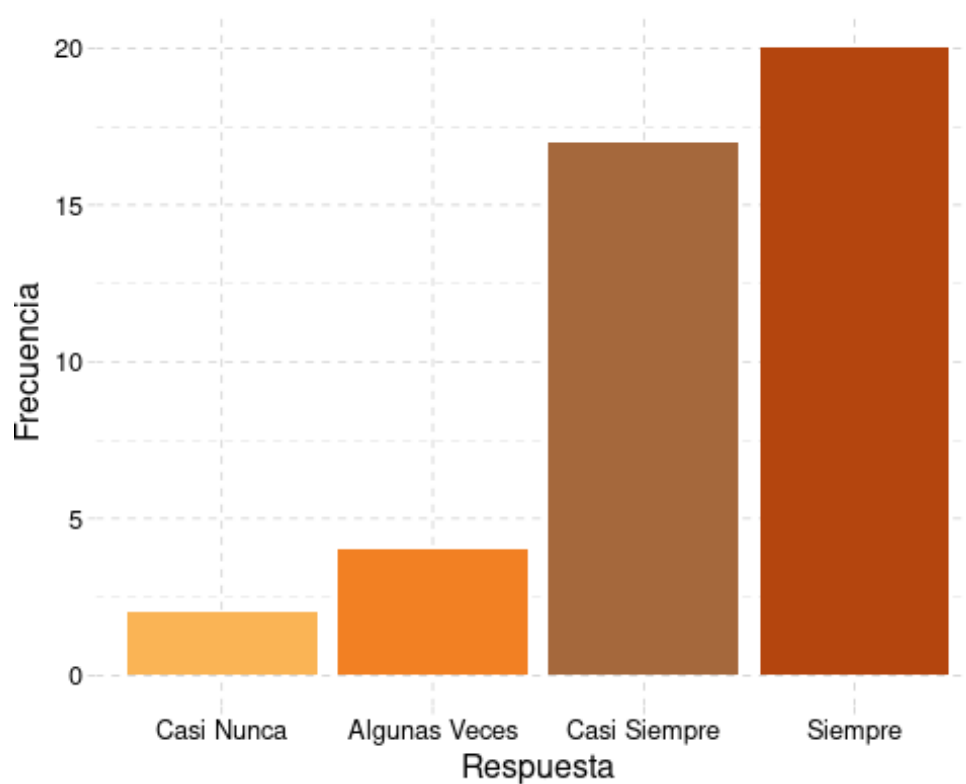
2.8 UTILIZO LA TECNOLOGÍA DE FORMA ADECUADA PARA MIS CLASES.



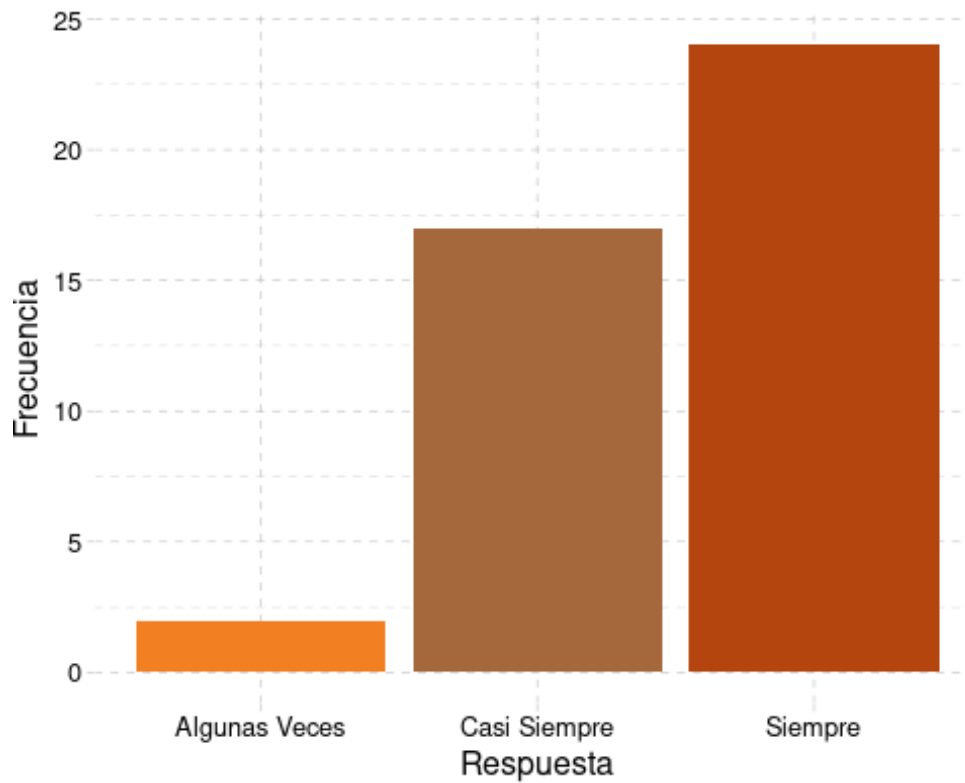
2.9 EVALUÓ Y REFLEXIONO SOBRE MIS PROCESOS LLEVADOS DURANTE LAS CLASES.



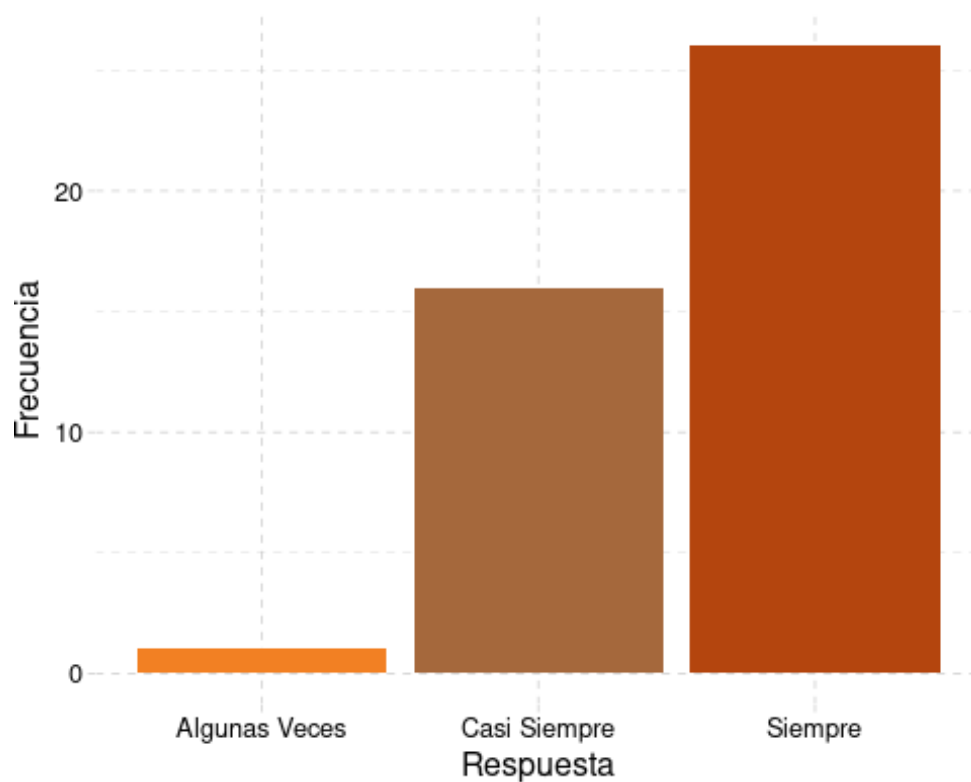
2.10 HAGO APERTURA A LA CLASE PRESENTADO LOS OBJETIVOS DE ESTA Y LAS TAREAS A DESARROLLAR



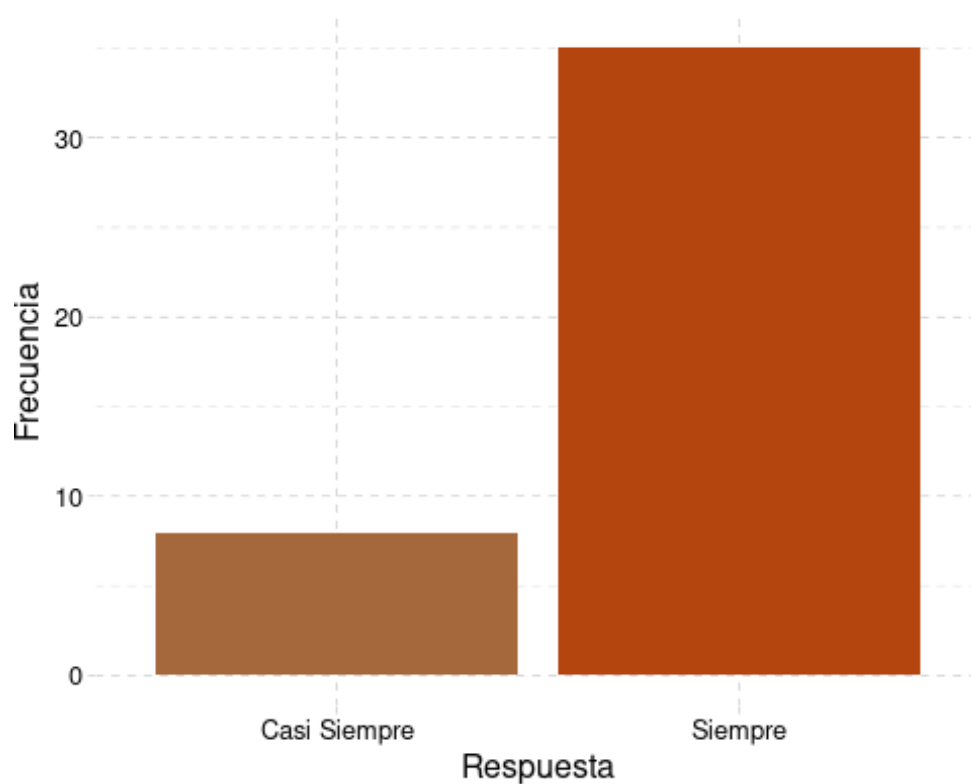
**2.11 ESTABLEZCO ACUERDOS DE APRENDIZAJE CON LOS ESTUDIANTES
COMPROBANDO LA COMPRENSIÓN TEMÁTICA DE LOS MISMOS.**



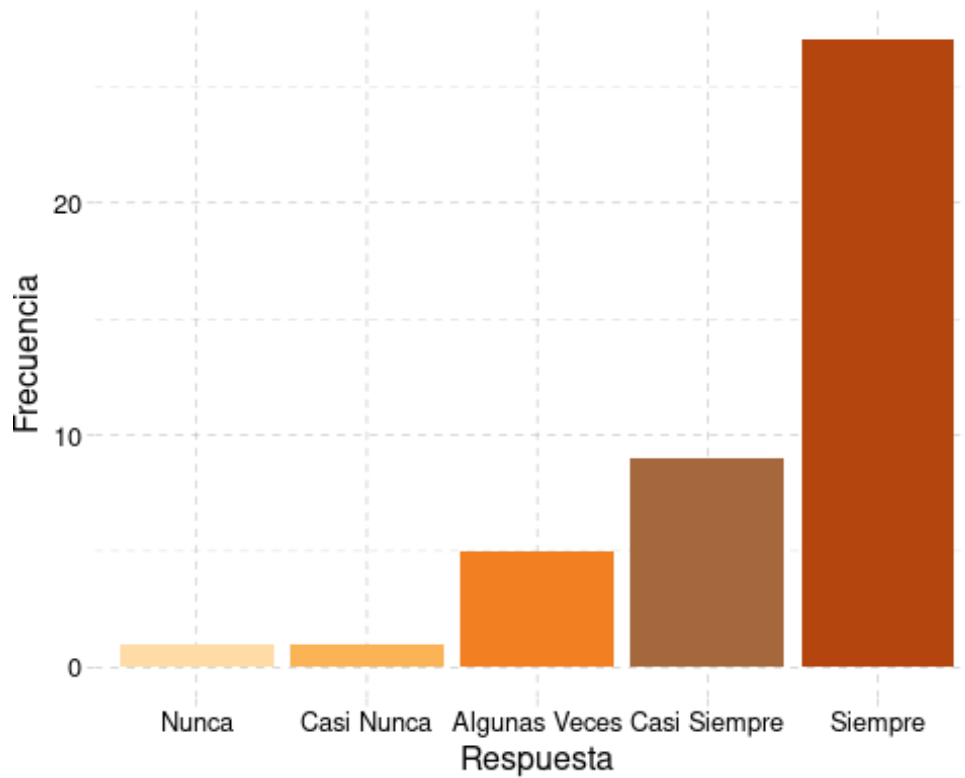
**2.12 TENGO LA DESTREZA PARA REALIZAR LAS TRANSICIONES ENTRE UNA
ACTIVIDAD Y OTRA.**



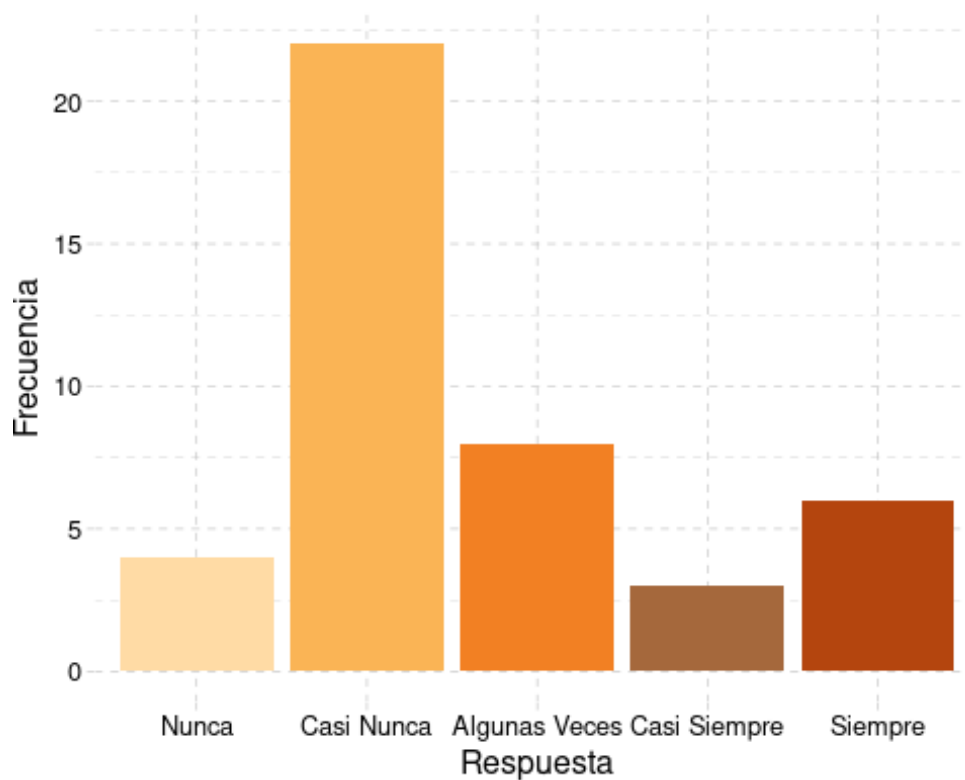
2.13 TENGO EN CUENTA EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA Y LOS PROPÓSITOS DE ESTA MISMA DURANTE LA CLASE.



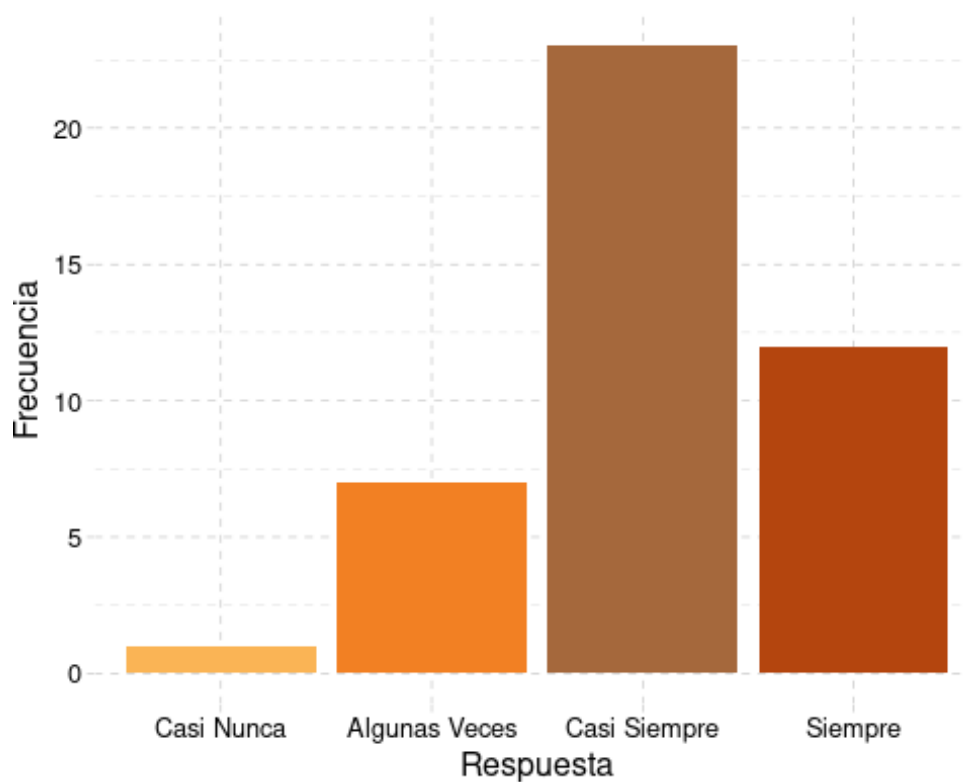
2.14 TENGO EN CUENTA LA IDENTIDAD DE MIS ESTUDIANTES COMO SU HISTORIA DE VIDA, SU GÉNERO, SU IDENTIDAD CULTURAL, SUS CONDICIONES DE TRABAJO, SU EDAD, EL SEXO Y LA CULTURA DEL AULA.



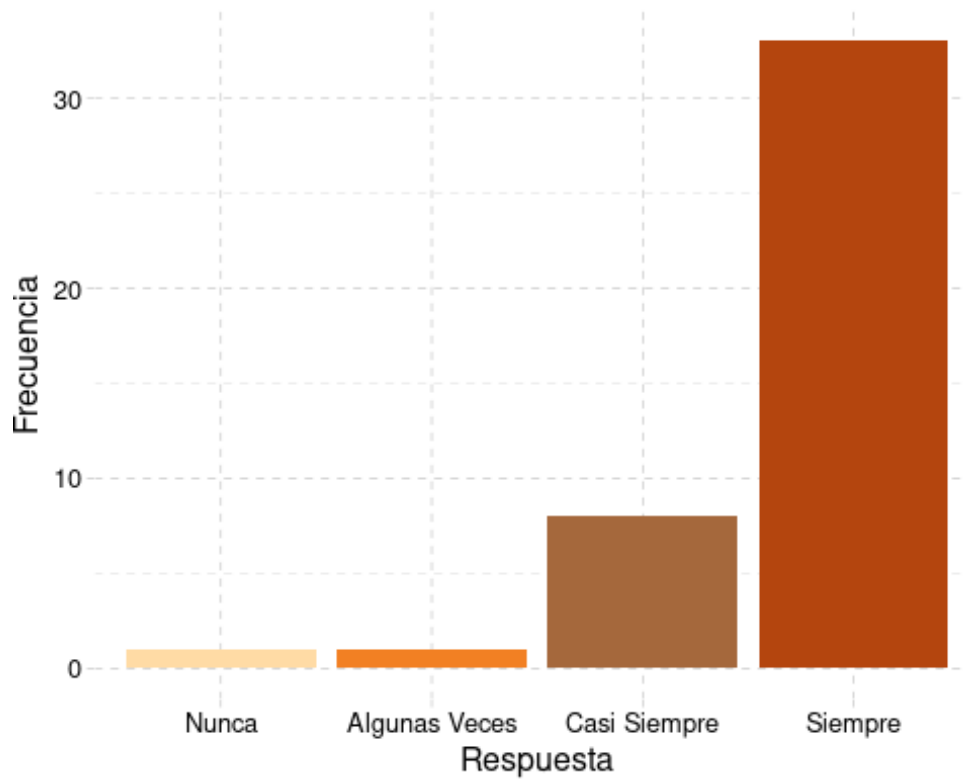
2.15 MI ENSEÑANZA ESTÁ CENTRADA EN EL DOCENTE POR LO TANTO MIS INTERVENCIONES SON EXTENSAS DURANTE LA CLASE



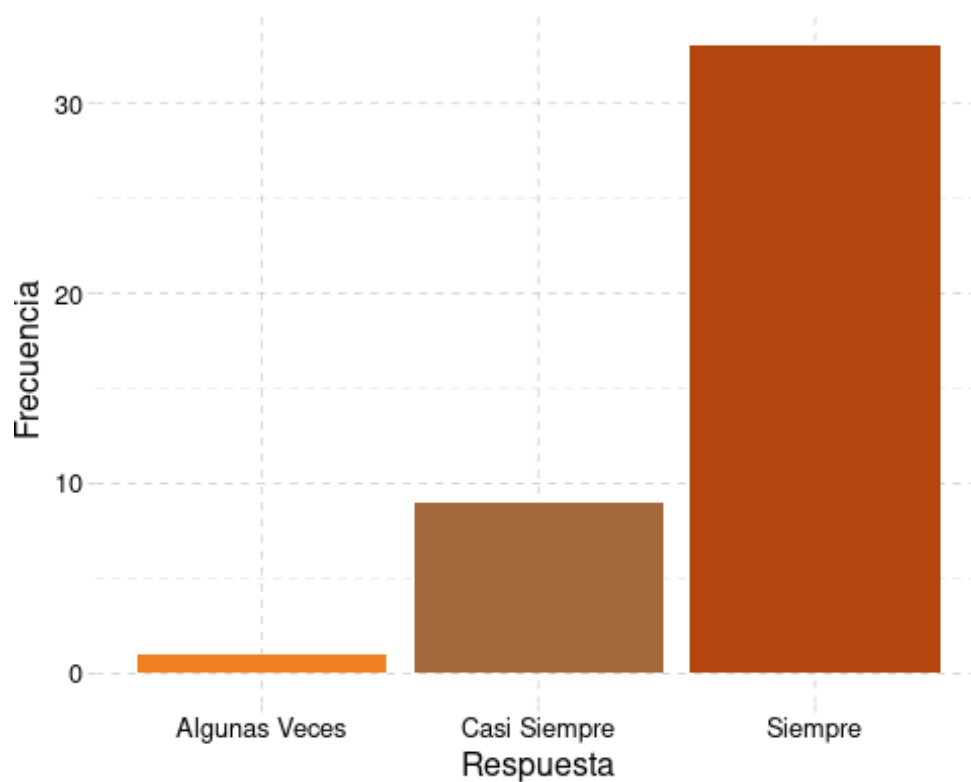
2.16 MI ENSEÑANZA ESTÁ CENTRADA EN EL ESTUDIANTE, POR LO TANTO, LAS INTERVENCIONES DE LOS ESTUDIANTES SON MUCHO MAYORES A LAS DEL PROFESOR.



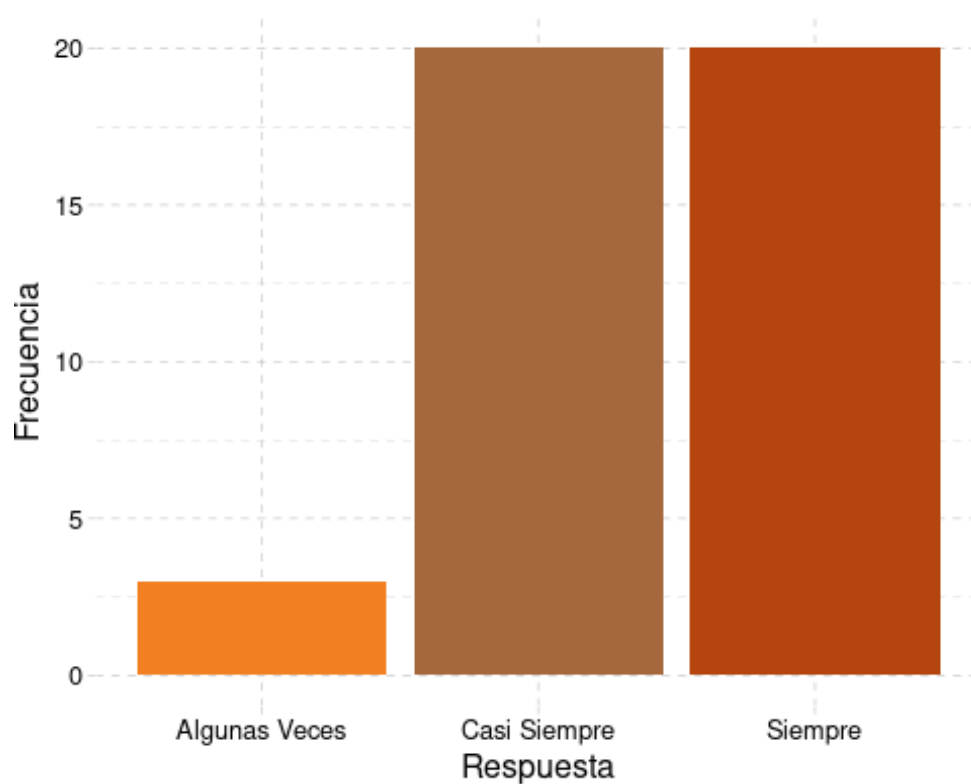
2.17 TENGO EN CUENTA LA PARTICIPACIÓN E INTERACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES QUE SE PRODUCE DURANTE LA CLASE.



2.18 TENGO EN CUENTA LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES QUE SE PRODUCEN EN LA CLASE.

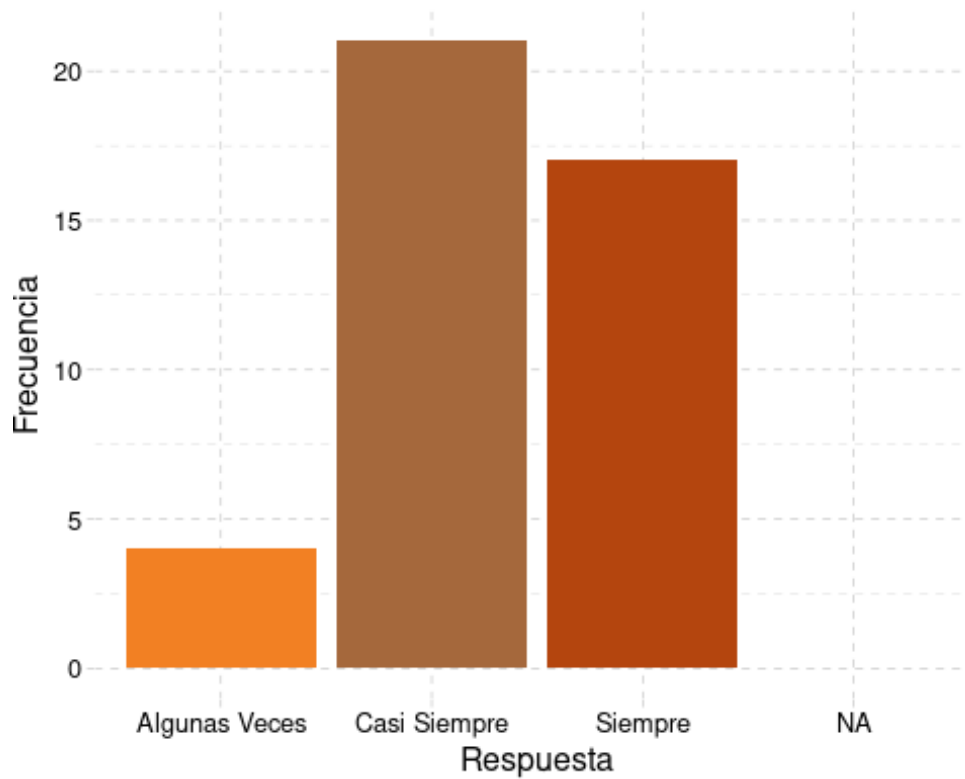


2.19 TENGO HABILIDAD PARA PRESENTAR MI CLASE Y LOS MATERIALES DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE.

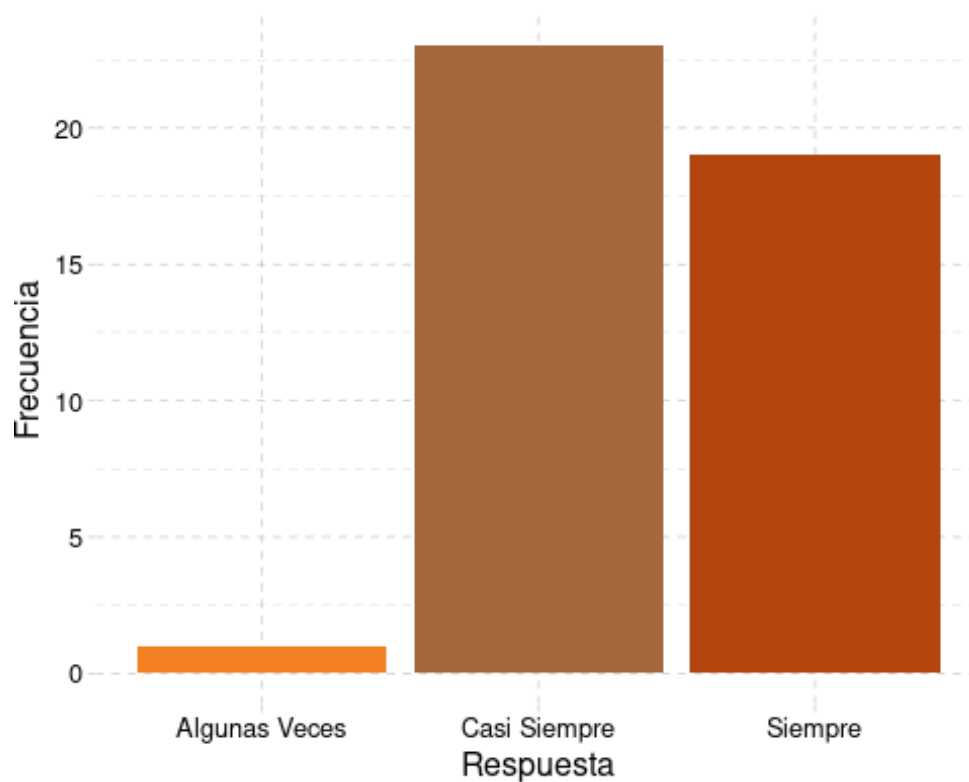


Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

2.20 DURANTE UNA LECCIÓN LOGRO CONECTAR LAS EXPERIENCIAS VITALES DE LOS ALUMNOS CON LOS NUEVOS APRENDIZAJES

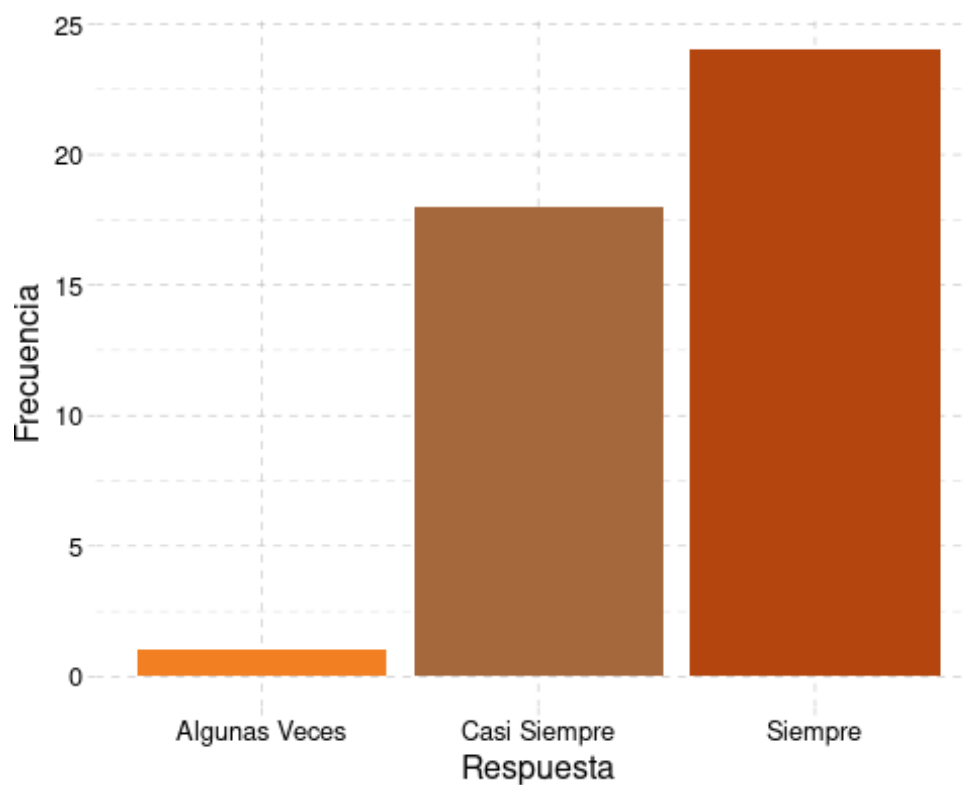


2.21 CÓMO PROFESOR DE LENGUAS LOGRO RESPONDER A LAS DIFICULTADES DE MIS ESTUDIANTES.

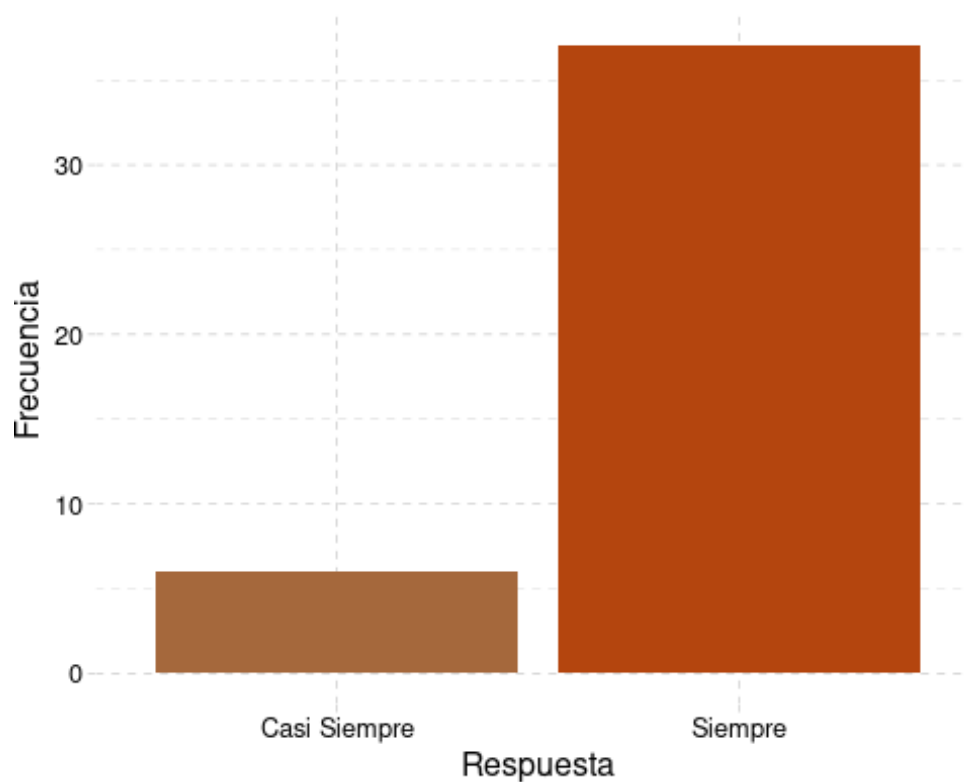


2.22 TENGO CLARO QUE TIPO DE PROFESOR SOY, QUÉ INTENTO CONSEGUIR PARA MÍ Y PARA MIS ESTUDIANTES. POR OTRO LADO, CONOZCO CÓMO ME VEN ESTOS ADEMÁS DE MIS COLEGAS.

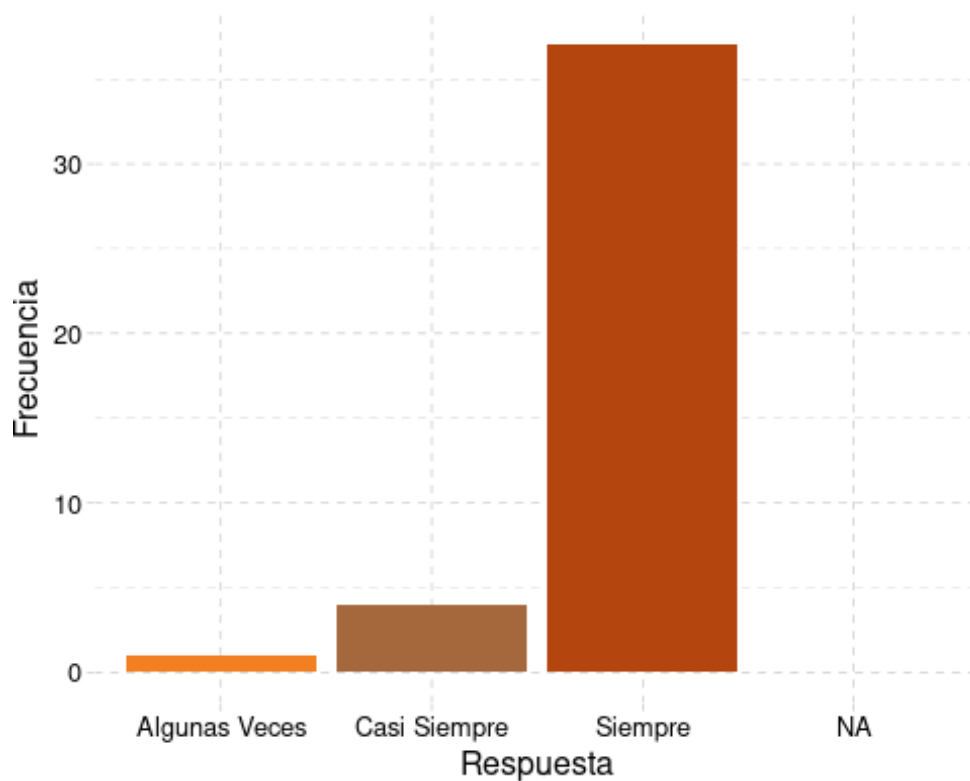
Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.



2.23 TENGO CLARIDAD SOBRE MI FILOSOFÍA DE ENSEÑANZA Y CÓMO INFLUYO EN ELLA

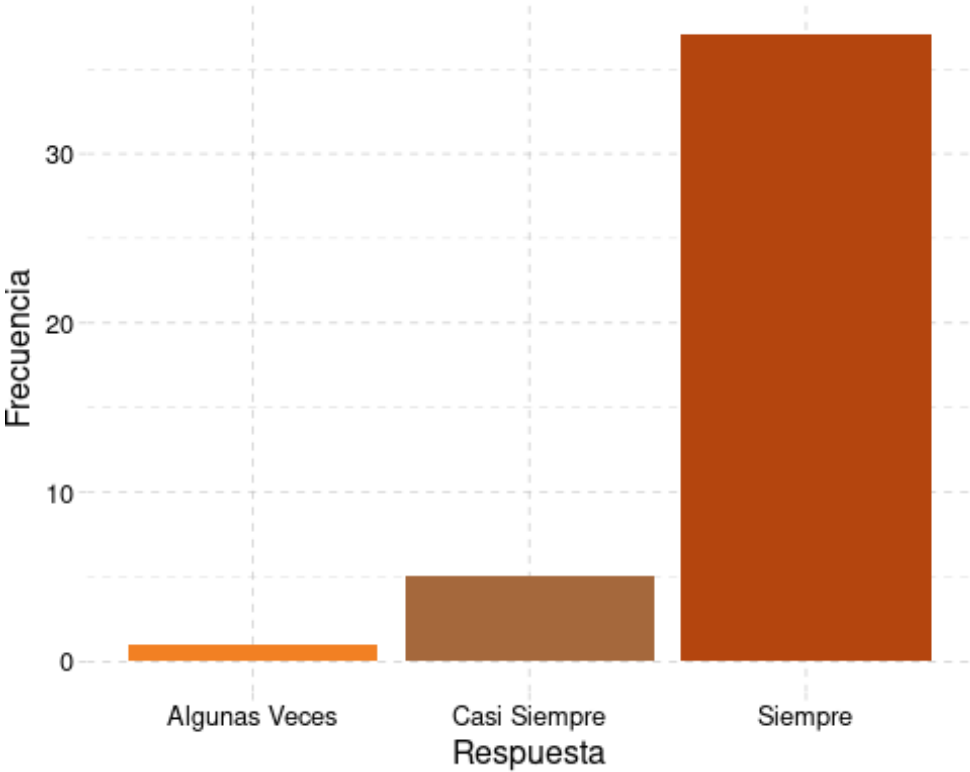


2.24 CONOZCO EL ROL QUE DESEMPEÑO EN LA INSTITUCIÓN DONDE TRABAJO Y ME CUESTIONO SI ES SATISFACTORIO MI PAPEL.

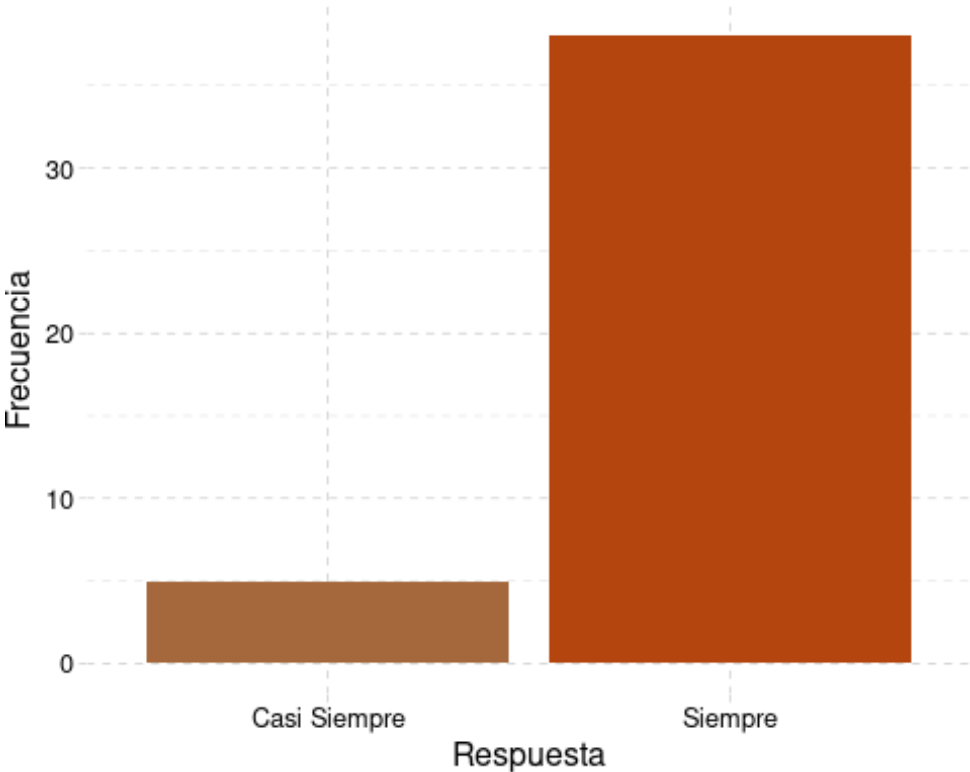


2.25 ME AUTO EVALÚO SOBRE LOS CONOCIMIENTOS, LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES COMO PROFESOR DE IDIOMAS

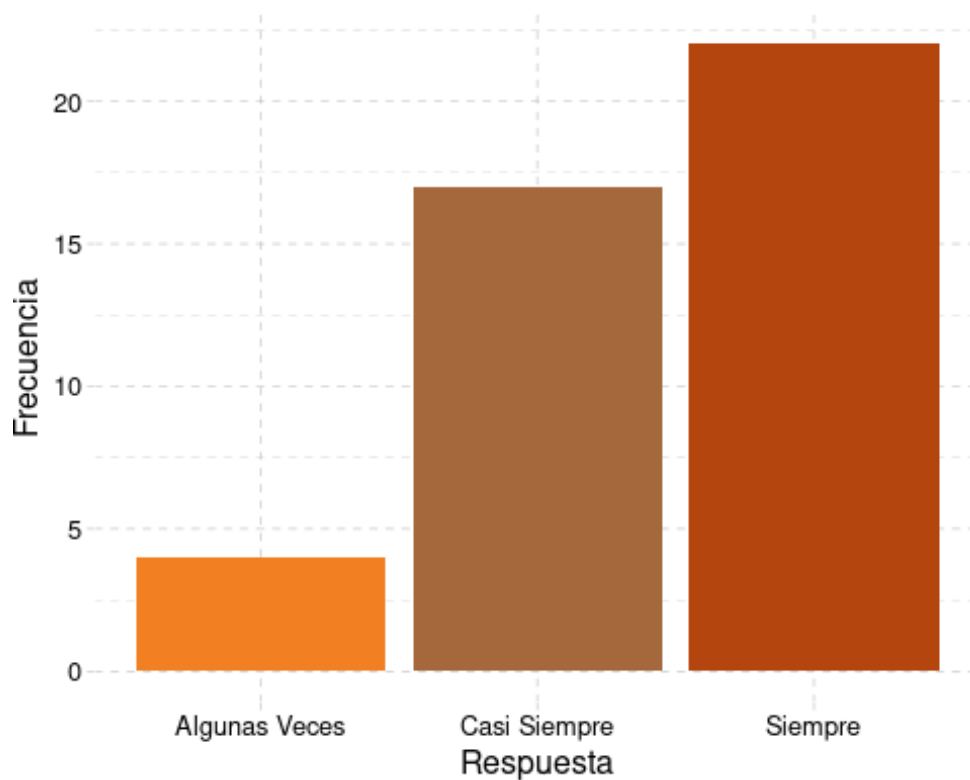
Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.



2.26 TENGO CLARIDAD SOBRE MI ROL COMO FORMADOR DE DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS



2.27 TEORIZO SOBRE MI PRÁCTICA EDUCATIVA REFLEXIONANDO SOBRE LO QUE OCURRE EN EL AULA, PARA UNA MEJOR COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE, LLEGANDO ASÍ, A EXPLICACIONES O HIPÓTESIS SOBRE ELLAS.



5.4 Competencias Investigativas

PREGUNTAS

El cuestionario consiste de 31 preguntas realizadas a 40 personas:

Preguntas

Reconozco la importancia de la investigación como generadora de nuevo conocimiento

Preguntas

Creo que la investigación no es necesaria para crear nuevo conocimiento

Realizo proceso de investigación como parte de mi quehacer docente

No incluyo procesos investigativos como parte de mi quehacer docente

Reconozco con facilidad un problema de investigación y lo defino con claridad.

Puedo definir el planteamiento del problema de investigación

Se me dificulta identificar un problema de investigación y definirlo con claridad

Tengo facilidad para definir los objetivos de investigación y uso con propiedad los verbos dispuestos para ello

Se me dificulta definir los objetivos de una investigación de manera clara.

Poseo habilidad para usar bases de datos e identificar antecedentes de la investigación

Tengo facilidad para definir el marco teórico según la temática de la investigación abordada.

Reconozco las técnicas de recolección de datos y aplica las más adecuadas para su investigación

No tengo claridad en el diseño y aplicación apropiada de los instrumentos de investigación

Conozco los métodos de investigación avalados científicamente para abordar proceso de investigación

Suelo confundir los diferentes métodos de investigación y usarlos según de su diseño investigativo.

Preguntas

Poseo habilidad para analizar datos en mis investigaciones

Tengo dificultad para hacer análisis e interpretación de los datos recolectados en la investigación

Considero que la investigación es fundamental para desempeñar mi quehacer docente

No he tenido buenas experiencias investigando

Solo he realizado investigaciones como ejercicio obligatorio por algún requisito de grado

Me gustaría investigar, pero siento que no tengo los conocimientos necesarios para hacerlos

Me gustaría investigar, pero considero que demanda tiempo y esfuerzo

Considero que la investigación no es fundamental para mi desempeño como docente

Participo en grupos de investigación avalados y reconocido por entes certificadoras.

Participo en eventos académicos con la presentación de ponencias.

Publico artículos científicos en revistas indexadas para publicar los resultados de mis investigaciones

Tengo facilidad para escribir artículos científicos y preparar ponencias

He definido un tema de investigación y tengo experiencia investigando sobre ese tema

Pertenezco a redes y asociaciones académicas donde se hace intercambios de experiencias investigativas.

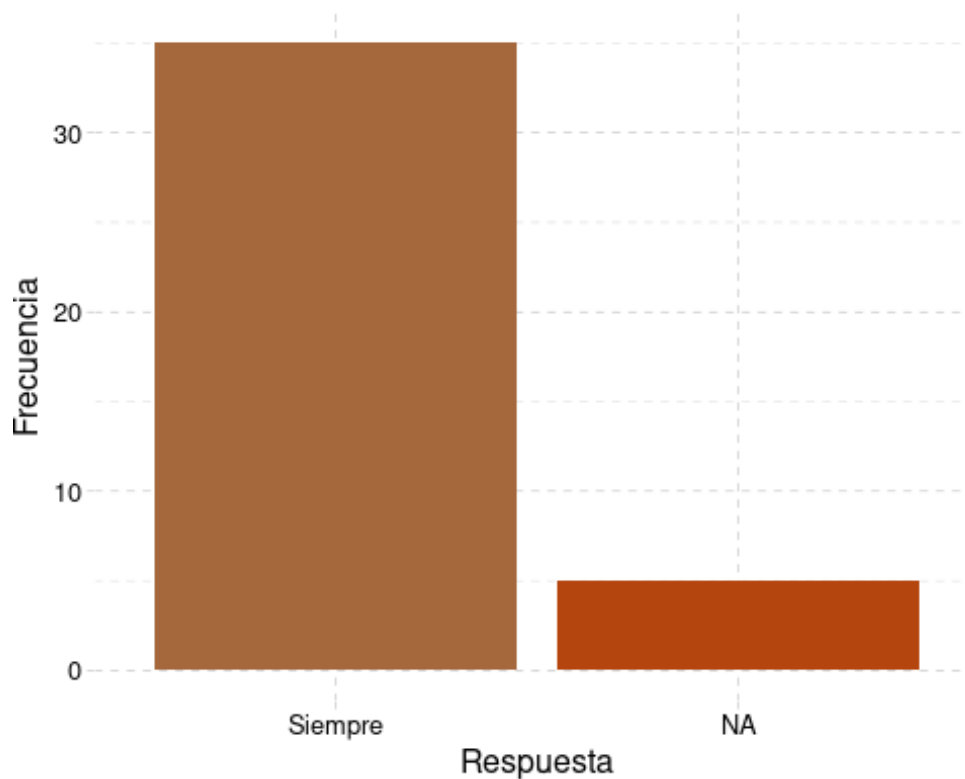
Preguntas

Hago actualizaciones permanentes de mi Cvlac

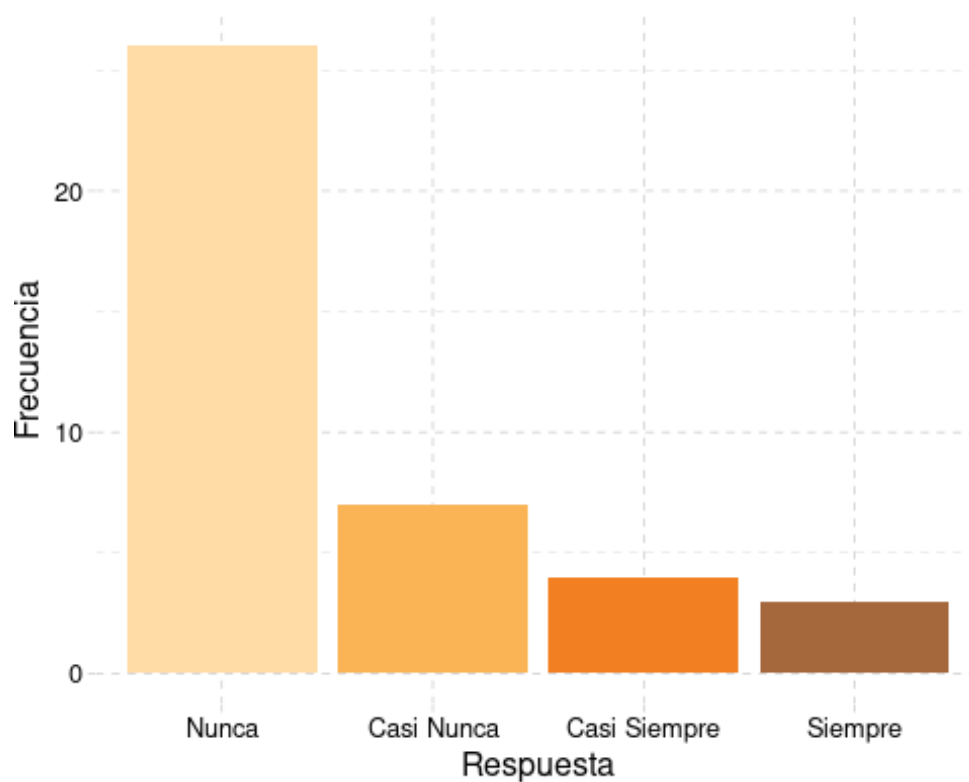
Publico al menos un artículo cada año en revista indexadas.

2. GRÁFICOS DE BARRAS

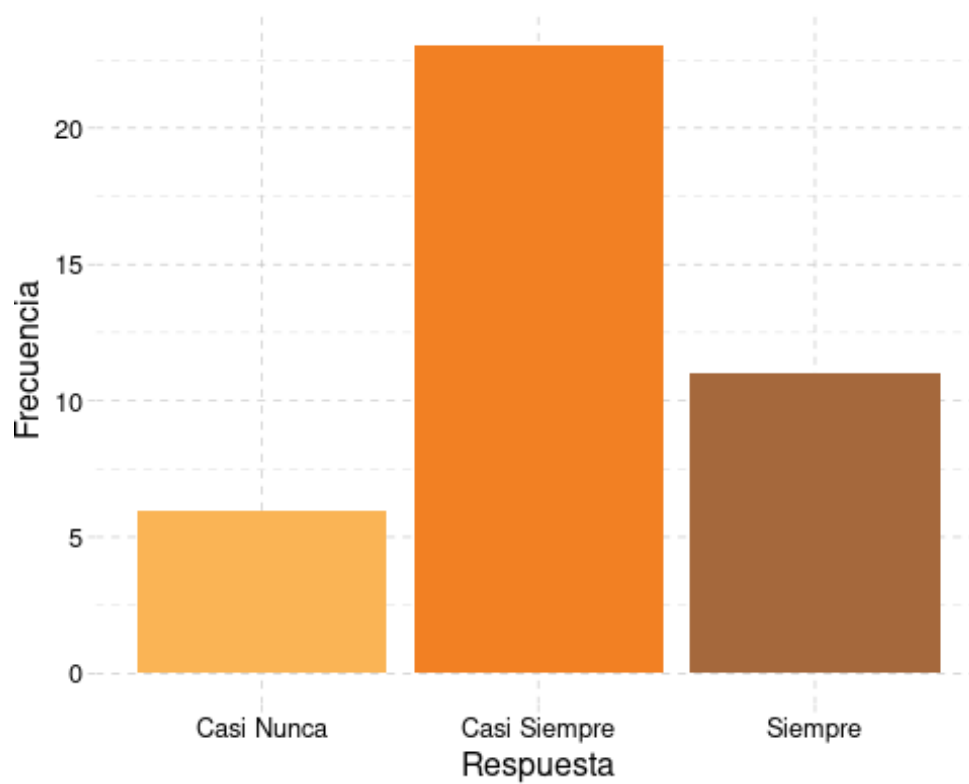
2.1 RECONOZCO LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN COMO GENERADORA DE NUEVO CONOCIMIENTO



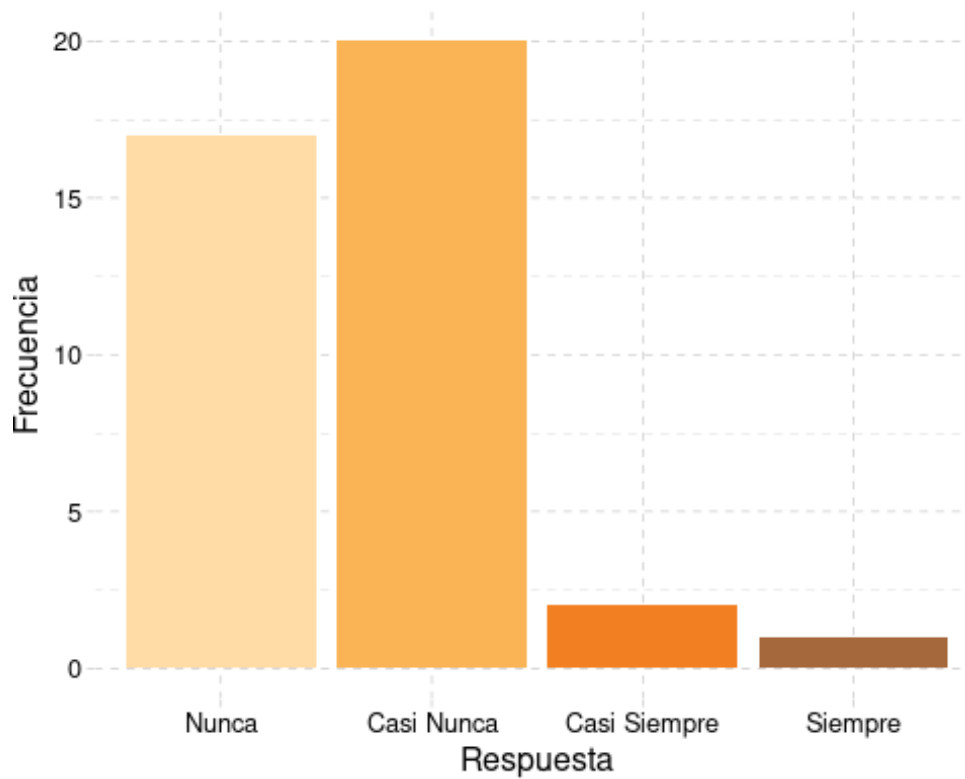
2.2 CREO QUE LA INVESTIGACIÓN NO ES NECESARIA PARA CREAR NUEVO CONOCIMIENTO



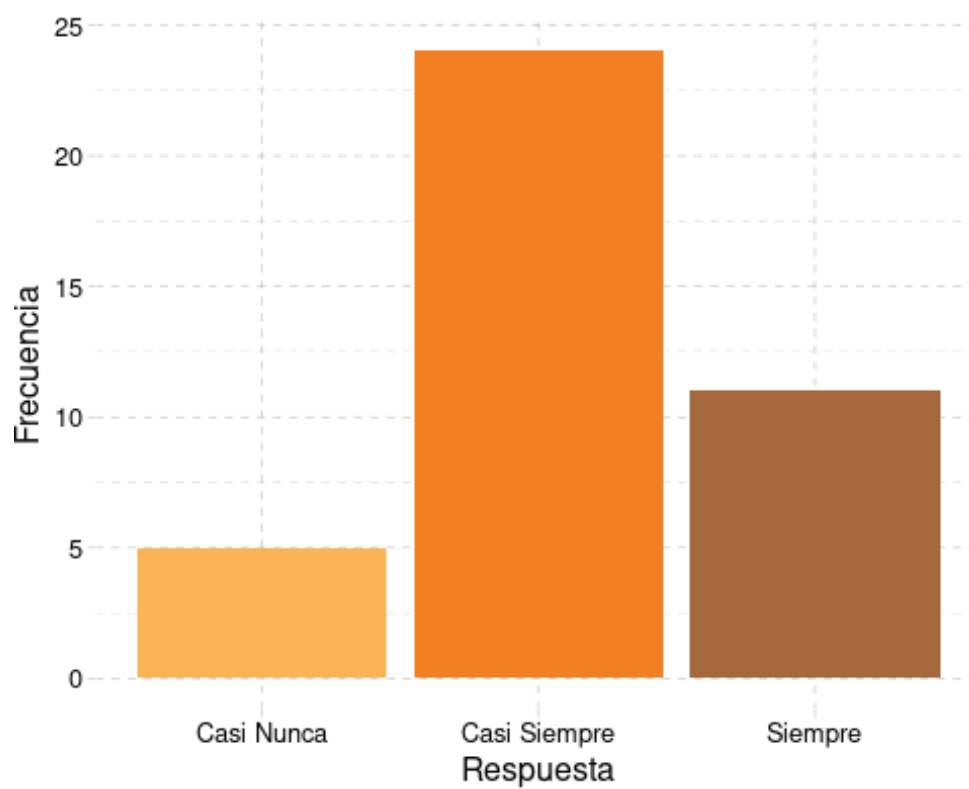
2.3 REALIZO PROCESO DE INVESTIGACIÓN COMO PARTE DE MI QUEHACER DOCENTE



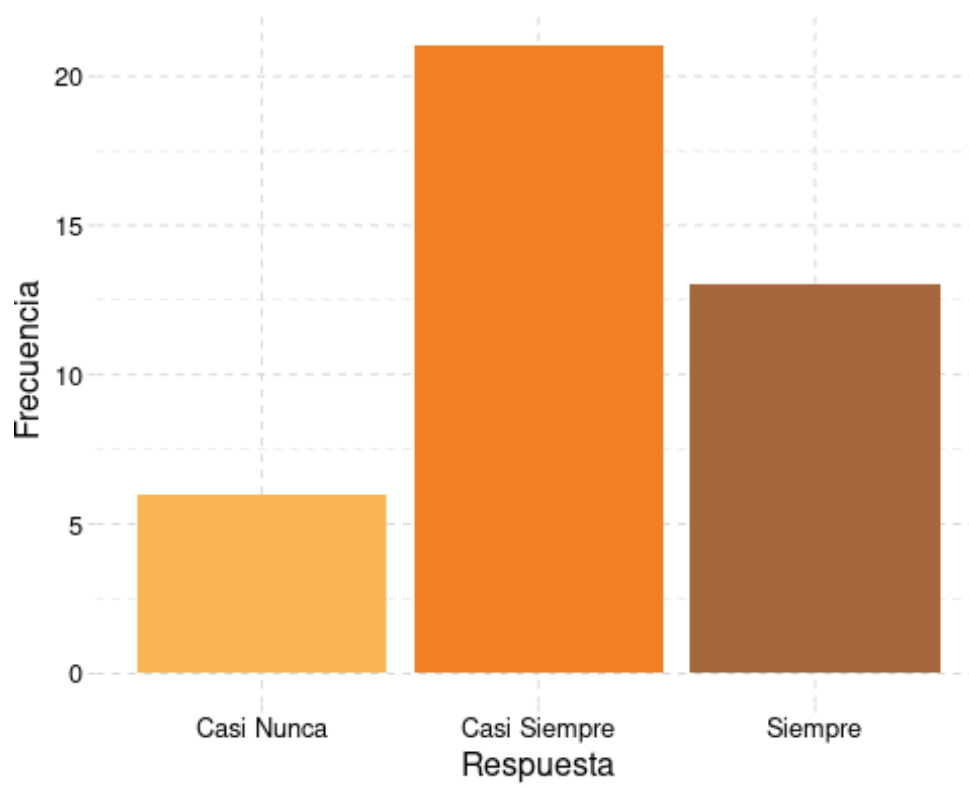
2.4 NO INCLUYO PROCESOS INVESTIGATIVOS COMO PARTE DE MI QUEHACER DOCENTE



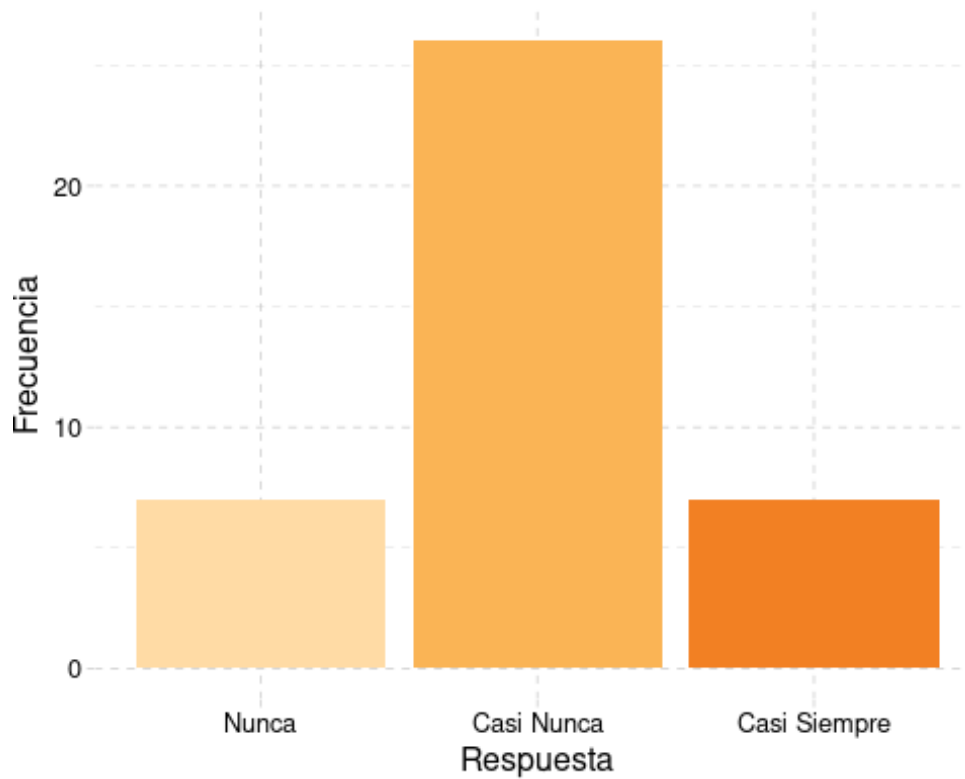
2.5 RECONOZCO CON FACILIDAD UN PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y LO DEFINO CON CLARIDAD.



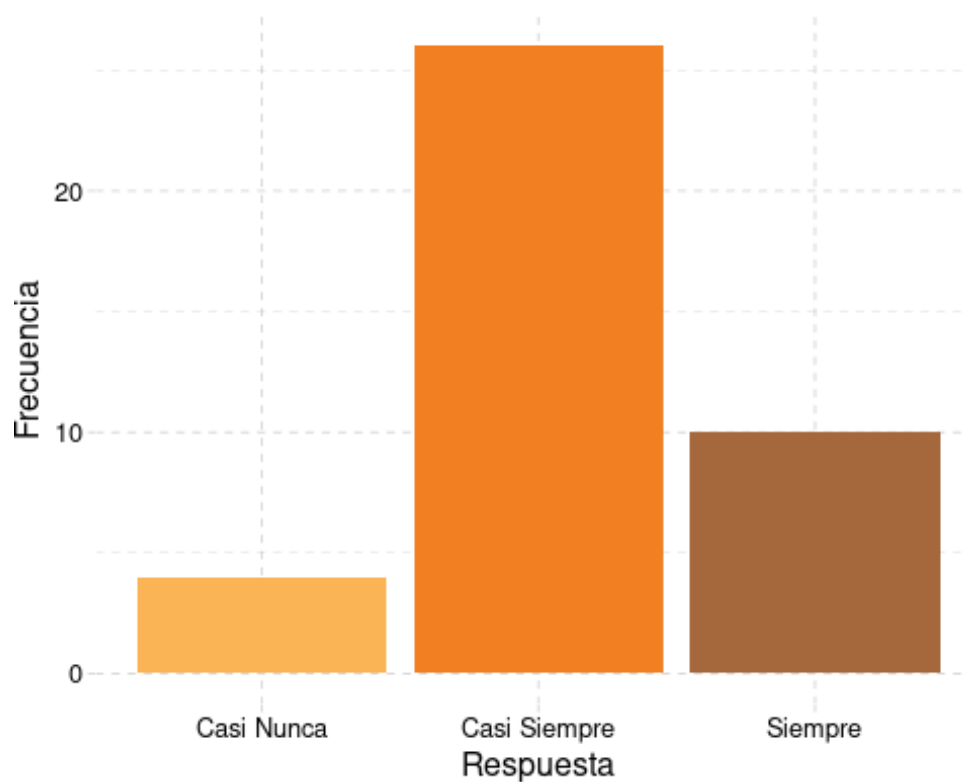
2.6 PUEDO DEFINIR EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN



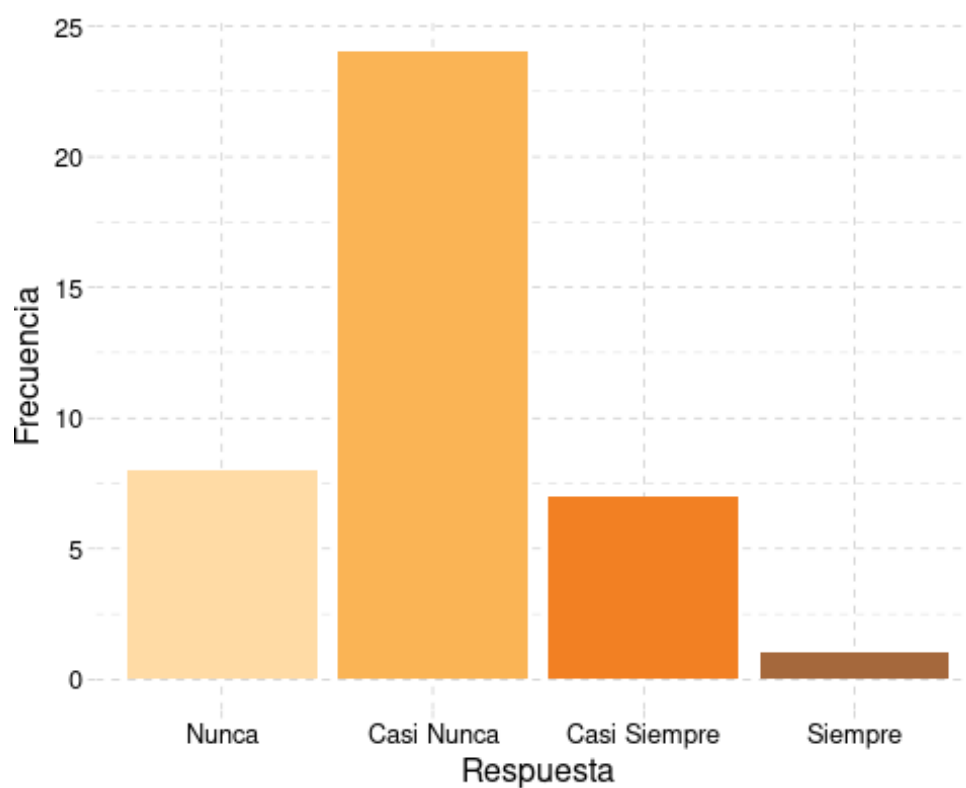
2.7 SE ME DIFICULTA IDENTIFICAR UN PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y DEFINIRLO CON CLARIDAD



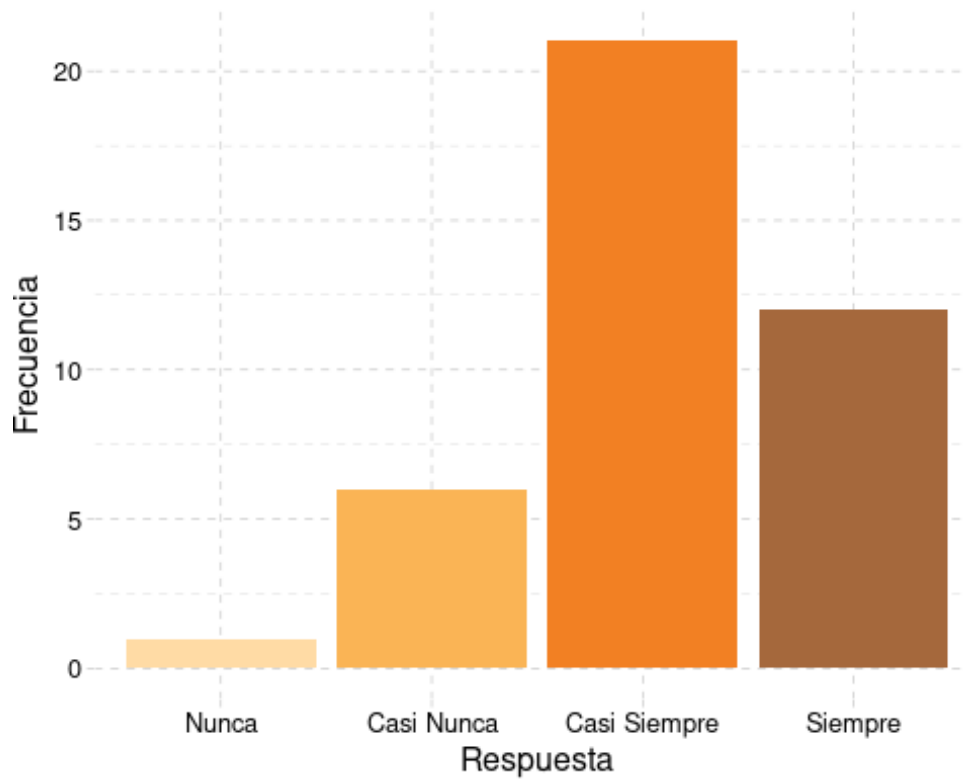
2.8 TENGO FACILIDAD PARA DEFINIR LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN Y USO CON PROPIEDAD LOS VERBOS DISPUESTOS PARA ELLO



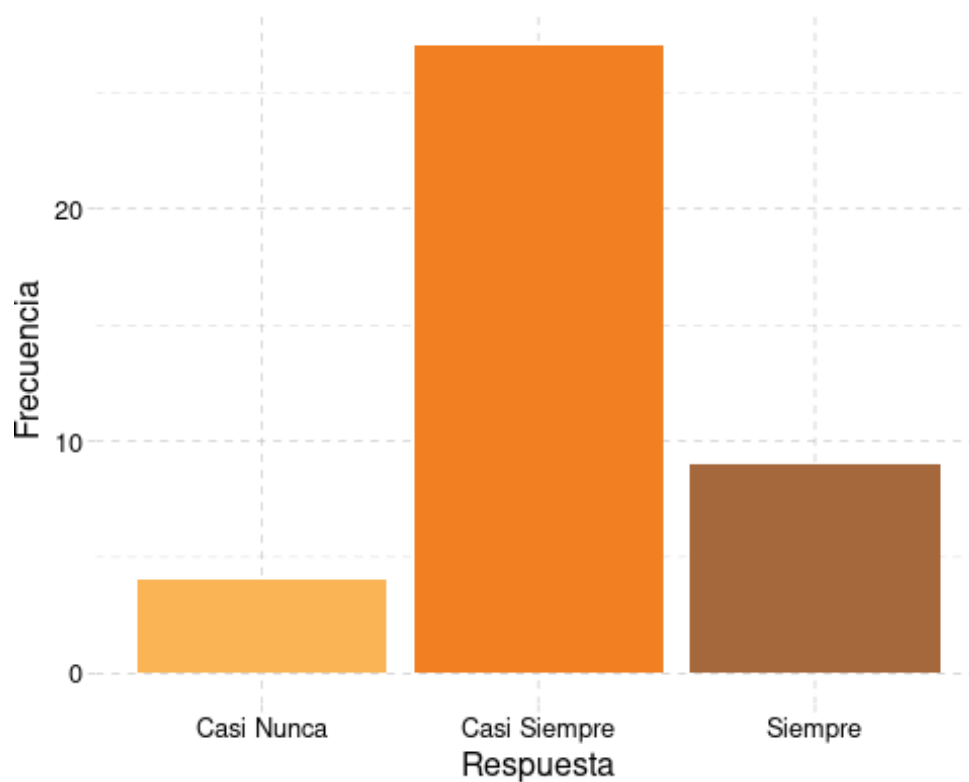
2.9 SE ME DIFICULTA DEFINIR LOS OBJETIVOS DE UNA INVESTIGACIÓN DE MANERA CLARA.



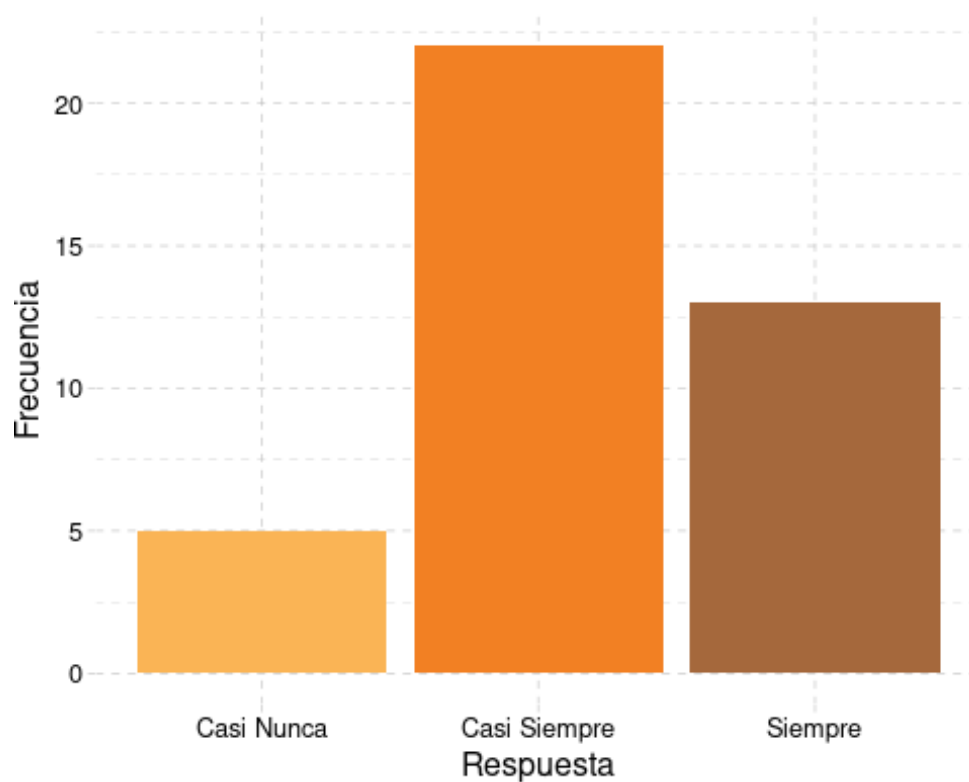
2.10 POSEO HABILIDAD PARA USAR BASES DE DATOS E IDENTIFICAR ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN



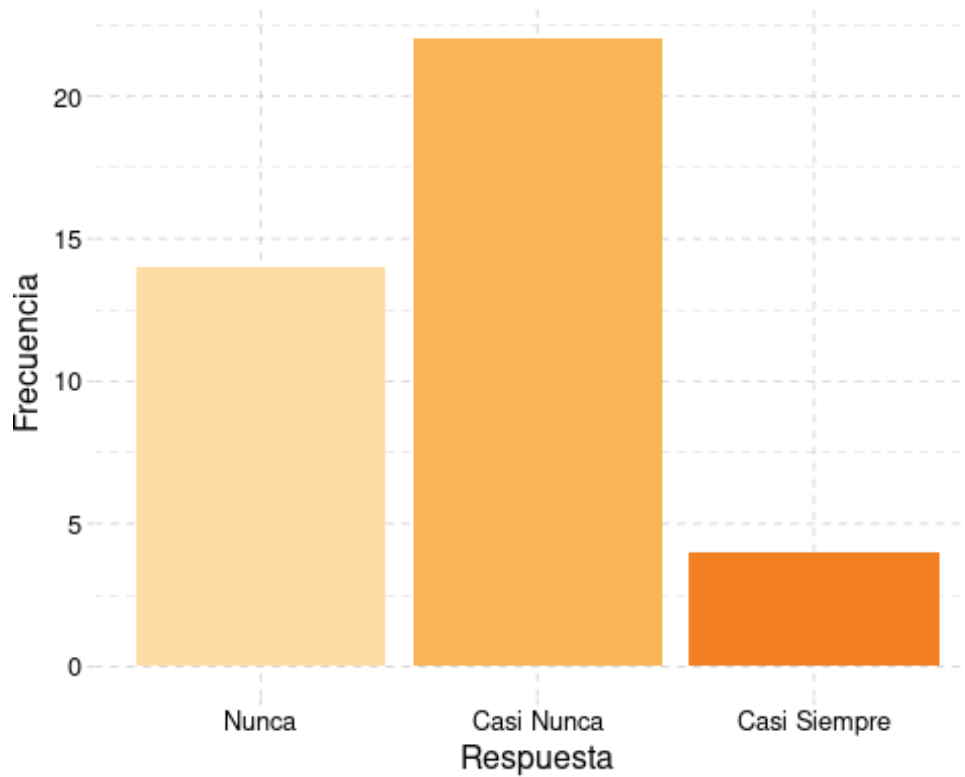
2.11 TENGO FACILIDAD PARA DEFINIR EL MARCO TEÓRICO SEGÚN LA TEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN ABORDADA.



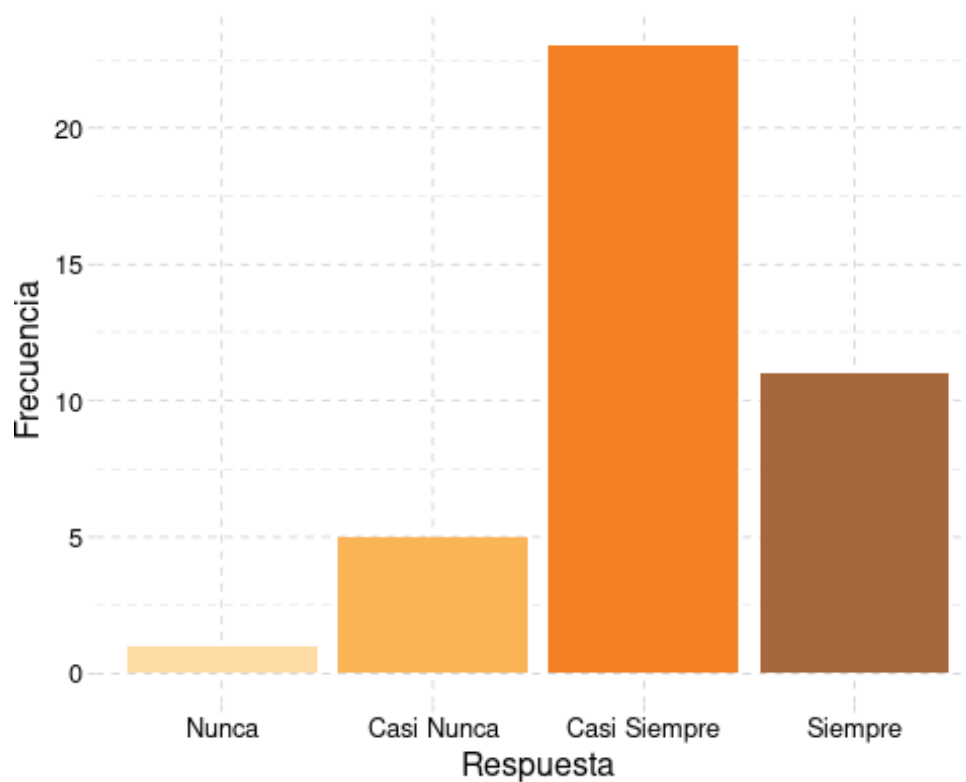
2.12 RECONOZCO LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS Y APLICA LAS MÁS ADECUADAS PARA SU INVESTIGACIÓN



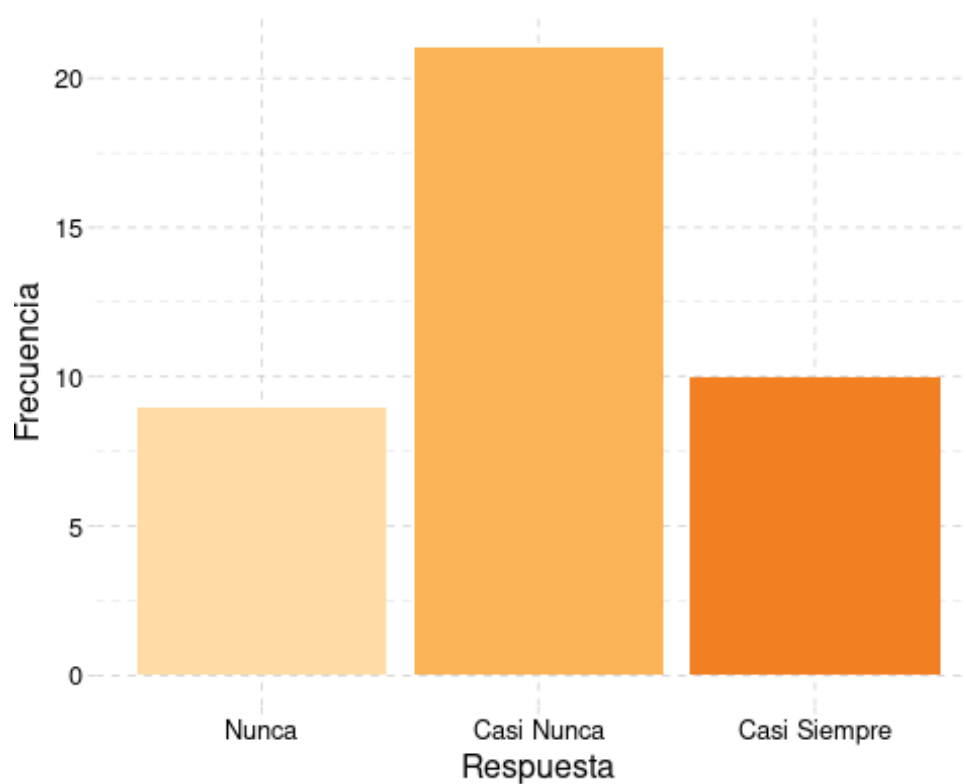
2.13 NO TENGO CLARIDAD EN EL DISEÑO Y APLICACIÓN APROPIADA DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN



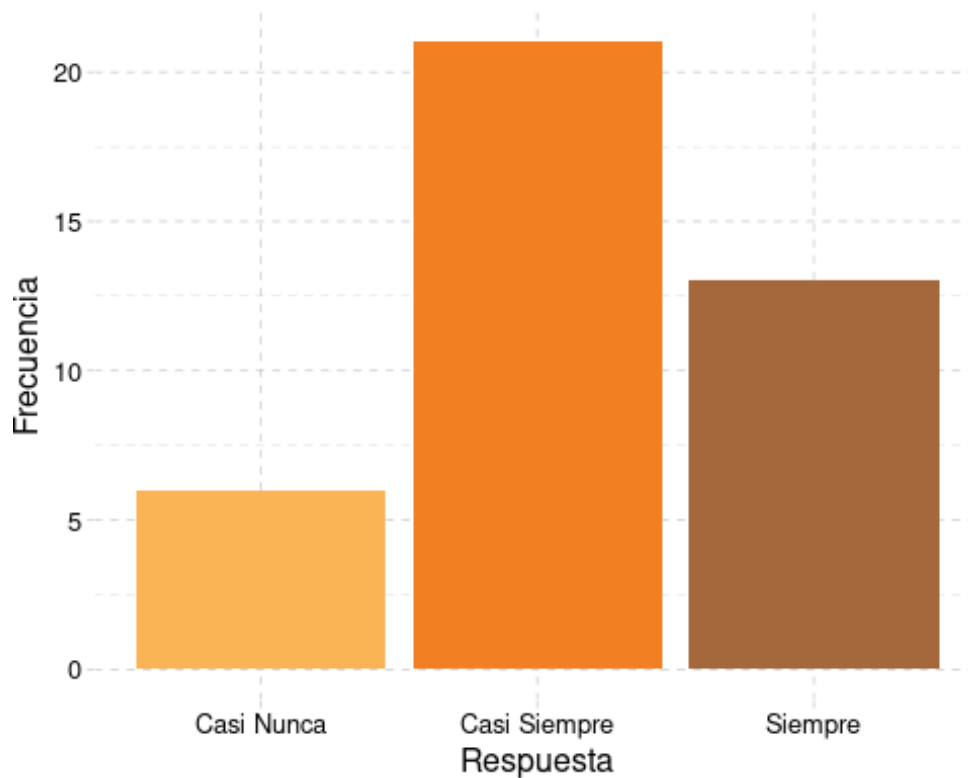
2.14 CONOZCO LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN AVALADOS CIENTÍFICAMENTE PARA ABORDAR PROCESO DE INVESTIGACIÓN



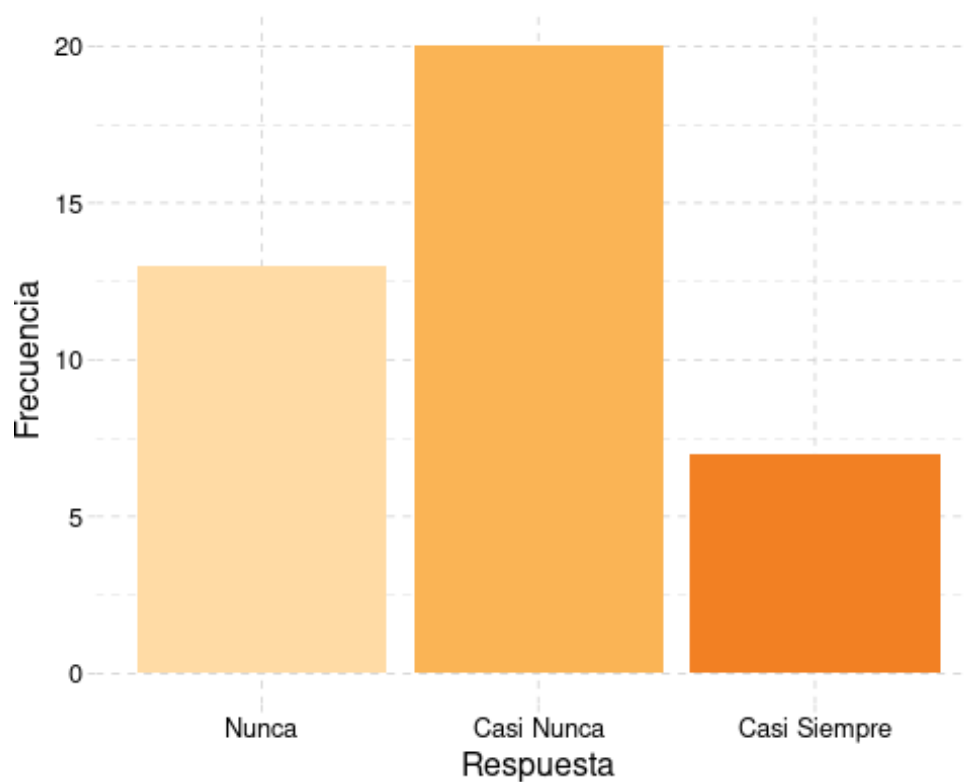
2.15 SUELO CONFUNDIR LOS DIFERENTES MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y USARLOS SEGÚN DE SU DISEÑO INVESTIGATIVO.



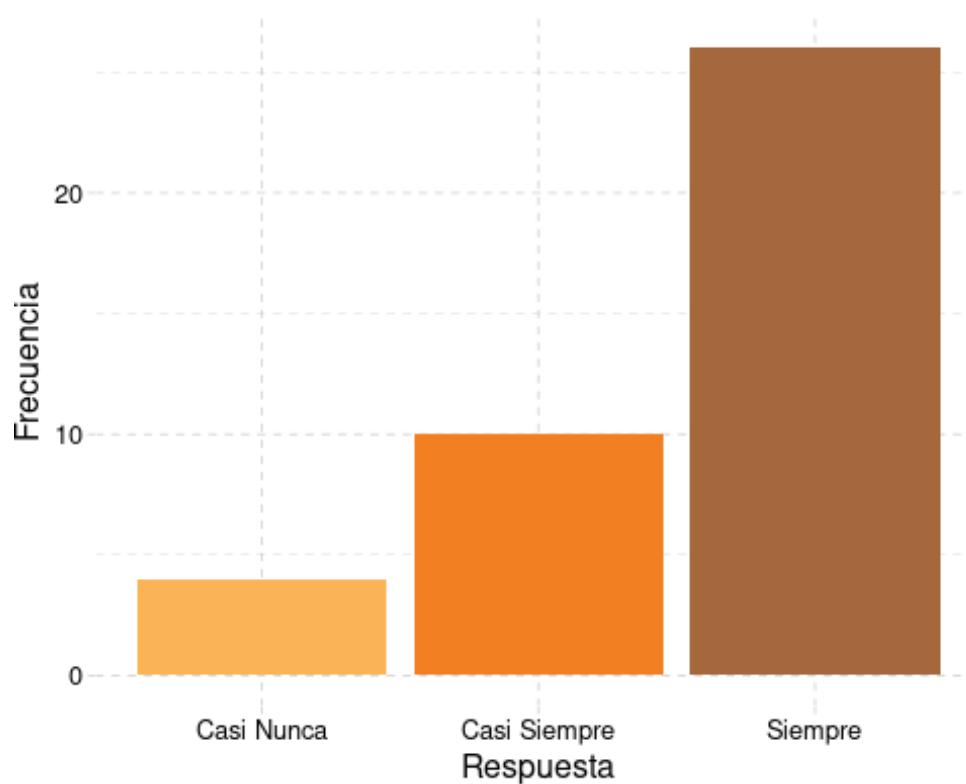
2.16 POSEO HABILIDAD PARA ANALIZAR DATOS EN MIS INVESTIGACIONES



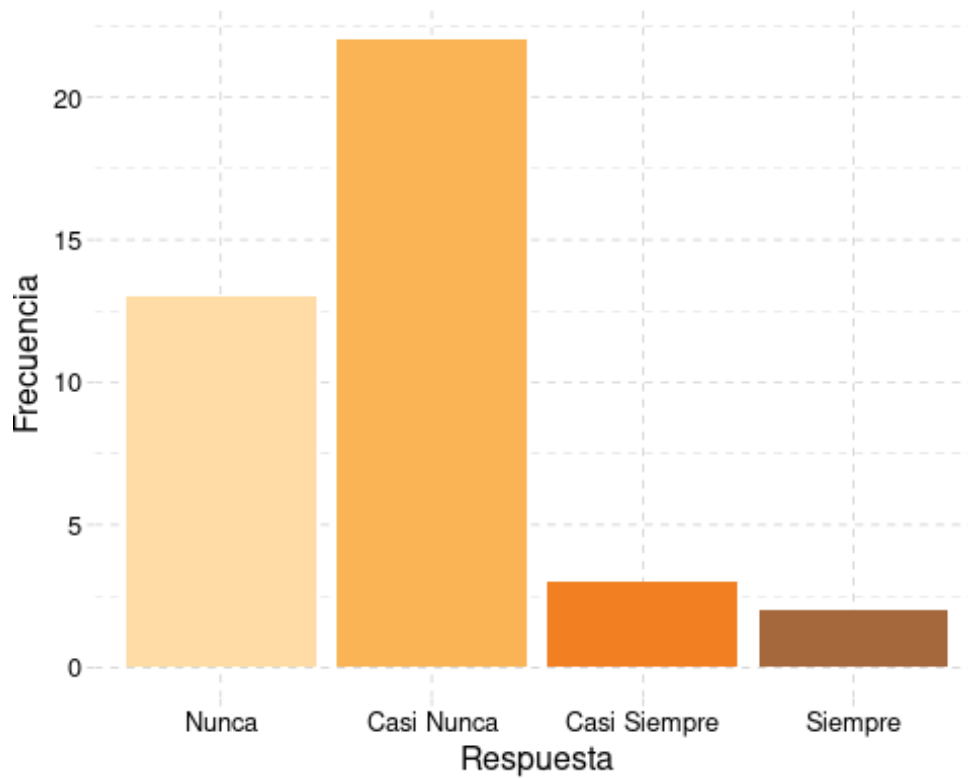
2.17 TENGO DIFICULTAD PARA HACER ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS RECOLECTADOS EN LA INVESTIGACIÓN



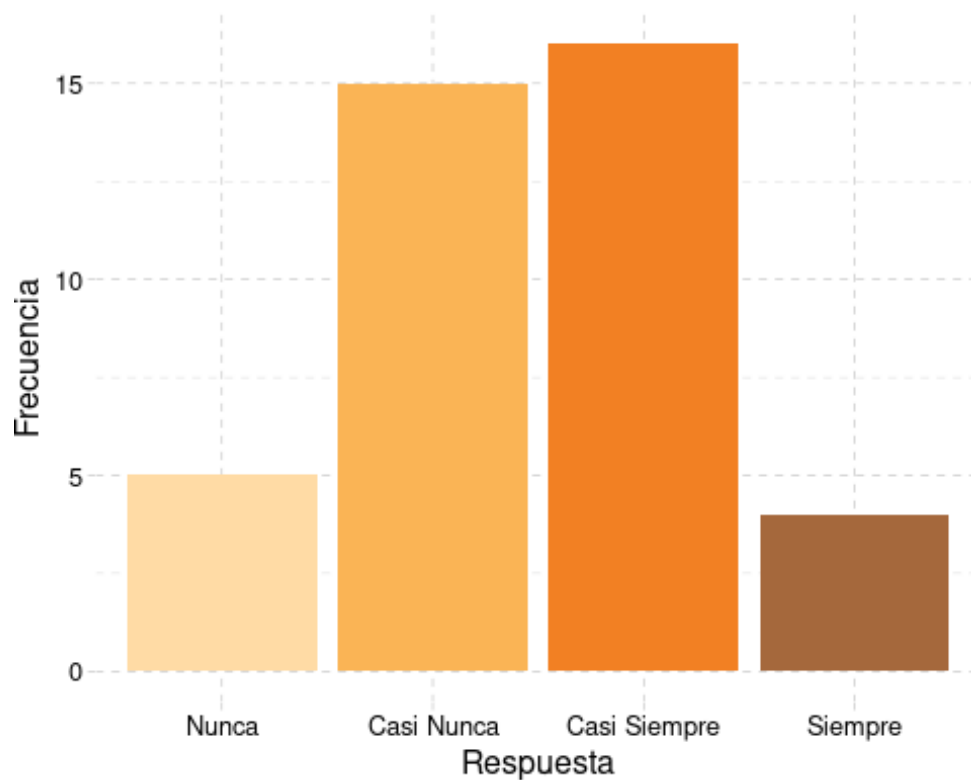
2.18 CONSIDERO QUE LA INVESTIGACIÓN ES FUNDAMENTAL PARA DESEMPEÑAR MI QUEHACER DOCENTE



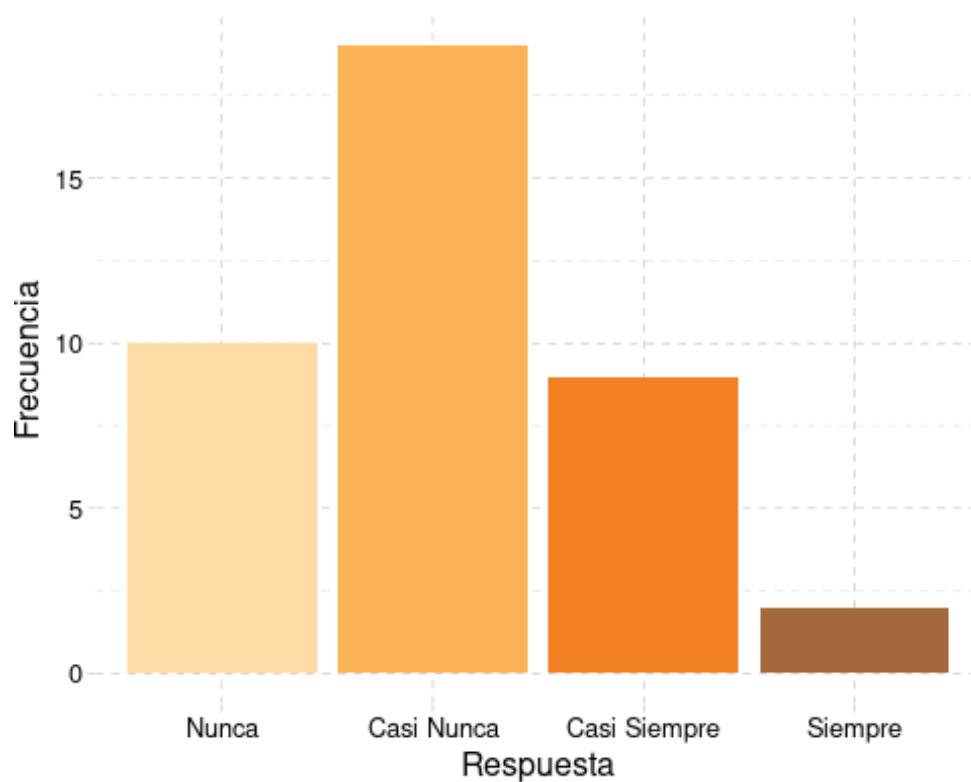
2.19 NO HE TENIDO BUENAS EXPERIENCIAS INVESTIGANDO



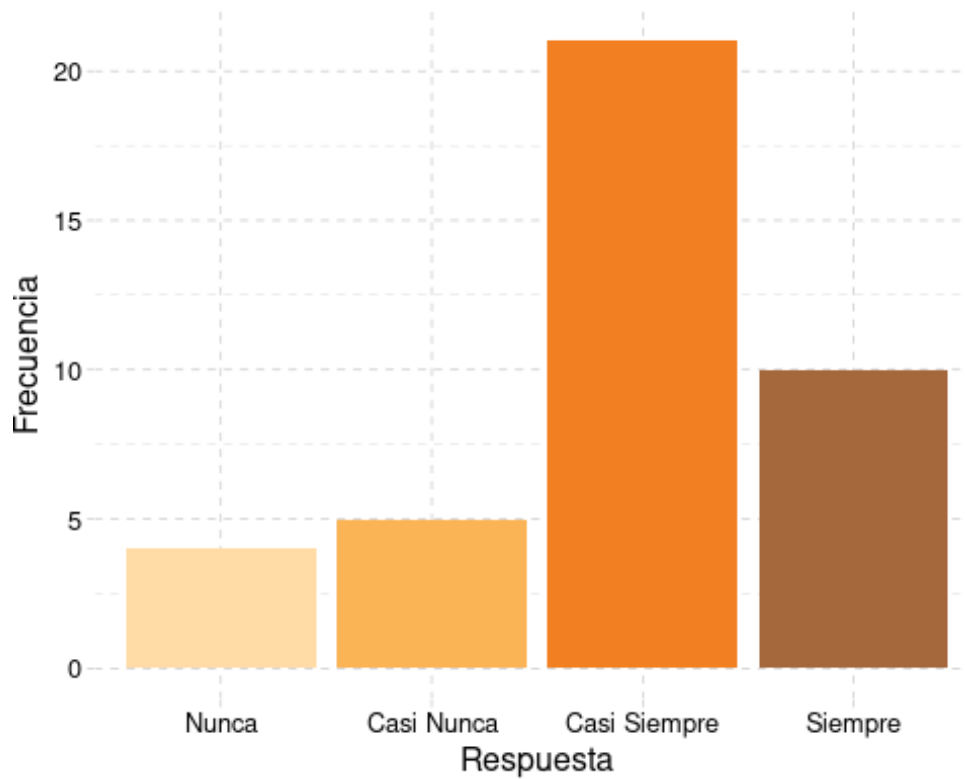
2.20 SOLO HE REALIZADO INVESTIGACIONES COMO EJERCICIO OBLIGATORIO POR ALGÚN REQUISITO DE GRADO



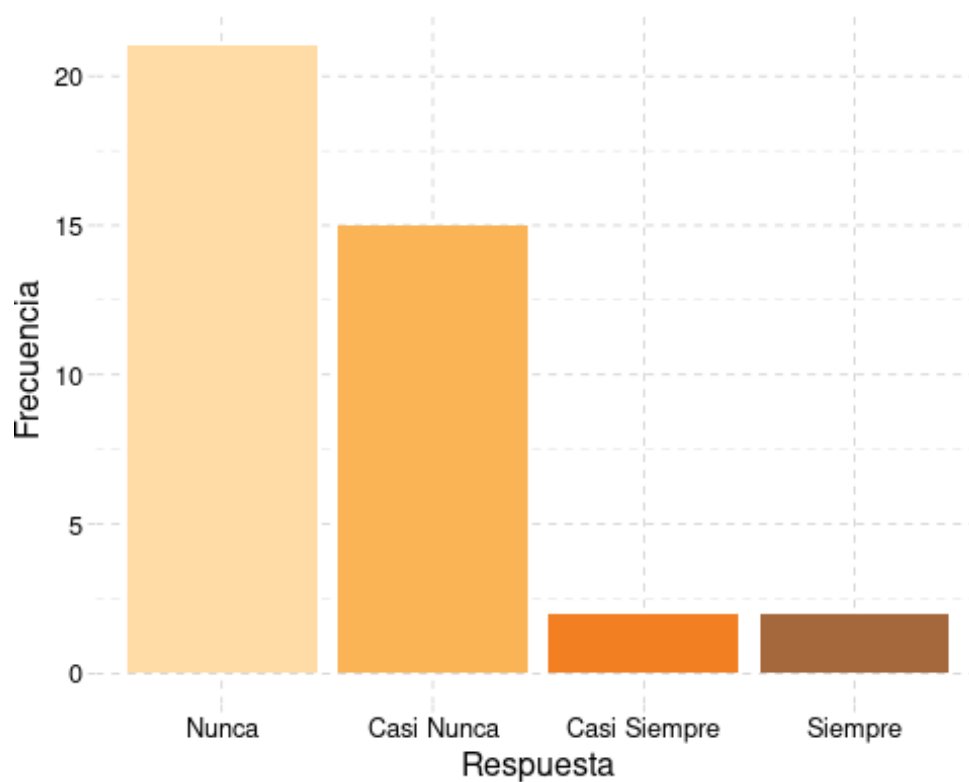
2.21 ME GUSTARÍA INVESTIGAR PERO SIENTO QUE NO TENGO LOS CONOCIMIENTOS NECESARIOS PARA HACERLOS



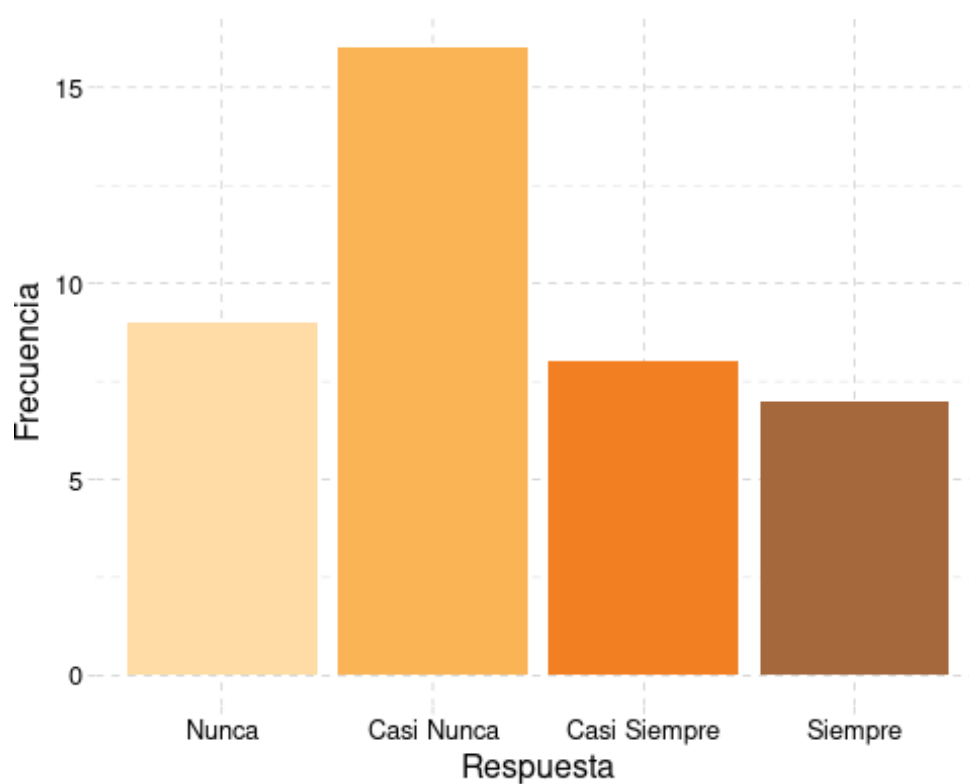
2.22 ME GUSTARÍA INVESTIGAR, PERO CONSIDERO QUE DEMANDA TIEMPO Y ESFUERZO



2.23 CONSIDERO QUE LA INVESTIGACIÓN NO ES FUNDAMENTAL PARA MI DESEMPEÑO COMO DOCENTE

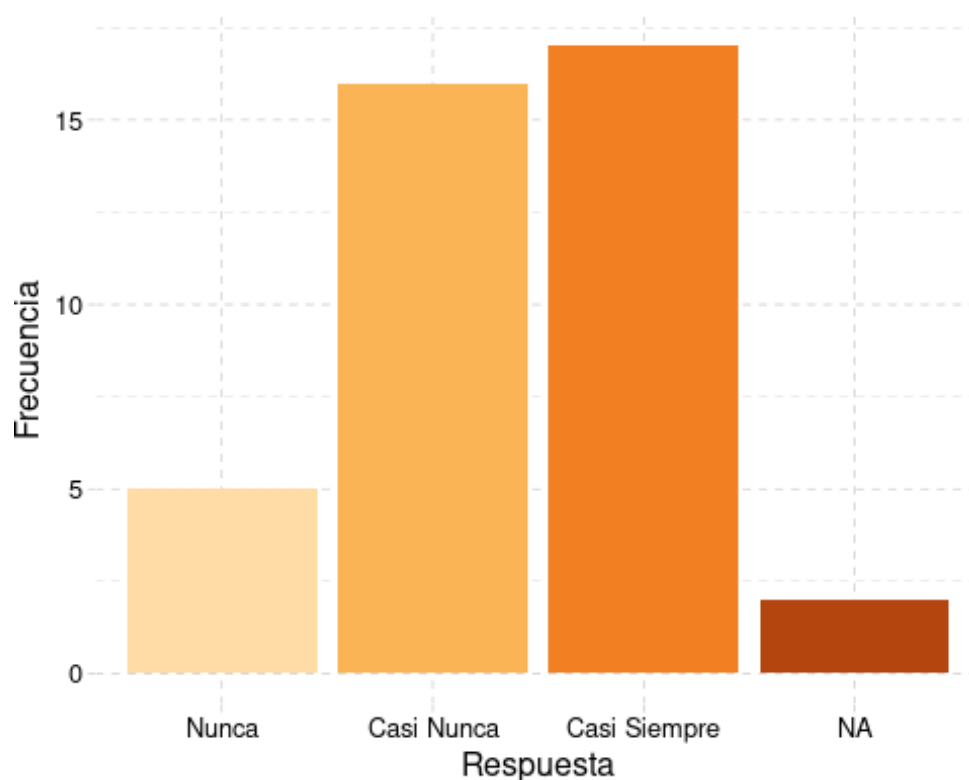


2.24 PARTICIPO EN GRUPOS DE INVESTIGACIÓN AVALADOS Y RECONOCIDO POR ENTES CERTIFICADORAS.

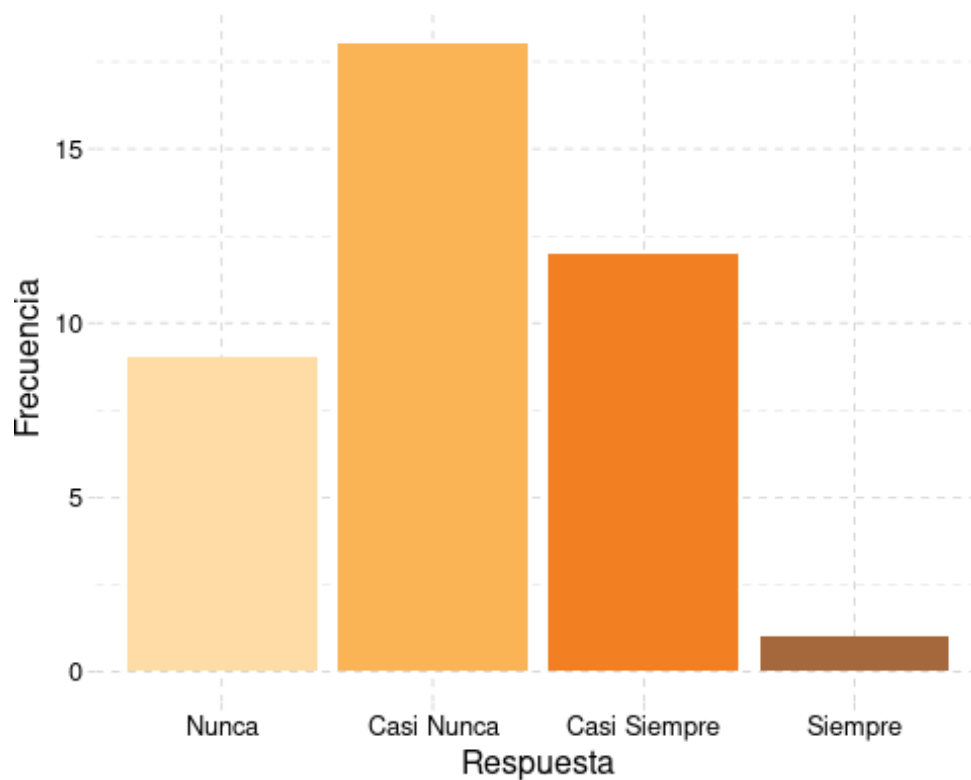


Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

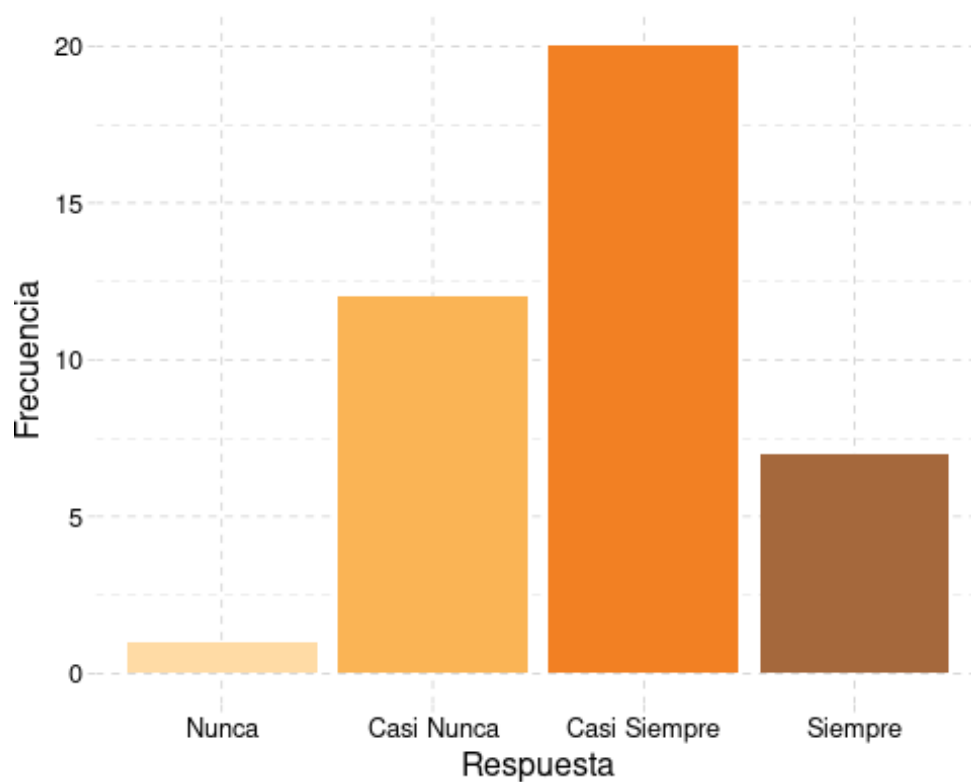
2.25 PARTICIPO EN EVENTOS ACADÉMICOS CON LA PRESENTACIÓN DE PONENCIAS.



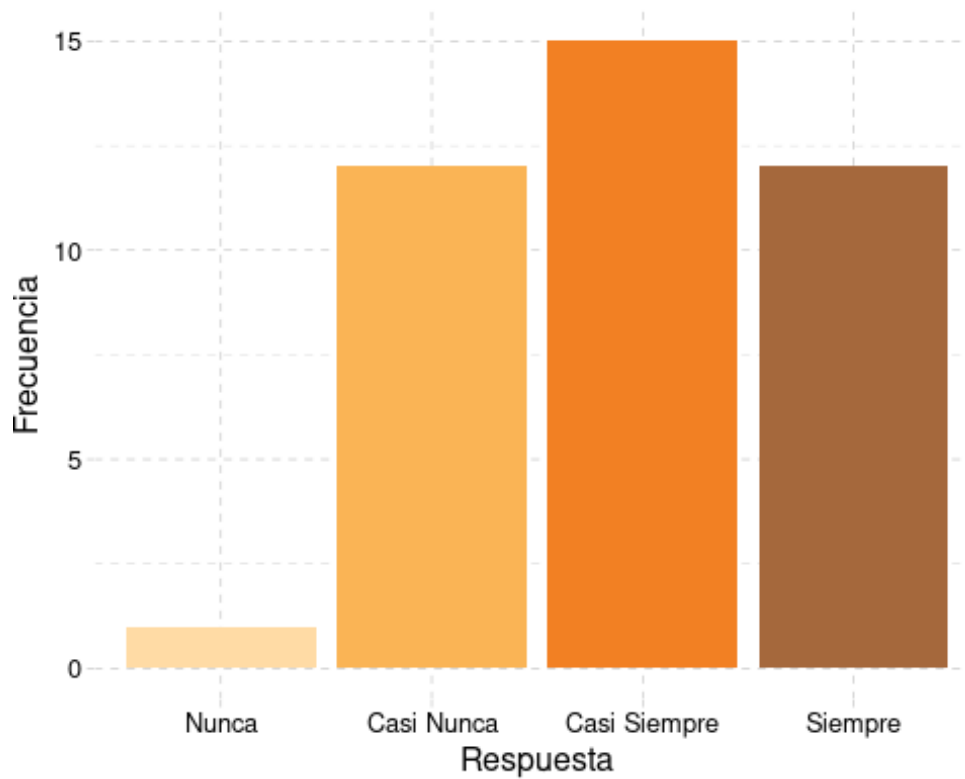
2.26 PUBLICO ARTÍCULOS CIENTÍFICOS EN REVISTAS INDEXADAS PARA PUBLICAR LOS RESULTADOS DE MIS INVESTIGACIONES



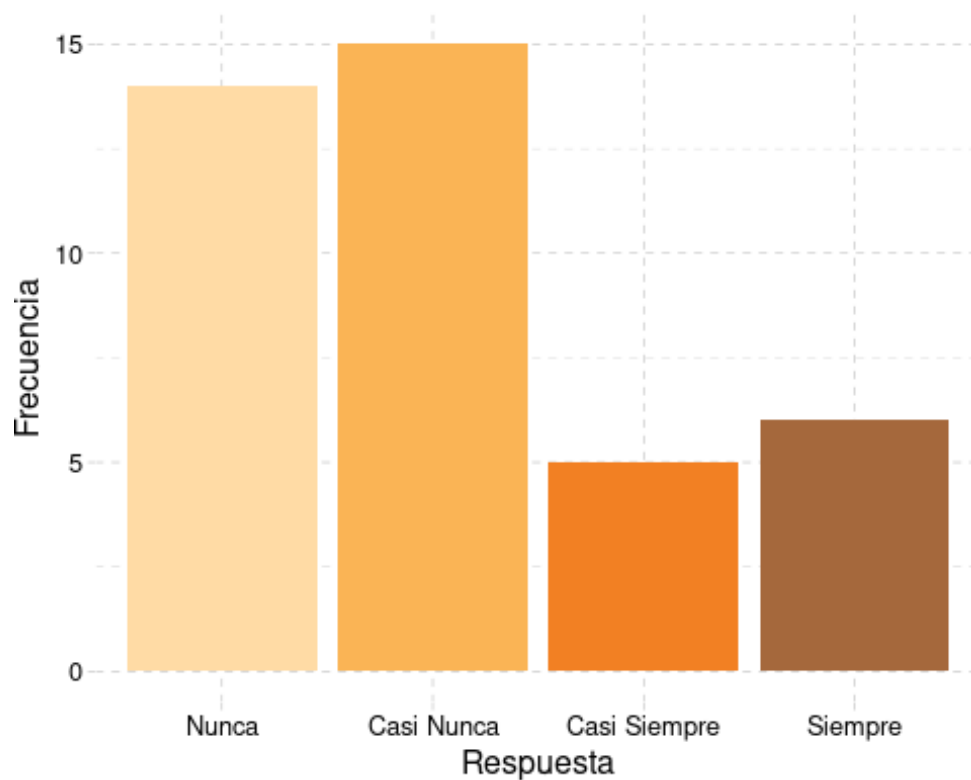
2.27 TENGO FACILIDAD PARA ESCRIBIR ARTÍCULOS CIENTÍFICOS Y PREPARAR PONENCIAS



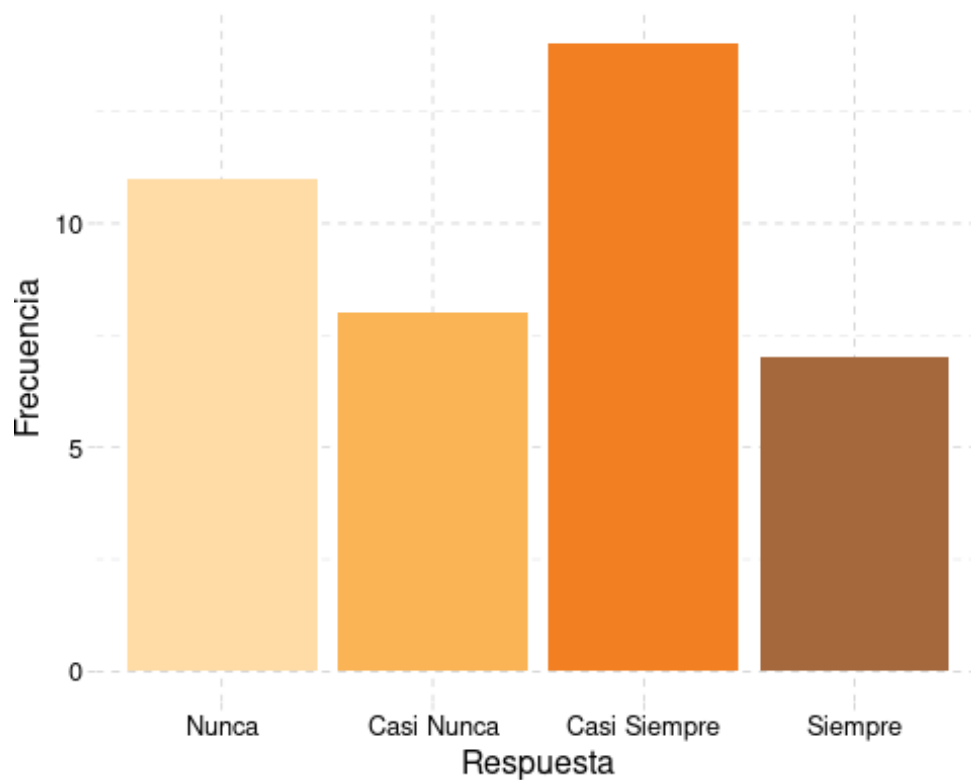
2.28 HE DEFINIDO UN TEMA DE INVESTIGACIÓN Y TENGO EXPERIENCIA INVESTIGANDO SOBRE ESE TEMA



2.29 PERTENEZCO A REDES Y ASOCIACIONES ACADÉMICAS DONDE SE HACE INTERCAMBIOS DE EXPERIENCIAS INVESTIGATIVAS.

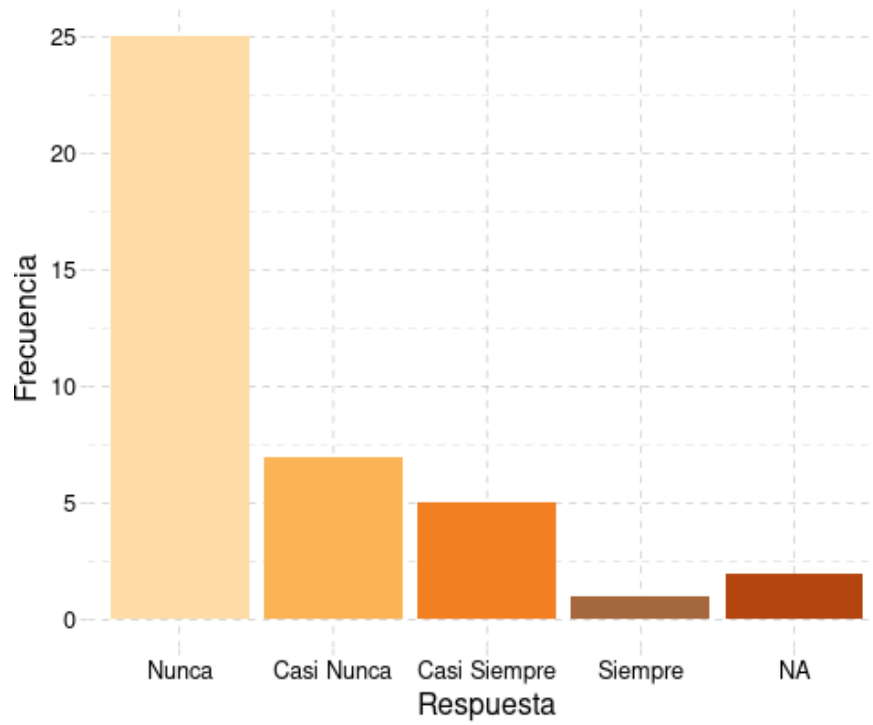


2.30 HAGO ACTUALIZACIONES PERMANENTES DE MI CVLAC



2.31 PUBLICO AL MENOS UN ARTÍCULO CADA AÑO EN REVISTA INDEXADAS.

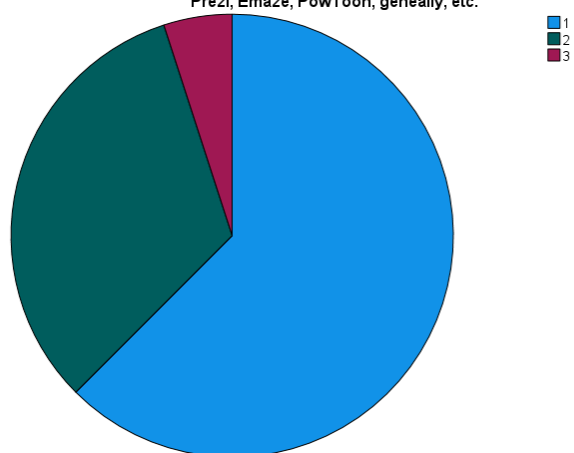
Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.



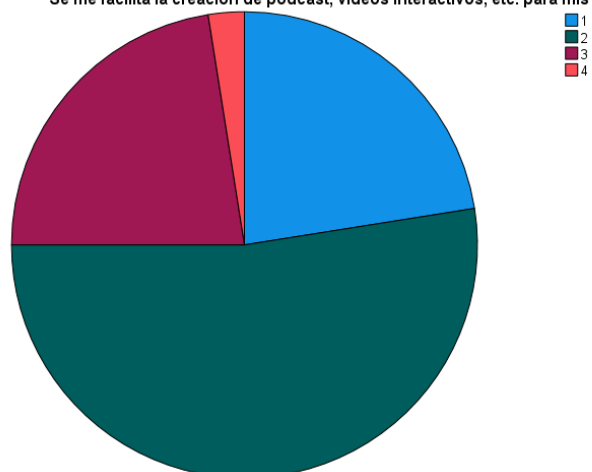
Anexo 6

Datos cuantitativos sobre las competencias tecnológicas de los docentes

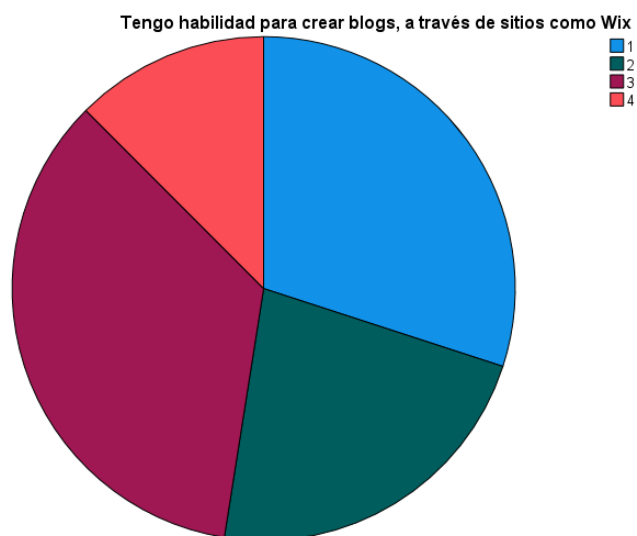
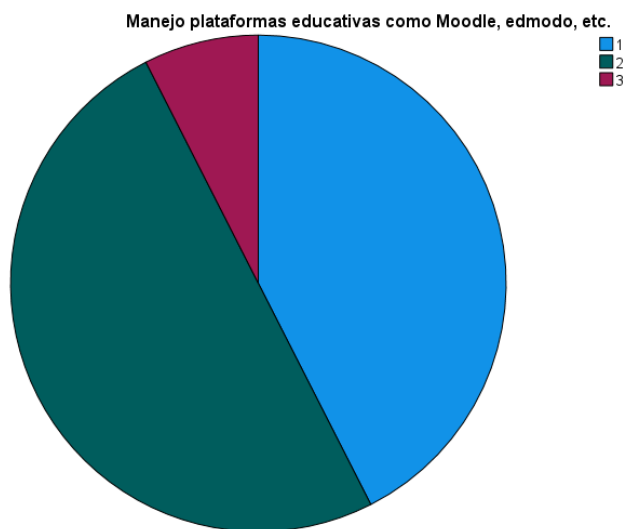
Tengo habilidad para crear y diseñar presentaciones interactivas mediante programas como : PowerPoint, Prezi, Emaze, PowToon, geneally, etc.



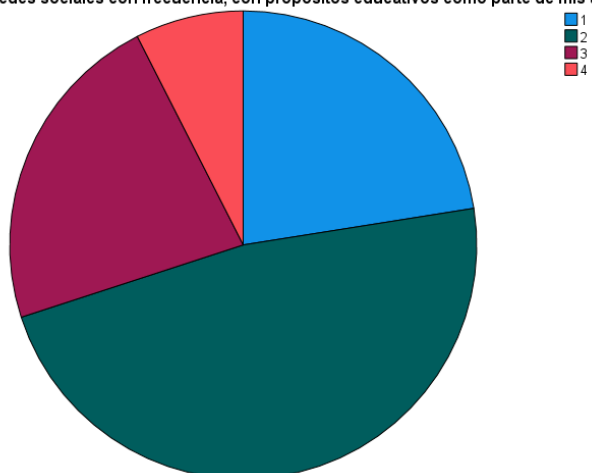
Se me facilita la creación de podcast, videos interactivos, etc. para mis clases.



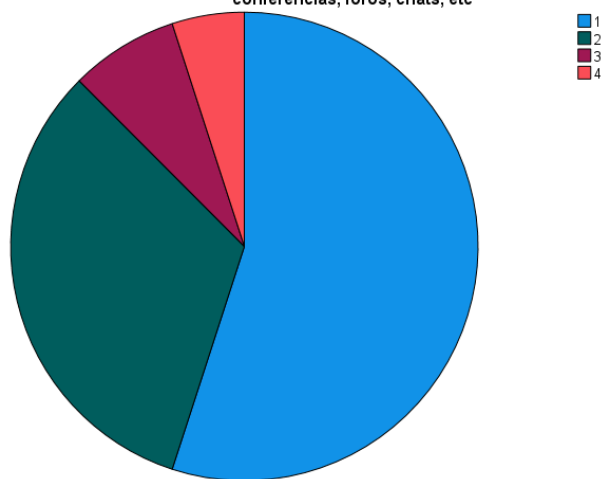
Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.



Manejo redes sociales con frecuencia, con propósitos educativos como parte de mis actividades cotidianas

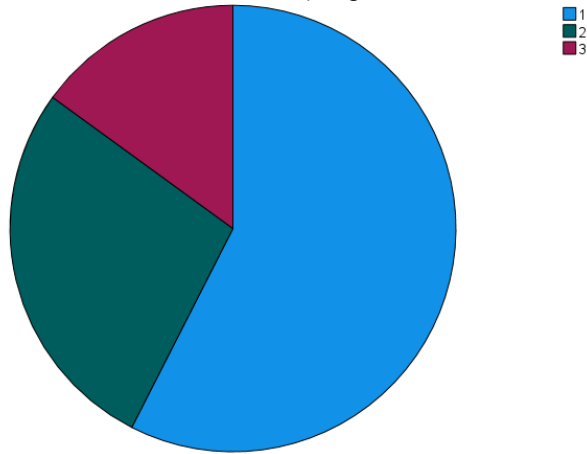


Tengo habilidad para usar tecnologías interactivas que promueven el aprendizaje del idioma entre ellas, video conferencias, foros, chats, etc

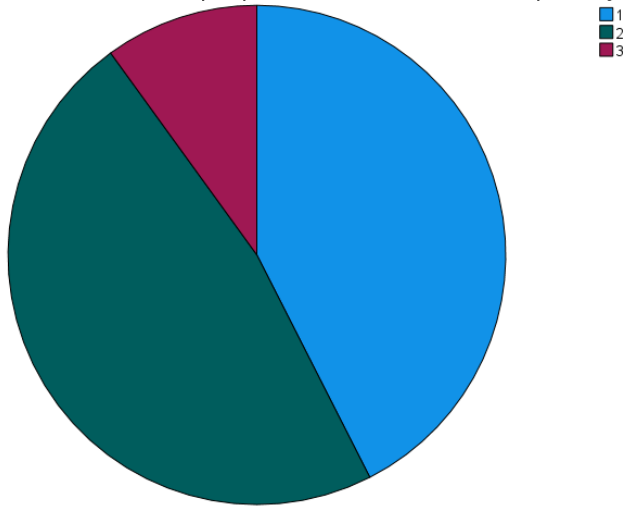


Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

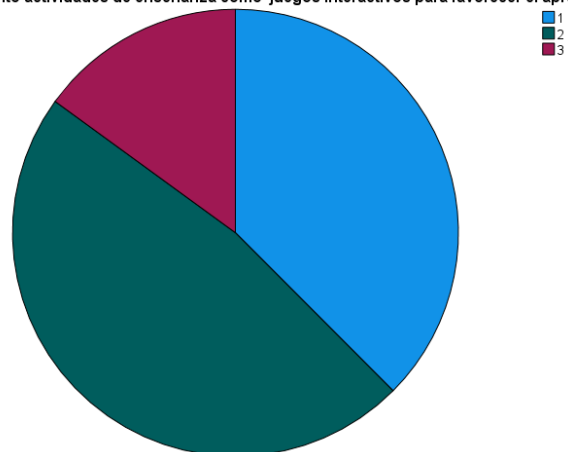
Se me facilita el diseño de diferentes tipos de evaluación para valorar las habilidades comunicativas de mis estudiantes y las competencia alcanzadas en mis clases por medio de test en línea, como Hot potatoes, Quizziz, Google Forms.



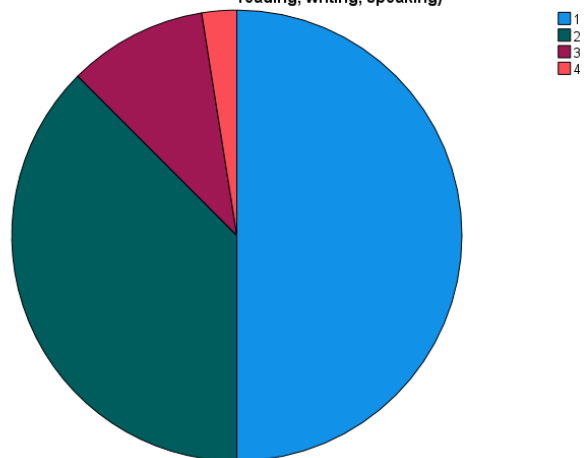
Hago uso frecuente de las TIC para promover los diferentes estilos de aprendizaje de mis estudiantes.



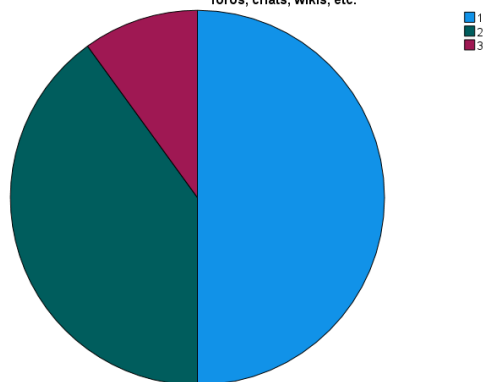
Implemento actividades de enseñanza como juegos interactivos para favorecer el aprendizaje en mis clases.



Conozco herramientas tecnológicas para promover el desarrollo de las habilidades del idioma (listening, reading, writing, speaking)

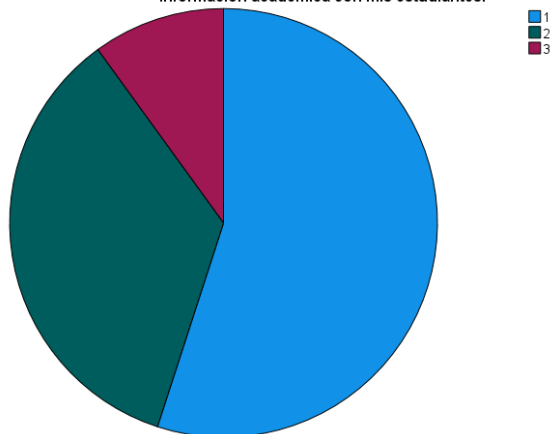


Me comunico con mis estudiantes de manera sincrónica y asincrónica a través de plataformas tales como foros, chats, wikis, etc.

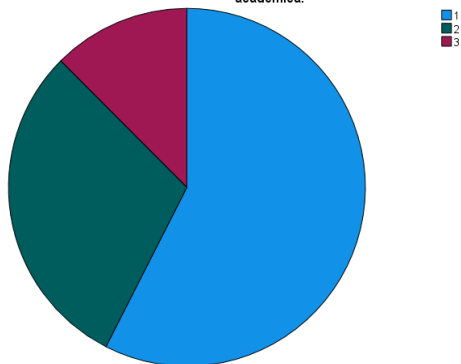


Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

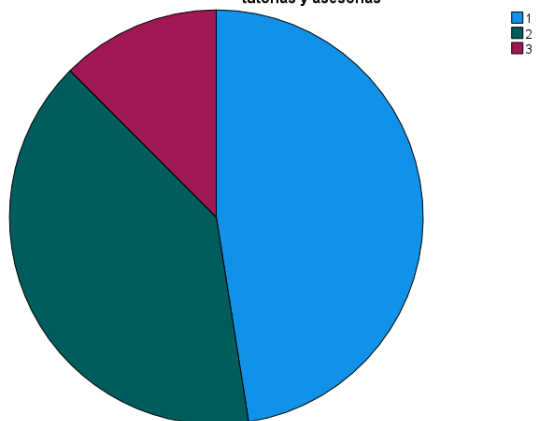
Utilizo programas de la web 2.0 (por ejemplo: Google Drive, YouTube, wikis, blogs, etc.) para compartir información académica con mis estudiantes.



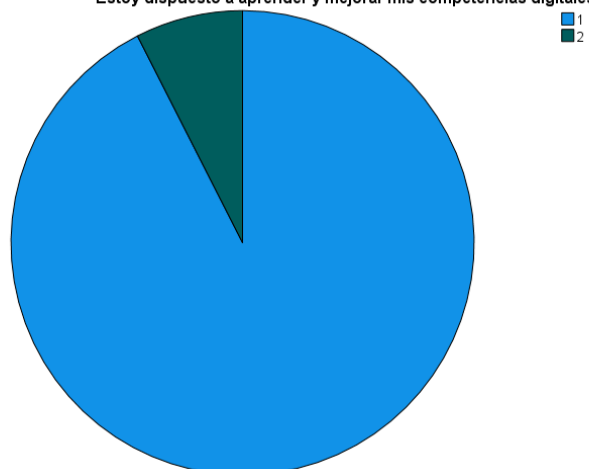
Promuevo el uso de herramientas tecnológicas entre mis estudiantes como medio para compartir información académica.



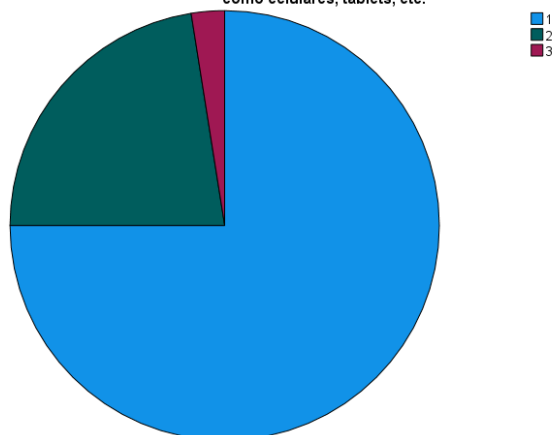
Empleo las TIC como una herramienta para favorecer la comunicación con mis estudiantes en espacios de tutorías y asesorías



Estoy dispuesto a aprender y mejorar mis competencias digitales

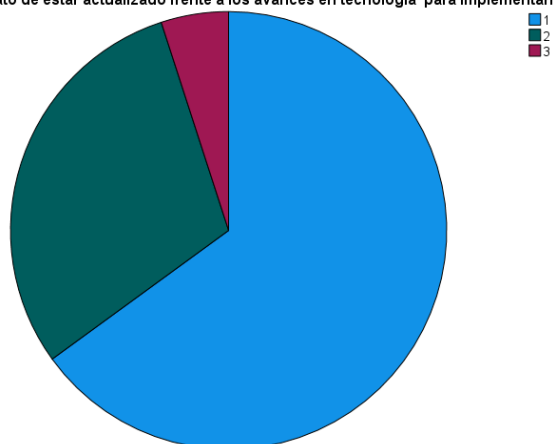


Mantengo una actitud abierta frente al uso de dispositivos tecnológicos por parte de mis estudiantes en clase como celulares, tablets, etc.

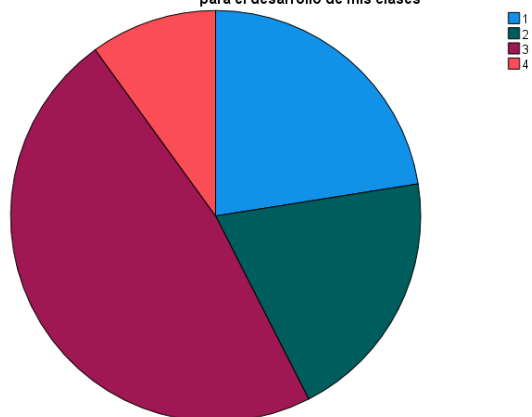


Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

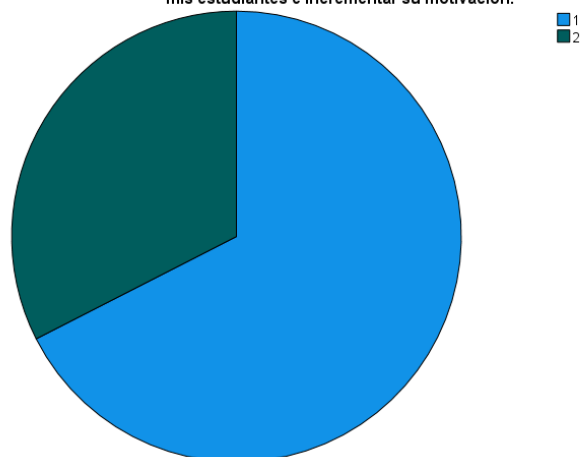
Trato de estar actualizado frente a los avances en tecnología para implementarlos en mis clases



Considero que el uso de dispositivos tecnológicos en clase por parte de los estudiantes son un distractor para el desarrollo de mis clases



Encuentro en las nuevas tecnologías una herramienta muy útil para promover los procesos de aprendizaje de mis estudiantes e incrementar su motivación.



Anexo 7

Cartas de consentimiento informado

Bogotá, octubre 20 de 2019

Señor

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Docente Licenciatura de Lenguas Extranjeras

La ciudad

Asunto: Solicitud aplicación de encuestas

Cordial saludo

Con el ánimo de fortalecer las ofertas académicas de los programas de tecnicatura del país, están desarrollando un proyecto de investigación dentro de mi formación doctoral titulado: *Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.*

Este proyecto busca examinar, a través de una metodología de investigación mixta con enfoque exploratorio descriptivo, el perfil de los maestros formadores en 20 programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia y evaluar su congruencia con el perfil de formación de los futuros maestros, propuesto en las ofertas académicas a la luz de la Resolución 18583 de 2017.

Como instituciones formadoras de licenciados en lenguas extranjeras somos conscientes de la responsabilidad que tenemos en estos procesos.

Para desarrollar este proyecto hemos considerado la participación de ustedes como docentes encargados de la formación de los futuros licenciados en lenguas extranjeras. Por esta razón queremos solicitar su colaboración participando en entrevistas y aplicación de encuestas. Sabemos que su opinión y sus aportes serán de gran ayuda para el desarrollo de esta investigación.

El proyecto maneja las consideraciones éticas expuestas en la Ley de Protección de Datos Personales o Ley 1581 de 2012, Agradecemos su amable colaboración y quedamos atentos a su positiva respuesta.

Cordialmente, _____

Blanca Lucia Cely Betancourt

Grupo Investigación

Cibeles.

<https://scienti.minciencias.gov.co/gruplac/jsp/visualiza/visualizaqr.jsp?nro=00000000015538>

Bogotá, octubre 20 de 2019

Señor

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Director de programa

Licenciatura de Lenguas Extranjeras

La ciudad

Asunto: Solicitud participación en investigación.

Cordial saludo

Con el ánimo de fortalecer las ofertas académicas de los programas de tecnicatura del país, están desarrollando un proyecto de investigación dentro de mi formación doctoral titulado: ***Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.***

Este proyecto busca examinar, a través de una metodología de investigación mixta con enfoque exploratorio descriptivo, el perfil de los maestros formadores en 20 programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia y evaluar su congruencia con el perfil de formación de los futuros maestros, propuesto en las ofertas académicas a la luz de la Resolución 18583 de 2017.

Como instituciones formadoras de licenciados en lenguas extranjeras somos conscientes de la responsabilidad que tenemos en estos procesos.

Para desarrollar este proyecto hemos considerado la participación de ustedes como docentes encargados de la formación de los futuros licenciados en lenguas extranjeras. Por esta razón queremos solicitar su colaboración participando en entrevistas y aplicación de encuestas. Sabemos que su opinión y sus aportes serán de gran ayuda para el desarrollo de esta investigación.

El proyecto maneja las consideraciones éticas expuestas en la Ley de Protección de Datos Personales o Ley 1581 de 2012, Agradecemos su amable colaboración y quedamos atentos a su positiva respuesta.

Cordialmente, _____

Blanca Lucia Cely Betancourt

Grupo Investigación

Cibeles.

<https://scienti.minciencias.gov.co/gruplac/jsp/visualiza/visualizaqr.jsp?nro=00000000015538>

Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.

Bogotá, octubre 20 de 2019

Señor

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Coordinador de programa de programa
Licenciatura de Lenguas Extranjeras
La ciudad

Asunto: Solicitud participación en investigación.

Cordial saludo

Con el ánimo de fortalecer las ofertas académicas de los programas de tecnicatura del país, están desarrollando un proyecto de investigación dentro de mi formación doctoral titulado: ***Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior.***

Este proyecto busca examinar, a través de una metodología de investigación mixta con enfoque exploratorio descriptivo, el perfil de los maestros formadores en 20 programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia y evaluar su congruencia con el perfil de formación de los futuros maestros, propuesto en las ofertas académicas a la luz de la Resolución 18583 de 2017.

Como instituciones formadoras de licenciados en lenguas extranjeras somos conscientes de la responsabilidad que tenemos en estos procesos.

Para desarrollar este proyecto hemos considerado la participación de ustedes como docentes encargados de la formación de los futuros licenciados en lenguas extranjeras. Por esta razón queremos solicitar su colaboración participando en entrevistas y aplicación de encuestas. Sabemos que su opinión y sus aportes serán de gran ayuda para el desarrollo de esta investigación.

El proyecto manejara las consideraciones éticas expuestas en la Ley de Protección de Datos Personales o Ley 1581 de 2012, Agradecemos su amable colaboración y quedamos atentos a su positiva respuesta.

Cordialmente, _____

Blanca Lucia Cely Betancourt
Grupo Investigación
Cibeles.

<https://scienti.minciencias.gov.co/gruplac/jsp/visualiza/visualizaqr.jsp?nro=00000000015538>

Anexo 8: Carta Comité de Ética.



EL COMITÉ DE ÉTICA DE LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA

CERTIFICA

Que el proyecto de investigación titulado **"Una mirada al perfil de los docentes de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de educación superior"** el cual forma parte del programa **Doctorado en Educación** cuyo Autor es **Blanca Lucia Cely Betancourt** y cuyo Director de Tesis es **Dr. Aránzazu Bernardo Jiménez** fue evaluado y aprobado por parte del Comité de Ética de la **Universidad Internacional Iberoamericana**, en su sesión del **24 de mayo de 2024**.

El consentimiento informado elaborado para este proyecto incluye los aspectos requeridos para proveer la información necesaria a las personas que se incluyan en el estudio y el investigador principal debe garantizar la obtención del documento firmado por cada uno de los participantes en el estudio.

El Comité de Ética conceptúa que el proyecto cumple con los requisitos de calidad exigidos y en consecuencia otorga su aprobación; el respectivo concepto se consigna en el acta **Nº CR-228** de la correspondiente sesión.

Se expide este certificado el **24 de mayo de 2024**.

Vivian Lipari Zegarra
Presidente
Comité de Revisión Ética – Postgrados



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA

Calle 15 No. 36 entre 10 y 12 - Colonia IMI III > Campeche - México - CP 24560
Tel. (981) 81 10246 > contacto@unini.edu.mx > www.unini.edu.mx