



ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE LAS REFORMAS CURRICULARES Y LAS TRANSFORMACIONES EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN LENGUAS EXTRANJERAS: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Juan Sebastián Calderon Suarez

Karen Viviana Cuaical Alpala

Kevin Arles Galindo Martínez

Tutora

Olga Cecilia Díaz Flórez

Trabajo de grado para optar el título de Pedagogo

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Educación

Programa en Pedagogía

Agradecimientos

Damos gracias a Dios y a la vida por permitirnos haber llegado a culminar este trabajo de investigación. Por permitir que cada obstáculo sea un aprendizaje de la vida, el cual nos permite crecer personal y profesionalmente.

A nuestros padres por su apoyo incondicional, por creer en nosotros y ayudarnos a crecer cada día y acercarnos cada vez más a nuestras metas y sueños, por ser el cimiento que nunca falla, por enseñarnos el valor del amor sin condiciones, y por sostenernos, incluso cuando dudamos.

A nuestros hermanos y hermanas, les agradecemos por su paciencia y su apoyo durante este proceso de aprendizaje.

A nuestros amigos, nuestra familia elegida, por los cafés que saben a confianza, por las palabras que llegan justo cuando el alma flaquea, y por guardar nuestros silencios como si fueran suyos. Por convertir lo ordinario en extraordinario, y por demostrar que el tiempo no existe cuando el corazón se reconoce en otro. A mis primos, mis cómplices de vida, por estar pendientes desde el primer día, por su amor que no conoce horarios y por ser mis guías cuando el camino se nublaba. A Andrea, mi mejor amiga, mi cómplice de vida, por ser el "me too" en cada locura y el hombro en cada caída. Nuestra película a veces es comedia, a veces drama...pero es siempre nuestro mejor equipo

A Hades, mi gato hermoso, por tus ronroneos que calman el alma, y por enseñarme que la elegancia va de la mano con la ternura. A Rex, fiel guardián de corazón grande, por tus entusiasmos que no conoce límites, y por esos saltos de felicidad que nos dice "aquí estoy, siempre contigo". A copito, por ser esa peluda cómplice de nuestras aventuras, por tus ladridos llenos de amor puro, y por recordar que la felicidad está en lo simple. A princesa, la estrella que nos guía de noche. El amor no entiende distancias, y en cada latido, ustedes siguen aquí.

A nuestra asesora de tesis, gracias por compartir sus conocimientos y experiencias, por todo el apoyo brindado durante el desarrollo de nuestro trabajo de grado.

Contenido

Introducción	5
Delimitación de la investigación y perspectiva teórico-metodológica	7
Objetivo general	8
Objetivos específicos:.....	9
Abordaje teórico – metodológico	9
Capítulo 1. Los cambios promovidos por las políticas nacionales e internacionales en las últimas décadas del siglo XX.....	15
Política internacional y tensiones locales en la modernización educativa de Colombia (1970- 1980)	15
Los cambios en la enseñanza del Inglés desde los años 80.....	21
Capítulo 2: Análisis crítico de las políticas educativas de los 90 y su recontextualización en la Universidad Pedagógica Nacional	26
Política educativa de los años 90 en Colombia	26
<i>Ley 30 de 1992: Autonomía vs. Control</i>	<i>28</i>
<i>Ley 115 de 1994: Currículo y Mercantilización.....</i>	<i>31</i>
<i>Lineamientos Curriculares de Idioma Extranjero - Inglés (1998)</i>	<i>33</i>
<i>Decreto 272 de 1998: La Profesionalización Docente como Orden del Discurso</i>	<i>35</i>
Recontextualización de la política educativa en la UPN: Proyecto de innovación de los Planes de Estudio - 1999	37
<i>La Enseñanza de Lenguas extranjeras en el programa de la UPN: ¿Transformación o adaptación? ..</i>	<i>41</i>
Un análisis curricular del Proyecto de Innovación de los planes de estudio del Departamento de Lenguas (1999)	46
Un análisis de la perspectiva pedagógica del Proyecto de Innovación de los planes de estudio (1999)	48
A Modo de Cierre.....	53
Referencias.....	56

Índice de Anexos

Anexo 1 - Matriz de análisis documental: Ley 30 de 1992.....	59
Anexo 2 – Matriz de análisis documental: Ley 115 de 1994.....	62
Anexo 3 – Matriz de análisis documental: Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros	66
Anexo 4 – Matriz de análisis documental: Proyecto de Innovación de Los planes de Estudio – Departamento de Lenguas (1999).....	76
Anexo 5 – Matriz de análisis documental: Decreto 272 de 1998	88
Anexo 6 – Sistematización: Fuentes Testimoniales.....	90

Introducción

Esta investigación analiza la relación entre las políticas públicas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia y sus cambios en la formación de licenciados en lenguas extranjeras, enfocándose en los cambios curriculares que se promovieron a partir de la expedición de la Ley General de Educación. La investigación se basa en el análisis crítico del discurso, a partir del reconocimiento de que los textos no son meras expresiones individuales e inamovibles, sino manifestaciones profundas influenciadas por las dinámicas de poder y las estructuras sociales. Al respecto, Fairclough y Wodak (2003) aclaran que una de las muchas perspectivas del ACD comprende los textos como reflejos de los sujetos y las sociedades, dentro de los cuales circula el poder e ideología en los discursos. Esta perspectiva resalta cómo los discursos no sólo expresan, sino que también moldean las relaciones de poder dentro de un contexto social. En tal sentido, se abordará la identificación de las relaciones y apropiaciones que se generaron respecto a las reformas que se adelantaron en la década de los 90's a partir de documentos de política pública, algunas de las cuales se apropiaron en el Proyecto de Innovación de los planes de estudio de 1999 de las Licenciaturas en Español e Inglés y en Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El estudio busca analizar cómo los discursos oficiales han afectado la formación de los licenciados y cómo las instituciones, a su vez, reelaboran o se adaptan a los requerimientos de la época.

Este estudio contribuye a la línea de investigación en políticas públicas, ya que se orienta a comprender los modos como se organizaron históricamente los mecanismos de regulación y de reforma de estas políticas y su reelaboración en los procesos de formación. De modo particular, se busca analizar las relaciones que se configuran entre las políticas estatales vinculadas a la formación de los educadores responsables de la enseñanza de lenguas extranjeras, durante la década de los 90 en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en los programas de Licenciatura en Español e Inglés y Español y Lenguas Extranjeras. Para ello se delimita el estudio en torno al análisis de los referentes de la política pública educativa sobre lenguas extranjeras producidos durante esta coyuntura, y en el plano institucional, se centra en el análisis del Proyecto Educativo de estos programas formulados al finalizar esta década, así como los aportes ofrecidos a través de fuentes testimoniales.

El presente trabajo de investigación se organiza en un apartado inicial que presenta los

alcances de la investigación y en dos capítulos. En el primer apartado, se presenta el planteamiento problema y los objetivos de la investigación, se identifican los aspectos apropiados para abordar el análisis crítico del discurso, y a lo largo de la investigación, a partir de autores y planteamientos, se procede a lo largo del trabajo con un enfoque tridimensional, que consta de tres niveles: dimensión contextual y discursiva. En el primer capítulo, se identifica y analiza sobre la situación de la formación de los docentes a partir de las políticas públicas promovidas en el país en las décadas previas, así como los discursos internacionales sobre la enseñanza de lenguas extranjeras que se impulsaron en el país en el campo curricular para la educación básica y media y para la formación de licenciados que permiten comprender lo acontecido en la década de los 90. En el segundo capítulo, se analizan los discursos que surgen de la política pública con referencia a la enseñanza de lenguas extranjeras (dimensión discursiva) durante la coyuntura (dimensión contextual) y cómo estos se redefinieron en la formación de licenciados en la enseñanza de lenguas extranjeras, y se sitúan en las licenciaturas de lenguas de la UPN (dimensión práctica), a partir de los documento surgido en la década de los 90, el Proyecto de Innovación de los Programas de Lenguas. Finalmente, en el tercer capítulo se presentan las conclusiones de la investigación, las cuales retoman la pregunta de investigación, los aportes, alcances y limitaciones.

Delimitación de la investigación y perspectiva teórico-metodológica

La enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia ha estado históricamente relacionada con las políticas públicas que hasta la década de los noventa definieron tanto la estructura curricular para la educación básica y media como la forma en que se abordan los idiomas en la formación de docentes. En particular, la elección del inglés como lengua extranjera ha sido un tema central en diversas reformas educativas a lo largo del tiempo. A pesar de que las políticas públicas han cambiado, es necesario indagar cómo estas transformaciones han afectado la formación de los licenciados en lenguas extranjeras, específicamente en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), un referente clave en la formación de futuros licenciados en lenguas en el país. Es importante señalar que en las dos últimas décadas del siglo XX las políticas educativas relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia, han experimentado transformaciones que redefinieron los alcances de la formación de licenciados en lenguas extranjeras, impulsando los primeros intentos de globalización.

En este sentido, es relevante identificar los cambios que se derivaron de la promulgación de la Constitución de 1991, en la cual se reconoció que el castellano es la lengua oficial de Colombia, y además se asumió que “las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios.” (artículo 10, p. 2). Así mismo, en esta coyuntura se redefinieron los procesos de formación docente y los cambios en torno al currículo escolar establecidos a través de la Ley General de Educación, para la educación básica primaria. En este segundo ámbito en los artículos 21 y 22 de esta Ley, se establece que uno de los objetivos específicos de la educación básica primaria y en el ciclo de educación secundaria es “la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera” (art. 21) y lograr “la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera” (art. 22). Esta legislación estableció claramente la importancia de adquirir habilidades en al menos una lengua extranjera tanto en la educación primaria, particularmente la conversación y la lectura; como en la secundaria, que prioriza la comprensión y expresión en al menos una lengua extranjera. Así mismo, la LGE delegó en el Ministerio de Educación Nacional la labor de diseñar “los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos” (artículo 78).

En respuesta a este compromiso, en 1996 se estructuraron los lineamientos curriculares

generales, que fueron las bases para la formulación de los lineamientos curriculares de idiomas extranjeros: inglés en 1998. Este tipo de cambio genera la inquietud respecto al tipo de cambios que se derivaron de estas nuevas regulaciones tanto en la formación de licenciados como en la concepción de las lenguas extranjeras en el país.

Así, el problema de investigación radica en comprender las relaciones de poder que se ven reflejadas en los discursos que se proponen en la política pública y las apropiaciones discursivas por parte de las instituciones, en torno a las reformas curriculares y las políticas educativas vinculadas con la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia, particularmente en la UPN, en sus programas de lenguas extranjeras, durante la década de los 90. A partir del análisis documental de este periodo y de las fuentes testimoniales, se pretende revelar cómo estos discursos se han adoptado para la construcción de las prácticas educativas relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras, y con la formación de licenciados y cómo, a su vez, estas prácticas contribuyeron a la priorización del inglés en el sistema educativo colombiano.

En este contexto, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera las licenciaturas de español e inglés y en español y lenguas extranjeras de la UPN reorientaron la formación de licenciados en lenguas extranjeras a partir de los cambios promovidos en las políticas públicas en las últimas décadas del siglo XX?

El desarrollo de esta pregunta de investigación se aborda desde un Análisis Crítico del Discurso (ACD), que busca analizar cómo los discursos de las políticas pública y los discursos institucionales construyen discursos claves como la formación de licenciados y la enseñanza de lenguas extranjeras. Este análisis no solo nos permitirá entender la relación entre las políticas educativas y su recontextualización a nivel institucional, sino también explorar sus implicaciones en la formación de licenciados en lenguas extranjeras.

A partir del interrogante planteado se formulan los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general

Analizar críticamente la relación entre las políticas nacionales y los cambios impulsados en los procesos de formación de licenciados en lenguas extranjeras en la Universidad Pedagógica Nacional en el marco de la reforma del Estado generada en la década de los noventa en el país.

Objetivos específicos:

- Comprender el modo en que los discursos promovidos por las agencias internacionales afectaron la política nacional y el tipo de discursos que se movilizaron en torno a las reformas vinculadas con la formación de licenciados en lenguas extranjeras en la década de los noventa.

- Reconocer las implicaciones de los cambios que se produjeron en la formación de licenciados en la UPN en esta área, a partir de las reformas introducidas por el Estado en esta coyuntura histórica, particularmente a nivel curricular y pedagógico.

Estos objetivos, guían el análisis de los discursos presentes en documentos como los referentes institucionales, los documentos de política pública y las fuentes testimoniales, que expresan relaciones de poder, que afectan la educación. Así pues desde el análisis documental y las fuentes testimoniales, se identificarán transformaciones y tensiones generadas en esta coyuntura.

Abordaje teórico – metodológico

El presente marco metodológico establece las bases para el análisis de las reformas curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras y la formación de licenciados en una coyuntura específica, la década de los 90, en el que se plantean reformas al programa de formación en la Universidad Pedagógica Nacional, en los programas de inglés y Español y de Español y Lenguas Extranjeras.

La investigación se realiza a partir del Análisis Crítico del Discurso, un enfoque que permite examinar cómo los discursos reflejan y moldean las relaciones de poder y las ideologías en un contexto social determinado (Fairclough (2023) y Wodak, 2000; Pardo, 2011). Este enfoque se contempla con una metodología tridimensional que incluye el análisis contextual, discursivo y práctico, los cuales se describirán más adelante.

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) nos permite comprender cómo el lenguaje codifica relaciones de dominación, resistencia y acuerdos sociales. Esto implica que los textos- en nuestro caso, los documentos que sustentan el desarrollo de un programa de formación y los documentos en política educativa en lenguas extranjeras-, no sólo comunican ideas, sino que también operan como vehículos de construcción, producción y reproducción de saberes, formas de conciencia,

jerarquías, inclusiones y exclusiones que se derivan de las selecciones que se producen en los escenarios de la vida social, lo que es de suma importancia al analizar los discursos desde una perspectiva crítica y contextualizada. Al respecto, Pardo (2011) señala que el ACD implica “un conjunto de principios y teorías interdisciplinarias, en los que se integran diferentes enfoques para la exploración e interpretación del nivel micro y macro-discursivo, cuyo núcleo de reflexión es siempre un problema social, cultural o político, relevante para la comunidad en la cual se produce, distribuye y comprende el discurso.” (p. 43)

El ACD se presenta como una herramienta esencial para desentrañar las relaciones entre el lenguaje, la ideología y las estructuras sociales. Este enfoque permite examinar tanto los niveles micro-discursivos, como los macro-discursivos. El primero, como sostiene Pardo (2011) “El análisis micro-discursivo se formula en términos del conjunto de recursos y estrategias que permiten deconstruir el discurso como una expresión en la que se articulan sistemas sógnicos para producir significados.” (p. 43). Este nivel de análisis permite explorar cómo el lenguaje opera en la construcción de significados dentro de un texto específico.

Por otro lado, el análisis macro-discursivo amplía la mirada al relacionar las estructuras discursivas con los sistemas sociales y culturales en los que se insertan. Según Pardo (2011), “el análisis macro-discursivo pone en relación la estructura discursiva con la estructura social a través de las formas de conocer y representar”. Es decir, se conecta el discurso con las dinámicas históricas y sociales, permitiendo entender cómo los discursos reflejan y moldean las estructuras sociales.

Además, como señala Fairclough (2003), los discursos no son neutrales ni universales, sino que están profundamente determinados por posiciones sociales desde donde se enuncian. En sus palabras, estos se encuentran en “diferentes representaciones de la vida social cuya posición se halla intrínsecamente determinada; los actores sociales de distinta posición «ven» y representan la vida social de maneras distintas, con discursos diferentes.” Esta afirmación resalta cómo los discursos no son neutrales, sino que están moldeados por la posición social, económica o política de quienes los generan.

Scollon (1997) citado en Fairclough y Wodak (2003), sintetizan los aspectos más relevantes del ACD en torno a ocho puntos fundamentales:

1. El ACD aborda problemas sociales.

2. Las relaciones de poder son discursivas.
3. El discurso constituye la sociedad y la cultura.
4. El discurso efectúa una labor ideológica.
5. El discurso es histórico.
6. El vínculo entre el texto y la sociedad es mediato.
7. El análisis del discurso es interpretativo y explicativo.
8. El discurso es una forma de acción social. (P. 207)

Con base en el ACD, a los aspectos más relevantes de este, se propone un enfoque tridimensional que recoja los anteriores puntos fundamentales ya mencionados, es así que este enfoque incluye un análisis contextual, discursivo y práctico. Este análisis permite desentrañar las relaciones de poder y las ideologías presentes en los documentos de políticas públicas para la enseñanza de lenguas extranjeras, así como su cambio en la formación de licenciados. Para llevar a cabo estos análisis, la investigación usa dos tipos de fuentes: documentales y testimoniales. Las fuentes documentales permiten organizar y analizar los documentos oficiales de la coyuntura y el Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio en 1999, mientras que las fuentes testimoniales ofrecen una perspectiva interna sobre los procesos de diseño y reforma curricular, lo cual permite identificar cómo los entrevistados identifican la relación entre las políticas nacionales y los cambios producidos en los procesos de formación de licenciados en enseñanza de una segunda lengua en la UPN en algunos procesos de reforma, así mismo, se logra identificar los principales cambios que se produjeron en la formación de licenciados en la UPN.

Es así, que las fuentes testimoniales son un instrumento clave que complementa el análisis documental, ofreciendo una perspectiva interna sobre los procesos de diseño y reforma curricular. Las entrevistas a implicados y actores que participaron durante la década de 1990, permite obtener información de primera mano que posibilita contrastar los discursos oficiales con la experiencia y percepciones del actor involucrado. Al respecto Wodak (2003), señala que los discursos no son sistemas cerrados, sino que están influenciados por las prácticas sociales y las interacciones humanas, lo que hace que la entrevista sea una herramienta esencial para enriquecer el análisis. En este sentido, la entrevista enriquece la investigación al incluir la voz de participantes clave, lo que permite una visión más compleja y contextualizada de los cambios curriculares. Además, ayuda a entender cómo se llevaron a cabo las reformas en la práctica educativa, lo que resulta esencial para

analizar no solo lo que se propuso en los documentos, sino también cómo se implementaron en la realidad.

Por último, el análisis del Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio (1999), es central para comprender los cambios en la formación de licenciados en lenguas extranjeras en la UPN. El Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio de 1999 refleja avances significativos en la formación docente, consolidando un enfoque más flexible y centrado en el estudiante. Este documento se alinea con las reformas educativas impulsadas por la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, promoviendo una educación más inclusiva y participativa. En este documento, el docente es visto como un facilitador del aprendizaje, enfatizando la autonomía del estudiante y el desarrollo de competencias comunicativas. Además, se profundiza en la integración de las lenguas extranjeras (inglés y francés) con un enfoque intercultural, respondiendo a las demandas de un mundo más globalizado.

Como se había mencionado anteriormente, en esta investigación, se aplicó una metodología tridimensional que incluye el análisis contextual, discursivo y práctico, los cuales se presentarán a continuación.

Análisis contextual: Se centrará en comprender el entorno histórico-social y político mediante el análisis de documentos oficiales, políticas educativas y tendencias curriculares o metodológicas en que se desarrolló el Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio de 1999. Este análisis considera tres niveles: El contexto nacional de políticas lingüísticas (Macro), el desarrollo institucional de la UPN (Meso) y las características específicas de los programas (Micro). El nivel macro permite entender las influencias globales y nacionales que moldearon las políticas educativas, mientras que el nivel micro se enfoca en cómo estas influencias se materializaron en el documento del 99 de la UPN, revelando las dinámicas locales y las prácticas educativas específicas. (Integra los puntos 1, 5 y 6)

Análisis discursivo: En esta dimensión, se exploran los conceptos y las ideologías presentes en los documentos, utilizando un enfoque micro para desentrañar cómo se construyen relaciones de poder y la formación del licenciado. Según Pardo (2011), el nivel micro se define como el análisis de los textos y las prácticas discursivas específicas, lo que en esta investigación se aplica al estudio del Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio (1999) en la Universidad Pedagógica Nacional. Este enfoque bidimensional permite conectar los discursos globales y

nacionales con las prácticas locales, revelando cómo las relaciones de poder y las ideologías se reflejaron en la educación superior colombiana. En este sentido, las fuentes documentales no solo garantizan información, sino que también facilita el análisis crítico al conectar los discursos con las dinámicas históricas y sociales que los moldearon. Además, se identifica la forma en que se argumenta la importancia de la formación de licenciados en lenguas extranjeras y cómo se justifican los cambios propuestos en cada periodo, a través de las fuentes testimoniales de los implicados en la creación del Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio (1999) (Integra los puntos 2,3 y 4).

Análisis práctico: En la dimensión práctica se tratarán los aspectos concretos en el documento institucional del 99, examinando cómo se materializan las ideas y conceptos de acciones específicas en la formación de licenciados en lenguas extranjeras. Se estudiarán las estructuras curriculares, es decir, observar cómo se adaptaron. Esta dimensión, también considera cómo se implementaron las propuestas en la realidad educativa. Teniendo en cuenta los resultados de las fuentes testimoniales (Integra los puntos 7 y 8).

El ACD en el contexto de la educación superior permite examinar cómo las políticas educativas y los programas de formación reflejan y construyen realidades sociales. En el caso de la formación de licenciados en lenguas extranjeras, el ACD nos permite entender cómo las políticas lingüísticas nacionales e internacionales han moldeado los procesos formativos y las concepciones sobre la enseñanza de lenguas. Esta relación entre discurso y educación superior nos lleva a examinar específicamente las políticas lingüísticas, que constituyen el marco regulatorio y orientador de la formación en lenguas extranjeras. Estas políticas educativas no solo establecen directrices sobre la enseñanza de idiomas, sino que también se relacionan directamente en cómo se concibe la formación de los futuros licenciados en lenguas. Las políticas lingüísticas constituyen un marco regulatorio y orientador de la formación en lenguas extranjeras, estableciendo directrices fundamentales que moldean tanto las prácticas educativas como las relaciones de poder en el contexto lingüístico.

Esta sección explora las bases teóricas que permiten comprender cómo las políticas lingüísticas influyen en la formación docente y en la construcción de jerarquías lingüísticas. Muñoz (2022) define la política lingüística como el conjunto de estrategias que influyen en la estructura, función, uso y adquisición de las lenguas oficiales y en contacto, citando a Johnson

(2013), quien indica que estos mecanismos se manifiestan a través de regulaciones, procesos y discursos políticos. Además, el autor resalta, según Areiza et al. (2012), la importancia de estos factores en el desarrollo y gestión de las lenguas. Esto nos permite entender que las políticas lingüísticas no solo dictan normativas, sino que también orientan decisiones culturales y educativas. Además, la planificación lingüística opera como un medio práctico para implementar dichas políticas, asegurando su efectividad al traducir los lineamientos en acciones concretas.

A través del ACD, se puede identificar cómo los discursos sobre lenguas extranjeras no solo se utilizan para regular su uso, sino también para justificar y legitimar estructuras de poder y jerarquías lingüísticas dentro de las instituciones de educación superior. El concepto de discurso de Wodak (2003) es clave para comprender cómo los textos normativos en torno a las lenguas extranjeras pueden ser interpretados desde un enfoque crítico. Wodak (2003) señala que “los discursos son abiertos e híbridos, y no se trata en modo alguno de sistemas cerrados” (p.104). Esto, además de resaltar la naturaleza dinámica y flexible de los discursos, también permite prever que se manifiestan de manera decisiva en distintos contextos y formatos. En este sentido, los textos normativos sobre las lenguas extranjeras no deben considerarse simplemente como reglas educativas, sino como actos discursivos que se interrelacionan con otros discursos y prácticas sociales.

Capítulo 1. Los cambios promovidos por las políticas nacionales e internacionales en las últimas décadas del siglo XX

Este apartado se divide en dos apartados principales. En el primero se analiza cómo el marco de la política internacional se apropió en la política local, a partir de un análisis contextual de una serie de decretos específicos (Decreto 088 de 1976, 1419 de 1978 y el Decreto 1002 de 1984), destacando el papel de las agencias internacionales. Segundo, se examinan las transformaciones en la comprensión del currículo y los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras que se promovieron en el país, con un enfoque en el conductismo y el método gramática-traducción. Este enfoque psicológico, basado en principios conductistas se reflejó en un modelo curricular que prioriza la memorización y la repetición, así como en un sistema centralizado que limitaba la autonomía docente. Este modelo eficaz en términos de control y estandarización, fue criticado por su falta de flexibilidad.

Política internacional y tensiones locales en la modernización educativa de Colombia (1970- 1980)

Este análisis se enmarca en un contexto histórico específico en el que Colombia, en el periodo comprendido, entre mediados de 1970 y mediados de 1980, estuvo fuertemente influenciada por las agendas educativas promovidas por organismos internacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA), la Unesco y los programas de cooperación de Estados Unidos. Estas agendas buscaban modernizar los sistemas educativos en América Latina a través del diseño instruccional y la tecnología educativa; enfoques que priorizan la estandarización y la eficiencia en la enseñanza. Como señala Martínez, et, al. (2003), la tecnología instruccional se entendía como “la instrucción en términos de un subsistema conocido como proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 108); mientras que la tecnología educativa, se concebía como un “proceso sistemático y razonado de análisis y solución de problemas educativos” (p. 144). Colombia, como parte de esta región, adoptó estas tendencias en un contexto de modernización del sistema educativo, impulsada por las necesidades de alinear la educación con los objetivos de desarrollo económico y social. Sin embargo, esta adopción no estuvo exenta de tensiones, ya que estos enfoques, promovían la eficiencia y tendían a reducir la educación a procesos técnicos y mecanizados, dejando de lado los aspectos pedagógicos.

En este sentido, y en línea con las tendencias internacionales Martínez (2004) destaca que:

las políticas y la legislación educativa de los años sesenta no se inspiraron solamente en los estudios de las ciencias sociales y en el diagnóstico de las necesidades de desarrollo económico, sino también en la psicología, que entró a formar parte del discurso, y se convirtió en el eje de la formación de maestros. (p. 110)

Este enfoque psicológico, basado en principios conductistas se reflejó en un modelo curricular que prioriza la memorización, así como en un sistema centralizado que limitaba la autonomía docente. Este modelo eficaz en términos de control y estandarización, fue criticado por su falta de flexibilidad.

Además, es importante destacar que estas políticas educativas implementadas entre mediados de los años 70s y mediados de los años 80s no solo respondieron a factores internacionales- como las corrientes conductistas-, sino también a dinámicas sociales generadas en el país. Por ejemplo, en Colombia, la necesidad de modernizar el sistema educativo estaba estrechamente ligada a los esfuerzos por impulsar el desarrollo económico y social. No obstante, la implementación de estas políticas no estuvo exenta de desafíos. La resistencia de algunos sectores del magisterio, quienes veían estos enfoques como amenaza a su autonomía profesional, junto con las profundas desigualdades regionales en términos de infraestructura y recursos, dificultaron la aplicación de estas políticas en todo el territorio nacional. Como lo aclaran Martínez, et, al. (2003)

Desde luego, la oposición a la nueva forma no tuvo como único motivo de la interrupción de los nuevos procedimientos del diseño instruccional; en general se trata de un movimiento en contra la aplicación del enfoque de la tecnología educativa y contra lo que implicaba, la transferencia, a través de los organismos multinacionales de cooperación de productos tecnológicos desarrollados (y dicho sea de paso, bastante cuestionados) principalmente en Estados Unidos. (p. 153)

La influencia internacional sobre el currículo en Colombia durante mediados de los 70 y mediados de los 80 se manifestó, en primer lugar a través de la adopción de los modelos pedagógicos y tecnológicos impulsados por organismos multilaterales como la UNESCO y el Banco Mundial. Estas entidades promovieron la estandarización de los sistemas educativos bajo parámetros globales, alineados con el objetivo de modernización económica y social. Sin embargo, esta transferencia de modelos no siempre tuvo en cuenta las particularidades del contexto

colombiano, lo que generó tensiones al entrar en conflicto las expectativas internacionales y las necesidades locales.

En segundo lugar, a mediados de los años 70 y 80, el currículo colombiano se reestructuró alrededor de competencias básicas. Por ejemplo, se priorizaron áreas como las ciencias, las matemáticas y en nuestro caso estudio, la enseñanza en lenguas extranjeras, en detrimento de otros referentes locales y las particularidades del país este enfoque respondía a la idea de que la educación debía preparar a los estudiantes para competir en un mercado laboral más amplio e internacional. No obstante, esta visión generó críticas por sus tendencias, por homogeneizar los contenidos educativos y por desdibujar las identidades culturales propias de cada región.

Es importante señalar que la influencia internacional no fue unidireccional, sino que se entrelaza con dinámicas locales, por un lado, desde actores nacionales como el Ministerio de Educación Nacional y algunas instituciones académicas. Como señala Martínez, et, al. (2003):

La tecnología educativa se desplegó como estrategia global y afectó instancias diversas operando en varias direcciones: a nivel de las instancias de decisión (MEN) incidiendo en las políticas educativas; a nivel de la escuela tradicional afectando la enseñanza y a nivel de las facultades de Educación y en particular la UPN modificando los procesos de formación de maestros. (p. 151)

Es decir, la tecnología educativa tuvo un cambio significativo en las instancias de decisión como en el Ministerio de Educación Nacional (MEN), pues esta perspectiva se convirtió en un eje central de las políticas públicas en educación durante mediados de los años 70s y 80s. Estas políticas buscan alinear la educación colombiana con estándares internacionales pero también generaron conflictos. Además la implementación de estas políticas referente a los currículos, depende en gran medida de recursos económicos y técnicos, lo que acercó las desigualdades entre regiones con mayor y menor acceso a infraestructuras y capacitación.

Las facultades de educación y en particular en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), también experimentaron cambios significativos derivados del impulso a la tecnología educativa. Estas instituciones incorporaron en sus programas asignaturas y enfoques relacionados con la tecnología, preparando a los futuros docentes para integrar estas herramientas en su práctica pedagógica. Sin embargo, este proceso no estuvo exento de críticas, pues algunos académicos cuestionaron el enfoque instrumental de la tecnología educativa argumentando que reducía la formación docente a la aplicación de herramientas técnicas, en detrimento de una relación más

profunda con la pedagogía y el contexto social. A pesar de estas tensiones, la UPN y otras instituciones jugaron un papel clave en la difusión de estos enfoques adaptándose a las necesidades del sistema educativo colombiano y formando maestros bajo esta perspectiva. Esto se materializó en la política pública, como señalan Martínez, et. al. (2003):

La implementación a gran escala de la tecnología educativa propiamente dicha se inicia en 1975 cuando se elabora el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la educación que sirvió de base para la reorganización del MEN, en 1976 la organización del Sistema Educativo Nacional decreto 088 y la reforma curricular de 1978 (Decreto 1419) este proceso se extiende hasta 1984 (fecha de expedición de los llamados “programas curriculares” mediante el decreto 1002 de 1984), proceso conocido como renovación curricular. (p. 143)

Este periodo estuvo marcado por una serie de reformas legales y administrativas que buscaban modernizar el sistema educativo. En primera instancia, el Decreto 088 de 1976 fue un hito fundamental en este proceso ya que estableció la organización del sistema educativo nacional reorganizó la educación primaria, secundaria y media y promovió la descentralización, otorgando mayor autonomía a las regiones. Este instrumento legal reorganizó estructuralmente el sistema educativo mediante del Artículo 1° que establece “la organización integral de la educación formal en los niveles de primaria, secundaria y media”; (2) implementó la descentralización mediante el Artículo 5° que asignó a las secretarías de educación departamentales “funciones de inspección y vigilancia de los establecimientos educativos”; y (3) creó la Dirección General de Capacitación Docente con base en el Artículo 33 que le asignó el diseño de “currículos para la capacitación y perfeccionamiento del personal docente”.

Esta reforma reflejó la tensión característica del periodo entre quienes aspiraban a lograr total autonomía en la construcción del currículo y quienes consideraban que era necesario que el Estado estableciera unos contenidos básicos en las áreas fundamentales. Si bien el decreto buscó modernizar el sistema mediante disposiciones, su implementación mostró limitaciones al no considerar suficientemente las particularidades de comunidades indígenas, pese a lo establecido en el Artículo 33 (f) sobre el currículo para estas comunidades.

Posteriormente, el Decreto 1419 de 1978 estableció los marcos legales para el diseño y la administración curricular que incorporó la tecnología educativa. En el Artículo 1°, el decreto define su objetivo como el “marco legal para el mejoramiento cualitativo de la educación formal”,

lo que implica la unificación de criterios pedagógicos en todos los niveles, desde preescolar hasta la educación media vocacional. Esta homogenización se consolida al estandarizar los planes de estudio en todo el país mediante el Artículo 20 que manifiesta de manera directa y obligatoria que “los planes y programas de que trata el presente Decreto, serán expedidos por el Gobierno”, lo que centraliza su diseño y elimina autonomía arbitraria de instituciones o regiones, es decir, nadie más puede crearlos o modificarlos sin autorización. Además de la estructura curricular, el decreto enfatiza la alineación de los actores educativos con estos lineamientos estandarizados. El Artículo 5° detalla los componentes obligatorios de los programas (justificación, objetivos, contenidos, metodologías, etc.), asegurando que todas las instituciones sigan una misma estructura.

A esto se suma el Artículo 22, que vincula la capacitación docente con la implementación de dichos planes: “La actualización [docente] tendrá por objeto asegurar [...] la eficacia de la enseñanza”, reforzando así la coherencia entre formación docente y currículo nacional. Estos Artículos no solo regulan contenidos, sino que también diseñan un sistema donde cada elemento- desde los programas hasta lo docentes- converge en un modelo educativo uniforme.

Finalmente, el decreto contemplaba flexibilidades controladas, siempre subordinadas a la estandarización. El Artículo 19 permite ajustes paulatinos, pero bajo supervisión ministerial, evidenciado una desconfianza estructural hacia la autonomía docente. De esta manera -donde el profesor es responsable de ejecutar planes que no diseña (Artículo 20)- refleja una tensión: se le exigía responder a realidades locales (Artículo 4°, numeral 4), pero se le impone un currículo homogéneo. Haciendo un análisis crítico a este decreto, se consolida un modelo que priorizaba la eficiencia administrativa sobre la agencia pedagógica, relegando al maestro a un rol técnico en lugar de reconocerlo como protagonista de la transformación educativa.

El proceso de renovación curricular se actualiza en 1984 con la expedición del decreto 1002 que estableció los programas curriculares. Este decreto estableció un modelo curricular con un enfoque híbrido entre formación integral y desarrollo de habilidades prácticas. Aunque el Artículo 2° menciona la adquisición de “conocimientos, habilidades y destrezas” para la formación personal y social, estos términos no equivalen al modelo de competencias evaluables que surgirán después. El decreto prioriza la “aplicación racional de los conocimientos” (Art. 6° párrafo) y la vinculación con el mundo laboral en la media vocacional (Art. 2°), lo que refleja una visión tecnocrática y productivista típica de la época, más cercana al conductismo.

Si bien el Artículo 16 permite “experiencias pedagógicas innovadoras”, estas requieren

autorización ministerial, replicando el control estatal del decreto 1419 de 1978. El Artículo 17 exige que cualquier plan alternativo cumpla con requisitos burocráticos, lo que limita la autonomía docente. Así, aunque el decreto promueve la “formación integral” (Art. 2°2), su estructura - con áreas obligatorias (Art. 5°-8°) y horarios estandarizados (Art. 11)- revela un diseño vertical que prioriza la uniformidad sobre la adaptación pedagógica, característico de las políticas educativas colombianas de los años 80.

Este decreto representa un esfuerzo por modernizar la educación colombiana bajo una lógica tecnocrática y centralizadora, característica de las políticas públicas de la época. Por un lado, busca responder a las demandas de desarrollo económico al enfatizar la formación en tecnología y la vinculación con el mundo laboral, reflejando una visión instrumental de la educación como motor de progreso. Sin embargo, al mismo tiempo, consolida un sistema rígido que prioriza la homogenización curricular sobre la diversidad pedagógica, limitando la capacidad de las instituciones y los docentes para adaptarse a la realidades locales. El decreto, en su intento por garantizar coherencia y calidad, termina imponiendo una estructura que, aunque ordenada, puede resultar ajena a las necesidades específicas de las comunidades educativas.

En síntesis, este recorrido histórico revela cómo Colombia intentó construir un sistema educativo moderno bajo la tensión permanente entre modelos internacionales y realidades nacionales. Los años 70 y 80 representaron un laboratorio donde convergieron tres fuerzas contradictorias: los mandatos de organismos multilaterales que promovían estándares globalizados las necesidades de un país en desarrollo que buscaban insertarse en la economía mundial, la resistencias de comunidades educativas que defendían su identidades.

La paradoja central de este proceso radica en que, mientras las reformas (especialmente los decretos 088 de 1976, 1419 de 1978 y 1002 de 1984) pretendían modernizar la educación, terminaron creando un sistema dual: avanzando en su estructura administrativa pero limitado en su capacidad de innovación. Se adoptó el lenguaje de la tecnología educativa y el diseño instruccional, pero sin superar del todo el modelo tradicional. Aunque se habló de la capacidad de ajustes a contextos locales, el diseño curricular mantuvo un carácter uniforme y vertical. Se prometió formación integral mientras se priorizaba competencias laborales. Esta ambivalencia reflejaba el desafío de conciliar una visión global de la educación con las urgencias de un país marcado por profundas desigualdades regionales y sociales.

Lo más significativo de este periodo (años 70 y 80) no fueron tanto sus logros concretos-

muchos de ellos efímeros- sino cómo se configuró un estilo de reforma educativa que seguiría repitiéndose: cambios impulsados desde arriba, con fuerte influencia internacional, que chocaban con la realidad del aula. La resistencia docente no fue tanto contra la modernización misma, sino contra un modelo que reduce su rol a ejecutor de diseños curriculares formulados por los expertos.

En este contexto de reformas educativas marcadas por la estandarización curricular, la centralización de decisiones y la incorporación de tecnologías educativas como estrategia de modernización, la enseñanza de lenguas extranjeras —y en particular del inglés— adquirió una relevancia particular. Las políticas curriculares impulsadas durante las décadas de 1970 y 1980 no solo reorganizaron la estructura del sistema educativo colombiano, sino que también redefinieron qué conocimientos debían priorizarse, consolidando una visión instrumental del saber. Fue en este marco donde la enseñanza del inglés comenzó a reconfigurarse, transitando desde métodos tradicionales centrados en la repetición hacia enfoques más comunicativos y funcionales, en relación con estándares internacionales como los formulados por la American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)¹ o Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. A continuación, se analizarán los cambios metodológicos en la enseñanza del inglés desde los años 80, así como los desafíos que ha implicado su implementación en contextos educativos desiguales, revelando cómo esta área específica refleja muchas de las tensiones estructurales del sistema educativo colombiano.

Los cambios en la enseñanza del Inglés desde los años 80

En este apartado se explorarán los cambios que se intentaron impulsar en la década de los ochenta en la enseñanza del inglés, centrados en desplazar los métodos tradicionales basados en la repetición y la memorización hacia los enfoques que priorizan la comunicación y el uso real del idioma. Se analizarán los estándares nacionales para la enseñanza de lenguas extranjeras en Estados Unidos definidos por la ACTFL, y cómo estos influyeron en la definición de políticas y prácticas educativas en diversos contextos, incluida Colombia. Además, se examinan las problemáticas que surgieron en la implementación de estos enfoques, especialmente en entornos donde la falta de recursos y formación docente, han limitado sus prácticas. A través de ese

¹ Por sus siglas en inglés, la ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) es una organización que tiene como objetivo mejorar y ampliar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros en todos los niveles de instrucción.

recorrido, se busca no solo comprender los hitos que han marcado la enseñanza del inglés en las últimas décadas del siglo XX, sino también reflexionar sobre el modo como se fueron instalando estos referentes en el país. Los cambios de la enseñanza del inglés no son simplemente un cambio formal, es un reflejo de cómo entendemos el aprendizaje de idiomas y su papel en la formación de ciudadanos.

En este periodo se cuestionaron los métodos tradicionales basados en la repetición y memorización, y se promovieron los enfoques que priorizan la comunicación y el uso real del idioma. En su momento, se señalaba que no se trataba simplemente de un cambio de técnicas pedagógicas, sino de una reconfiguración profunda de cómo se concibe el aprendizaje de una lengua extranjera. Tal como lo reseña el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [Icfes], (2007), “estos cambios han sido influenciados por marcos internacionales como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y los Estándares Nacionales para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en EE.UU. (ACTFL), desde los cuales se han definido los parámetros de evaluación y enseñanza del inglés en muchos países, incluyendo Colombia” (p. 10).

En los años 80, el método gramática-traducción y el enfoque audio lingüístico eran los modelos predominantes en la enseñanza del inglés. Estos enfoques ponían énfasis en la estructura gramatical y la repetición mecánica, lo que generaba estudiantes con un conocimiento teórico sólido, pero con limitadas habilidades comunicativas. Esta metodología respondía a una visión mecanicista del aprendizaje, en la que el estudiante era un receptor pasivo de reglas y estructuras. Sin embargo, a finales de la década de los ochenta, se evidenció que estas metodologías no eran suficientes para garantizar un uso práctico del idioma en la vida real, lo que motivó un giro en la enseñanza de lenguas Icfes (2007).

Como respuesta a esta problemática, se apropia el enfoque comunicativo, que marca un punto de inflexión en la enseñanza del inglés. Canale y Swain (1980, citado por Icfes, 2007, p. 14) establecieron que la enseñanza debía integrar la competencia gramatical, la sociolingüística y las estrategias de comunicación para lograr un aprendizaje significativo. Más allá de un simple cambio metodológico, este enfoque supuso una transformación en el rol del docente, quien dejó de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un facilitador del aprendizaje. A pesar de su gran impacto, su implementación no se consideró en su momento como homogénea en todos los

contextos educativos. En países como Colombia, la adopción de este enfoque comunicativo se vio obstaculizada por la falta de formación docente y la persistencia de modelos tradicionales en muchas instituciones (Icfes, 2007, p. 15).

El desarrollo de estándares internacionales fue valorado como un proceso clave en la consolidación de modelos de enseñanza más efectivos. Al respecto, el Icfes (2007), señala que en 1995, el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL) propuso estándares que iban más allá de la gramática, enfocándose en la comunicación, la cultura y la interacción social. Posteriormente, en 2001, el Consejo de Europa presentó el MCER, estableciendo niveles de competencia lingüística desde A1 hasta C2, lo que se consideró que permitía una evaluación más estructurada del aprendizaje de idiomas (ICFES, 2007, p. 17).

Colombia no fue ajena a estas tendencias. En 1999, el Ministerio de Educación Nacional publicó los *Lineamientos Curriculares de Idiomas Extranjeros*, promoviendo el enfoque comunicativo como base para la enseñanza del inglés. Posteriormente, en 2004, se lanzó el Programa Nacional de Bilingüismo, con el objetivo de alinear la enseñanza del inglés con los estándares del MCER y mejorar la calidad educativa en el país.

Los cambios en la enseñanza del inglés no solo se reflejaron en las políticas educativas, sino también en el tipo de propuestas formuladas para afectar las prácticas pedagógicas dentro del aula. La implementación del Enfoque Comunicativo se tradujo en el impulsó de nuevas estrategias para la enseñanza del idioma, basadas en el desarrollo de competencias lingüísticas a través de la interacción y la contextualización. En este contexto se promovieron cuatro enfoques orientados a mejorar la enseñanza del inglés en diversos contextos.

“El primero se denomina el Enfoque Natural, que prioriza la exposición comprensible al idioma y la adquisición inconsciente del mismo, enfatizando la comprensión antes que la producción oral” (Krashen y Terrell, 1983, citado por Icfes, 2007, p. 20). Si bien este método ha demostrado ser efectivo en contextos de inmersión lingüística, su aplicación en entornos educativos convencionales es limitada, ya que los estudiantes generalmente no tienen suficiente contacto con el idioma fuera del aula.

Otro enfoque es el Lenguaje Integral, que considera el idioma como un todo y lo presenta en contextos auténticos. En lugar de estudiar listas de vocabulario o estructuras gramaticales

aisladas, los estudiantes trabajan con textos completos, diálogos y material auténtico que les permite interactuar con la lengua en su forma natural (Icfes, 2007). Aunque este enfoque es enriquecedor, su efectividad depende en gran medida del acceso a recursos adecuados, lo que no siempre es una realidad en las instituciones educativas públicas.

El Aprendizaje Cooperativo es otra estrategia clave, donde los estudiantes trabajan en grupos pequeños para resolver tareas comunicativas. “En este modelo, cada estudiante tiene un rol y es responsable de contribuir al éxito del grupo, fomentando la interacción y el desarrollo de habilidades de comunicación” (Kagan, 1994, citado por ICFES, 2007, p. 23). Aunque esta metodología fomenta un aprendizaje significativo, su implementación requiere una formación docente específica para evitar que se convierta en una simple división de tareas sin interacción real.

El otro enfoque promovido en este periodo es la enseñanza basada en proyectos y tareas considerado como una de las prácticas pedagógicas más efectivas. En este enfoque, los estudiantes trabajan en proyectos reales, como la elaboración de presentaciones, la resolución de problemas o la planificación de actividades en inglés. Al usar el idioma en situaciones prácticas, se señala que se fortalece su aprendizaje y se fomenta el manejo del inglés de manera autónoma y significativa (ICFES, 2007). Este enfoque promueve un cambio hacia una educación más experiencial, en la que el idioma deja de ser un objeto de estudio y se convierte en una herramienta de comunicación real.

En síntesis, los discursos sobre la enseñanza del inglés han transitado del cuestionamiento a los modelos rígidos y estructuralistas hacia el impulso a enfoques más flexibles y centrados en la comunicación. Sin embargo, aunque la teoría ha avanzado considerablemente, la práctica en muchos contextos educativos sigue estando rezagada. A pesar de los esfuerzos por adoptar metodologías más dinámicas, la falta de formación docente y de recursos sigue siendo un obstáculo importante.

En síntesis, se podría señalar que la enseñanza de lenguas extranjeras, en las décadas de 1970 y 1980 estuvieron marcadas por enfoque estructuralistas y conductistas, con énfasis en la gramática (Nivia, 2024); sin embargo, con la crisis del conductismo y el auge de las teorías cognitivas, como las propuestas por Piaget y Vygotsky; y lingüísticas, como la de Chomsky, se generó una transición hacia enfoques considerados humanistas y comunicativos (Encabo y Pasto,

1999). Esta transformación se vio reflejada en los programas analíticos y en las propuestas como el método natural, el audiovisual, el transformacional, el enfoque de lectura (1982) y el comunicativo (1988). Este último, según Nivia (2024), buscó preparar a los estudiantes para integrarse a sistemas globales de producción, asociando al aprendizaje del inglés con la competitividad. Encabo y Pastor (1999), destacan que este enfoque proporcionó mayor autonomía al estudiante y redefinió el docente como facilitador; así mismo la flexibilización curricular y el énfasis en la comunicación marcaron un cambio relevante en las prácticas educativas.

Capítulo 2: Análisis crítico de las políticas educativas de los 90 y su recontextualización en la Universidad Pedagógica Nacional

La década de 1990 marcó un punto de inflexión en la educación colombiana, no solo por las reformas legales que redefinieron su estructura, sino por la manera en que estas políticas se articularon a discursos globales de calidad, eficiencia y competitividad. Para comprender este fenómeno, el análisis se centra en cuatro ejes normativos clave: la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 30 de 1992, la Ley 115 de 1994 y los Lineamientos Curriculares. La selección de estos documentos no fue arbitraria: responden a su carácter fundacional en la reconfiguración del sistema educativo y a su influencia directa en la formación de licenciados, tal como evidencia el Proyecto de Innovación de la UPN (1999).

Política educativa de los años 90 en Colombia

Respecto a este periodo, que compete a nuestra investigación, la educación se ve permeada por la emergencia de una serie de cambios que redefinieron las políticas que se instalan en la sociedad y que dan un giro a todo el sistema educativo, a sus procedimientos, referentes y formas de entenderla, e inevitablemente también se afectó la formación de licenciados en lenguas extranjeras.

Este periodo estuvo atravesado por importantes transformaciones sociales, políticas y educativas, impulsadas por la promulgación de la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación de 1994, y la Ley 30 de 1994, entre otras. En el caso de la formación de licenciados en el campo nos ocupa, estos cambios dieron lugar no solo a la creación de nuevos programas de licenciatura en idiomas, sino también a una reconfiguración profunda del discurso educativo en torno a la enseñanza de lenguas y la formación docente.

Desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD), tal como lo aclara Fairclough (2023), estos procesos no pueden entenderse únicamente como reformas técnicas o administrativas. Se trata de transformaciones discursivas que configuran identidades, saberes y prácticas educativas desde nuevas relaciones de poder que involucran cambios ideológicos. En este contexto, la figura del licenciado se redefine en función de nuevas exigencias, tanto nacionales como internacionales, que combinan ideales de profesionalización con lógicas de estandarización y eficiencia.

La Constitución de 1991 marcó el inicio de una nueva configuración estatal centrada en el

reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país. En sus artículos 7 y 8 se establece que el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural, lo que influye directamente en los discursos pedagógicos y curriculares: “Debido a la reforma de la Constitución de 1991, Colombia abiertamente declaró ser un país multilingüe, rico culturalmente y poseedor de variadas lenguas indígenas” (Ramos Holguín, 2019, p. 59). Este reconocimiento, sin embargo, fue inicialmente más simbólico que práctico. Como aclara la autora las comunidades educativas tendían a reducir la diversidad cultural a la presencia de estudiantes extranjeros, sin considerar otras formas de heterogeneidad sociolingüística presentes en el país. No obstante, con el tiempo se fue consolidando un enfoque más sociocultural en la enseñanza de lenguas, superando la visión del inglés como simple herramienta comunicativa y considerándolo como vehículo de interacción intercultural.

Durante esta misma década, se crearon al menos ocho nuevos programas de licenciatura en lenguas extranjeras en universidades públicas y privadas de todo el país (Ramos Holguín, 2019, p. 58). Esta expansión se articuló con una serie de discursos institucionales que comenzaron a posicionar al licenciado no solo como transmisor de conocimiento, sino como agente de cambio, productor de saber y sujeto reflexivo. Este cambio puede interpretarse como una reconfiguración de la identidad profesional del docente, quien pasa de ser consumidor de conocimiento a productor legítimo de saber pedagógico y disciplinar.

Por otro lado, la Ley General de Educación de 1994 y el decreto 272 promovieron una transformación sustantiva en los programas de licenciatura, al exigir la incorporación de núcleos pedagógicos, prácticas docentes desde los primeros semestres y el fortalecimiento del componente investigativo: “Hacia finales de 1996, el 90% de las universidades ya habían incluido cursos de metodología desde los primeros semestres” (Ramos Holguín, 2019, p. 62) que sería una manera instrumental de organizar la formación en investigación. Por otra parte, estas reformas promovieron una mayor integración entre saber disciplinar, didáctico y reflexivo, configurando una formación más coherente y orientada a las demandas reales del sistema educativo.

La formación de licenciados de lenguas extranjeras en Colombia durante los años noventa revela una profunda transformación en la manera en que se conceptualiza la enseñanza de idiomas y la identidad de los licenciados. Si bien se avanzó en el reconocimiento de la diversidad cultural, la profesionalización docente y la inclusión de la investigación, estos logros estuvieron mediados por discursos de eficiencia, estandarización y globalización que aún requieren ser debatidos

críticamente.

En un primer momento, la promulgación de la nueva Constitución Política para el país en 1991, -resultado de un amplio proceso político y social- se redefinieron tanto el carácter del Estado como los derechos, deberes de los ciudadanos y los principios que rigen la sociedad colombiana. Esta carta magna establece a la educación y a la educación superior como un derecho y un servicio público, confiriéndole al Estado y a la sociedad la tarea de velar por la misma:

La carta política consideró de carácter obligatorio la escolaridad entre los cinco y los quince años (un año de preescolar y nueve de educación básica), y definió la educación como una función social que busca el acceso al conocimiento, la ciencia y la tecnología y los bienes y valores culturales. Está también procura la formación en los derechos humanos, la paz y la democracia; incentiva la práctica del trabajo y la recreación para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y la protección del ambiente, y debe alcanzar, con la vigilancia del Estado, condiciones de calidad (Constitución Política de Colombia, art. 67). (Arias, Díaz, Garzón, et al., 2018, p. 94)

Ley 30 de 1992: Autonomía vs. Control

Un año después, sale a la luz la Ley 30 de 1992, la cual organiza el servicio público de la educación superior, garantiza su calidad, fomenta su acceso y promueve su desarrollo, creando también el Sistema Nacional de Acreditación, con el fin de garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior cumplen los más altos requisitos de calidad y cuentan con autonomía universitaria. Igualmente, en el marco de este sistema y de los compromisos de fomento, inspección y vigilancia, se formularon los procesos de evaluación de la calidad. Posteriormente, a través del Decreto 2904 de 1994, se establece la estructura e instancias que configuran el Sistema Nacional de Acreditación (SNA): el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), las instituciones que voluntariamente optan por la acreditación y la comunidad académica, así como los procedimientos requeridos para lograr la acreditación de un programa.

La ley 30 de 1992 que organiza la prestación del servicio público de la educación superior en Colombia establece los principios orientadores de su funcionamiento, entre los cuales se destacan la autonomía universitaria, la búsqueda de la calidad y las exigencias para la prestación

de este servicio. Esta ley es representativa de un discurso político, que tensiona entre la descentralización de la educación y los mecanismos de control estatal sobre los procesos formativos. Desde una perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD), resulta clave analizar cómo esta legislación construye sentidos en torno a la formación de licenciados y el currículo universitario, articulando elementos ideológicos que responden a intereses tanto nacionales como internacionales.

El Artículo 1° define la educación superior como un proceso permanente orientado al desarrollo integral, lo cual implica un currículo que responda a las necesidades personales y sociales del estudiante. Esto introduce una visión humanista del proceso educativo, en donde el currículo adquiere un carácter abierto, plural y contextualizado. Esta formulación se entiende como un intento de posicionar la formación como una herramienta para la emancipación individual y colectiva. No obstante, la forma en que se regula la calidad, a través de procesos de acreditación y control institucional, introduce una dimensión normativa que restringe esta apertura.

El Artículo 4° enfatiza el desarrollo del pensamiento reflexivo en un marco de libertad ideológica y cultural, lo que exige un currículo abierto y plural. Como lo señala Pardo (2012), el ACD permite visibilizar cómo ciertas estructuras discursivas, que en apariencia promueven la libertad institucional, esconden relaciones de subordinación más profundas. En este caso, aunque se habla de libertad ideológica y cultural, los marcos de control establecidos por el Estado configuran un espacio educativo altamente regulado. Así, la autonomía se presenta como valor discursivo que, en la práctica está condicionado por exigencias externas relacionadas con la eficiencia, la competitividad y la alineación a estándares internacionales.

Por otro lado, el Artículo 6 señala entre los objetivos de la educación superior y sus instituciones, la formación profesional e investigativa al servicio del país; compromiso que se extiende también a la formación de licenciados. Así mismo, este discurso crea una relación entre educación y desarrollo científico, cultural, económico, político y ético, a nivel nacional y regional.

Estos dos artículos (4 y 6), posicionan unos objetivos de la educación superior. La formación profesional e investigativa al servicio del país, refuerza una idea instrumental del conocimiento orientada a las necesidades del desarrollo nacional, lo que evidencia una tensión entre el discurso de la autonomía y las exigencias de eficiencia y productividad propias de un modelo tecnocrático. Esta formación debe ser respaldada por procesos de calidad, como lo

establecen el Artículo 53², que crea el Sistema Nacional de Acreditación para las instituciones de Educación Superior, el cual busca garantizar los más altos requisitos de calidad. Como afirma Pardo (2012), el poder discursivo se ejerce precisamente a través de estas estructuras de validación que determinan qué actores tienen acceso a los recursos institucionales y simbólicos. En este sentido, el proceso de acreditación, aunque presentado como una herramienta de mejora continua, también puede funcionar como un instrumento de disciplinamiento, en la medida en que impone marcos de referencia externos que moldean la formación.

La enseñanza de lenguas extranjeras no es abordada de manera explícita en esta Ley; sin embargo, puede inferirse su presencia en el artículo 19, en el que se establece que las universidades deben contribuir a la producción y transmisión del conocimiento universal.

El Artículo 30 garantiza la libertad de cátedra y aprendizaje, respaldando su inclusión, permitiendo el acceso a saberes globales y fomentando la interculturalidad en coherencia con lo dispuesto por la ley; sin embargo, Fairclough señala que esa libertad discursiva puede ser limitada por políticas nacionales o institucionales, intereses económicos o globales. Es así, que la Ley 30 de Educación Superior presenta un discurso que mezcla ideales globales y locales, con prácticas y estructuras de control, propias de un sistema que busca eficiencia, calidad y alineación con las necesidades del Estado.

Desde una perspectiva contextual, la Ley 30 de 1992 emerge en una coyuntura política caracterizada por la reorganización del Estado colombiano, marcada por la Constitución de 1991, que redefine los principios de participación, descentralización y pluralismo. No obstante, también se enmarca en un contexto de apertura económica y ajuste estructural, que conlleva la implementación de reformas educativas orientadas por la injerencia de organismos internacionales. Esta doble influencia -democratizadora y tecnocrática- se refleja en la ambivalencia discursiva de la ley, donde los ideales de formación integral conviven con una racionalidad evaluativa que subordina lo pedagógico a lo económico, tal como se menciona en el capítulo VII de la ley mencionada, donde se establecen funciones estatales de fomento, inspección y vigilancia sobre las instituciones universitarias. Desde el enfoque de Fairclough, esta ley articula una tensión

² La acreditación previa (Art. 53) ejemplifica lo que Fairclough (2023) denomina “discurso de gestión” (p. 5) donde procedimientos técnicos (criterios de calidad) legitiman relaciones de poder. Con este artículo, se comienza a establecer que los programas deben ajustarse a parámetros definidos por el Estado, lo que Fairclough vincula con la “inscripción de ideologías en prácticas institucionales” (2023, p.7). No aparece en referencias

discursiva entre la autonomía universitaria y el poder estatal y aunque se reconocen libertades como la enseñanza, la cátedra y la investigación, estas se encuentran subordinadas a mecanismos de vigilancia, evaluación y sanción.

En conclusión, la Ley 30 de 1992 representa un caso ejemplar de cómo el discurso jurídico y normativo configura las condiciones bajo las cuales se estructura y controla la educación superior en Colombia. A través de un lenguaje técnico y aparentemente neutral, se naturalizan relaciones de poder que inciden en la autonomía institucional, la producción del conocimiento y la definición de qué saberes son considerados legítimos. Su lenguaje técnico y normativo naturaliza relaciones de poder que afectan la autonomía curricular, la identidad del docente y la definición de saberes legítimos. Bajo la retórica de la calidad, la autonomía y el acceso al conocimiento universal, se establecen mecanismos de regulación que reproducen una lógica de control. La Ley no solo organiza la educación superior, sino que también produce una visión particular del sistema educativo y del rol de las instituciones dentro de una racionalidad tecnocrática, globalizante y estandarizada, en la que los ideales de pluralismo y apertura terminan subordinados a intereses estatales y económicos más amplios.

Ley 115 de 1994: Currículo y Mercantilización

En 1994 se promulga la Ley 115 a través de la cual se busca regular el sistema educativo colombiano, e incorpora el Sistema Nacional de Acreditación, que se orienta a garantizar a la sociedad y a la familia que las instituciones educativas cumplen con los requisitos de calidad y desarrollan los fines propios de la educación. Estas propuestas de integrar la calidad a la educación superior y cambiar la concepción y fines de la misma, en la política pública nacional, tiene que ver con una serie de demandas internacionales. En este contexto, Arias Gómez, y otros (2018), aclaran que desde los años noventa una de las preocupaciones para el desarrollo global, tenía que ver con la promoción de la calidad en la educación, ya que esto se afianzó por medio de la realización de una serie de foros y congresos mundiales acerca de la educación entre ellos, los realizados en 1990 y 1998. Para estos autores, “(...) la UNESCO siempre ha dado importancia a la mejora en la calidad de la educación, especialmente desde la creación en 1996 de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI” (2018, p. 34).

Desde la Ley 115 se configuran diversas modalidades de recontextualización³ respecto a los contenidos de formación en las distintas áreas del conocimiento escolar. Para el caso de la enseñanza de un idioma extranjero, en esta norma se señala que el currículo debe ser integral, adaptado a las necesidades culturales y sociales, lo cual se considera esencial para este tipo de enseñanza, ya que se debe considerar no solo el conocimiento lingüístico, sino también las particularidades culturales del idioma en cuestión. No obstante, esta aparente apertura se ve limitada por el Artículo 78, donde se establece que el Ministerio de Educación Nacional regula los lineamientos y define los indicadores de logro, así pues, se ve reflejada una tensión entre el discurso de autonomía y la práctica del control por parte de las políticas públicas.

En esta misma línea, las disposiciones legales sobre la formación de licenciados reflejan cómo el discurso normativo continúa reproduciendo relaciones de poder que impactan directamente en el ejercicio de la formación. Los artículos 104, 109, 111 y 113 de la Ley 115 no solo definen el rol del educador como guía del proceso formativo, sino que también establecen exigencias técnicas y éticas que se articulan con una lógica de profesionalización constante. Sin embargo, dichas exigencias se enmarcan en un modelo de vigilancia y estandarización que, lejos de fortalecer la autonomía profesional, introduce mecanismos de control y validación externa. De este modo, se refuerza una ideología que deposita en la regulación estatal la confianza sobre la calidad educativa, mientras pone en cuestión las capacidades formativas de las instituciones encargadas de preparar a los futuros licenciados.

En cuanto a la formación de licenciados en el artículo 104 se define al educador como el orientador del proceso formativo, lo que resalta la importancia de que los futuros licenciados no solo posean conocimientos técnicos, sino que también estén capacitados para guiar y motivar a sus estudiantes en el aprendizaje de un idioma extranjero. En el Artículo 109 se aborda la profesionalización de los educadores, indicando que su formación debe ser de alta calidad científica y ética. En el Artículo 111, se señala que esta profesionalización debe orientarse hacia la actualización, especialización y perfeccionamiento continuo del educador. Por último, el Artículo 113 establece la obligatoriedad de la acreditación previa a los programas de pregrado y las especializaciones en educación. Con esta última norma se configura una discriminación

³ Según Fairclough (2023) la recontextualización de discursos -como los que promueve el neoliberalismo- en el currículo no es un mero traslado pasivo, sino un proceso de reestructuración ideológica. Al ingresar al campo educativo, estos discursos redefinen prioridades (por ejemplo, empleabilidad respecto a la formación crítica) y naturalizan perspectivas específicas como si fueran universales.

negativa que expresa una cierta desconfianza respecto al modo como se están formando los licenciados en el país, la cual se respalda con la norma según se redefine la incorporación de profesionales no licenciados al ejercicio docente (art. 118).

Así mismo, esta Ley introduce el Sistema Nacional de Evaluación, orientado a valorar no solo el desempeño profesional de los docentes y directivos docentes, sino también los métodos pedagógicos, los logros de los estudiantes y la eficiencia institucional, lo cual da lugar a la configuración de lo que algunos denominarán el Estado evaluador, que gestiona el comportamiento de los actores educativos mediante criterios técnicos, la inclusión de estímulos, la formación permanente y la naturalización de la evaluación en todos los niveles.

Por último, tenemos la enseñanza de lenguas extranjeras, en el artículo 23, dentro de las áreas obligatorias y fundamentales para la educación básica se incluye el área de Humanidades, lengua castellana y lenguas extranjeras y dentro de los objetivos específicos para el ciclo de educación primaria la “la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera” (artículo 21), al igual que para la educación básica en el ciclo de secundaria se establece que uno de sus objetivos será “la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera” (art. 22).

Lineamientos Curriculares de Idioma Extranjero - Inglés (1998)

En esta coyuntura en la que se ingresa a la globalización expansiva, se deja de lado la concepción del currículo de las décadas anteriores, 70-80, enfocándose en la modernización de las instituciones en torno a procesos de acreditación previa para ofertar programas de educación superior. Teniendo en cuenta esto, la Resolución 2343 de 1996 da paso a una nueva forma de ver el currículo, entendido como “(...) un sistema de componentes con relaciones y funciones. Ya no se comprende de manera aislada como la organización del qué (contenido) de la enseñanza, definido en secuencias temáticas y organizado en función de objetivos verificables y observables” (MEN, 1998, p.15). En consecuencia, se puede observar el cambio, frente a quien asume la creación de los currículos pues este no será tarea del Ministerio de Educación sino de las propias instituciones educativas quienes tienen la autonomía de crear y desarrollar estos programas.

El Ministerio de Educación emplea para orientar el desarrollo pedagógico del país. Abandona el rol de diseñador de un currículo nacional para asumir el de orientador y facilitador de ambientes de participación en los cuales las comunidades educativas

despliegan su creatividad y ejercen la autonomía como condición necesaria para que haya un compromiso personal e institucional con lo que se hace y se vive en las aulas. (MEN, 1996, p. 3)

En 1998 se expiden los Lineamientos Curriculares de Idiomas Extranjeros, y en sus formulaciones se aprecia los nuevos énfasis marcados por una coyuntura particular y su identidad, fines e ideología tienen una relación explícita. La década de los noventa se encuentra atravesada por una necesidad de modernización y globalización en el país y las políticas que emergieron incorporan las tendencias de los discursos internacionales que se toman como referentes en torno a los mecanismos de evaluación de la calidad, la estandarización y la acreditación. Las justificaciones de las nuevas orientaciones se basan en la legitimación de la globalización económica que supone el reconocimiento del valor del conocimiento, así como la relevancia de la tecnología; dinámicas en las cuales el dominio de una segunda lengua, especialmente el inglés, empiezan a ser un sentido común compartido, tal como se aprecia en el documento de lineamientos curriculares de esta área:

Uno de los efectos de los procesos de globalización y mundialización es la ubicación de la educación en el plano de las prioridades políticas a corto y a mediano plazo en todo el mundo. Dos razones permiten comprender este resurgir educacional: La primera es que los procesos de globalización colocan en primer término el valor -incluso económico- del conocimiento y, por consiguiente, de los mecanismos que permiten su progreso y su disseminación en suma de la investigación y de la educación. La segunda razón es que los procesos de globalización no serían posibles, con el ritmo y extensión con que hoy se están dando, sin la concurrencia de la tecnología. (MEN, 1998, pp. 45 - 46)

La educación en este contexto, también se contempla como la solución a las distintas problemáticas de la sociedad, por lo tanto se busca que sea integral y que incorpore la globalización⁴ como un horizonte ineludible. En esta dirección, modernizar el sistema y el currículo también se instala en la enseñanza de las lenguas extranjeras, pues al adquirir la habilidad de comprender y hablar mínimamente otra lengua diferente a la materna, presupone estar en

⁴ Desde Wodak y Fairclough (2003), se advierte que la globalización no debe reducirse a un mero tránsito desde lo nacional hacia lo global en la economía. Por el contrario, se trata de un fenómeno históricamente arraigado que redefine las instituciones entre escalas-locales, nacionales y globales-, generando nuevas formas de articulación donde estas coexisten y se tensionan. Por ejemplo, las políticas educativas (como estandarización de competencias en una lengua) se negocian en contextos nacionales, mientras actores locales resisten o adaptan dichas lógicas.

igualdad de condiciones para comprender e interactuar con la cultura global, estar mejor preparado académicamente pues esta habilidad favorece el aprendizaje y el desempeño en otras áreas del saber, y posibilita una mejor calidad de vida. Básicamente posibilita progreso tanto económico como social, pues con la adquisición de la lengua extranjera, se espera estar en igualdad de condiciones con los otros países que no se encuentran en vías de desarrollo y son referentes para la política pública en Colombia.

Pero para que sea posible la adquisición de por lo menos una lengua diferente a la materna, se necesita que el sistema educativo cuente con maestros, profesores, docentes o licenciados preparados para lograr estos dominios. Esto implica que el educador debe contar con el dominio de la lengua que aspira a enseñar y debe contar con la experticia, que cuente con los enfoques y métodos para poderlo enseñar, que no sea meramente un proceso donde el alumno adquiriera una competencia o habilidad, sino que permita a los estudiantes una consolidación del habla y la comprensión, que le sea posible interactuar y entender la cultura de donde proviene el idioma, para que así el estudiante logre intervenir, investigar, utilizar la lengua con sentido. Claramente para que el alumno consolide este conocimiento, se espera que los programas de formación de licenciados también implementen y tengan como fin que el profesor, reflexione teniendo en cuenta su conocimiento y su práctica, valiéndose los distintos enfoques y métodos para la enseñanza de esta segunda lengua.

Decreto 272 de 1998: La Profesionalización Docente como Orden del Discurso⁵

El Decreto 0272 del 11 de febrero de 1998 se constituye como una pieza clave en el marco de reformas educativas impulsadas por el Estado colombiano durante la década de los noventa. Este decreto establece los requisitos para la creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en el área de educación, fijando además las condiciones para la denominación de títulos, la duración mínima de los programas y la acreditación previa exigidos por el Estado para los programas de licenciatura. Más allá de su contenido normativo, el Decreto 272 puede leerse, desde el enfoque del Análisis Crítico del Discurso (ACD), como un mecanismo que refleja y reproduce una serie de relaciones de poder, en las cuales se configuran determinadas representaciones del maestro, del conocimiento pedagógico y del lugar de la educación en la

⁵ Según Fairclough (2023) “Un orden del discurso es una estructuración social de la diferencia semiótica, una ordenación social particular de las relaciones entre las distintas formas de crear significado: distintos géneros, discursos y estilos. Así, por ejemplo, la red de prácticas sociales que constituye el campo de la educación” (p. 5).

sociedad.

En el contexto de las reformas impulsadas tras la Constitución de 1991 y la expedición de la Ley 115 de 1994, el Ministerio de Educación Nacional promovió una serie de lineamientos orientados a garantizar calidad, estandarización del sistema de créditos y pertinencia de los programas formativos. Este decreto busca establecer estándares mínimos de formación, sino que también va a estructurar. En su lenguaje se evidencia una fuerte carga técnica: términos como “educabilidad”, “enseñabilidad”, “líneas de investigación” o “núcleos del saber pedagógico básico” (Artículo 4) no son meramente descripciones neutrales, sino elementos que construyen una determinada visión de lo que significa ser docente.

Este lenguaje codifica, en palabras de Pardo (2012), formas de control simbólico que legitiman ciertas prácticas y excluyen otras. Por ejemplo, al exigir titulaciones específicas como “Licenciados en Educación Básica con énfasis en...” (Artículo 7), el decreto establece una jerarquía de saberes donde la pedagogía se convierte en un campo cerrado, institucionalizado y medido por criterios de calidad y eficiencia.

Este orden discursivo configura a un sujeto docente marcada por una dualidad constante. Por un lado, se habla de un educador capaz de promover acciones formativas, investigativas y transformadoras (Artículo 3); por otro, se imponen mecanismos de control como la acreditación previa por parte del Consejo Nacional de Acreditación (Artículo 15), la definición centralizada de núcleos comunes del saber pedagógico (Artículo 4) y la inclusión obligatoria de líneas de investigación (Artículo 9). Así la autonomía universitaria, proclamada en otros marcos legales como un principio fundamental, queda supeditada a formas de regulación centralizada. Esta contradicción revela lo que Fairclough y Wodak (2003), citados por Pardo (2012) han señalado como en la dimensión ideológica del discurso, mientras se enuncia una apertura, se reproduce una estructura de poder que limita la agencia institucional y profesional.

Además, la figura del docente que se perfila a través del decreto no es la de un profesional crítico vinculado a contextos culturales e históricos específicos, sino la de un técnico competente funcional a las exigencias de un mercado educativo. El énfasis en la calidad (Artículo 11), la acreditación y la exigencia de un dominio de una lengua extranjera y uso pedagógico de medios interactivos (Artículo 3, literal g) refuerza esta representación. En este sentido, como indica Pardo (2012), los discursos sobre educación en la globalización están profundamente condicionados por intereses de mercado que determinan qué saberes circulan, quienes lo validan y bajo qué criterios

se los considera legítimos.

En consecuencia, el Decreto 0272 de 1998 no es simplemente un instrumento normativo. Desde la perspectiva del ACD, se presenta como una práctica discursiva que construye sentidos, impone criterios de verdad y delimita los marcos dentro de los cuales es posible hablar de formación docente. Su lenguaje, su estructura y sus objetivos están profundamente atravesados por una lógica de racionalización del sistema educativo, en la que el rol del maestro se resignifica como el de un ejecutor de políticas, más que como un creador de conocimiento. Al establecer qué debe enseñar, cómo debe hacerlo y bajo qué condiciones debe ser evaluado, este decreto inscribe a la educación dentro de un marco de modernización que, si bien busca responder a demandas globales, también tensiona principios fundamentales como la autonomía, la diversidad pedagógica y la construcción crítica del saber.

En síntesis, el Decreto 0272 de 1998 ilustra de manera clara cómo la política educativa no es solo un mecanismo administrativo, sino también escenarios donde se libran disputas discursivas sobre el sentido de la educación, el rol del docente y la producción de saber. Su lectura desde el ACD permite develar las tensiones entre discurso e implementación, entre lo que se dice y lo que efectivamente se favorece. Este decreto no solo refleja el espíritu de las reformas de los años noventa sino que además anticipa el tipo de docente que el sistema espera formar: competente, eficiente y ajustado a los estándares del mercado global, pero muchas veces alejado de su realidad cultural, comunitaria y crítica.

Recontextualización de la política educativa en la UPN: Proyecto de innovación de los Planes de Estudio - 1999

Este documento institucional tiene como fin actualizar e innovar su currículo para las licenciaturas de lenguas extranjeras de la UPN en 1999, para así responder a las necesidades y demandas de la sociedad colombiana de la década de los noventa. Estas demandas y necesidades se encuentran asociados con un cambio en el discurso propuesto por la política pública producida durante la década, explícita y especialmente tomando como base la ley 115 y el Decreto 0272, instalando en las licenciaturas un nuevo horizonte en cómo se forma y para qué se forma a los futuros maestros o licenciados de lenguas extranjeras del país y justificar la pertinencia, los recursos, y las condiciones para ofertar los programas de licenciatura en Español e Inglés y Español y lenguas Extranjeras, para que de esta manera se logre obtener la acreditación previa; mecanismo que surge a partir de esta coyuntura y de la emergencia de las políticas de regulación de la

formación docente.

Sin embargo, y aunque realmente se encuentra este interés por responder a las exigencias de renovación en el país, hay elementos en la formación de los licenciados referentes a la implementación de pensarse la práctica desde la psicología y, con esto, procesos de enseñanza aprendizaje, con el afán de demostrar la calidad y pertinencia de los programas, con palabras como eficacia dentro del documento. Hay una especial resistencia frente a la mercantilización de la formación de los licenciados en lenguas extranjeras, una resistencia frente a una formación capacitista y se busca una reivindicación frente a lo que se propone en la política pública y la sociedad frente a cómo se deben formar a los docentes del país.

(...) es de entender que no podemos auspiciar la tendencia mercantilista de sacrificar el yo en favor de la institución o de cualquiera otro constructo que intente erigirse como modalizador de la conciencia individual o de la colectiva, pues como han expuesto múltiples trabajos de sociología educativa, es necesario recuperar el interés de G. H. Mead (1982) acerca de la distinción “entre el «yo» libre de ataduras e innovador y el «yo» dirigido por otros y regulado por la sociedad”, o como lo expone J. Nias (1989) y lo refiere Hargreaves (1996:58), resurge el interés por estudiar la diferencia “entre lo que denominaba «yo sustancial», que trata de realizar sus propios objetivos, y el «yo situacional» del maestro, comprometido por los límites impuestos por las circunstancias”. En otras palabras, el accionar del Departamento de Lenguas estará encaminado al enriquecimiento de todas aquellas actitudes que favorezcan la autonomía, la libertad y el autorreconocimiento, como estrategias para defender la dignidad humana y el derecho que nos asiste a asumirnos como entidades cambiantes y complejas en unas semiosferas cambiantes y complejas. (UPN, Departamento de Lenguas, 1999, pp. 14-15)

La universidad plantea una formación humanística, pensada desde la psicología, la sociología, la lingüística, la pedagogía y desde el currículo. Esto posibilita una integralidad en cómo se enseña la lengua o las lenguas extranjeras y la materna, ya que se forma y se espera que el futuro licenciado participe en distintos ámbitos de la sociedad, que reflexione desde el conocimiento y desde su práctica, que investigue sobre la lengua, que enseñe no meramente cómo comunicarse, sino a comprender también la cultura y las implicaciones de este conocimiento, mostrando así que el proceso de obtención de otra lengua, trasciende la mera capacitación y la

adquisición de una habilidad.

Desde el enfoque del ACD, la identidad no es una esencia fija, sino una construcción discursiva que se disputa en contextos sociales específicos. Fairclough (2023) afirma que el discurso tiene la capacidad de constituir sujetos sociales, y en ese sentido, los diseños curriculares funcionan como dispositivos de producción identitaria (p. 5). El Proyecto denominado “Innovación Curricular del Departamento de Lenguas” (1999) opera sobre esta lógica, al construir una figura docente que no se limita a reproducir contenidos, sino que actúa como agente de transformaciones culturales y sociales. El hecho de que el documento aluda a “docentes-creadores” e “investigador” (UPN, Departamento de Lenguas, 1999, p. 28) no es un detalle estético, sino una estrategia de posicionamiento.

Este posicionamiento estabiliza al menos tres figuras hegemónicas del discurso sobre el maestro: el técnico neutral, el ejecutor de políticas y el experto descontextualizado. Frente a esas imágenes, el documento propone una identidad construida desde el compromiso, la eticidad y la reflexión crítica. Tal configuración también constituye una respuesta a las representaciones neoliberales del docente como sujeto competitivo y emprendedor. El posicionamiento o respuesta, por parte de la universidad, desde el proyecto de Innovación (1999), es visto de manera integral, reconociendo una formación pedagógica, científica, interdisciplinar, investigativa, ética y estética.

Durante la década de 1990, el Consejo Británico desempeñó un papel fundamental en la transformación de la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia, especialmente el inglés como lengua extranjera. Esto se materializó a través de diversas iniciativas en colaboración entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Consejo Británico.

Con el fin de profundizar cómo se vieron y materializaron estas transformaciones dentro del ámbito universitario, a continuación nos referiremos a las fuentes testimoniales (P1 y P2). P1, es una profesora catedrática que estuvo en la creación del Proyecto de innovación de los programas de lenguas en el 99. Por su parte, P2, es una profesora de planta de la universidad, que trabajó en la construcción de los lineamientos de lenguas extranjeras y ve que hubo un apoyo por parte del consejo británico, para la consolidación de políticas referentes a la enseñanza de lenguas extranjeras:

Sí, siempre el Consejo Británico, siempre porque se hacía, digamos, en ese momento los gobiernos tenían una relación muy estrecha con el gobierno británico. Y ellos financiaron

muchos programas en el país, ... por un lado todo el plan, de todo el proceso de los lineamientos curriculares para la enseñanza del inglés.

Estos lineamientos curriculares en Idiomas Extranjero: Inglés, fueron uno de los documentos claves en la formulación del Proyecto de Innovación de los planes de estudio de 1999 de los programas de lenguas de la UPN. Según la entrevistada (P1):

Nosotros leemos la política y tenemos un listado de requisitos para que nos den permiso de ofrecer nuestra licenciatura. Todas las licenciaturas son así, entonces nosotros ofrecemos, construimos un proyecto educativo, una formación de profesores. (...) El Ministerio viene y nos supervisa.

Desde la perspectiva de Fairclough (2023), esta renovación curricular representa un ejemplo de cómo los discursos pueden ser apropiados, transformados y reinsertados en nuevas prácticas que resistan la cooptación institucional (Fairclough, 2023, p. 5). No obstante, su impacto no está garantizado: su realización depende de condiciones institucionales, políticas y materiales que muchas veces limitan su alcance. Por eso, más que un modelo cerrado, este currículo debe leerse como una apuesta de constante cambio: una práctica de recontextualización en permanente disputa.

Otro aspecto central del modelo de formación docente en el Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio del Departamento de Lenguas (1999) es su esfuerzo por vincular la pedagogía con las “historias y tradiciones particulares” del contexto colombiano (UPN, Departamento de Lenguas, 1999, p. 30). Esta afirmación implica una operación de territorialización discursiva, en la que los saberes globales se reinsertan en las condiciones específicas de la realidad nacional. Fairclough (2023) denomina esta operación como recontextualización global: un proceso en el que los discursos globales son hibridados con prácticas locales para producir significados nuevos (p. 5). La autora, aclara que el discurso no solo refleja la realidad social, sino que también la transforma.

En este sentido, el modelo de formación de licenciados del Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio del Departamento de Lenguas (1999) puede ser interpretado como un intento por transformar las relaciones de poder discursivas que tradicionalmente han privilegiado los saberes pedagógicos globales, muchas veces desligados de las realidades locales.

La formación docente, en este caso, no parte de un modelo universalista, sino de una

comprensión situada del conocimiento, la lengua y la educación. Esto se refleja en la articulación entre investigación, interculturalidad y problematización del contexto. El documento afirma que “la práctica investigativa se concibe como una forma de interpretación crítica de la realidad (UPN, Departamento de Lenguas, 1999, p. 29), lo que implica un desplazamiento del modelo de investigación científicistas hacia una práctica más situada. En esta resignificación, el saber deja de ser una técnica para transformarse en una forma de lectura del mundo.

La Enseñanza de Lenguas extranjeras en el programa de la UPN: ¿Transformación o adaptación?

El énfasis ético del modelo de formación docente también es una estrategia discursiva relevante. El documento insiste en que la formación debe promover “actitudes y valores positivos acerca de la vida humana que implique una sociedad respetuosa de la persona y una visión del bien común” (UPN, Departamento de Lenguas, 1999, p. 21). Esta formulación no es meramente declarativa: constituye una forma discursiva, en la que valores tradicionalmente relegados por el discurso tecnocrático (como la solidaridad, el cuidado o la justicia) son colocados en el centro del proyecto formativo. Fairclough (2023) analizaría esta operación como una estrategia de resignificación ideológica (p.7).

Desde esta mirada, el enfoque ético de la formación de licenciados no sería solo un conjunto de buenas intenciones, sino una forma de cambiar el sentido que se le da a la educación. Al poner en el centro valores como la solidaridad, el cuidado y la justicia, el currículo rompe con una visión técnica de la labor de los licenciados, y propone una forma de enseñar más humana y comprometida. Esto también muestra que el currículo no es neutral: es un espacio donde se discuten y se redefinen ideas clave sobre lo que significa ser maestro.

El modelo de formación docente planteado por el Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio del Departamento de Lenguas (1999) puede ser comprendido, a la luz del ACD, como una práctica de recontextualización discursiva. A través de su diseño curricular, el documento no solo organiza saberes, sino que disputa sentidos sobre lo que significa ser maestro, educar, investigar y comprometerse con lo social. En cada formulación, se observa una operación discursiva que tensiona los discursos dominantes y apuesta por una configuración alternativa de la profesión docente. En este sentido, el currículum no es un dispositivo neutro, sino un campo de lucha donde se construyen subjetividades, se negocian valores y se habilitan nuevas formas de acción.

El Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio del Departamento de Lenguas (1999) construye su enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras mediante una rearticulación crítica de los discursos pedagógicos dominantes, proceso que Fairclough (2023) conceptualiza como una “lucha por significación dentro de órdenes discursivos establecidos” (p. 5). A diferencia de los modelos tradicionales centrados en la adquisición de estructuras lingüísticas, el documento propone una visión del lenguaje como práctica social situada, donde “el lenguaje se entiende como el instrumento y objeto de conocimiento, como medio de construcción del pensamiento y como vía para la comprensión intercultural” (UPN, 1999, p. 23).

Se entiende, según Fairclough (2023) que “las prácticas sociales ‘median’ la relación entre las estructuras sociales generales y abstractas y los acontecimientos sociales particulares y concretos”. (p. 4). Respecto a la relación entre lo local y global se alude, teniendo en cuenta lo propuesto en el Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio de 1999, el lenguaje no sólo constituye un objeto de estudio, sino también un instrumento para la comprensión crítica e intercultural, y un medio de privilegio para el desarrollo del pensamiento autónomo y creativo. Esto se refleja en la articulación entre investigación, interculturalidad y problematización del contexto. Según Fairclough (2023) se entendería aquí por investigación como una “red de prácticas sociales que constituye el campo de la educación, o una organización educativa concreta como una universidad, se constituye semióticamente como un orden del discurso” (p. 5).

No obstante, en lo que se denomina “misión cognoscitiva” y en la perspectiva de aprendizaje adoptada es posible identificar varias tensiones que muestran como el programa se debate entre una elaboración pedagógica alternativa y la articulación y apropiación del discurso dominante que se está promoviendo desde la política nacional y desde los discursos internacionales que se están posicionando en esta coyuntura.

Al respecto, respecto a lo que se denomina “concepción de aprendizaje integral”, se señala que

muchos de los elementos pedagógicos y didácticos van encaminados a generar los contextos para que el estudiante aprenda a aprender, es decir, para que, a partir del manejo de conceptos y métodos básicos y del dominio de principios y conceptos, sea capaz de resolver situaciones y problemas nuevos. (UPN, Departamento de Lenguas, 1999, p. 9)

Así mismo el programa argumenta que desde el modo como se asume la pedagogía, esta “se

encamina a la obtención de los siguientes objetivos: a) desarrollar las competencias para el aprendizaje constructivo, responsable y deliberado; b) contribuir al refuerzo y/o transformación de los modelos cognitivos de aprendizaje” (p. 9). Esto revela el vínculo estructural del programa con los discursos sobre las competencias y el aprendizaje que en estas reorientaciones de la formación se están configurando como ideales ineludibles de la educación.

Estas perspectivas se afianzan al asumir las competencias como criterio principal de organización estructural del programa, la cual se vincula con lo que se denomina en el documento como “una pedagogía de los procesos”. Al respecto, se señala que aun cuando no se desconocen otros referentes “se podrán desarrollar las competencias cognitivas, procedimentales, semióticas y discursivas. Este enfoque pedagógico permite articular cuatro procesos propios de una acción educativa acorde con las exigencias de la época y comprometidos con expectativas que, desde diversos frentes, se le crean a la escuela, Estos procesos son: 1) el pensamiento, 2) la interacción, 3) la escritura y 4) la lectura” (p. 19).

En torno a la formación lingüística en Lenguas extranjeras, la propuesta también revela los sesgos que la política estatal ha impulsado, tanto en la Ley 30 y su concepción de la educación como servicio, como respecto a las competencias en el campo de la formación docente. Al respecto se señala:

la Educación Superior como un proceso permanente de profundización, actualización y perfeccionamiento y aspiramos a prestar un servicio de calidad que responda a las necesidades de la nación colombiana, es necesario incorporar críticamente los desarrollos que, en todas las disciplinas se han dado en el plano internacional y por ello resulta fundamental establecer un diálogo permanente con pares nacionales e internacionales que posibilitarán el enriquecimiento cabal de las competencias docentes e investigativas de los profesionales de la educación. (UPN, Departamento de Lenguas (1999) p. 23)

Esta triple definición no es casual: opera como un acto que desplaza el eje de competencias individuales hacia procesos colectivos de significación. Al enfatizar la comprensión intercultural, el proyecto no solo amplía objetivos del aprendizaje de lenguas, sino que los politiza, vinculados explícitamente con proyectos de justicia social. Fairclough (2023) aclara que aquí el lenguaje deja de ser un sistema abstracto para convertirse en un campo de batalla ideológico, donde se negocian identidades, jerarquía y accesos a recursos simbólicos.

El documento ejecuta una crítica implícita a los enfoques metodológicos hegemónicos al priorizar la reflexión crítica sobre el lenguaje por encima de su mero dominio técnico. Esto se evidencia en su rechazo a “modelos normativos [que] imponen estructuras lingüísticas descontextualizadas” (UPN, Departamento de Lenguas (1999), p.23), construyendo en su lugar un discurso que Fairclough (2023) identificaría como dialéctico, donde el lenguaje es simultáneamente objeto de estudio y herramienta para transformar realidades. Esta doble dimensión -analítica y performativa- subvierte la lógica instrumental de métodos como el enfoque comunicativo tradicional, que suele reducir la competencia lingüística a habilidades funcionales para el mercado. Un análisis detallado revela cómo el proyecto renueva conceptos claves:

Competencia comunicativa: Mientras las versiones neoliberales las vinculan con empleabilidad, el documento la amplía para incluir “la capacidad de negociar significados en contextos asimétricos” (UPN, Departamento de Lenguas (1999) p.24), reconociendo así las desigualdades inherentes a los intercambios interculturales.

Desde el ACD, se puede entender que el Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio del Departamento de Lenguas (1999) no rompe con el discurso neoliberal, sino que en gran parte lo respalda, al proponer una enseñanza de lenguas centrada en la empleabilidad y la competencia comunicativa especialmente del inglés. Si bien incorpora nociones como “negociar significados asimétricos” y actuar en “situaciones interculturales”, esta perspectiva se vincula más con un enfoque de multiculturalismo liberal, que tolera la diferencia pero no necesariamente promueve un diálogo profundo con ella. Esta idea resignifica parcialmente la formación docente, sugiriendo que enseñar y comunicarse implica cierta conciencia crítica; sin embargo, el verdadero distanciamiento se vislumbra en uno de sus programas, al incorporar una lengua extranjera distinta al inglés -el francés- y con ello, una posible reivindicación del plurilingüismo, que introduce una tensión en la lógica dominante del proyecto.

Error lingüístico: Ya no como falla individual, sino como “oportunidad para develar prejuicios lingüísticos y culturales” (UPN, Departamento de Lenguas, 1999, p. 25), lo que en Fairclough (2023) se leería como un intento de desnaturalizar jerarquías lingüísticas (p. 7)

Al interpretar el error no como una falla individual, sino como una “oportunidad para develar prejuicios lingüísticos y culturales”, el discurso del Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio del Departamento de Lenguas (1999) busca desnaturalizar jerarquías lingüísticas, es

decir, mostrar que ciertas formas de hablar no son superiores por naturaleza, sino que responden a relaciones sociales desiguales. Para Fairclough, este tipo de formulación es una forma de resignificación ideológica, que invita a ver el lenguaje no como algo neutral, sino como un campo donde se reproducen o se desafían las desigualdades sociales y culturales. En el contexto de la formación de licenciados, esta mirada promueve una enseñanza más crítica e inclusiva, donde el lenguaje pueda usarse para cuestionar y transformar estructuras de poder.

Pese a su potencial transformador, el enfoque propuesto genera tensiones analíticas cruciales. Fairclough (2023) señala que los discursos alternativos a menudo deben negociar con “órdenes del discurso establecidos” (p.5), lo que en contextos neoliberales puede diluir su radicalidad. El proyecto de Innovación de los Planes de Estudio del Departamento de Lenguas en la UPN, en 1999, parece consciente de este desafío al insistir en que “la enseñanza debe crear condiciones para la transformación cultural” (p. 20), pero no especifica cómo contrarrestar las lógicas estandarizadas dominantes. Esta brecha refleja lo que Fairclough (2023) identifica como una característica clave de lo social: la “dialéctica entre estructuras sociales, prácticas y acontecimientos” (p. 4), donde las prácticas emancipadoras enfrentan dificultades institucionales no siempre visibles en el discurso.

El análisis evidencia que el Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio del Departamento de Lenguas (1999) no solo propone un método de enseñanza, sino que interviene en disputas más amplias sobre el sentido de la educación en una lengua extranjera. Fairclough (2023) enfatiza que “su verdadero impacto radica en cómo reconfigurar las relaciones entre lenguaje, poder e identidad” (p. 7), ofreciendo un marco para repensar críticamente la enseñanza de lenguas en contexto de desigualdades. Sin embargo, como todo discurso que hace una resistencia, su viabilidad depende de su capacidad en prácticas concretas que resistan las presiones de actores dominantes.

Un análisis curricular del Proyecto de Innovación de los planes de estudio del Departamento de Lenguas (1999)

Cuando el Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio del Departamento de Lenguas (1999) fue elaborado, no lo hizo en el vacío. Respondía a un momento histórico donde la educación colombiana comenzaba a ser profundamente permeada por los discursos de la calidad, la eficiencia y la estandarización. Este documento, sin embargo, resiste esos lenguajes dominantes y plantea una propuesta formativa con una orientación crítica, humanista y contextualizada. Para comprender este gesto pedagógico, resulta pertinente releerlo a la luz de la teoría de la recontextualización discursiva de Fairclough (2023), quien argumenta que todo discurso que migra de un campo a otro se transforma, tensiona y resignifica. Así, el currículo no solo refleja decisiones pedagógicas, sino que encarna luchas por el sentido de lo educativo. Es así que un discurso se traslada de un contexto a otro, como ocurre con las ideas globales en el currículo, no se mantiene igual, este se transforma y se ajusta. En este caso, el currículo no solo organiza los contenidos, sino que también lucha por definir qué es realmente necesario para la enseñanza de una lengua extranjera en la UPN, por lo que la reelaboración curricular no solo enseña contenidos, sino que también cuestiona y propone una nueva manera de entender el papel de los maestros, el conocimiento y la educación en general.

Desde sus primeras líneas, el documento revela su carácter político al afirmar que el currículo debe responder a “las necesidades de la nación colombiana y a los requerimientos del sistema educativo” (UPN, Departamento de Lenguas, 1999, p. 2). Esta declaración no es simplemente retórica: en ella se activa una operación de recontextualización, donde categorías como el discurso nacional (como desarrollo, calidad, pertinencia) son traídas al campo de la formación docente para ser transformadas. Fairclough (2023) resalta que este tipo de desplazamientos discursivos son escenarios de lucha ideológica, en los que se decide qué significados prevalecen y cuáles son desplazados.

Al decir que el currículo debe responder a “las necesidades de la nación colombiana y a los requerimientos del sistema educativo”, se está haciendo una recontextualización discursiva, esto significa que las categorías del discurso nacional, tales como, el desarrollo, la calidad y la pertinencia, son tomadas y traídas al ámbito de la formación de licenciados, transformándolas y resignificándolas.

El currículo, en este marco, deja de ser una estructura técnica para convertirse en un

artefacto discursivo. Lo evidencia la propuesta de organizar la formación en torno a “núcleos temáticos y problemáticos mediados por un docente investigador y creador” (UPN, Departamento de Lenguas, 1999, p.28), lo cual estabiliza las tradicionales divisiones disciplinares, Esta forma de estructuración curricular reconfigura el discurso a través de una estrategia interdiscursiva, en términos de Fairclough (2023), que mezcla géneros, saberes y posiciones ideológicas distintas para producir nuevas posibilidades de acción (p.5). Aquí el currículo opera no como sistema cerrado, sino como red abierta de significados.

El currículo formulado en el Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio del Departamento de Lenguas (1999) trasciende la concepción instrumental del plan de estudios como simple organización de contenidos. En cambio, se configura como una práctica discursiva en la que se configura sentidos sobre la educación, el lenguaje y la formación docente. Este cambio se produce a través de lo que Fairclough (2023) denomina recontextualización, concepto que retoma de la sociología de la pedagogía Basil Bernstein. Este término designa el traslado de discursos desde un campo social a otro, en que son resignificados según intereses, relaciones de poder y condiciones locales. En este caso, el saber pedagógico- frecuentemente subordinado a enfoques técnicos o prescriptivos- es reinsertado en el campo curricular como conocimiento situado, crítico y reflexivo.

Uno de los aportes más potentes del documento es la resignificación del saber pedagógico, concebido no como un conjunto de métodos, sino como una construcción situada que emerge de la práctica reflexiva. En palabras del documento “la pedagogía se constituye como el saber en la medida en que reconstruye la práctica docente en diálogo con otras disciplinas” (UPN, Departamento de Lenguas, 1999, p. 20). Esta afirmación desplaza la idea de la pedagogía como aplicación de teorías externas y la reposiciona como campo de producción de conocimientos. En clave faircloughniana, esta es una forma de recontextualización crítica, en la que el saber profesional se desmarca de modelos transmisivos y se redefine como práctica epistemológica situada.

Asimismo, el énfasis en una “pedagogía personalizada” que promueve la autonomía, la interacción y la singularidad (UPN, Departamento de Lenguas, 1999, p. 22) constituye una respuesta discursiva a las formas estandarizadas del aprendizaje. Al promover esta visión, el currículo desplaza el enfoque centrado en contenidos homogéneos y reconoce la heterogeneidad como valor. Fairclough (2023) interpretaría esta apuesta como un gesto de resistencia discursiva,

pues subvierte las normas de lo decible en un campo cada vez más regulado por indicadores y pruebas.

El Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio del Departamento de Lenguas (1999) no es simplemente un rediseño técnico de planes de estudio: es una intervención ideológica en el campo de la educación lingüística. A través de estrategias de recontextualización, resignificación e interdiscursividad, el currículo se posiciona como una práctica (no) discursiva crítica que tensiona los límites de lo pensable y lo decible en el campo educativo.

Un análisis de la perspectiva pedagógica del Proyecto de Innovación de los planes de estudio (1999)

En el contexto de las reformas educativas impulsadas por el Estado colombiano en la década de los noventa, el análisis de los referentes pedagógicos contenidos en el documento curricular adquiere una relevancia central. En particular, el Proyecto de Innovación Curricular de la Universidad Pedagógica Nacional se constituye como un documento clave para comprender cómo se concibieron los procesos de formación de licenciados en lenguas extranjeras en medio de un coyuntura atravesada por discursos de modernización, eficiencia y calidad educativa basada tanto en los resultados de la evaluación estandarizada a los estudiantes, como la exigencia de la acreditación previa a los programas de licenciatura. Analizar críticamente estos referentes pedagógicos del programa permiten identificar no solo las visiones que orientan la formación docente, sino también cómo estas se articularon, adaptaron y tensionaron frente a los discursos hegemónicos promovidos por las agencias internacionales y asumidos en las políticas educativas nacionales.

En este sentido, los referentes pedagógicos no deben leerse únicamente como declaraciones teóricas, sino como criterios ideológicos que participan activamente en la producción de subjetividades docentes, en la reorganización de las prácticas de enseñanza y en la consolidación de ciertos sentidos sobre el lenguaje, la cultura y la educación.

Desde el enfoque del Análisis crítico del Discurso de Fairclough (2023), estos procesos pueden entenderse como fenómenos de recontextualización, es decir, de incorporación de discursos ajenos al campo educativo -en este caso, el económico y el gerencial- dentro del campo pedagógico. Para el autor, “los discursos que se originan en algún campo o institución social... pueden recontextualizarse en otros” y esto puede constituir una forma de “colonización” o un “apropiación estratégica” (2023, p. 23).

Una de las formas más evidentes de recontextualización en el Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio de 1999 es la incorporación de discursos y lineamientos derivados de acuerdos y presiones políticas educativas internacionales. Durante la década de los noventa, Colombia participó activamente en procesos de cooperación con organismos como el British Council y el Ministerio de Educación Francés. El primero de ellos tuvo un papel protagónico en la elaboración de los *Lineamientos Curriculares para la enseñanza del inglés*, y en el impulso del modelo de competencias y estándares internacionales. Este proceso fue narrado por la profesora P2, quien trabajó directamente con el Instituto Electrónico de Idiomas, un órgano del Ministerio que lideraba la formación de docentes en lenguas extranjeras:

Nosotros participamos...la universidad...y yo trabajé mucho tiempo también con el Electrónico de idiomas cuando existía [...] Enseñábamos inglés y francés, pero a la vez participábamos de todo el programa de formación de profesores. Y ahí surgen los lineamientos para la enseñanza del inglés, que era como la ruta que tenían los colegios y los profesores para implementar la lengua extranjera.

Esta intervención confirma que los lineamientos curriculares en idioma extranjero-inglés asumidos por el Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio de 1999 no eran producto autónomo del campo pedagógico nacional, sino resultado de una mediación política e ideológica con agendas de cooperación internacional. La profesora P2 también recuerda cómo estos programas contaban con un fuerte apoyo de embajadas y gobiernos extranjeros. “Teníamos a los franceses por un lado y a los ingleses por el otro con un apoyo muy grande [...] Ellos financiaron muchos programas en el país [...] Muchos profesores se formaron con becas para hacer maestrías en Inglaterra”. (P2)

La influencia de estos lineamientos no fue meramente técnica, sino ideológica, en tanto promovía una noción de lengua y de enseñanza asociada a ideales de eficiencia comunicativa, estandarización y competitividad global. Estos principios fueron apropiados en el documento a través del discurso de competencias, como lo demuestra la inclusión de términos como “competencias comunicativas, cognitivas, socioafectivas y éticas” (UPN, Departamento de Lenguas, 1999, p. 11), y el énfasis en la formación de sujetos “competentes” y “autónomos”.

Este tipo de recontextualización, se basa en la incorporación de lógicas externas al campo pedagógico que configuran sus objetivos y prácticas. En este sentido, el Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio no solo incorpora esos discursos, sino que los reformula estratégicamente,

integrándose en una narrativa que intenta equilibrar los ideales de cambios pedagógicos con las exigencias externas de calidad y eficiencia.

El análisis del apartado de “Referentes pedagógicos” del Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio de 1999 permite observar cómo se articula una visión pedagógica que, si bien se enuncia como crítica y transformadora, se ve interpelada por principios funcionalistas propios de las reformas estructurales impulsadas por el Estado. Esto se evidencia en el testimonio de la docente entrevistada P1, quien señala que el proceso de formulación del Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio estuvo directamente atravesado por nuevas exigencias de aseguramiento de calidad. “Esa propuesta del 1999 [...] se construyó en el marco de una Ley [...]. Suponía que debía haber una cosa que se llamaba acreditación previa, condiciones iniciales [...] Esa reforma se produce en el marco de ese cambio, que es un cambio en la manera como se venían construyendo los currículos” (P1)

Por su parte, en el documento se afirma que la pedagogía “se concibe como disciplina reconstructiva y recontextualizadora” y que “la enseñanza se entiende [...] como el proceso que crea las condiciones propicias para la producción, reproducción o transformación de cultura” (UPN, Departamento de Lenguas, 1999, p. 10). Esta concepción que se basa en los postulados de Bernstein, es corroborada por los actores que participaron en el diseño del Proyecto de Innovación Curricular, quienes recuerdan haberlo planteado como una propuesta abierta a la evaluación permanente. “Recuerdo que planteamos que esa propuesta era, de hecho, un proyecto de investigación. Es decir, lo que hacíamos era una propuesta que estaba sujeta a evaluación en todo momento”. (P1)

Sin embargo, esta capacidad de recontextualización también da cabida a discursos externos que transforman el sentido crítico de la pedagogía. El documento hace énfasis en la formación de un sujeto autónomo, reflexivo y competente, cuya educación debe promover “la autorregulación, la conciencia crítica, la creatividad y la sensibilidad” (UPN, Departamento de Lenguas, 1999, p. 11). Aunque estos ideales pueden leerse desde una pedagogía emancipadora, también son parte del léxico dominante en las reformas neoliberales de la educación, que promueven una subjetividad individualista, adaptable y auto responsable (Fairclough, 2006; 2023). Esta coexistencia es reconocida incluso por la profesora P1. “Ese fue uno de los principales cambios [...] Era como una respuesta a una mirada desde afuera. Entonces, supuso que nosotros concibiéramos esos programas de manera mucho más dinámica”. (P1)

Asimismo, el Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio de 1999 resalta que el maestro debe ser “un intelectual que investiga, construye saber pedagógico y transforma su realidad” (UPN, Departamento de Lenguas, 1999, p.10). Esta figura se apoya en una tradición crítica de la pedagogía. La experiencia de la profesora P1 recogida en la entrevista confirma esta apuesta. “Teníamos sesiones de formulación, y nosotros lideramos o inventamos muchas cosas. Pasábamos horas en la oficina trabajando en eso”. (P1)

No obstante, esta figura docente coexiste con el discurso de competencias revelando una interdiscursividad del documento. Como afirma Fairclough (2023), “la interdiscursividad de un texto revela la articulación de géneros, discursos y estilos provenientes de distintos campos sociales” (p. 24). Desde esta perspectiva, la recontextualización que realiza el Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio no implica una ruptura con el discurso neoliberal, sino una hibridación estratégica, en la que se integran elementos de la pedagogía constructivista articulada a las exigencias de una formación profesional pragmática que busca responder a las demandas del campo laboral. Tal como lo sugiere Fairclough (2023), esta ambivalencia es parte del proceso mediante el cual se estabilizan nuevas configuraciones discursivas que, aunque parecen críticas, terminan por legitimar el nuevo orden.

Esta reconfiguración discursiva tiene consecuencias directas sobre los procesos de formación docente. Como lo indican los objetivos de esta investigación, resulta clave comprender cómo los discursos promovidos por agencias internacionales -y adoptados en las reformas educativas nacionales- influyeron en el diseño curricular y pedagógico del programa. La inclusión del francés como segunda lengua extranjera puede leerse como un gesto hacia el plurilingüismo y la diversidad lingüística, lo cual podría tensionar el predominio del inglés como lengua hegemónica. Como relata la profesora P2, “Implementamos toda la enseñanza de francés en primaria [...] concebíamos que la enseñanza del francés, por ser una lengua parecida al español[...]iba a facilitar luego el aprendizaje del inglés” (P2).

En suma, el análisis del apartado de “Referentes pedagógicos” del Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio 1999 evidencia que el documento opera como un espacio de recontextualización de múltiples discursos, donde la pedagogía convive con las demandas del neoliberalismo que estaba apropiando desde la reforma del Estado y sus instituciones, bajo formas armónicas. El programa se posiciona como un intento de reconciliación entre la formación de un maestro crítico, reflexivo e investigador, y las demandas de una educación eficiente, evaluable y

competitiva. Esta ambivalencia es precisamente lo que permite al discurso del Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio de 1999 adquirir legitimidad en un contexto de reforma estatal, sin abandonar por completo su vocación transformadora.

A Modo de Cierre

La presente investigación se propuso desentrañar las complejas relaciones entre las políticas públicas educativas de la última décadas del siglo XX y los procesos de formación de licenciados en lenguas extranjeras en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), formulando como pregunta orientadora: ¿De qué manera las licenciaturas en español e inglés y en español y lenguas extranjeras de la UPN reorientaron la formación de licenciados en lenguas extranjeras a partir de los cambios promovidos en las políticas públicas durante ese periodo? Desde un enfoque de Análisis Crítico del Discurso (ACD), la investigación logró construir una mirada contextualizada sobre la manera en que los discursos normativos y pedagógicos no solo inciden en la estructura académica, sino que configuran formas de concebir la enseñanza, el currículo y el propio rol del docente.

Uno de los aportes centrales del estudio fue evidenciar cómo la UPN no fue una receptora pasiva de las políticas nacionales e internacionales que, en nombre de la calidad, la eficiencia y la globalización, redefinieron la educación superior y la formación de maestros en Colombia. Por el contrario, la institución asumió un papel activo en la recontextualización de estas políticas, particularmente mediante la formulación del Proyecto de Innovación de los Planes de Estudio de 1999, en el que se buscó articular las exigencias de un sistema educativo en transformación con los principios pedagógicos que históricamente habían definido su identidad. Este proyecto supuso una transformación curricular significativa al introducir enfoques más flexibles, centrados en la autonomía del estudiante y el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales, mostrando una capacidad de agencia institucional frente a las presiones de homogeneización que caracterizaron la década de los noventa.

Al analizar el contexto normativo —incluyendo la Constitución de 1991, la Ley 30 de 1992, la Ley 115 de 1994 y los Lineamientos Curriculares de 1998 (Ministerio de Educación Nacional)— se hizo evidente cómo las reformas educativas operaron bajo una lógica ambivalente: por un lado, proclamaban principios de autonomía, pluralismo y diversidad; por otro, instauraban sistemas de control técnico y evaluativo que limitaron las capacidades de decisión de las instituciones formadoras, especialmente aquellas responsables de la formación de educadores. Esta contradicción se expresó con fuerza en la tensión entre autonomía universitaria y control estatal, donde el discurso de libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, convivía con exigencias de estandarización, acreditación y rendición de cuentas, propias de un modelo

tecnocrático para la educación, en consonancia con la emergencia del neoliberalismo que se estaba instalando tanto en la conducción del Estado como para el conjunto de la sociedad.

En este marco de tensiones y contradicciones, la enseñanza del inglés emergió como un eje privilegiado para el impulso a las políticas lingüísticas, promovida como una herramienta clave para el desarrollo y la inserción global. Sin embargo, esta centralidad también implicó la marginalización de otras lenguas y la reproducción de jerarquías lingüísticas que contradicen el reconocimiento constitucional de la diversidad cultural y lingüística existente en el país. La UPN, en su propuesta curricular, intentó responder a este desafío incorporando una visión más crítica e intercultural del aprendizaje de lenguas, que supera la instrumentalización del idioma y lo concibe como una herramienta para la comprensión del mundo y la transformación social. No obstante, estos discursos coexisten con otras orientaciones marcadas por una racionalidad técnica y evaluativa, propias del discurso de la calidad y la estandarización promovido por instancias gubernamentales y agencias internacionales, que configuran marcos normativos restrictivos sobre el quehacer pedagógico. Esta coexistencia tensiona el proyecto formativo de la UPN, ya que las intenciones de formación crítica se ven subordinadas, en ocasiones, a lógicas de control, acreditación y eficiencia. Así, se configura un campo discursivo ambivalente, en el que las políticas de internacionalización y profesionalización docente operan simultáneamente como mecanismos de legitimación y de disciplinamiento, revelando las disputas ideológicas que atraviesan la formación de licenciados en lenguas extranjeras en el contexto colombiano.

En este sentido, desde el análisis de las fuentes documentales es posible afirmar que la formación de licenciados en lenguas extranjeras en la UPN fue profundamente afectada por los discursos de política pública, pero también que estos fueron reelaborados y transformados en el ámbito institucional. Así, la investigación no solo logró cumplir con sus objetivos específicos — como comprender la influencia de los discursos internacionales en las reformas nacionales y analizar sus efectos en la formación curricular—, sino que además aportó una perspectiva crítica sobre el papel que juegan las instituciones educativas en la mediación de las políticas y en la construcción de alternativas pedagógicas.

Este trabajo representa un aporte relevante a la línea de investigación en políticas públicas, al mostrar que el análisis del discurso es una herramienta poderosa para revelar los intereses, ideologías y relaciones de poder que subyacen a los textos normativos y a los modos como estos se apropian en los contextos institucionales, en este caso, los programas de Español e Inglés y

Español y lenguas Extranjeras de la UPN. Asimismo, en el campo profesional de la pedagogía, la investigación ofrece elementos clave para repensar la formación docente como un proceso situado, crítico y comprometido con la transformación de las realidades educativas. La formación de licenciados no puede limitarse a la implementación de normas externas, sino que debe promover la reflexión pedagógica, el juicio ético y la capacidad de agencia frente a contextos cambiantes.

No obstante, la investigación también presenta ciertas limitaciones. Al concentrarse en un caso específico —los programas de licenciatura de la UPN—, sus resultados no pueden generalizarse automáticamente a otras universidades o contextos regionales. Además, si bien las fuentes testimoniales enriquecieron el análisis, hubiera sido deseable contar con una mayor diversidad de voces y perspectivas, especialmente de estudiantes y egresados. Pese a ello, la triangulación entre documentos normativos, institucionales y relatos de actores clave permitió construir una mirada compleja y rigurosa del proceso investigado.

Finalmente, esta investigación reafirma la necesidad de continuar indagando en el impacto de las políticas públicas en la formación de licenciados, especialmente en un contexto donde las transformaciones del sistema educativo continúan siendo influenciadas por lógicas globales de estandarización y competitividad. Futuras investigaciones podrían profundizar en el legado de estas reformas en la educación contemporánea y su relación con desafíos actuales, como el plurilingüismo

Referencias

- Aguilar Cortés, C. E. (2018). La desnaturalización del bilingüismo en Colombia: una genealogía del interés por el dominio de la lengua inglesa. Universidad de los Andes.
- Ardila Cipagauta, J. M. (2017). Formación docente en Colombia como práctica discursiva: Ley general de educación 1994, incidencia y actualidad. El saber pedagógico como instrumento de resistencia [Doctoral dissertation, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Arias Gómez, D. H., Díaz Flórez, O. C., Garzón Barragán, I., León Palencia, A. C., Rodríguez Ávila, S. P., & Valbuena Ussa, É. O. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia*. Colciencias y Universidad Pedagógica Nacional.
- Becerra, A. J. (2019). Políticas de formación docente en Colombia, 1976-2018. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 23, 69-110.
- Congreso de la República de Colombia (28 de diciembre de 1992). Ley 30, por la cual se organiza el servicio público de educación superior.
- Congreso de la República de Colombia (8 de febrero de 1994). Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación.
- Encabo, J. M. L., & Pastor, I. S. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos ya distancia. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(2), 40-58.
- Estupiñán, K. T. D. (2024). Exploración de la Enseñanza del Inglés En Colombia: Implicaciones Históricas, Teóricas y Prácticas de su Desarrollo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 4278-4298.
- Fairclough, Norman (2023). *Análisis crítico del discurso* (D.G. Rojas, Trans.) En: The Routledge Handbook of Discourse Analysis. Second edition. Longman. D. DOI: 10.4324/9781003035244-1
- Fernández, A., y Ospina, J. (2014). Diseño de tres unidades didácticas para la enseñanza del inglés en el nivel A1 de Básica Primaria para un colegio público de Cali
- Granados, C. (2015). Formación inicial de docentes de lenguas extranjeras. *Nodos y Nudos*, 4 (39),

59-69.

- Martínez Boom, A., Noguera, C., & Castro, J. O. (2003). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Editorial Magisterio.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina* (Vol. 5). Anthropos Editorial.
- Méndez-Rivera, P., & Guerrero-Nieto, C. (2022). Formación inicial de maestros de inglés en Colombia: Giros y desplazamientos: Initial Education of English Language Teachers in Colombia: Turns and displacements. *Educación y Humanismo*, 24(42).
- Ministerio de Educación Nacional. (1974). Decreto número 0080 de 1974
- Ministerio de Educación Nacional. (1975). Resolución Número 2022 de 1975
- Ministerio de Educación Nacional. (1981). Programa de inglés.
- Ministerio de Educación Nacional. (1982). Decreto No. 3731 de diciembre 24 de 1981
- Ministerio de Educación Nacional. (1982). Resolución 2003 de 1982.
- Ministerio de Educación Nacional. (1984). Decreto 1002 de Pardo 24 de 1984.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Decreto 272 de 1998
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros*
- Muñoz, J. G. B. (2022). Lineamientos normativos y curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia desde 1820 hasta 2010. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 28(28), 60- 78
- Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 8 (4). pp. 14-21.
- Nivia Bohórquez, S. (2024). El bilingüismo en Colombia y su recontextualización como política lingüística. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Pardo, N. G. A. (2012). Análisis crítico del discurso: conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (19), 41-62.
- Quero, V. D. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus,

12(Ext), 88-103.

Ramos Holguín, B. (2019). *Sentidos de la formación de educadores en idiomas modernos en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. Editorial UPTC, Colección Tesis Doctorales UPTC-RUDECOLOMBIA. Tomo No. 11, Facultad de Ciencias de la Educación.

República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia.

Tigeros, M. E. F., & Romero, R. D. P. C. (2019). El currículo: generalidades y aspectos relevantes para su diseño. *En Comunidades epistemológicas: investigando la actualidad desde diversas disciplinas*. Tomo I (pp. 73-90). Universidad Santiago de Cali.

Universidad Pedagógico Nacional (UPN). Departamento de Lenguas (1999). Proyecto de Innovación de los planes de estudio. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Especialidad Español e Inglés y Especialidad Español y Lenguas Extranjeras.

Wodak, R., Meyer, M., Eguibar, B., & Aúz, T. F. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Editorial gedisa.

Anexos

Anexo 1 - Matriz de análisis documental: Ley 30 de 1992

Matriz para análisis documental

Clase o Tipo de Documento	Descripción general / Referentes normativos, de política y académicos	
Documento de Política	Ley 30 de diciembre 28 de 1992	Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.

Contenidos-Macroestructura -Aspectos regulados	Formulaciones según focos (evaluación, formación, práctica pedagógica)	Relación entre aspectos o conceptos claves de las normas o los textos

Ficha Analítica de fuentes documentales

Aspectos/referentes para el análisis	Tematización
Antecedentes	
Modalidades y tipos de formación de licenciados (estrategias, instrumentos, metodologías, clasificación, coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Artículo 4° La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra. Pag 1 ❖ Artículo 19. Son universidades las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: La investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional. Pag 3 ❖ Artículo 55. La autoevaluación institucional es una tarea permanente de las instituciones de Educación Superior y hará parte del proceso de acreditación. Pag 13

Formulaciones sobre la relación entre formación de licenciados y enseñanza de lengua extranjeras	
Finalidades de la formación de licenciados (económico, fiscales, sociales, calidad docente)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Artículo 1° La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional. pág. 1 ❖ Artículo 2° La Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado. Pag 1 ❖ Artículo 26. La nomenclatura de los títulos estará en correspondencia con las clases de instituciones, los campos de acción, la denominación, el contenido, la duración de sus programas y niveles de pregrado y postgrado. Pag 5. ❖ Artículo 30. Es propio de las instituciones de Educación Superior la búsqueda de la verdad, el ejercicio libre y responsable de la crítica, de la cátedra y del aprendizaje de acuerdo con la presente Ley. Pag 5 ❖ Artículo 53. Créase el Sistema Nacional de Acreditación para las instituciones de Educación Superior cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos. ❖ Artículo 83. Las universidades estatales u oficiales deberán elaborar planes periódicos de desarrollo institucional, considerando las estrategias de planeación regional y nacional. Pag 17 ❖ Artículo 136. La Universidad Pedagógica Nacional será la institución asesora del Ministerio de Educación Nacional en la definición de las políticas relativas a la formación y perfeccionamiento de docentes no universitarios.
Efectos en la formación de licenciados (para distintos actores)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Artículo 6°: objetivos de la Educación Superior y de sus instituciones: <ul style="list-style-type: none"> a) Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país. Pag 1
Análisis preliminares	<p>Los artículos anteriormente mencionados de la ley 30, nos permite hacer un análisis que refleja la importancia de la Educación Superior integral y de calidad, especialmente en la formación de licenciados y la enseñanza de lenguas extranjeras. Es así que el Artículo 4°, subraya que la educación debe fomentar la autonomía, la reflexión crítica y el pluralismo, aspectos clave para la formación de futuros licenciados,</p>

quienes deben ser capaces de enseñar y transmitir conocimientos en un ambiente diverso y multicultural. En este orden de ideas, el Artículo 6° menciona que la Educación Superior debe capacitar a los estudiantes para cumplir con funciones profesionales y de servicio social, lo que es esencial en la formación de licenciados en lenguas extranjeras, ya que no solo deben dominar el idioma, sino también estar preparados para contribuir al desarrollo social y académico del país.

Por otro lado, el Artículo 19 destaca que las universidades deben ofrecer formación académica de calidad en diversas disciplinas, incluida la enseñanza de lenguas extranjeras, al tiempo que promueven la investigación y el desarrollo de nuevas metodologías para la enseñanza, esto se complementa con el Artículo 30, que resalta la importancia de la libertad y responsabilidad en la enseñanza, permitiendo a los futuros licenciados desarrollar enfoques innovadores y críticos en su labor pedagógica.

La autoevaluación institucional mencionada en el Artículo 55 es esencial para asegurar que los programas de formación de licenciados en lenguas extranjeras mantengan altos estándares de calidad y respondan a las necesidades cambiantes del entorno global. Asimismo, el Artículo 136 subraya la necesidad de formación continua de los docentes, lo que es fundamental para que los licenciados en lenguas extranjeras se mantengan actualizados con las últimas tendencias y enfoques en la enseñanza de idiomas.

Anexo 2 – Matriz de análisis documental: Ley 115 de 1994

Matriz para análisis documental

Clase o Tipo de Documento	Descripción general / Referentes normativos, de política y académicos	
Documento de Política	Ley 115 de febrero 8 de 1994	ARTICULO 1o. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Contenidos-Macroestructura -Aspectos regulados	Formulaciones según focos (evaluación, formación, práctica pedagógica)	Relación entre aspectos o conceptos claves de las normas o los textos

Ficha Analítica de fuentes documentales

Aspectos/referentes para el análisis	Tematización
Antecedentes	
Modalidades y tipos de formación de licenciados (estrategias, instrumentos, metodologías, clasificación, coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ ARTICULO 76. Concepto de currículo. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. Capítulo dos, pág. 17. ❖ ARTICULO 91. El alumno o educando. El alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral. El Proyecto Educativo Institucional reconocerá este carácter. Pag 20 ❖ ARTICULO 92. Formación del educando. La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país. Pag 20 ❖ ARTICULO 104. El educador. El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad. Pag 22

<p>Formulaciones sobre la relación entre formación de licenciados y enseñanza de lengua extranjeras</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Capítulo 2 ❖ ARTICULO 109. Finalidades de la formación de educadores. La formación de educadores tendrá como fines generales: a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. Pag 23 ❖ ARTICULO 111. Profesionalización. La formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado. Los títulos obtenidos y los programas de perfeccionamiento que se adelanten dentro del marco de la ley, son válidos como requisitos para la incorporación y ascenso en el Escalafón Nacional Docente, conforme con lo establecido en la presente ley. Pag 23 ❖ ARTICULO 113. Programas para la formación de educadores. Con el fin de mantener un mejoramiento continuo de la calidad de los docentes, todo programa de formación de docentes debe estar acreditado en forma previa, de acuerdo con las disposiciones que fije el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, o el Ministerio de Educación Nacional, para el caso de las Normales Superiores. Pag 24
<p>Finalidades y usos de la formación de licenciados (económico, fiscales, sociales, calidad docente)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ ARTICULO 8o. La sociedad. La sociedad es responsable de la educación con la familia y el Estado. Colaborará con éste en la vigilancia de la prestación del servicio educativo y en el cumplimiento de su función social. Pag 3 ❖ ARTICULO 77. Autonomía escolar. Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. Pag 17 ❖ ARTICULO 78. Regulación del currículo. El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los

	<p>indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley. Pag 17 (ARTICULO 148. Funciones del Ministerio de Educación Nacional. Pag 31)</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ARTICULO 88. Título académico. El título es el reconocimiento expreso de carácter académico otorgado a una persona natural por haber recibido una formación en la educación por niveles y grados y acumulado los saberes definidos por el Proyecto Educativo Institucional. Tal reconocimiento se hará constar en un diploma. Pag 19 ❖ ARTICULO 117. Correspondencia entre la formación y el ejercicio profesional de educador. El ejercicio de la profesión de educador corresponderá a la formación por él recibida. Para el efecto, las instituciones de educación superior certificarán el nivel y área del conocimiento en que hizo énfasis el programa académico. Pag 25 ❖ ARTICULO 170. Funciones y Competencias. Las funciones de inspección, vigilancia, control y asesoría de la educación y administración educativa serán ejercidas por las autoridades del nivel nacional sobre las del nivel departamental y del Distrito Capital, por las autoridades del nivel departamental sobre las de orden distrital y municipal y por estas últimas sobre las instituciones educativas. Pag 41
<p>Efectos de la formación de licenciados (para distintos actores)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ ARTICULO 120. Junta Nacional de Escalafón. La Junta Nacional de Escalafón seguirá funcionando de acuerdo con lo establecido en el Estatuto Docente y tendrá la siguiente conformación: a) Un (1) delegado del Ministro de Educación Nacional; b) Dos (2) Directores Generales del Ministerio de Educación Nacional, designados por el Ministro; c) El Jefe de la Oficina Jurídica del Ministerio de Educación Nacional; d) Dos (2) representantes de los educadores, designados por la asociación de docentes con personería jurídica que agrupe el mayor número de afiliados, y e) Un (1) representante de las asociaciones de establecimientos educativos privados con personería jurídica, designado según el procedimiento que establezca el reglamento. Pag 25
<p>Análisis preliminares</p>	<p>Los artículos analizados subrayan la importancia de un currículo bien estructurado, la autonomía escolar y la formación integral de los educandos, lo que resulta crucial en la preparación de licenciados en lenguas extranjeras. Es así que el Artículo 76 establece que el currículo debe ser integral, adaptado a las necesidades culturales y sociales, lo cual es esencial para la enseñanza de un idioma extranjero, ya que se debe considerar no solo el conocimiento lingüístico, sino también las particularidades culturales del idioma en cuestión. Por ello, en el Artículo 91 resalta al estudiante como el centro del proceso educativo, lo que implica que los licenciados en lenguas extranjeras deben adoptar enfoques pedagógicos centrados en el alumno, favoreciendo su participación activa en su aprendizaje. Este enfoque es especialmente relevante en la enseñanza de un idioma, donde la práctica constante y el interés del estudiante son clave para su dominio.</p>

Por otro lado, el Artículo 104 define al educador como el orientador del proceso formativo, lo que resalta la importancia de que los futuros licenciados no solo posean conocimientos técnicos, sino que también estén capacitados para guiar y motivar a sus estudiantes en el aprendizaje de un idioma extranjero, tomando en cuenta las expectativas sociales y culturales.

El Artículo 109 aborda la profesionalización de los educadores, indicando que su formación debe ser de alta calidad científica y ética. En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, esto se traduce en la necesidad de que los licenciados no solo dominen el idioma, sino que también estén preparados para emplear metodologías pedagógicas efectivas y actuales en el aula.

El Artículo 113 resalta que los programas de formación docente deben estar acreditados, lo que garantiza que los licenciados en lenguas extranjeras reciban una formación de calidad, respaldada por estándares institucionales y normativos. Además, la autonomía escolar mencionada en el Artículo 77 permite que las instituciones adapten sus programas de idiomas a las características regionales, favoreciendo una enseñanza más contextualizada y efectiva.

Anexo 3 – Matriz de análisis documental: Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros

Matriz para análisis documental

Clase o Tipo de Documento	Descripción general / Referentes normativos, de política y académicos	
Lineamiento Curricular	Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros	Los Lineamientos de procesos curriculares en idiomas extranjeros son orientaciones pedagógicas para que los docentes del área se apropien de los elementos conceptuales básicos y hagan efectiva la autonomía para guiar los procesos, para atender las necesidades del diseño curricular dentro del Proyecto Educativo Institucional, (PEI), buscar oportunidades de manejo innovador del área y asumir y apropiarse de los avances científicos y tecnológicos. Así mismo se busca que a partir de los Lineamientos, los docentes puedan establecer logros alcanzables en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera, efectuar evaluaciones continuas y tomar decisiones que hagan que el currículo específico sea pertinente y eficaz y los aprendizajes significativos. P.01

Contenidos-Macroestructura -Aspectos regulados	Formulaciones según focos (enseñanza de lengua Extranjera, formación docente, currículo)	Relación entre aspectos o conceptos claves de las normas o los textos

Ficha Analítica de fuentes documentales

Aspectos/referentes para el análisis	Tematización
Antecedentes	
Modalidades y tipos de formación de licenciados (estrategias, instrumentos, metodologías, clasificación, coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ “Basándose en los escritos de Bruner, Vygotski y Piaget, Seaver y Botel (1991) proponen cuatro principios del aprendizaje, a saber: el aprendizaje tiene como eje el significado, tiene lugar en un contexto social, implica relaciones entre los distintos procesos del lenguaje, es algo muy personal y particular del ser humano. Según estos autores, el aprendizaje se logra por medio de participación activa, colaborativa y reflexiva en cinco experiencias críticas que pueden ser incluidas en cualquier metodología empleada en la enseñanza de una lengua extranjera dentro del currículo integrado.

Ellas son: leer textos, componer textos de varios géneros, usar la lectura y la escritura para adquirir nuevos conocimientos fuera de la escuela, analizar las funciones lingüísticas y aprender a aprender.” P.14

- ❖ “Por otra parte, el docente y la institución deben ser realistas en cuanto al tiempo que se necesita para aprender una lengua extranjera. Dos a tres horas semanales durante siete u ocho años no van a producir hablantes avanzados. Hay que invertir tiempo y esfuerzos en un currículo integrado donde haya muchas oportunidades para utilizar el nuevo idioma, para leer y escribir en lengua extranjera en otras disciplinas como las ciencias, la informática, las matemáticas y ambientes educativos que permitan su utilización en la cotidianidad.” P.14
 - ❖ “Formalmente la mayoría de los programas de la enseñanza de lenguas extranjeras hace énfasis en el cómo (gramática) para decir qué (vocabulario). Estos componentes del lenguaje rigen aun el desarrollo curricular del área, sin embargo el principio organizador del estudio del lenguaje es la comunicación, el cual resalta el porqué, el quién y el cuándo (aspectos sociolingüísticos y culturales del lenguaje). Este enfoque facilita una interacción genuina con los otros, así estén en otro continente, en otra ciudad o en un país vecino.” P.27
 - ❖ “La formulación de unos lineamientos curriculares para las lenguas extranjeras plantea a la comunidad educativa en general, el desarrollo de unos procesos de recontextualización y reconceptualización de sus prácticas pedagógicas en cuanto a: la manera como se vienen aplicando los enfoques y métodos pedagógicos, las tendencias curriculares actuales y en fin, a la razón de ser de un currículo específico en el PEI. Igualmente, se hace perentoria una reflexión en torno a los componentes y elementos del PEI que se conjugan como parte de su dinámica para ser trabajados en forma sistemática en las prácticas educativas. En este sentido, el espíritu de la reforma impulsada por la legislación educativa, se enmarca en cuanto a la concepción de currículo, en un enfoque de procesos y competencias con carácter participativo, abierto y flexible y que tiene como objeto el desarrollo integral del individuo y la construcción de la identidad cultural.” P.34
- “Uno de los efectos de los procesos de globalización y mundialización es la ubicación de la educación en el plano de las prioridades políticas a corto y a mediano plazo en todo el mundo. Dos razones permiten comprender este resurgir educacional: La primera es que los procesos de globalización colocan en primer término el valor -incluso económico- del conocimiento y, por consiguiente, de los mecanismos que permiten su progreso y su disseminación en suma de la investigación y de la educación. La segunda razón es que los procesos de globalización no serían posibles, con el ritmo y extensión con que hoy se están dando, sin la concurrencia de la tecnología.” P.45-46

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ “Todas estas razones sitúan, pues, a la educación como factor determinante para sacar el mayor partido posible de los procesos de globalización. En este proceso y, gracias a los beneficios de las redes de informática, se espera que los servicios educativos tengan un mayor alcance y abran caminos hacia el desempeño de nuevas profesiones u oficios alternativos y por ende se afiance el compromiso de construcción de una identidad cultural en un mundo más internacionalizado. Más allá de una función secundaria de la educación frente a las políticas económicas, los sistemas educativos son potentes mecanismos para garantizar la cohesión y la integración social y aún más, para dotar a la ciudadanía de los instrumentos necesarios que les permitan interrogarse acerca de las implicaciones que procesos como la globalización pueden tener para su propia identidad y bienestar.” P.46 ❖ “La definición de los currículos desde una perspectiva ya no estrictamente nacional, sino a partir de las necesidades de comprensión del mundo en que los estudiantes viven, a escala local, nacional, regional e internacional, hace que las comunidades educativas desde el ámbito escolar pongan mayor énfasis en los procesos de aprendizaje, debidamente contextualizados, para diseñar adecuadamente los procesos de la enseñanza.” P.46
<p>Formulaciones sobre la relación entre formación de licenciados y enseñanza de lengua extranjeras</p>	<p>“Destacamos ahora cinco principios según Brown (1995), son indispensables en la enseñanza- aprendizaje de las lenguas extranjeras. Según estos principios, se debe:</p> <p>Reconocer y aprovechar en cuanto sea posible la motivación intrínseca del niño, su curiosidad para aprender algo nuevo.</p> <p>Recordar la importancia que tiene la conducta arriesgada en el desarrollo de la lengua extranjera para dar oportunidades a los alumnos, arriesgarse en el manejo de la lengua extranjera, tanto en lo oral como en lo escrito.</p> <p>Reconocer que el lenguaje y la cultura están estrechamente relacionados.</p> <p>Fomentar la autoconfianza de los alumnos porque ésta es importante para el desarrollo de la lengua extranjera.</p> <p>Finalmente, tener muy en cuenta que los alumnos exitosos son los que hacen una inversión estratégica en su propio aprendizaje.” P.14</p> <p>“La metodología activa e interactiva permite aprender cuando se participa en actividades en las cuales el objetivo principal no es mostrar o ejemplificar el funcionamiento de estructuras gramaticales sino realizar acciones en la lengua extranjera. Estas metodologías permiten que los alumnos sean actores que usan la lengua extranjera para comunicarse activamente tanto en el aula como en circunstancias del entorno que lo requieran. De esta manera se propician procesos de socialización y de construcción del conocimiento y se construyen nexos con los demás, lo cual les permite desarrollar tolerancia, respeto, solidaridad y aprecio por ellos mismos y por los demás seres humanos.” P.15</p>

- ❖ “(...) vale la pena considerar los elementos de la formación de docentes, los cuales incidirán en los contenidos y enfoques pedagógicos que elijan. Freeman (1989) hace referencia a cuatro elementos fundamentales: los conocimientos que posee, sus habilidades y actitudes así como la atención que pueda darle a aspectos particulares de los procesos pedagógicos. Si bien los primeros elementos determinan su quehacer diario, es necesario observar que si los programas de formación de docentes hacen énfasis únicamente en sus conocimientos y habilidades, se optaría por una interpretación de desarrollo profesional como sinónimo de entrenamiento, según la cual su papel se limita a ser recipiente pasivo del conocimiento científico de su área para lograr el dominio técnico del medio laboral.” P.42- 43
- ❖ “Sin duda alguna, las actitudes influyen en la efectividad del docente. Se espera que cualquier programa de desarrollo profesional docente tenga como resultado cambios en conductas observables, es decir, nuevas actitudes. Estos cambios se logran con base en la reflexión sobre experiencias y la relación entre teoría y práctica. La atención que preste a los anteriores elementos de su formación es lo esencial para que sea consciente de sus fortalezas, logros y necesidades, con miras a la permanente búsqueda de su desarrollo profesional.” P.43
- ❖ “(...) para motivar el óptimo desempeño del docente es pertinente propender por programas de formación continuada basados en modelos filosóficos que den prioridad al desarrollo del cuestionamiento en torno a la docencia y a los contextos en los cuales ella se realiza. El modelo reflexivo destaca el proceso de cuestionamiento crítico como un complemento necesario para desarrollar las mismas pedagogías (Zeichner: 1983). Según Wallace (1991) la reflexión es una forma de respuesta del profesional ante su trabajo en la que se dedica a explorar su conocimiento profesional con el propósito de llegar a nuevas apreciaciones y de prepararse para nuevas experiencias. Así pues, los profesionales vuelven a tomar sus experiencias, las analizan, reflexionan en torno a las mismas y las evalúan.” P.43
- ❖ “Lo anterior implica que, para promover una actitud crítica, precisamos comprender y aplicar los procesos que están implicados en la reflexión: la identificación de un dilema educativo; la respuesta al mismo, a través del reconocimiento tanto de las similitudes con otras situaciones, como de las cualidades peculiares de la situación particular ; la enmarcación y re enmarcación del dilema; la experimentación con el dilema con el fin de descubrir las consecuencias e implicaciones de diversas soluciones ; el examen de las consecuencias deseadas y no deseadas de una solución implementada y la evaluación de la solución (Ross: 1989). Los resultados de la reflexión pueden incluir una nueva forma de hacer algo, la clarificación de un asunto, el desarrollo de una habilidad o la solución de un problema. Por lo anterior se hace necesario involucrar a los maestros participantes en los programas de formación, en actividades que hagan recíproca la relación entre el "conocimiento recibido" y el "conocimiento experiencial". Así pueden ellos probar la validez conceptual de la teoría y evaluarla a la luz de la experiencia en el aula de clases.” P.43

- ❖ “Otro modelo que nos puede servir en la formación continua de los docentes es el modelo de indagación sobre currículo propuesto por PahI y Monson (1993). Estos autores plantean el dilema de ciertas preguntas fundamentales que tienen que surgir en cada institución educativa: ¿Qué debe aprenderse? ¿Cómo debe aprenderse? y ¿Cómo debe evaluarse lo aprendido? Ellos proponen que algunas de las decisiones que hay que tomar en la comunidad educativa deben ser colectivas y otras son individuales por parte del docente.” P.43
- ❖ “En términos de su competencia pedagógica se propone el desarrollo, entre otras, de las siguientes:
 - Manejo -por lo menos en grado aceptable -de la naturaleza, uso y trascendencia cultural del idioma extranjero que ayuda a aprender.
 - Conocimiento del sujeto de la educación, es decir, de sus características individuales (biológicas, psicológicas, económicas y culturales) determinantes en el aprendizaje significativo del idioma extranjero.
 - Vasto conocimiento y manejo de los procesos de aprendizaje-enseñanza en general y de la lengua extranjera en particular.
 - Conocimiento y manejo de técnicas didácticas y estrategias efectivas para facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera.
 - Empleo funcional de las competencias comunicativas, propias del idioma extranjero.
 - Empleo objetivo e imparcial de los valores propios de cada cultura.
 - Práctica sistemática de las lecturas informativas de investigación, de profundización de la cultura en la que se inscribe la lengua extranjera y la pedagogía específica para facilitar su aprendizaje.
 - Reconocimiento de sus deberes, responsabilidades y compromisos con la profesión y con la comunidad educativa.
 - Actitud de reflexión sobre la práctica docente.
 - Investigación del alcance de sus decisiones como docente en las situaciones de aprendizaje.” P.44
- ❖ “Así mismo, es importante integrar en los programas de formación continuada de los docentes aquellas disciplinas que contribuyen al mejor desarrollo del quehacer del docente de idiomas extranjeros tales como la lingüística, la psicolingüística y la sociolingüística. Como la teoría lingüística está íntimamente relacionada con la metodología para la enseñanza-adquisición de la lengua, es conveniente tener presente que la lingüística aplicada proporciona herramientas para comprender la naturaleza de la lengua, para describir su estructura y uso. Por su parte, la psicolingüística acerca al docente al proceso de adquisición de la lengua y a otros factores que influyen en ese proceso, y la sociolingüística permite entender cómo se usa la lengua en los contextos sociales.” P.44

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ “(...) es pertinente que los programas de formación de docentes incluyan el componente de evaluación como una estrategia que guíe a los docentes en la toma de decisiones y los motive a desarrollar su competencia evaluativa en la vida profesional (Murphy: 1996). En tal sentido los programas de formación permanente apuntarían al logro de tres objetivos fundamentales: ayudar a los docentes a desarrollar sus habilidades en la planeación y diseño de evaluaciones; a interpretar los datos y a comprender de qué manera los resultados de las evaluaciones pueden ser usados en los procesos en los cuales participe el docente, ya sea en el campo administrativo o en el desarrollo de currículos (Murphy: ibid.)” P.45 ❖ “(...) surge la necesidad de apartarse de la tradición del "entrenamiento" según el cual el docente recibe una especie de doctrina metodológica para que mediante la aplicación de técnicas, enseñe o entretenga a sus alumnos. Urge, por el contrario, dirigir la atención del docente hacia los principios que fundamenten el aprendizaje exitoso y hacia los procesos de investigación e innovación de lo que ocurre en el contexto educativo. P.45
<p>Finalidades de la formación de licenciados (currículo, enseñanza de lengua extranjera, calidad docente)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ “Los procesos de globalización y de apertura de la economía, la comunicación intercultural y el alto ritmo de progreso científico y tecnológico, ejercen presiones sobre nuestras vidas, exigen el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras para posibilitar la participación en igualdad de condiciones en la cultura global, sin perder el sentido de pertenencia a nuestra cultura. Como respuesta a esta realidad se han establecido políticas educativas sobre lengua extranjera, que incluyen su estudio desde el ciclo de primaria. Se pretende brindar la posibilidad de tener mayor contacto y experiencia con otra lengua, otra cultura, y abordarla desde una perspectiva estratégica que la conciba como un medio para acrecentar en cada estudiante sus competencias de comunicación y sus habilidades para integrar saberes, para trabajar en equipo y para comprender mejor la realidad mundial y sus efectos sobre el contexto colombiano.” P.01 ❖ “El dominio u óptimo grado de competencia en idioma extranjero es un elemento de calidad de vida. En esta sociedad de culturas móviles y de acceso al conocimiento, los idiomas extranjeros se convierten en herramientas primordiales en la reconstrucción de las representaciones del mundo, en instrumentos básicos para la construcción de saberes, para llevar a cabo aprendizajes, para el manejo adecuado de las nuevas tecnologías y para el logro de una plena integración social y cultural.” P.02

- ❖ “Las condiciones críticas tanto económicas como ecológicas del sistema mundial, las particularidades de Colombia y la realidad de una creciente brecha entre los países con sistemas económicos consolidados frente a países que padecen precariedades económicas, requieren una redefinición del desarrollo humano y un nuevo énfasis sobre el conocimiento científico y tecnológico en la educación formal. Este es un desafío para muchas culturas con su diferenciación económica y política y con sus valores culturales - locales. Múltiples civilizaciones hoy en día se confrontan a nivel mundial, en una competencia intelectual que determina el acceso desigual a recursos, calidad de vida y creatividad. Tales procesos exigen una nueva manera de percibir el mundo, de generar una comunicación intercultural, de tal manera que los actores sociales tengan la posibilidad de afirmar su identidad, de desarrollar las habilidades comunicativas necesarias para interactuar y tener el mismo reconocimiento como creadores y fuentes de mensajes.” P.03
- ❖ “Se propende, entonces, porque la enseñanza de las lenguas extranjeras sea prospectiva para responder a las necesidades de la multiculturalidad. Corresponde esto a una visión prospectiva del siglo XXI en el que un alto porcentaje de los colombianos deberá tener acceso al conocimiento de las lenguas extranjeras como condición para mejorar el proceso de construcción de una sociedad más cohesionada, que presente las distintas identidades culturales con mayor equidad con un modelo de desarrollo sostenible personalizado.” P.04
- ❖ “Este acceso a una o varias lenguas extranjeras le permitirá al individuo tomar una justa visión del valor relativo de su lengua materna, de sus límites, como también de sus cualidades. Es la mejor apertura que cada uno puede hacer sobre sí mismo y sobre otros. Acceder, mediante el uso satisfactorio de otra lengua a otra cultura, a otra forma de ver, de sentir y de pensar, es adquirir el sentido de lo relativo en la traducción de las ideas y de los conocimientos. Es, en fin, comprender al otro.” P.04
- ❖ “Lo anterior indica que la posibilidad de que Colombia compita adecuadamente con otros países depende de la realización de un enorme esfuerzo a nivel educativo, encaminado a elevar en la población la capacidad competitiva frente a otras sociedades. Por esto, se hace necesario que un elevado porcentaje de colombianos domine por lo menos una lengua extranjera, lo cual permitiría el acceso masivo a información sistematizada concerniente a los avances científicos y tecnológicos. Esto nos permitiría dejar de ser consumidores acrícos de ciencia y tecnología y pasar a endogenizarlas o a producirlas al tenor de nuestras necesidades, de tal manera que a la par que reconozcamos y sistematicemos nuestros aportes, podamos apropiarnos de lo que se produce a nivel mundial. También es importante acceder a una formación de alta calidad por medios de información y comunicación que permitan la integración de bases conceptuales para la adquisición de un conocimiento universal. Para ello se requiere tener acceso a materiales de aprendizaje de gran riqueza conceptual, pedagógica y creativa, tener la posibilidad de usar sistemas interactivos, redes y extensos bancos de datos permanentemente actualizados. En estos procesos cobra vital importancia la comprensión y el empleo de otras lenguas, principalmente la lengua internacional más empleada en las tecnologías: el inglés.” P.04

- ❖ “En esta sociedad de movilidad de culturas y acceso al conocimiento, los idiomas extranjeros se convierten en una herramienta primordial para construir una representación del mundo; en un instrumento básico para la construcción de conocimiento, para llevar a cabo aprendizajes, para el manejo óptimo de las nuevas tecnologías y para el logro de una plena integración social y cultural. Así mismo, y como consecuencia del papel que desempeña en la construcción del conocimiento, el lenguaje está estrechamente vinculado a los procesos de pensamiento y al dominio de habilidades no estrictamente lingüísticas como, por ejemplo, las habilidades cognitivas, las habilidades motrices o las habilidades relativas a la planificación y control de la propia actividad de aprendizaje. Ser capaz de utilizar un idioma extranjero para comunicarse con los hablantes cuya lengua sea distinta de la propia y para entender textos orales y escritos, incrementa la confianza del alumno en sí mismo en sus posibilidades para superar obstáculos y para sacar el máximo provecho de sus conocimientos. Además, el dominio de un idioma extranjero amplía considerablemente el horizonte intelectual que supone el hecho de acceder a los aspectos culturales, científicos y tecnológicos que se comunican a través de una lengua extranjera.” P.10
- ❖ “De lo que se trata, por tanto, en un currículo de idiomas extranjeros, es de promover esta competencia para comunicarse en otras lenguas, dentro de sus propias limitaciones, tal como ya lo saben hacer en su lengua materna. El propósito fundamental es lograr que adquieran y desarrollen su competencia en ese código de tal manera que utilicen el idioma extranjero para relacionar saberes, para comprender e interpretar la realidad circundante y para compartir ideas, sentimientos y opiniones en situaciones de comunicación en las que rigen unas pautas de comportamiento lingüístico y social propias de las culturas donde se habla el idioma extranjero.” P.10
- ❖ “(...) el maestro asume un papel de orientador, usando estrategias que permitan al estudiante el descubrimiento de sus propios medios y estilos de aprendizaje. Estas estrategias deben tener en cuenta la formación y desarrollo integral del niño y permitirle hacer, sentir, observar, reflexionar, descubrir, organizar, suponer, verificar, decidir, resolver, proponer y sobre todo responsabilizarse de sus acciones en la medida de lo posible.” P.15
- ❖ “Como parte del proceso metodológico se puede incluir un elemento de reflexión, donde el niño sea conducido periódicamente a una síntesis personal de lo que está aprendiendo. Este proceso de reflexión está orientado a hacerle consciente de la relación que hay entre lo que está aprendiendo con lo que ya sabe, para dar cabida a los conocimientos y experiencias que él o ella traen al aula de clase y mostrarles que éstos conforman un todo coherente.” P.15

- ❖ “Las metodologías flexibles permiten al estudiante el uso de sus estrategias de aprendizaje sin las rigideces extremas de algunas metodologías tradicionales y ofrecen al docente una variedad de actividades y la selección de técnicas y procedimientos apropiados para cada caso. Una escogencia informada, basada en el conocimiento de los principios pedagógicos y metodológicos, permite al docente ejercer un eclecticismo positivo y benéfico para su labor que se constituye más bien en una síntesis que integra lo mejor de cada enfoque o método propuesto.” P.14-15
- ❖ “En esta visión se entiende que el lenguaje y la comunicación están en el corazón de la experiencia humana y que por lo tanto el país debe educar a sus estudiantes para que estén equipados tanto lingüística como culturalmente y logren comunicarse con éxito en una sociedad colombiana pluralista o en las extranjeras. El desarrollo de esta competencia hace imperativo prever un futuro en el cual todos los estudiantes desarrollen y mantengan un nivel alto de proficiencia en su lengua materna y al menos en una lengua extranjera.” P.27
- ❖ “El conocimiento de una lengua extranjera acrecienta el nivel de educación personal de muchas maneras. Solamente durante el aprendizaje de un nuevo sistema lingüístico es que una persona adquiere la visión objetiva del lenguaje de un nativo. Para quien nunca haya aprendido una segunda lengua, este punto es difícil de comprender. Las relaciones estructurales de una segunda lengua, los rangos de ideas expresables en esa lengua, la marcada interdependencia de lenguaje y cultura, son conceptos que emergen cuando la adquisición de otra lengua tiene lugar. Aspectos como el volumen, tono, velocidad, maneras efectivas afloran y el contacto visual, expresiones faciales y gestos juegan un papel vital en la pertinencia y eficacia del mensaje que se transmite.” P.27

Efectos en la formación de licenciados (para distintos actores)	
Análisis preliminares	<p>Los presentes Lineamientos de idiomas extranjeras, se encuentran permeados por una coyuntura particular y su identidad, fines e ideología tienen una relación explícita. La década de los noventa se encuentra permeada por una necesidad de modernización y globalización en el país, es así que se observa un cambio radical en la educación y en su forma de concebirla. Es así que desde la constitución del 91 y las políticas que emergieron de ella durante la década, hasta la creación de los presentes lineamientos, incorporan para responder a los discursos internacionales que se toman como referentes, mecanismos de evaluación, calidad, estandarización y acreditación. Esto se ve constantemente en estos lineamientos y se encuentra como uno de los objetivos, se espera que haya una educación de calidad y para corroborar que sea de calidad, existen estos mecanismos de evaluación y estandarización.</p> <p>La educación en este contexto, también se contempla como la solución a las distintas problemáticas de la sociedad, por lo tanto se busca que sea integral y que como ya se mencionó anteriormente sea globalizada, es así que como otra estrategia para modernizar el sistema y el currículo, se instala la enseñanza de lenguas extranjeras, pues al adquirir la habilidad de comprender y hablar mínimamente otra lengua diferente a la materna o por lo menos el inglés, presupone estar en igualdad de condiciones para comprender e interactuar con la cultura global, estar mayormente preparado académicamente pues esta habilidad permite un mejor aprendizaje y desempeño en otras áreas del saber, permite una mejor calidad de vida. Básicamente posibilita progreso tanto económico como social, pues con la implementación de la adquisición de la lengua extranjera, se espera estar en igualdad de condiciones con los otros países que no se encuentran en vías de desarrollo y son referentes para la proposición de política pública en Colombia.</p> <p>Pero para que la población logre este acenso económico y social, que sea posible la adquisición de por lo menos una lengua diferente a la materna, se necesita que el sistema educativo cuente con maestros, profesores, docentes o licenciados. Pero no cualquier licenciado, este actor debe contar con el dominio de la lengua que se desea enseñar y debe contar con la experticia, que cuente con los enfoques y métodos para poderlo enseñar, que no sea meramente un proceso donde el alumno adquiera una competencia o habilidad, sino que permita a los estudiantes una consolidación del habla y la comprensión, que le sea posible interactuar y entender la cultura de donde provenga el idioma, para que así el estudiante logre intervenir, investigar, utilizar la lengua con un sentido. Claramente para que el alumno consolide este conocimiento, se espera que los programas de formación de licenciados también implementen y tengan como fin que el profesor, reflexione teniendo en cuenta su conocimiento y su práctica, valiéndose los distintos enfoques y métodos para la enseñanza de la lengua.</p>

Anexo 4 – Matriz de análisis documental: Proyecto de Innovación de Los planes de Estudio – Departamento de Lenguas (1999)

Matriz para análisis documental

Clase o Tipo de Documento	Descripción general / Referentes normativos, de política y académicos	
Documento institucional	Proyecto de Innovación de Los planes de Estudio – Licenciaturas en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Especialidad Español e Inglés – Especialidad Español y Lenguas Extranjeras	Con el ánimo de responder a las exigencias que le plantea el país al sistema educativo nacional, el Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, a través de su Comité de Currículo, ha venido adelantando, a lo largo de tres años, una serie de actividades tendientes a diseñar un nuevo proyecto curricular para sus programas de pregrado (actuales licenciaturas en Español-Inglés y en Español y Lenguas). Este nuevo proyecto (acorde, como puede verse a lo largo de este documento, con las directrices académicas y las proyecciones administrativas del PEI de muestra institución) se plantea dos metas estratégicas fundamentales: 1) Constituirse en respuesta eficaz y diligente a los nuevos retos que el país, en general, y la Universidad, en particular, le han impuesto, y 2) Servir de fundamento para la renovación de los actuales programas académicos, con la construcción de un proyecto de formación de docentes de lenguas que, como tal, proponga soluciones a las falencias, inconsistencias e inadecuaciones observadas en los programas vigentes y los ponga a prueba por medio de planes de estudio susceptibles de constante evaluación y autorregulación.

Ficha Analítica de fuentes documentales

Aspectos/referentes para el análisis	Tematización
Antecedentes	
Modalidades y tipos de formación de licenciados (estrategias, instrumentos, metodologías, clasificación, coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación)	❖ “En la actualidad, el Departamento de Lenguas está adscrito a la Facultad de Humanidades de la Universidad en tanto su accionar se enmarca en la concepción del humanismo científico. Como humanista, atiende a una característica fundamental de la futura sociedad del siglo XXI en la que vale de manera integral la persona humana, concepción que, en los planos nacionales institucionales, obedece a la esencia misma de la Facultad en la que se haya inscrito el Departamento de Lenguas. Es científico porque el lenguaje y la lengua pueden estudiarse y aplicarse con base en los aportes provenientes de la investigación científica (tanto de las ciencias del lenguaje como la disciplina pedagógica) y porque el conocimiento construido posee la validez que deriva de

	<p>concebir lengua y lenguaje como un conocimiento complejo y holístico, y de adoptar métodos que respondan a las exigencias contextuales de la nación colombiana.” P.03-04</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “En el nivel de pregrado, el Departamento ofrece en la actualidad los programas de Español y Lenguas y Español-Inglés, cuyo objetivo es la formación de docentes que han de desempeñarse en los niveles de la educación básica y media, en las áreas de español, inglés y francés (tanto en lengua como en literatura).” P.05 ❖ “Con la creación del programa de Especialización en Lengua Extranjera para la Educación Básica, el Departamento cumple su función de formación, actualización y perfeccionamiento de docentes que se desempeñan en los niveles de preescolar y educación básica primaria.” P.05 ❖ “Finalmente, durante los últimos cinco años, el Departamento ha llevado a cabo procesos tendientes a institucionalizar y sistematizar su desarrollo investigativo mediante la realización de proyectos financiados por la Universidad, tanto en los campos de la lingüística general y la literatura como en las áreas de la pedagogía del lenguaje, la docencia de la literatura, la didáctica de la lectura y la escritura y la lingüística aplicada a las lenguas extranjeras.” P.06 ❖ “Se tiene como norte un Departamento de Lenguas que: <ul style="list-style-type: none"> -Lidera la pedagogía del lenguaje en el país de modo que sus logros sean reconocidos tanto en el ámbito nacional como en el internacional. -Forme licenciados en lenguas que se reconozcan como los seres humanos integrales que son y con capacidades para constituirse en profesionales reconocidos por su excelencia académica. -Se encuentre completamente modernizado académica, investigativa, estructural y tecnológicamente. -Ofrezca diversidad de programas de formación docente en lenguas, literatura y semiótica para los diferentes niveles del sistema educativo. -Produzca académica, investigativa, artística y tecnológicamente de manera continua. -Cuenta con los recursos financieros necesarios para la realización de todos los proyectos que surjan de las inquietudes de los docentes del Departamento. -Funcione con base en los principios de participación democrática y pluralismo ideológico.” P.06
--	--

- ❖ “Con su nuevo proyecto curricular (especialidades: Español e Inglés y Español y Lenguas Extranjeras), el Departamento de Lenguas busca alcanzar el justo equilibrio entre la formación disciplinaria y la formación profesional; por ello, concibe la pedagogía como un saber que se produce en tanto resultado de la reconstrucción que el pedagogo hace de su práctica pedagógica en un dialogo interdisciplinar con otras áreas del conocimiento (lingüística, psicología, sociología, entre muchas más). El saber pedagógico constituye así, la reconstrucción tanto del saber-cómo se transmite (es decir, la didáctica), del saber-qué (las disciplinas del lenguaje) y, a la vez, del saber-cómo se aprende el saber-qué, aspectos que determinan, por una parte, los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, por otra, las relaciones que -mediadas por la comunicación- se establecen entre docente y estudiante.” P.08

- ❖ “Para el Departamento de Lenguas, la docencia de las literatura ha de basarse en la lectura del texto artístico, de la obra poética; asumimos que ella debe ser la única fuente de donde dimanen las estrategias pedagógicas; sin embargo, queda claro que la sola lectura no basta y en ello hacemos especial énfasis. Es imprescindible enriquecer la sensibilidad y, con ella, el gusto por la literatura, el placer estético que se obtiene al leerla y que aviva la imaginación y despierta los sentidos ya sea para desatar la naturaleza dormida que reposa en nosotros o ya sea para hacernos menos dependientes de los lazos materiales y utilitarios que nos atan a la realidad. Sin esa simpatía, es casi imposible cualquier aproximación a la lectura literaria.” P.10

- ❖ “En el diseño de un nuevo modelo curricular para la formación de docentes de lenguas es necesario analizar, interpretar y aplicar las teorías que explican la naturaleza del aprendizaje, los procesos cognitivos, los tipos de aprendizaje y los estilos cognitivos entre otros. Nuestro Departamento es consciente de que la psicología aportará elementos indispensables para que los futuros docentes:
 - asuman al ser humano como un ser cognoscitivo, valorativo, social y sensible,
 - propicien aprendizajes con recursos y herramientas diferentes en ambientes diferentes,
 - acepten las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje y
 - sean capaces de presentar materiales de enseñanza en función del desarrollo del pensamiento.” P.10-11

- ❖ “La Universidad es esencialmente una instancia creada por la sociedad con el fin de servirle de puente entre sus fundamentos, sus proyecciones y las metas que se plantee a corto y largo plazo y, como tal, debe responder a sus objetivos, intereses y necesidades.

	<p>Su origen político y su esencia formativa e investigativa la comprometen con una cultura de masas basada en el saber científico generalizado. La más alta responsabilidad de la Universidad se cifra en su función social como instancia mediante la cual la sociedad nacional se capacita para dominar, cultivar, aplicar y difundir el patrimonio del saber y el hacer humanos. Desde esta perspectiva, la innovación del currículo para la formación de docentes de lenguas debe contemplar el estudio de teorías sociales que permitan comprender la sociedad y los sistemas sociales.” P.12-13</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Con este proyecto curricular, la comunidad académica del Departamento de Lenguas, responde a la necesidad de propiciar una formación humanística que, en nuestra opinión, parte -más que de una concepción de individuo- de una concepción de persona, con una determinada visión de mundo e inscrita en una cultura particular y tiene en cuenta características de la persona como: autonomía, libertad, trascendencia, alteridad, singularidad, creatividad, responsabilidad, y otras que deben estar expuestas explícitamente en el proyecto de cualquier institución educativa.”P.13 ❖ “(...) el accionar del Departamento se orienta a la formación de individuos que se reconozcan en tanto poseedores de actitudes que responden a los intereses de una determinada comunidad pero, en especial, es función del Departamento de Lenguas compartir en la construcción de opciones teóricas y axiológicas el reconocimiento de actitudes que – por alienantes, dominadoras/subordinadoras e intolerantes- entorpecen el ejercicio pleno de la vida humana, con miras a su transformación en todos los espacios de la vida cotidiana.”P.13-14 ❖ “En consecuencia, si reconocemos la semiosfera colombiana como la generadora de sentido de nuestra práctica pedagógica, no podemos menos que inscribir en ella todos los procesos vitales en cuya construcción y enriquecimiento esperamos contribuir. Dicho de otra manera, nuestro discurso pedagógico tiene como referencia inmanente la realidad colombiana que le dio origen y, por su conductor, la realidad mundial en la que se inscribe.” P.14 ❖ “Otra de las actitudes a la que deben apuntar los proyectos curriculares del Departamento de Lenguas es la solidaridad, la cual ha de entenderse como la respuesta más válida a los requerimientos que los interlocutores plantean durante la construcción cooperativa del discurso pedagógico que se lleva a cabo durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. La solidaridad ha de implicar un desarrollo de actitudes que se comparten en pos de objetivos comunes y han de ser las producciones discursivas las que den cuenta de tales actitudes. Con ello, se responde a la exigencia del entorno referida a la formación de relaciones solidarias, no signadas por jerarquizaciones que son resultado de la imposición y el gregarismo.
--	--

	<p>Un docente de lenguas que reconozca el valor de actitudes solidarias (y que las asuma como parte fundamental de su labor) permitirá encauzar los esfuerzo que desde distintas esferas se llevan a cabo para la constitución de espacios de diálogo en contextos de paz e igualdad.” P.14</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “No obstante, es de entender que no podemos auspiciar la tendencia mercantilista de sacrificar el yo en favor de la institución o de cualquiera otro constructo que intente erigirse como modelizador de la conciencia individual o de la colectiva, pues como han expuesto múltiples trabajos de sociología educativa, es necesario recuperar el interés de G. H. Mead (1982) acerca de la distinción “entre el <<yo>> libre de ataduras e innovador y el <<yo>> dirigido por otros y regulado por la sociedad”, o como lo expone J. Nias (1989) y lo refiere Hargreaves (1996:58), resurge el interés por estudiar la diferencia “entre lo que denominaba <<yo sustancial>>, que trata de realizar sus propios objetivos, y el <<yo situacional>> del maestro, comprometido por los límites impuestos por las circunstancias”. En otras palabras, el accionar del Departamento de Lenguas estará encaminado al enriquecimiento de todas aquellas actitudes que favorezcan la autonomía, la libertad y el autorreconocimiento, como estrategias para defender la dignidad humana y el derecho que no asiste a asumirnos como entidades cambiantes y complejas en unas semiosferas asaz cambiantes y complejas.” P.14-15 ❖ “(...) concebimos un currículo conformado por saberes acerca del individuo, la comunicación, los contextos socioculturales colombianos (semiosfera), la pedagogía del lenguaje y la investigación en lengua y literatura, que propician la formación de un nuevo educador, dispuesto a justificar sus saberes y a ejercer un magisterio en el que primen las razones, la argumentación -en fin-, sobre cualquier manifestación de la intolerancia, el irrespeto por la diferencia, el dogmatismo y el gregarismo.” P.17 ❖ “La calidad educativa de la que se habla en nuestra unidad académica se entiende como la resultante de la relación dialógica y solidaria entre los objetivos previsto para responder a las necesidades del medio, el valor intrínseco de las estrategias empleadas para la construcción cognitiva, la incidencia real de un propósito, es decir, si se ofrece según las especificaciones del diseño para el cual fue concebido. Debe tenerse en que la educación puede presentar cambios en el tiempo, razón por la cual debe someterse a una constante evaluación.” P.18 ❖ “En síntesis, la calidad educativa de una visión integral del proceso curricular; de una pedagogía interactiva y personalizante, de la preocupación del docente por ser “maestro total”; del aprendizaje deliberado y responsable; de la integración de las funciones educativas y de la creación de vínculos estrechos entre la docencia, la investigación y el servicio social.” P.18
--	---

- ❖ “(...) la comunidad académica del Departamento de Lenguas asume que el aprendizaje de una lengua extranjera no es la adquisición de un saber neutro, sino que -por el contrario- interroga directamente al individuo en su singularidad personal y colectiva, con miras a enriquecer su competencia comunicativa, en la triple dimensión de que antes hemos dado cuenta:
 - Unos saberes acerca de reglas y normas, estrategias y procedimientos establecidos por la lengua extranjera que se aprende para formalizar y actualizar toda acción discursiva en la situación comunicativa en la que el aprendiz participa, con miras a obtener los resultados que la intención del locutor (y la acción del interlocutor) ha previsto como óptimos para la negociación de sentido que allí se lleva a efecto;
 - Unas realizaciones de tales saberes en semiosferas específicas que le dan plena validez; y
 - Unas actitudes del aprendiz con respecto al conocimiento, a la acción discursiva y a los interagentes del proceso comunicativo; a sus valores y a sus implicaciones tanto en el orden teórico como en el pragmático, esto es, en tanto implica una toma de posición en relación con uno mismo y con el otro.” P.23

- ❖ “El estudiante que opte por inscribirse a la especialidad en Español Inglés, asumirá un proceso de formación que:
 - le permitirá entrar en contacto con las lenguas y culturas clásicas (latín y griega) lo cual redundará en su conocimiento del español como lengua propia, tanto desde el plano de conocimiento consciente de sus estructuras gramaticales como en el plano del manejo comunicativo de la misma. Adicionalmente, tendrá un espacio de contacto directo con los orígenes culturales de la civilización occidental;
 - profundizará en el desarrollo de su competencia lingüística y comunicativa en inglés como lengua extranjera, proporcionándole oportunidades adicionales (con respecto al otro plan de estudios) para el uso de esta lengua en situaciones comunicativas diversas;
 - te ofrecerá espacios adicionales para plantear y desarrollar proyectos de investigación en lingüística y/o literatura aplicadas a la enseñanza del lenguaje y las lenguas. En esta medida, su formación investigativa se verá fortalecida, con los consecuentes beneficios para su futuro laboral.” P.38

- ❖ “(...) el estudiante que opte por inscribirse a la especialidad en Español y Lenguas Extranjeras asumirá un proceso de formación que:

	<p>-además del inglés, ofrecerá la oportunidad de desarrollar competencias lingüísticas y comunicativas en francés como lengua extranjera hasta un alto nivel de suficiencia. Esta modalidad, en consecuencia, ampliará sus panorama laboral hacia la enseñanza de una lengua extranjera diferente del inglés. Los profesionales que sigan este plan de estudio estarán en capacidad, además de todo lo referido a la lengua inglesa, de: manejar con suficiencia la lengua francesa, conocer las manifestaciones culturales y literarias más representativas de las comunidades francófonas, reconocer las particularidades lingüísticas del francés, conocer procesos de aprendizaje propios de esta lengua para el caso de hablantes nativos del español y generar procesos de transposición didáctica que conlleven hablantes nativos del español y generar procesos de transposición didáctica que conlleven el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas en francés.</p> <p>-al desarrollar competencias en dos lenguas extranjeras, le permitirá la construcción de una perspectiva profesional plurilingüe y multicultural que le hará un ser humano más sensible a los problemas propios del aprendizaje de lenguas extranjeras, más abierto y tolerante a la diversidad cognitiva, cultural e ideológica, más receptivo, reflexivo y crítico frente al cambio y las transformaciones sociales y culturales; y</p> <p>-al exponerlo a procesos de aprendizaje en más de una lengua extranjera, le dará mayores oportunidades de comprensión del fenómeno del lenguaje y sus múltiples manifestaciones, y le proporcionará oportunidades de trabajo académico en el análisis contrastivo español-inglés- francés, tanto desde el punto de vista estrictamente lingüístico, como desde el punto de vista de diferencia en procesos de aprendizaje específicos para cada una de las lenguas en cuestión.” P.38- 39</p>
<p>Formulaciones sobre la relación entre formación de licenciados y enseñanza de lengua extranjeras</p>	<p>❖ “La enseñanza se entiende, pues, como el proceso que crea las condiciones propicias para la “producción, reproducción o transformación de cultura” y, en esa mediada, es necesario: a) fortalecer el conocimiento de la propia cultura así como el conocimiento e intercambio con otras culturas que conforman “la gran aldea”, en la que la plasticidad y la apertura de pensamiento son condiciones fundamentales; b) reconocer el discurso pedagógico y el andamiaje que lo estructura y ubicar en él su papel como productor, reproductor o transformador de cultura; c) construir un discurso pedagógico que responda a los propósitos de la educación y a las necesidad de aprendizaje de las poblaciones; y d) producir saber pedagógico de la disciplina como producto de la reconstrucción permanentemente de la propia práctica pedagógica en el campo específico del lenguaje.” P.08-09</p>

- ❖ “(...) los procesos de enseñanza y de aprendizaje se asumen como procesos de investigación sistemática y permanente. En consecuencia, la investigación se convierte (para el maestro en formación) en parte integral de su trabajo cognitivo y pragmático.” P.09

- ❖ “Desde el punto de vista del estudiante, la pedagogía del lenguaje habrá de concebirse como personalizada, pues además de contribuir al proceso autoformativo y de respetar las diferencias individuales y los estilos cognoscitivos de los estudiantes, no es ajena al aprendizaje consciente. La personalización apunta, por tanto, a la autonomía del sujeto social y se fija en la orientación personal de la conducta del aprendiz ya sea hacia el estudio, la resolución de problemas, el aprendizaje colaborativo, la interacción con quienes lo rodean, o hacia la expresión. Mirada desde las instancias de la singularidad, la creatividad, la autonomía, la interacción y la trascendencia. (León Guevara, 1981), la personalización no solo garantiza el desarrollo del individuo sino que lo concibe como sujeto en proceso, abierto a la racionalidad, a la historia, a la cultura, a las más diversas manifestaciones de la subjetividad y a los miembros de su grupo social. Ser sujeto activo es disponer a plenitud el ser y el hacer humanos en favor de esa formación de ese aprendizaje.” P.10

- ❖ “De esto surge una concepción del docente cuyas características integrales, en relación con las funciones académico-administrativas, lo comprometen con la formación y la actualización permanentes y con la investigación inter y transdisciplinaria orientada a resolver problemas de su práctica educativa; con la renovación metodológica y didáctica de los saberes y prácticas; con el trabajo comunitario y la prestación del servicio académico. De ahí el interés de estas reflexiones para la formación integral, como misión de la educación.” P.17

- ❖ “(...) es necesaria una formación literaria del licenciado en lenguas en la que se tenga en cuenta, entre otros, los siguientes factores:
 - La literatura proporciona una rica visión del mundo que desarrolla las dimensiones cognoscitiva, ética y estética del lenguaje, lo signico y lo simbólico, lo imaginario y lo ideológico.
 - La literatura es una problemática del sentido, que se aborda tanto desde la dimensión textual como desde la contextual -autor, lector, situación, ambiente-, Dada su variabilidad requiere de instrumentos teóricos diversos para poder aprehenderla en su riqueza.
 - La enseñanza de la literatura debe orientarse por tanto, hacia el desarrollo de la sensibilidad, el pensamiento y la imaginación del estudiante.” P.25

- ❖ “La formación integral debe llevar al futuro egresado a un desempeño socio-profesional en favor del país. Esto significa que el nuevo maestro no sólo debe poseer un dominio del campo en el que se desempeña, sino también debe especializarse en la enseñanza del mismo. Este nuevo enfoque implica que la enseñanza debe ser concebida como un proceso en el cual el docente desarrollará también su capacidad investigativa con el fin de orientar y guiar a sus alumnos mediante un proceso que:
 - les permita ser protagonistas de su nuevo conocimiento,
 - les ayude a seleccionar, entender y reelaborar la amplia información disponible,
 - les facilite la recuperación de los valores fundamentales de la sociedad y
 - les ofrezca la oportunidad de potenciar sus capacidades intelectuales, investigativas, creativas, pedagógicas y de servicio social.” P.25

- ❖ “(...) el docente en formación debe recibir una sólida formación en teoría pedagógica relacionándola siempre con disciplinas como: a) la psicología, cuyo aporte acerca del conocimiento y del comportamiento humanos han significado un avance en enfoques y modelos pedagógicos; b) la lingüística contemporánea, por cuanto su avance en el conocimiento del lenguaje ha generado transformaciones importantes en la manera cómo se explican y encaran las situaciones de comunicación que se producen en el aula y que las posibilitan, entre otras; c) el “conocimiento” ha creado nuevas alternativas para acceder al aprendizaje y producir saberes más autónomos y creativos.” P.29

- ❖ “En el ámbito académico se busca la formación, actualización y perfeccionamiento de un estudiante de lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional que se inscriba dentro del universo de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno debe desarrollar, el manejo que de ellos debe tener, y la calidad humana y ética que debe alcanzar como resultado del proceso de formación integral desarrollado a través de su programa de estudios.
 Tal Formación integral incluye:
 - una formación pedagógica que permita la construcción de los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientadas y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y la sociedad;
 - una formación científica que comprenda los fundamentos teóricos y la práctica para la comprensión de los fenómenos del lenguaje y la pedagogía, y ofrece al futuro docente la posibilidad de efectuar una aplicación sistemática del saber;

	<p>-una formación interdisciplinar específica que implica la profundización de un saber o disciplina determinada: las ciencias del lenguaje, la teoría literaria, la lingüística aplicada a la docencia de la lengua propia y la lingüística aplicada a la docencia de las lenguas extranjeras;</p> <p>-una formación investigativa que permita profundizar sobre problemas teóricos del lenguaje y su pedagogía y sobre su aplicación en las interacciones educativas referidas a contextos sociales y culturales determinados;</p> <p>-una formación ética y en valores que promueva la integridad, la identidad y la autonomía del educando; elementos indispensables para la construcción permanente de niveles de convivencia, tolerancia y responsabilidad en la democracia; y</p> <p>-una formación estética que incluya el conocimiento analógico como otra manera de conocer, sentir e imaginar el mundo, de la cual los fenómenos artísticos son una de las manifestaciones principales; el arte, como producto de la sensibilidad y las actividades humanas, construye sincéricamente nuevas relaciones entre el mundo, la sociedad y el hombre que se expresan en el proceso poético y, en el resultado final, la recepción estética de la obra como afirmación de la sensibilidad del individuo y como expresión de su cosmovisión e ideología sociales.” P.30- 31</p>
<p>Finalidades y usos de la formación de licenciados (económico, fiscales, sociales, calidad docente)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ “El Departamento de Lenguas tiene la misión de formar hombres y mujeres integrales e idóneos para el ejercicio de la docencia, cuyo objeto de estudio sea el lenguaje, en sus múltiples manifestaciones: la lengua propia, las lenguas extranjeras, la literatura y aquéllos otros sistemas signícos que pueda emplear el ser humano en aras de la comunicación y la construcción cognitiva en general” p. 4 ❖ “La comunidad académica del Departamento quiere egresados que constituyan en: <ul style="list-style-type: none"> -Profesionales idóneos reconocidos por su excelencia académica y pedagógica. -Pedagogos, escritores, académicos, intelectuales. -Personas con capacidad de decisión y liderazgo para el cambio. -Personas convencidas de la importancia y el valor social y cultural de la profesión docente. -Persona íntegras, autónomas y con identidad propia, capaces de formar individuos con características similares.” p. 7 ❖ “Se desea que el esfuerzo conjunto de la comunidad académica repercuta en: <ul style="list-style-type: none"> -La cualificación del prestigio académico del Departamento. -El logro del liderazgo pedagógico del Departamento en lo que compete a la enseñanza de las lenguas. -La acreditación de nuestros programas en los ámbitos nacional e internacional. -La creación de un clima de tolerancia y de respeto por la diferencia. -El desarrollo de una cultura de la paz.” p.08

- ❖ “El lenguaje es soporte imprescindible de la vida social y cognitiva de las personas; en, en términos saussureanos, un sistema heteróclito que interviene en todos los órdenes de la vida individual y social, al punto que nadie podría vivir sin él. En el campo educativo, el lenguaje es el instrumento más útil para impartir la enseñanza, aun la de carácter más formal, pues todos conocimiento es discurso, tanto en el sentido de “discurrir” o “discutir”, como en el funcionamiento texto-contexto. El lenguaje es también un objeto de estudio más que debe ser avistado en su naturaleza de sistema y de proceso, en consonancia con los nuevos desarrollos teóricos alcanzados.” p.19

- ❖ “Al aprender una lengua extranjera se entra en posesión de un sistema de comunicación que va más allá de las palabras, ya que comprender un nuevo concepto significa conocer la clase a la cual pertenece, las características que lo definen, distinguirlo de los conceptos vecinos, transferirlo para generar otros conocimiento, etc. En suma, el conocimiento de nuevos conceptos acerca del aprendizaje (y de la enseñanza, cómo no) de una lengua extranjera nos permite apropiarnos de su significación cultural y, en consecuencia, nos posibilita la trascendencia del saber acerca de reglas y normas hacia la realización de tal saber en contextos cognitivos particulares y, por ende, cifrados por la presencia de actitudes y valores específicos.” P.23

- ❖ “El impacto que se proyecta, profesionalmente hablando, está en relación con un educador, egresado del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, capaz de diseñar, gestionar e implementar proyectos pedagógicos en lenguas y literatura que den cuenta de una sólida formación y de altísimas competencias en los aspectos disciplinar, de adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas inherentes a la enseñanza de las lenguas, y de idoneidad ética y profesional para desempeñarse con eficiencia en el ámbito académico y social, y de esa manera contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y al progreso del país. P.31

- ❖ “Como formador, el futuro egresado aplicará los conocimientos disciplinares pedagógicos, psicológicos y didácticos adquiridos por medio de sus estudios para poner en práctica las habilidades, las aptitudes y las destrezas que le permitan enseñar en un ambiente favorable a la comunicación, la interacción y el desarrollo de experiencias significativas de aprendizaje dentro de un proceso coherente y funcional.” P.31

- ❖ “El docente de lenguas se caracterizará por ser un individuo:
 - conocedor de los principios éticos, responsable de sus actos y apto para trabajar en equipo,
 - autónomo, capaz de desarrollar el libre ejercicio del juicio y de la crítica,
 - líder en el cambio social, comprometido con el conocimiento y la solución de los problemas regionales y nacionales, con visión universal,
 - profesional y científico en su campo, con una sólida formación integral,
 - acompañante del estudiante en su campo con una sólida formación integral,

	<p>-acompañante del estudiante en procesos que le ayuden a seleccionar, entender y reelaborar la amplia información disponible,</p> <p>-conocedor profundo de temas centrales, grandes esquemas conceptuales, principios científicos, métodos y modelos integradores de conocimientos,</p> <p>-conciliador de los valores propios de la academia con los principios y valores humanos fundamentales, sin tergiversa”. P.33</p>
<p>Efectos de la formación de licenciados (para distintos actores)</p>	
<p>Análisis preliminares</p>	<p>Este documento tiene como fin actualizar e innovar su currículo para las licenciaturas de lenguas extranjeras de la UPN en 1999, para así responder a las necesidades y demandas de la sociedad colombiana de la década de los noventa. Estas demandas y necesidades se encuentran asociadas con un cambio en el discurso propuesto por la política pública producida durante la década, explícita y especialmente tomando como base la ley 115 y el Decreto 272, instalando en las licenciaturas un nuevo horizonte en cómo se forma y para qué se forma a los futuros maestros o licenciados de lenguas extranjeras del país y justificar la pertinencia, los recursos, y las condiciones para ofertar los programas de licenciatura en Español e Inglés y Español y lenguas Extranjeras, para de esta manera se logre obtener la acreditación, concepto y mecanismo que surge a partir de esta coyuntura y de la emergencia de propuestas de política.</p> <p>Sin embargo y aunque realmente se encuentra este interés por responder a las exigencias de renovación en el país, pues hay elementos en la formación de los licenciados referentes a la implementación de pensarse la práctica desde la psicología y, con esto, procesos de enseñanza aprendizaje, con el afán de demostrar la calidad y pertinencia de los programas, con palabras como eficacia dentro del documento, etc. Hay una especial resistencia frente a la mercantilización de la formación de los licenciados en lenguas extranjeras, una resistencia frente a una formación capacitista y se busca una reivindicación frente a lo que se propone en la política pública y la sociedad frente a cómo se debe formar a los docentes del país. La universidad plantea una formación humanística, pensada rigurosamente desde la psicología, la sociología, la lingüística, la pedagogía y desde el currículo, esto posibilita una integralidad en cómo se enseña la lengua o las lenguas extranjeras y la materna, ya que se forma y se espera que el futuro licenciado sea participativo en distintos ámbitos de la sociedad, que reflexione con el conocimiento y con su práctica, que investigue sobre la lengua, que enseñe no meramente como comunicarse, sino a comprender también la cultura y las implicaciones de este conocimiento, mostrando así que el proceso de obtención de otra lengua, trasciende a algo más que la mera capacitación y adquisición de una habilidad.</p>

Anexo 5 – Matriz de análisis documental: Decreto 272 de 1998

Matriz para análisis documental – Abordaje descriptivo

Clase o Tipo de Documento	Descripción general / Referentes normativos, de política y académicos
Decreto reglamentario del orden nacional- Ministerio de Educación Nacional de Colombia	El Decreto 0272 de 1998 reglamenta la creación y funcionamiento de los programas de formación de educadores en Colombia. Se fundamenta en la constitución Política (Art.68), la Ley 30 de 1992 (educación superior) y la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), estableciendo requisitos académicos, estructurales y pedagógicos para los programas de pregrado y posgrado en Educación.

Contenidos-Macroestructura -Aspectos regulados	Formulaciones según focos (formación docente y currículo)	Relación entre aspectos o conceptos claves de las normas o los textos
1. Aspectos regulados: Fortalecimiento del sistema educativo y de la democracia participativa (Art.1) 2. Enfoques y objetivos: Formación de profesionales con capacidad transformadora en los pedagógico, social y ético. Garantía de calidad en la educación a través de la investigación y la formación permanente de educadores.	Formación Docente: Perfil de egreso centrado en la formación permanente, la transformación del conocimiento en potencial formativo, la sensibilidad social, el pensamiento crítico, la investigación y el uso de TIC. (Art.3) Currículo: Basado en núcleos del saber pedagógico (educabilidad, enseñabilidad, pedagogía, contexto). Carácter teórico-práctico, interdisciplinario, con énfasis en investigación (Art. 4 y 9)	Existe una articulación explícita entre currículo, práctica pedagógica e investigación, donde la pedagogía es el eje estructurante. El currículo se concibe como un instrumento para el desarrollo profesional, ético y crítico del docente.

Ficha Analítica de Fuente Documental

Aspectos/referentes para el análisis	Tematización
Antecedentes	<p>Ley 115 de 1994: define la educación como proceso integral y permanente.</p> <p>Ley 30 de 1992: regula la educación superior y el rol de las universidades.</p> <p>Decreto 3076 de 1997 (derogado por el 0272): intentó regular sin los criterios claros de calidad e investigación que aquí se establece</p>
Modalidades y tipos de evaluación (criterios de evaluación)	El Decreto no profundiza en estrategias específicas de evaluación, pero exige criterios de excelencia para admisión, permanencia y promoción (Art.11), así como evaluación rigurosa para la acreditación previa de los programas (Art.15)
Formulaciones sobre la relación Currículo- Formación docente	<p>Para las instituciones educativas: Deben contar con programas estructurados bajo los principios definidos en el decreto, con núcleos comunes del saber pedagógico, líneas de investigación y recursos adecuados.</p> <p>Para la relación Currículo-Formación docente: El currículo debe garantizar la formación de educadores capaces de integrar teoría y práctica, con una base pedagógica sólida, habilidades investigativas y sensibilidad social. Esta relación es transversal y estructural (Art. 3,4,9,13).</p>
Finalidades (Calidad docente y Cualificación permanente)	Objetivo principal: Garantizar la calidad de la formación docente mediante la definición de requisitos estructurales, académicos y pedagógicos para los programas en educación.
Efectos del decreto para los docentes (para distintos actores)	<p>Para las instituciones educativas: Deben adaptar sus estructuras curriculares, prácticas y perfiles docentes a los estándares nacionales, generando políticas institucionales que garanticen la calidad y la articulación entre currículo e investigación.</p> <p>Para los docentes: Están llamados a mantener una formación continua, en coherencia con la políticas y estándares del Ministerio, y a participar activamente en procesos investigativos y de innovación pedagógica</p>
Análisis preliminares	.

Anexo 6 – Sistematización: Fuentes Testimoniales

Caracterización entrevistados	
P1. Profesora Catedrática	
P2. Profesora de Planta	
1. Relación entre formación de licenciados y la enseñanza de lenguas extranjeras	
Perspectiva de la formación de licenciados derivada en enseñanza de lenguas extranjeras	Relación entre la reforma curricular y la transformación en la enseñanza de lenguas y la formación de licenciados.
Entonces nosotros tenemos que seguir los lineamientos, nosotros tenemos que mirar esos lineamientos porque vamos a formar profesores que tienen que seguirlos. Y entonces en una parte del currículo, cuando ellos están mirando cómo ser profesores, cómo aproximarse a ser profesores en lengua; los profesores de pedagogía de la lengua los ponen a leer los lineamientos. Los analizan y los critican, hacen lo que tienen que hacer en esos cursos de pedagogía, de pedagogía de la lengua. Pero nosotros no tenemos lineamientos para la formación de profesores, hay lineamientos para enseñanza. Lo mismo que los lineamientos para la enseñanza básica y media de lengua materna, esos son los referentes para la construcción curricular de la educación básica y media, entonces nuestro proyecto curricular no tiene que seguir eso, sino nuestros estudiantes. Por lo tanto, nosotros tenemos la responsabilidad de hacer que ellos conozcan esos lineamientos, los analicen, los atiendan y los critiquen.	Los cambios no me parece que obedezcan el régimen político. Por lo menos en las políticas de bilingüismo, de enseñanza de lenguas del país, no hay una relación directa. Los cambios se ven, los cambios de un currículo a otro, se ven por el hecho de que las disciplinas que soportan la formación de profesores de inglés evolucionan. Las disciplinas científicas evolucionan. Y al evolucionar nosotros tenemos que actualizar nuestros planteamientos desde esa perspectiva. La disciplina pedagógica ha evolucionado, por supuesto, desde unas miradas más mecanicistas a unas miradas más socioculturales, unas miradas más emancipatorias, entonces esos cambios se ven. Pero no se ven como resultado de un cambio en política, por lo menos no lo entendemos así. Se ven como resultado de la evolución natural. Si los sistemas de conocimiento no evolucionan, se mueren. La evolución natural de la fundamentación, por un lado científica, de las ciencias del lenguaje. Yo les decía, por ejemplo, en ese currículo aparece una formación en lingüística y semiótica que no existía antes porque la lingüística ha evolucionado. Y tenemos en este momento planteamientos de formación en enseñanza de lenguas que se acercan, por ejemplo, a planteamientos más participativos, posturas pedagógicas que sean más colectivas, una mirada de aprendizaje social, de conexión con el otro, de la cultura, de un aprendizaje más situado, más relacionado con el medio. Y en esa medida, en esa medida el currículo cambia. Bueno, pues tal vez es que la política de la política educativa de este país ha cambiado mucho. Desde el punto de vista ha cambiado.
	claro hay un cambio, ¿no? Veníamos de... bueno, yo no conozco de atrás porque pues estaba estudiando y yo estaba estudiando en una universidad privada, entonces no tenía digamos ese contacto con la universidad pública y con la formación de maestros.

	<p>Yo estudiaba en la Universidad de los Andes lenguas modernas. Sí era un programa que formaba maestros, pero digamos que en su... y muchas de las profes que yo tuve eran profesores de la, eran profesores de aquí de la universidad, entonces digamos que eh sí se veía un cambio en el sentido de todo el énfasis que se le daba a la lengua, a la lengua extranjera y a la forma de enseñar la lengua extranjera, cómo se enseña y cómo lograr, digamos, ciertas competencias en los estudiantes a partir de algo que se venía haciendo, en eh... en digamos en todos esos desarrollos internacionales de formación de profesores y era cómo enseñamos una lengua, y todas sus tendencias, entonces, "no, se enseña la lengua y no vamos a hacer uso de la lengua materna, entonces, aquí solo se habla inglés o francés y no vamos a utilizarla." Y después viene como todo un cambio ya más adelante en donde "¿no como así? ¿pero por qué no podemos dar la?... ¿por qué no podemos hacer una explicación en la lengua materna?".</p>
--	--

2. Logros y limitaciones en las reformas curriculares en la UPN 1GG0-2000 en la enseñanza de lenguas y la formación de licenciados

Balance del proceso de formación desarrollado	Cambios en las reformas curriculares	Relación entre enseñanza de lenguas extranjeras y cambios de las prácticas educativas y pedagógicas	Balance de las producciones de los participantes en la formación - Aportes para la construcción de proyectos pedagógicos	Logros y dificultades expresados por los participantes en la formación	Sugerencias para cualificar los procesos de formación
<p>P1. Nosotros, con José Ignacio Correa, lideramos eso. En realidad, en ese equipo de profesores de planta éramos un grupo grande y muy comprometido. Había mucha menos estabilidad en los profesores que</p>	<p>La reforma del 99 comienza a aparecer como una política educativa que exige que los programas sean revisados desde fuera, que tengan esa condición. Yo recuerdo que cuando formulamos esos proyectos, pensamos</p>	<p>la concepción de formación cambió, buscando más calidad y actualización. En 20 años, las ciencias que soportan nuestros programas (la lingüística, la semiótica, los estudios literarios, la pedagogía, la</p>	<p>Hay ciertos aspectos del desarrollo de la lengua materna que los estudiantes de Español e Inglés no ven porque están estudiando francés. Sin embargo, todos los estudiantes salen graduados con la capacidad de enseñar español como lengua</p>	<p>En general, somos juiciosos y pragmáticos. O cambiamos, o nos cambian. Sin embargo, hubo algo que no funcionó en ese programa: a nivel de la Universidad, los programas</p>	<p>En el caso de resistencia, nosotros nunca lo hemos hecho, en términos de la capacidad, o sea, si el ministerio exige X o Y cosas, nosotros lo hacemos. Entonces, lo hacemos, pero en términos de lo que diga la ley, esto es un programa de la universidad, no es un programa para toda la</p>

<p>estaban adscritos al departamento, a diferencia de ahora, que la situación es muy diferente. En ese momento, éramos más de 30 profesores de planta, lo que hacía relativamente más fácil trabajar en esos procesos de renovación curricular.</p>	<p>en una serie de condiciones de calidad. Mudamos el proyecto de Derecho, por ejemplo. Aquí está la evidencia de que este programa cumple con tales y tales condiciones iniciales y de calidad que el Ministerio exigía para que el programa fuera aprobado. Ese fue uno de los principales cambios, especialmente para el grupo de profesores, sobre todo los de planta. Era como una respuesta a una mirada desde afuera. Entonces, supuso que nosotros concibiéramos esos programas de manera mucho más dinámica. Recuerdo que planteamos que esa propuesta era, de hecho, un proyecto de investigación. Es decir, lo que hacíamos era una propuesta que estaba sujeta a evaluación en todo momento. Y esos cambios debían tener consecuencias sobre el programa mismo.</p>	<p>lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas) han evolucionado. Los proyectos curriculares se han actualizado en ese sentido, porque son proyectos que tienen fundamento científico. Están soportados en conocimientos, hallazgos de investigaciones y concepciones nuevas sobre lo que significa aprender una lengua, desarrollar una lengua materna, enseñar. Hay concepciones de aprendizaje y enseñanza que hacen que sea necesario que los proyectos cambien. No es que se reformulen todos los años, pero sí después de un tiempo. Con los resultados, esa es la idea.</p>	<p>materna. Los de Español e Inglés tienen una formación más profunda en lengua escrita y oralidad, con énfasis en la comunicación oral, la expresión en la lengua y la concepción del español como algo que nunca se termina de aprender. En términos de fundamentación científica, los estudiantes de Español e Inglés saben lo mismo que los de Español y Lenguas Extranjeras. La diferencia es que los estudiantes de Español y Lenguas Extranjeras suelen tener más tendencia a viajar al extranjero, algo que siempre ha pasado.</p>	<p>iniciaron con una idea de evaluación que pretendía eliminar las notas numéricas. Eso no funcionó, porque ni los profesores, ni los estudiantes, ni la misma Universidad estaban preparados para un sistema sin calificaciones. La idea era que la evaluación no debería tener calificaciones, pero eso chocó con la cultura arraigada de medir el rendimiento con números.</p>	<p>formación de profesores de lengua extranjera en el país. Las propuestas de enseñanza, de formación de profesores de lengua extranjera, pues tienen que acomodarse a unas directrices del ministerio en el momento en que las estén planteando, pero no son idénticas. Entonces, nosotros no estamos, digamos, no es esa nuestra responsabilidad, entonces no es que haya una conexión directa.</p>
---	---	---	--	---	---

<p>P2.</p>	<p>Y del Plan Nacional de Bilingüismo, que fue uno de los que marcó como toda la ruta de trabajo en los colegios. De hecho... ¿dónde estará ese documento? Hay un documento, pero bueno, está en él, en la página del ministerio, que son los lineamientos para eh... la enseñanza de las lenguas en todos los niveles educativos. Es un folletico.</p> <p>Eh...bueno, hay un apoyo grandísimo, un apoyo no solamente económico, sino en temas de formación, muchos profesores que trabajamos ahí que no teníamos maestría, pudimos salir a hacer nuestros programas de maestría</p>	<p>Entonces, ahí empieza también, otro momento que es importante y es la enseñanza de la lengua extranjera, inglés, porque el francés en algunos colegios alcanzamos a tener francés. Eh, nosotros con la profesora, una profesora del departamento de inglés, Krausova, con ella teníamos un programa de prácticas con colegios distritales donde los chicos iban a hacer su práctica en la enseñanza del francés. Igual en el pedagógico. Y en el pedagógico implementamos toda la enseñanza de francés en primaria,</p>	<p>Nosotros participamos... Nosotros, quiero decir, la universidad eh... y en su momento, bueno, yo trabajé mucho tiempo también con el electrónico de idiomas cuando existía. El instituto electrónico de idiomas era el instituto del Ministerio de Educación. Era un instituto que dependía del Ministerio de Educación y tenía dos, como dos grandes eh... líneas de trabajo. Uno, que era la formación de profesores, la formación continua, o</p>		<p>ustedes pueden mirar, ahí de pronto aparecen una cantidad de nombres de profesores de todo el país, éramos profesores de todas las universidades públicas y privadas que participábamos en ese ejercicio. Recuerdo y esto es una anécdota, que hubo profesores que no estaban de acuerdo con la forma cómo se estaba haciendo el ejercicio porque se sentía que era una política muy colonialista.</p> <p>Teníamos a los franceses por un lado y a los ingleses por el otro con un apoyo muy grande.</p>
-------------------	--	--	---	--	---

	<p>en Inglaterra, más que todo que era tal vez donde había un mayor interés del gobierno británico para participar en el programa.</p>	<p>porque teníamos en ese momento una idea y era que concebíamos que la enseñanza del francés, por ser una lengua muy semejante al español, o no muy semejante, pero que tiene como unas lenguas allí que nos permitían pensar que si el niño se enfrentaba desde una edad temprana a una lengua extranjera parecida a su lengua materna, la segunda lengua extranjera iba a ser mucho más fácil para aprenderla. Entonces, por eso empezamos ahí, pero era, digamos una cosa muy empírica, no teníamos ninguna investigación que estuviésemos haciendo para respaldar esa idea, de pronto porque también dijimos la forma de entrar con el francés con los chiquitos y en el instituto que es el colegio de la universidad</p>	<p>sea, profesores ya eh... graduados que estaban ejerciendo y hacían sus cursos para ascenso en el escalafón en el instituto. Entonces, les daba unos créditos, podían ellos ascender e ir ascendiendo en su escalafón nacional. Y la otra parte que eran los cursos de inglés y francés que impartía el instituto. Entonces, nosotros teníamos allá un eh... digamos una tarea. Estábamos contratados directamente por el Ministerio de Educación y éramos profesores del... éramos porque era un grupo de profesores más o menos grande, y enseñábamos inglés o francés, pero a la vez participábamos de todo el programa de formación de profesores de inglés y francés, que eran las, o que son las dos lenguas que se enseñan, las dos lenguas extranjeras que se enseñan en el país.</p>		<p>Teníamos los profesores ingleses que venían y estaban con nosotros durante un año y eso fue durante mucho tiempo. Algunos estuvieron mucho más tiempo acompañándonos en la definición de política. Igual con los franceses, menos, pero también tuvimos mucho el apoyo de ellos. Eh... sin embargo, eso no se llegó a concretar en una definición de política de lengua extranjera francés en un documento. Fue más como la experiencia el ejercicio que se hizo con los chicos, la idea de que tenía que, teníamos de pensar que al aprender una lengua que fuera más parecida al español iba a ser más fácil aprender después el inglés, etcétera, etcétera. tuvimos un apoyo económico y en todo sentido, en formación, se fueron muchos profesores a hacer sus maestrías, tanto en Francia como en Inglaterra.</p>
--	--	---	---	--	---

		<p>Entonces, nos aventuramos en esa tarea, no se dictaba inglés en primaria, sino francés y los chicos empezaban a hacer inglés ya en bachillerato.</p>	<p>Hicimos un par de investigaciones, eh una que era relacionada con la enseñanza del inglés para niños, desafortunadamente en esa época no había tanta difusión y como que no había tanta...cómo no se le daban puntos a los profesores por las posibles publicaciones, entonces nosotros hacíamos los ejercicios de investigación sin pensar en que eso pudiese ser un ejercicio que después nos fuera a retribuir, digamos, en unos puntos salariales. Y ese fue un ejercicio que hicimos con el pedagógico y con un par de colegios distritales en donde se implementaba la enseñanza del francés, y digamos fue una experiencia súper bonita porque los chicos obviamente se entusiasman mucho de pensar que podían acercarse a una lengua extranjera, que no fuera el inglés, que siempre</p>		<p>Ahí no teníamos a los gringos en la mira, eran los británicos los que estaban ahí haciendo el...</p> <p>Sí, siempre el Consejo Británico, siempre porque se hacía, digamos, en ese momento los gobiernos tenían una relación muy estrecha con el gobierno británico. Y ellos financiaron muchos programas en el país, como te digo, por un lado todo el plan, de todo el proceso de los lineamientos curriculares para la enseñanza del inglés. Pero por otro lado, todo el trabajo de enseñanza del inglés con propósitos específicos. Eso tenía unas siglas en inglés que eran ESP, English for Specific Purposes.</p> <p>Habrán muchos que dicen que eso es puro colonialismo, sí, total.</p>
--	--	---	---	--	---

			<p>como que el inglés ha sido muy difícil para aprender y el francés se les hacía más fácil y digamos que teníamos esa idea de que si aprendían una lengua extranjera más parecida a su lengua materna, pues la otra lengua extranjera iba a ser más fácil.</p> <p>Y ¿qué hacíamos? Nosotros diseñábamos unos materiales, por ahí deben estar todavía. Casi que el mimeógrafo, ustedes no deben conocer el mimeógrafo. Y nosotros trabajamos con, especialmente con la facultad de ciencia y tecnología y con la Facultad de Educación, diseñando unos materiales de lectura y como era inglés para propósitos específicos, el ejercicio era súper bonito porque nosotros éramos un equipo, el profesor que dictaba la materia en biología, por ejemplo, yo recuerdo un profesor Carlos ya no existe, ya no está aquí.</p>		<p>Pero aprendimos, nos formamos, conocimos, conocimos tendencias, conocimos políticas, conocimos... conocimos un mundo que si no hubiéramos tenido esa oportunidad, pues seguramente, pues estaríamos haciendo otras cosas, pues no... porque hubieran sido ellos los que no... digamos que se dio la política nacional también en ese momento estaba muy abierta a todos esos apoyos... y fueron muchos profesores los que se formaron o nos formamos en el tema de política y de la enseñanza de lenguas extranjeras.</p> <p>Sí, de pronto muy colonialista, pero era una forma también de aprender, de conocer, de mirar otras formas de enseñanza...</p>
--	--	--	--	--	---

		<p>Y la profesora de lenguas. Entonces, los dos nos sentábamos, él definía cuál era su programa y cuáles eran los materiales que iba y que quería que sus estudiantes leyeran. Y nosotros, éramos un equipo en el departamento de lenguas, diseñábamos los materiales con base en las lecturas que él nos entregaba y eran lecturas que él quería que sus estudiantes leyeran. Entonces, aquí no se desarrollaba ni la competencia oral, ni la competencia escrita... No, comprensión de lectura. Porque a los profes, digamos, a los programas les interesaba mucho era que los estudiantes pudiesen leer textos en inglés o francés, porque también teníamos ese proyecto con francés en sus cursos. Entonces, se llamaba Team Teaching ¿y por qué se llamaba Team Teaching?.</p>	<p>Yo creo que digamos yo en eso sí soy como más abierta, no tan sesgada políticamente en el sentido de no, pues es que llegaron, nos impusieron y Sí. Pero aprendimos y hoy en día podemos estar haciendo muchas cosas... No, no porque sea producto de eso, porque muchos de los profes... nunca estuvieron o ni siquiera existen los que pudieron haber estado en ese trabajo, porque somos muy poquitos.</p> <p>Pero, digamos que eso también incide mucho en cómo nosotros como profesores también vamos asumiendo una identidad. Es decir, porque uno pensaría, no, pues claro, vinieron los gringos, los británicos y los franceses y pues ustedes se. y muchas profesores, por ejemplo, recuerdo una profesora de la Universidad de Antioquia que ella no quiso participar en la definición de lineamientos curriculares de inglés,</p>
--	--	---	---

			<p>Porque éramos un equipo que enseñaba el tiempo. Yo iba a las clases del profesor Carlos y eh... él, las lecturas que nos había dado después de haber hecho nosotros el ejercicio de comprensión de lectura, diseño de preguntas, diseño de ejercicios desde la perspectiva lingüística. Estábamos los dos ahí en clase cuando había alguna pregunta relacionada con la lengua, entonces yo participaba.</p> <p>De los materiales sí me acuerdo mucho porque pues eran los materiales que nosotros hacíamos. Yo trabajaba, como les digo, con el Team Teaching, yo no trabajaba en ese momento con la licenciatura. Y creo que no hacíamos los materiales, hacíamos más los materiales para ese programa que se llamaba inglés con</p>		<p>porque ella sentía que se le estaba poniendo, de alguna manera, sí, se estaba poniendo, tanto para el inglés como para el francés, es decir, nosotros hacíamos un ejercicio siempre liderado por un profesor británico. Y si, pero aprendíamos, digamos que yo en ese sentido siempre fui y he sido mucho más abierta, no tan cerrada, es decir, si hay otros que ya han hecho las cosas y las han hecho bien, ¿por qué no podemos aprender de ese otro? Y porque ese otro no nos puede dar algo. ¿no? Y nos estaban</p>
--	--	--	--	--	---

			<p>propósitos específicos y que estaba en todas las facultades. Entonces diseñábamos los textos, los libros, ¿dónde deben estar esos libros? en la biblioteca... Deben estar en la biblioteca, y eran puro mimeógrafo.</p> <p>Y teníamos los textos para... búsqnenlos en la biblioteca, para matemáticas, para biología, bueno, eso se llamaba English for specific purposes, era ESP en inglés.</p> <p>creo que se transcribía el artículo, los artículos o se porque todo se tenía que transcribir. Y a partir del artículo, entonces nosotros lo que hacíamos era diseñar los ejercicios. Entonces, están todos los materiales y con esos materiales antes de que se imprimieran los trabajábamos con los profes, mirábamos qué funcionaba, qué no funcionaba y luego sí ya después salía el libro. Sí, era una época totalmente distinta a la que ustedes han vivido.</p>	<p>dando formación, nos estaban dando materiales, muchos materiales, nos estaban dando la oportunidad de enfrentarnos a... al mundo y también de tener una postura crítica, porque no quería decir que nosotros hiciéramos todo lo que ellos decían, nosotros también teníamos nuestra voz, pero pues obviamente estaban liderando ellos y seguíamos en esa línea. Hubo, bueno... recuerdo una profe que dijo, no yo no sigo acá, yo, no soy eh... en ese tema la Universidad de Antioquia, no... Entonces, seguimos las otras universidades y yo creo que para todos fue positivo, ósea, no han cambiado los lineamientos. ¿Necesitamos a los británicos y a los franceses para que las cosas cambien? Esa es la pregunta, no sé... Hay profes de la Antioquia, hay unos artículos muy críticos sobre lo que fue ese ese proceso porque pues sí, estaban los británicos y los franceses ahí encima, pero gracias a ellos muchos profesores se formaron y nos formamos y muchos</p>
--	--	--	--	---

					profesores y lo que tenemos como política, fíjense que no ha cambiado, ahí están los lineamientos en inglés y ahí están. Ósea, que solo no ¿Sí? Eso es una enseñanza. Tuvimos a los franceses a los ingleses, hicimos la política, hicimos los lineamientos y ya.
--	--	--	--	--	---

3. Aportes de la política pública en las reformas curriculares

Concepción y usos de la formación de licenciados y de la enseñanza de lenguas/ y su relación	Estrategias para el desarrollo de la formación de licenciados y la enseñanza de lenguas.	Aportes de la política pública a la transformación de la formación de licenciados y la enseñanza de lenguas en la UPN	Papel y compromiso de las instituciones formadoras de maestros
P1.	Esa propuesta del 1999, sí, es un proceso de unas lógicas de transformación diferentes. Se construyó en el marco de una ley que, bueno, yo no sé cuál es, pero ustedes saben de eso. Suponía que debía haber una cosa que se llama acreditación previa, condiciones iniciales. Entonces, se hizo todo un proceso y toda una política de aseguramiento de calidad. Una de las cosas que pasaron fue que los programas debían tener permiso, digamos, debían ser revisados previo a su oferta. Debían ser revisados en términos de condiciones de calidad. Esa reforma se produce en el marco de ese cambio, que es un cambio en la manera como se venían	Nosotros no hemos recibido asesoría para la formulación del currículo, ni el macro currículo, ni los micro currículos. Nosotros tenemos un proceso de formación en lengua extranjera, en inglés y francés. Y pues esos procesos suponen la necesidad de que nuestros estudiantes se formen como hablantes de la lengua de la mejor manera posible. Y entonces entramos en contacto con instituciones que permitan, por ejemplo, el intercambio estudiantil, que permitan establecer conexiones. Pero jamás, es decir, ningún proyecto, ni el que ustedes están trabajando, ni los proyectos anteriores o posteriores han tenido, asesoría para la formulación del PEP. Más bien ellos pues entran a formar parte de proyectos de intercambio estudiantil, por ejemplo, con la Alianza europea, el concejo británico, proyectos de formación, digamos,	Cuando tú enseñas algo tienes tener fundamento, tienes que saber por qué enseñas eso y no otra cosa, el fundamento de eso está en el ángulo disciplinar y las ciencias del lenguaje y desde el ámbito pedagógico, el desarrollo, el planteamiento de cómo enseñar, cómo se aprende, llega al a la competencia y al desarrollo de habilidades, esos dos ejes del proceso formativo no son cuerpos de conocimiento quietos, son cuerpos de conocimiento que avanzan mucho, muy rápido, es un producto, por supuesto de la ciencia del lenguaje y de la actividad investigativa y de la experiencia pedagógica, eso por supuesto tiene que plasmarse en los proyectos curriculares, tiene que verse en las posturas sobre qué es el

	<p>construyendo los currículos.</p>	<p>posterior a, o mayor a la que se hace en la universidad, pero la formulación, la hace el grupo de profesores, entonces ahí no hay esa conexión.</p> <p>Ha habido, por supuesto, y eso es parte de lo que necesitamos hacer, ese es un propósito nuestro. Nosotros necesitamos esos contactos, a veces tenemos el problema de que no los tenemos, digamos, tenemos el problema de que nuestros estudiantes necesitan tener esa experiencia, por ejemplo, de contacto con hablantes nativos y eso.</p> <p>La relación entre la política nacional y las políticas internacionales, esa relación se dio como incidencia. Pero por la vida del ministerio, no. Aquel ministerio a veces ha tenido, ha estado asesorado, planteamientos, por ejemplo, sobre todo en la política del bilingüismo. El ministerio británico intervino mucho en la formulación de eso, pero nosotros no tenemos formación de bilingüismo, nosotros tenemos formación en enseñanza de lenguas extranjeras, o sea, es una cosa diferente.</p> <p>El Consejo Británico, en su momento, en la época de Uribe, cuando estaba Cecilia Maria, estaba, digamos, asesoró al ministerio para formular la política del Bilingüismo, pero eso no tiene que ver para la formulación de estos proyectos curriculares.</p>	<p>lenguaje, cómo se analiza el lenguaje, de qué manera se puede entender un texto escrito, de qué manera se escribe, de qué manera se aproxima a una obra literaria, de qué manera es posible plantear la relación entre la lengua y la cultura de los hablantes de esa lengua, todo eso está fundamentado científicamente y no podemos quedarnos en la época de las gramáticas prescriptivas, prescriptiva literaria a estas alturas del siglo XXI, el desarrollo sobre otras ciencias del lenguaje que son muchas y en esa medida nuestra responsabilidad como formadores de profesores es generar profesores que tengan esa solidez tanto disciplinar como pedagógica, ellos necesitan esos recursos, yo en este momento no enseño a leer de la misma manera que se enseñaba hace 30 años, nosotros necesitamos que haya profesores para el siglo XXI no para el siglo XIX, diferencias importantes que tienen que plantearse.</p>
--	-------------------------------------	--	--

		<p>Nosotros no recibimos asesoría ni del ministerio, nosotros leemos la política y tenemos un listado de requisitos para que nos den permiso, de ofrecer nuestra licenciatura. Todas las licenciaturas son así, entonces nosotros ofrecemos, construimos un proyecto educativo, una formación de profesores. Para que nos den permiso, tenemos que obedecer, pero nosotros no tenemos ninguna asesoría del ministerio. El ministerio viene y nos supervisa. Ya hace mucho que no nos supervisa, mira, si nuestras evaluaciones están de acuerdo o no, pero nosotros no tenemos esa asesoría del ministerio.</p>	
<p>P2. Los profesores estaban felices, los estudiantes pues más porque podían leer los</p>		<p>Y todo esto también iba de la mano, de la política nacional, de la política del ministerio, en donde el ministerio pues estaba trabajando sobre lineamientos para todas las áreas. Eh, muchos de ellos se han venido renovando, actualizando.</p> <p>ET: Demasiado profe, porque en uno del documento de plan de renovación curricular que se hizo en la universidad en el 99 uno de los pilares fundamentales fueron los lineamientos curriculares de idiomas extranjeros. Entonces, nosotros teníamos como una preguntica frente a eso y era, por ejemplo, en el campo curricular y pedagógico estos lineamientos cómo se dieron, cómo apropiar o recontextualizar, con un lenguaje un poco Bernsteniano, en el plan de formación o de renovación curricular.</p>	<p>Las universidades que están interesadas en que en su región tengan y debía ser seguramente</p>

<p>textos que les interesaba, que eran importantes para ellos, en su carrera y los podían leer en la lengua original. Artículos de revistas, además eran textos auténticos, no eran textos creados por nosotros para que el estudiante aprendiera el presente simple. No, eran textos auténticos, entonces los niveles de dificultad pues eran un poco altos. Pero Bueno, ahí se logra hacer ese ese ejercicio también. Entonces, eran como los dos momentos, la formación de profesores de lenguas y la formación de profesores de otras áreas, pero con la posibilidad de poder acercarse a las disciplinas en la lengua extranjera que se hubiese escogido, inglés o francés.</p>		<p>P2: ¿En la universidad? ET: En la universidad. Sí, ya vamos a la universidad porque, sí, ese sería un mapa supremamente grande. P2: Sí, digamos que ese es el panorama nacional, pero obviamente eso estaba incidiendo también en la formación de profesores (...) Pero más adelante aparece en la ley, en la normatividad nacional que todos los licenciados y todos los profesores que se están formando deben tener una lengua deben tener competencia en una lengua extranjera. Le daban la posibilidad a las universidades que definieran qué lengua extranjera, obviamente, que pues la lengua extranjera por excelencia pues era, es el inglés por distintas... bueno, por todas las razones que seguramente ustedes han... tienen para poder contextualizar todo esto, y entonces sale una ley y eso es reciente, hm... tres, cuatro años tal vez en que sale la ley, no, un poco más, en que sale la ley en que todos los licenciados tienen que salir con un nivel de lengua, eh creo que era C1... no, B2, B2 ¿o C1? ET: B2 y C1. P2: Y C1 para los profesores de lenguas. Y entonces claro, la universidad empieza a pensar, bueno y ahí cómo hacemos, y se empieza pues como a hacer un ejercicio de eh implementarlo, pero como ustedes conocen la estructura de la universidad, es una estructura en donde cada facultad, cada programa es muy independiente y muy autónomo. Entonces, ahí el departamento de lenguas que podría estar generando, digamos, como un proyecto de trabajo como se hizo en su momento cuando estaban los ingleses aquí, eso no se dio. Entonces, cada facultad que tenía sus</p>	<p>como la ruta que se debía tomar después de. Ósea, después de que tuvimos y éramos un solo grupo profesores de todas las universidades del país pensando la enseñanza de las lenguas ya después cada universidad y cada región empezó pues como a trabajar en sus en sus propios proyectos y sus propios desarrollos.</p>
--	--	--	---

		<p>profesores vinculados empieza a hacer ese ejercicio con los profesores, pero eso dura muy poco, es muy corto ese proceso porque después la norma cambia y ya la exigencia del nivel B2 o C1 ya no es obligatoria.</p> <p>Entonces ya como que se relajan las cosas, pero sí queda como la importancia y la necesidad en digamos, en el trabajo que se hace en las facultades de la segunda lengua, de esa segunda lengua en los procesos de formación de maestros.</p> <p>Entonces, cada departamento pues hace su, desarrolla sus políticas y sus estrategias para la enseñanza de la lengua Pero nunca, digamos, con la exigencia ya de que teníamos que lograr ese nivel, que era ese nivel alto, B2 para un estudiante o para una persona que no se ha formado en lenguas, pues es un nivel alto, en lenguas exigía el C1 que, digamos, ahí no hay problema porque los estudiantes desde el primer momento de su carrera empiezan a tener sus cursos en inglés y tienen la formación en lengua.</p> <p>Muchos de ellos también llegan con una formación previa y por eso pues empiezan a estudiar lenguas, pero digamos que ahí se rompe esa, se deroga esa norma y volvemos otra vez como a la autonomía que tiene en cada universidad. Pero sí, digamos, con la exigencia de que hubiese una competencia que los profesionales tuviesen una competencia en la lengua extranjera y que pues por lo menos pudieran leer un texto y pudieran...paralelo a eso había o no</p>	
--	--	--	--

		<p>paralelo a eso, paralelo como a todo el proceso de formación en lenguas teníamos un proyecto, que es, que también pues fue toda la, el liderazgo que tuvo el Ministerio y el Consejo Británico que era no la enseñanza de lenguas para profesionales, para profesores de lenguas o para futuros profesores de lenguas, sino la enseñanza de lenguas con propósitos específicos, y estoy hablando de año... (1989 Syllabus English). Bueno, los organismos internacionales, el Consejo Británico, la embajada británica y la embajada francesa... No, es que ellos estuvieron presentes muchos años. Ósea, yo digo que desde el 89, 1989... Todos los profesores nos íbamos con una beca, con un apoyo económico, entonces nos daban para la ropa de invierno, para... era una cosa maravillosa, de verdad, era una cosa maravillosa. Pero yo no me podía ir a hacer la maestría, pero me insistieron tanto los profes que me dijeron, "No, pues váyase a hacer dos, lo que ellos llaman short courses, los cursos cortos." Entonces, un curso lo hice en Leeds, en la ciudad de Leeds. y otro curso lo hice en la ciudad de Lancaster. Una... fue una experiencia súper bonita, súper bonita. Y yo solo estuve 6 meses. Los profesores que se iban a hacer las maestrías, que fueron muchos profesores en el país, iban a distintas ciudades, ellos escogían la universidad de acuerdo con sus intereses. Pero digamos que ese apoyo fue muy importante, en todo lo que fue la política ósea, es ver como el periodo renovación de los, o sea, desde tu experiencia, ¿no? 80, 90. 80 fue como...</p> <p>P2: Sí, del 80, 90s. Yo creo que más de los 90s. Yo creo que alcanzamos a llegar a estar trabajando con ellos por ahí hasta el</p>	
--	--	---	--

		<p>2000... Es que han pasado muchos años. Ósea, del 2000 aquí ya no son, sino 20 y cuántos. Y yo creo que alcanzamos a estar un poquito más adelante del 2000, de la década del 2000. Con ese acompañamiento.</p> <p>Las reformas curriculares generalmente han estado mediadas por la ley. Ósea, las reformas se hacen porque la ley nos lo exige. Entonces, ahorita estamos haciendo... ahorita se terminó de hacer una reforma, pero porque la ley exigía ciertas condiciones, ciertas características y también porque viene toda la reforma de la educación en el sentido de los registros calificados.</p> <p>Entonces, el registro calificado también nos da esa otra pauta y nos dice, "Se terminó el registro calificado de los 7 años", entonces... 3 años antes toca empezar a hacer todo el proceso de autoevaluación, de análisis y esas, digamos, la norma nacional siempre es como la que nos da en cierta forma la pauta, luego la norma institucional, obviamente y pues ya lo particular del programa. Si uno hace un proceso de autoevaluación y se da cuenta que las cosas no están funcionando, pues entonces cambiamos un poco el ejercicio.</p>	
		<p>Y cambiamos las cosas y bueno, es eso. Pero digamos que todas las reformas de los programas generalmente están marcadas por los lineamientos nacionales, de formación de maestros, de política educativa, de ley 30, de bueno todo lo que ha sido la norma nacional. Ósea, ahí hay otro trabajo, ¿no?</p>	

4. Otros aspectos abordados

P1. En general, esos niveles no los determinamos nosotros. En este momento, por ejemplo, los determina el Marco Común Europeo. En esa época, yo creo que eso ya estaba sentado o, por lo menos, en sus inicios. Nosotros nos basamos en eso. Recuerdo que antes de eso, hubo proyectos británicos y proyectos en alianza con la Embajada Francesa, donde trabajamos en perspectivas de enseñanza de la lengua.

En esa época, hubo un proyecto llamado "Coffee", que fue muy significativo. Eso se hizo teniendo en cuenta las perspectivas europeas. Ahora, bueno, estoy muy agradecida porque me enseñaron muchas cosas y trabajamos en esas perspectivas. Sí, ahí está todo en ese sentido, en el sentido de tratar de llegar a los mismos estándares. Porque ahí sí que es muy evidente: es muy difícil esconder que uno no sabe la lengua extranjera para la que se formó.

P2. Muchos profesores del país fueron a hacer sus maestrías en Inglaterra, y pero, a la vez nosotros trabajábamos en toda la política, todo el tema de definición de política. Y ahí surgen los lineamientos para la enseñanza del inglés o los lineamientos curriculares para el inglés, que era como la ruta que tenían los colegios y los profesores para implementar la lengua extranjera. Y bueno, desde una edad temprana, porque todavía el inglés, no sé a ustedes, ya les tocó, me imagino, cuando estaban chiquitos, desde primaria, pero a mí, por ejemplo, no me tocó. A mí me tocó en bachillerato, pero estoy hablando de décadas.

yo ya después me dediqué al tema de la maestría, al tema, bueno, mi vida fue más administrativa que académica aquí en la universidad, mucho tiempo estuve y recorrí todas... desde la coordinación de práctica, jefe de departamento de lenguas, decana de la Facultad de Humanidades, vicerrectora de gestión universitaria y ahora coordinadora de la maestría en enseñanza de lengua. Ósea, pase por todos los cargos, así que también tengo toda esa historia, ¿no? estoy viendo la historia desde lo que también ha sido el desarrollo de la universidad y como, el desarrollo de todas las políticas del gobierno.