



**ÚNICA**  
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA  
COLOMBO AMERICANA

# WORKING PAPER

---

**Caracterización de la formación académica ofrecida  
por diez programas de formación docente en  
lenguas extranjeras en Colombia**

Docentes:

Francisco Antonio Pérez Gómez

Wilson Alejandro Pérez Segura

Ximena Paola Romero Molina



**Facultad de Educación**

**Programa de Especialización en Educación Bilingüe**  
Reg. SNIES: 54096

**Programa de Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en español e inglés**  
Reg. SNIES: 106242

**Vigilada MinEducación**  
**Bogotá D.C.**  
**2024**

**Working Paper – Resultado de Investigación INNOBED Categoría B Minciencias**

**Institución Universitaria Colombo Americana – ÚNICA**  
**Dirección de Investigaciones de Posgrados y Sostenibilidad**  
**Calle 19 No. 2ª-49 Segundo piso**  
**Teléfono: 2811777 Ext: 1291**  
[dir.investigaciones@unica.edu.co](mailto:dir.investigaciones@unica.edu.co)  
[www.unica.edu.co](http://www.unica.edu.co)

**DOI:** <https://doi.org/10.26817/paper.23>

**Prohibida la reproducción parcial o total de esta obra sin autorización de la Institución Universitaria Colombo Americana – ÚNICA.**

# **Caracterización de la formación académica ofrecida por diez programas de formación docente en lenguas extranjeras en Colombia**

## **Resumen**

Este estudio cualitativo descriptivo busca caracterizar 10 de las 35 universidades colombianas que ofrecen programas de pregrado, ya sea en bilingüismo o lenguas extranjeras, en cuanto a la formación académica que buscan desarrollar en sus egresados. Con esta indagación se pretende establecer un panorama general del tipo de formación académica brindada por instituciones que ofrecen programas similares a ÚNICA. Conocer esta información ampliaría el horizonte de formadores de educadores y de formadores en investigación en cuanto a las habilidades y competencias requeridas en formación docente de lenguas. Para llevar a cabo el respectivo análisis de documentos de acceso público y páginas web de las universidades, se emplearon los principios del análisis de contenido así: primero se determinó el objeto o tema de análisis, se enunciaron las reglas de codificación, se identificó el sistema de categorías y, por último, se comprobó la fiabilidad del sistema de codificación. Tras el análisis, se encontró que el perfil de formación académica de la mayoría de las universidades consideradas en el estudio propende por el desarrollo de competencias laborales. De la misma manera, se evidenció una inclinación por la competencia global y las competencias interculturales. Asimismo, se halló un interés de las instituciones por cultivar las competencias reflexivas y metacognitivas. Además, hubo una tendencia hacia la formación en competencias propositivas y tecnológicas. Por último, se observó una presencia, a menor escala, de competencias como la resolución de problemas, de pensamiento crítico e interdisciplinarios. Por efectos de practicidad, este documento solo cubrirá la competencia global y las competencias interculturales.

## **Palabras clave:**

Formación académica, competencias investigativas, formación investigativa, formación docente, enseñanza de inglés como lengua extranjera, bilingüismo

## **Abstract**

This descriptive qualitative study seeks to characterize 10 of the 35 Colombian universities that offer undergraduate programs, either in bilingualism or in foreign languages, in terms of the academic education they seek to develop in their graduates. This investigation aims to establish a general overview of the type of academic training provided by institutions that offer programs similar to the language teaching program taught at ÚNICA. Knowing this information would broaden the horizon of teacher educators and research trainers in terms of skills and competencies required in language teacher training. To carry out the respective analysis of publicly accessible documents and university websites, the following principles of content analysis were used: first, the theme of analysis was

determined; the coding rules were stated, the category system was identified, and finally, the reliability of the coding system was checked. After the analysis, it was found that the academic education profile of most of the universities considered in the study leans towards the development of work skills. In the same way, an inclination towards the global competence and intercultural competencies was evident. Likewise, an interest was found on the part of institutions to cultivate reflective and metacognitive competencies. In addition, there was a trend towards educating in purposeful and technological skills. Finally, a presence, on a smaller scale, of skills such as problem solving, critical thinking, and interdisciplinary skills was observed. For practicality purposes, this document will only cover global competence and intercultural competences.

### **Keywords:**

Academic education; research competencies; research training; student-teacher education; teaching English as a foreign language, bilingualism

## **Introducción**

Las universidades, por convencimiento y requerimientos externos de orden social, cultural, económico y educativo buscan brindar una educación integral a sus estudiantes con la que los futuros egresados desarrollen competencias profesionales e investigativas. Como docentes-investigadores, formadores de docentes de la Institución Universitaria Colombo Americana ÚNICA, reconocemos que existen diversos programas de licenciatura en lenguas extranjeras y en bilingüismo, tanto de universidades públicas como privadas, que tienen una trayectoria en formación integral de docentes a nivel de pregrado, que consideramos valiosa para nuestra propia institución en tanto que nos sirven como punto de referencia para autoevaluarnos, reconocer fortalezas y divisar oportunidades de mejora en cuanto al tipo de formación que queremos brindarle a los futuros docentes de lengua extranjera.

En esta medida, el estudio documental descriptivo aquí desarrollado, se propone exponer el perfil de formación investigativa de 10 universidades colombianas que ofertan programas en bilingüismo o lenguas extranjeras a nivel de pregrado. La información derivada de esta investigación sería muy útil para revisar de manera crítica el perfil de formación académica que busca la universidad donde se lleva a cabo el estudio.

## **Revisión de literatura**

Es importante caracterizar la formación académica en el contexto universitario para comprender el estado del arte en lo que concierne a este tema. Varios autores han abordado la formación académica teniendo en cuenta el tipo de competencias y la concepción de éstas que deberían inculcarse en la educación superior con el fin de que tal formación tenga repercusiones en el beneficio de la sociedad (Escudero, 2018; Olazábal y Águila, 2020).

En este marco de competencias a las que apunta la formación académica, autores como Gutirrés (2015) y Aveiga et al., (2018) abogan por la necesidad de educar a los estudiantes universitarios en las aptitudes o competencias esenciales que necesitarán para un buen desempeño en el mercado laboral y profesional.

No obstante, también hay un rescate de las competencias pedagógicas que los futuros profesionales necesitarían, independientemente del pregrado que cursen, y que implicaría que ellos pudiesen transmitir esos conocimientos disciplinares de una manera dinámica, significativa y situada (Peña y Rodríguez, 2016; Gutirrez, 2015).

De igual manera, y complementando las competencias anteriores, Peña y Rodríguez (2016) y Clavijo (2018) coinciden en que es pertinente formar a los estudiantes en su agencia social para que estos sean partícipes comprometidos con las problemáticas locales y globales de su disciplina dentro del tejido social. Cabe señalar que mientras Peña y Rodríguez enfatizan el desarrollo de estas competencias como un acto volitivo del estudiantado, Clavijo recalca que éstas dependen del tipo de formación que los profesores universitarios elijan para sus alumnos.

Reconociendo las dinámicas cada vez más globalizantes, no solo de la economía y la tecnología sino del conocimiento, investigadores como Gutirrez (2015) y Peña y Rodríguez (2016) hacen hincapié en que ya no es suficiente que los estudiantes de pregrado posean estos conocimientos disciplinares y pedagógicos desde una óptica local; se requiere más bien que su pensamiento y su actuar tengan una proyección internacional. Habiendo revisitado esta literatura, encontramos que hay una preocupación recurrente hacia lo que la formación académica significa y a lo que ésta debe apuntar. En ese espectro la mayoría de los estudios intentan desde lo documental (revisión de artículos y documentos legales) dar cuenta de esa formación académica en la actualidad. Sumándonos a este propósito, nuestro estudio busca contribuir a este campo con una mirada más cercana y detallada a los programas académicos de 16 licenciaturas en lenguas extranjeras de universidades colombianas, entendiendo que éstos cambian en la medida en que las necesidades de sociedad así lo exigen.

## **Marco Teórico**

### ***¿Qué se entiende por formación académica?***

Hay que partir del hecho que las universidades no están llamadas a simplemente ofrecer una formación de corte académico, sino que tal formación está inserta en otros órdenes: científicos, sociales, culturales que, según autores como Lopera (2018), las instituciones de educación superior no están preparadas para favorecer por lo cual no garantizan una educación que contribuya al crecimiento económico de la nación. Desde la perspectiva de este autor, la formación académica universitaria es en esencia aquella que promueve el cultivo de pensamiento racional, pluralista y no dogmático, así como la capacidad de escucha activa, de auto cuidado y de cuidado de los demás.

A nivel colombiano, son evidentes las falencias que ha presentado tanto diacrónica, como sincrónicamente la formación universitaria, ya que, por lo general, las misiones, visiones y objeto de los programas universitarios establecen expectativas difíciles de cumplir, al menos en el corto plazo. Lopera (2018) menciona dentro de estos altos ideales el que la universidad deba contribuir al desarrollo de la nación en términos científicos, sociales y económicos, y a la formación de profesionales aptos para responder de manera ética, científica y humanista con su respectivo desempeño, no solo a nivel local, sino internacional con un alto sentido de sensibilidad por las contingencias sociales del país.

Aparte de las razones ya esgrimidas, Lopera (2018) muestra un escenario desesperanzador de la universidad colombiana a través de la historia, recalcando aspectos como baja asignación presupuestal,

coerción del libre pensamiento, violencia en términos políticos, falta de preparación de los docentes, apropiación de modelos mercantilistas en educación, y falta de compromiso de docentes y estudiantes en torno a la excelencia académica, para nombrar algunos.

### ***¿Cuáles son las consideraciones legales sobre la formación académica universitaria de licenciaturas en Colombia?***

Uno de los órdenes en donde se enmarca la formación académica universitaria, particularmente la que tiene que ver con pregrado, es el legal. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional emitió la resolución No. 02041 de febrero 3 de 2016, en la cual se estipulan los requisitos puntuales de calidad de los programas de Licenciatura para obtener, renovar o modificar el registro calificado. Dentro de estos lineamientos, los futuros licenciados deben recibir en su educación una formación pedagógica especializada y una formación didáctica en las áreas que va a enseñar para poder desempeñarse de manera adecuada en los niveles de escolarización del sistema educativo colombiano. Además de estos requerimientos, cabe resaltar que la formación universitaria debe garantizar el acercamiento a contextos donde se lleven a cabo experiencias de prácticas pedagógicas y educativas.

Según la resolución en mención, los programas universitarios de pregrado en Colombia deberían fomentar valores, saberes y competencias propias de su profesión y la ejecución de acciones pertinentes para los contextos y niveles en los que enseñe el licenciado. De esta manera los programas académicos universitarios, para dar cuenta de dichos valores, saberes y competencias, “...comprenderán los siguientes cuatro componentes, que deben ser desarrollados conjuntamente, asegurando su articulación: 1. Componente de fundamentos generales; 2. Componente de saberes específicos y disciplinares; 3. Componente de pedagogía y ciencias de la educación, y 4. Componente de didáctica de las disciplinas” (Resolución No. 02041 de 2016, Artículo 2, numeral 2, página 4).

### ***¿Por qué fomentar la investigación en programas de formación docente?***

Hay diversas razones que sustentan el fomento de la investigación formativa en la formación académica que reciben los futuros docentes. De acuerdo con los planteamientos de Muñoz et al., (2009), se destacan la necesidad de familiarizar a los estudiantes de pregrado con los fundamentos de la investigación para que en el futuro puedan sofisticar sus habilidades en los estudios de postgrado. Así mismo, es perentorio promover en los futuros licenciados la capacidad de llevar a cabo proyectos educativos innovadores en donde sus estudiantes establezcan diálogos y contrasten opiniones.

Dentro de un marco legal y administrativo, es relevante que las universidades fomenten la investigación desde sus licenciaturas con el fin de garantizar el cumplimiento de la labor social que les es encargada, originando un ciclo a través del cual las instituciones cultivan los saberes fundamentales en sus estudiantes, y éstos los replican en sus prácticas docentes. Para finalizar, la idea de la formación investigativa también va ligada al desempeño profesional de los docentes en formación, ya que, las necesidades sociales actuales apuntan a desarrollar un perfil enfocado en la producción de investigación.

## ***¿A qué se le denomina investigación en educación?***

Hablamos de investigación en educación para referirnos a todo estudio que se relaciona con educación, que, según Muñoz et al., (2009), recogiendo los planteamientos de Restrepo (1997), comprende la investigación educativa y la investigación sobre educación. La primera se focaliza en lo pedagógico y en objetos pedagógicos para mejorar la educación; la segunda se centra en estudios de corte científico sobre fenómenos asociados a la educación y que están permeados por otras disciplinas como sociología, filosofía, antropología, etc.

Cerda (2007) aporta a la comprensión de estos términos, en la medida que prosigue con los planteamientos de Elliot (1994), quien establece una diferenciación entre las tipologías de investigación que se pueden llevar a cabo en torno a la educación, a saber, *investigación sobre educación* (investigación desde afuera), y la *investigación educativa* (docentes que investigan su propio trabajo). Cerda añade a lo anterior un tercer tipo de investigación, a la que denomina *investigación formativa* que se refiere a la formación, por ejemplo, que brinda un tutor a un tesista para que, el segundo no sólo desarrolle competencias esenciales de todo proceso investigativo como lo son sintetizar, analizar, describir, etc., sino que, por otro lado, a través de decisiones informadas, contribuya a la solución de problemas detectados en un aula.

## ***Investigación formativa y formación para la investigación***

Para la comprensión de la investigación desde estas dos perspectivas, es conveniente tener presente, tal y como lo expone Guerra (2017), que la investigación, más que ser obligatoria en las instituciones de educación superior, es inherente al quehacer universitario, pues mediante ésta, se puede generar conocimiento, analizar teorías, llevar a cabo debates, en los cuales la educación y la investigación converjan para consolidar el ethos universitario.

Denominamos investigación formativa, alineados con los pensamientos de Guerra (2017), a aquella que resulta ser esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje en tanto que contribuye a la formación integral de los estudiantes universitarios que cursan un programa académico de pregrado, y necesitan adquirir fundamentos de su carrera mientras están involucrados con ejercicios y habilidades propias de la investigación. Esta denominación (formativa) hace mayor énfasis en el proceso de aprendizaje que en la investigación en el sentido estricto, lo cual para el contexto de este estudio, se relaciona directamente con el proceso de acompañamiento de tesis en el que hay dos agentes que se forman: el primero, es el director de tesis, quien desde su experiencia investigativa guía a un docente en formación, mientras que el segundo, el tesista, se familiariza con las habilidades básicas investigativas a la par que consolida los saberes disciplinares (Parra, 2004).

Por otra parte, definimos la formación para la investigación como aquella que va directamente ligada a la vida profesional y laboral, tanto de docentes en ejercicio como docentes en formación, en cuanto a productividad investigativa se refiere. Tal productividad se manifiesta, de acuerdo con Guerrero (2007), en investigaciones e innovaciones científicas, avances tecnológicos y proyectos pedagógicos. A nivel de pregrado, una manera de fomentar esta tipología investigativa son los semilleros porque tanto los mentores como los estudiantes llevan a cabo un proceso riguroso, sistemático y fidedigno que genera

conocimiento que podría tener un impacto en principio, a nivel local y posteriormente, en otros contextos donde se pudiesen replicar los hallazgos del estudio.

Dicho lo anterior, estas dos definiciones están intrínsecamente relacionadas, ya que la formación académica de los estudiantes no se limita a un solo tipo de investigación, es decir, la formación investigativa bien lograda sienta las bases para que en el futuro los egresados puedan dedicarse plenamente a investigar dentro de su labor, o por lo menos, que tengan las capacidades requeridas para hacerlo cuando su labor así lo amerite (Guerra, 2017).

## **Metodología**

### ***Paradigma y tipo de estudio***

En términos de paradigma investigativo, este estudio reúne varios aspectos correspondientes a las investigaciones cualitativas enunciadas por Creswell (2009) puesto que, de algún modo, buscamos indagar la manera cómo varias universidades colombianas concebirían las competencias investigativas en las que desean formar a sus estudiantes dentro de la formación académica. La formación investigativa como fenómeno educativo cobra cada vez más relevancia, y por su naturaleza cambiante y compleja es preciso analizar diferentes visiones y discursos al respecto. En consonancia con esto, seleccionamos como diseño metodológico el análisis documental que consiste en sistematizar y analizar el contenido de discursos plasmados en documentos escritos (Wach y Ward, 2013); en este caso en particular, las páginas web oficiales y documentos de acceso público de 10 universidades colombianas en las cuales se ofrece el programa de licenciatura en lenguas extranjeras o en bilingüismo.

### ***Fases del estudio y análisis***

Con el fin de guardar coherencia entre las visiones de Wach y Ward (2013) sobre estudios documentales y el diseño metodológico aquí planteado, modificamos el esquema metodológico adaptado por estos investigadores, a partir del planteamiento original de Altheide y Schneider (1996), a saber: primero, establecer los criterios de inclusión de los documentos; segundo, hallar los documentos pertinentes; tercero, definir áreas claves de análisis; luego, codificar los documentos y verificar las codificaciones previas; por último, presentar la versión final de análisis.

Para llevar a cabo un análisis de contenido riguroso, se siguieron los pasos anteriormente mencionados así: establecer los criterios de inclusión de los documentos, que, en este caso, consistió en seleccionar las instituciones de educación superior colombianas que cumplieran con tres condiciones esenciales: ofrecer programas de licenciatura en bilingüismo o en lenguas extranjeras, pertenecer a diferentes regiones geográficas del país, y ser representativas tanto del sector público como privado. En segunda medida, para hallar los documentos pertinentes, se hizo una exploración de las páginas web oficiales con el fin de identificar los documentos de acceso público que dieran cuenta de la formación académica que las instituciones en cuestión persiguen para sus egresados al igual que la formación en competencias investigativas que esos programas promueven; esta información fue consignada en una matriz de análisis. En tercer lugar, se definió el área clave de análisis, que, para efectos de este documento, fueron las competencias investigativas propuestas por los programas considerados. Por último, en cuanto a la

codificación, se llevó a cabo una lectura inicial de lo registrado en la matriz por parte de cada uno de los investigadores, y luego se creó una rejilla de las categorías temporales observadas para finalmente llegar a un consenso sobre categorías finales.

## Resultados

Después del proceso de codificación llevado a cabo en la matriz emergieron las siguientes categorías finales: competencias laborales específicas, competencias comunicativas interculturales y competencia global, competencias reflexivas y competencias metacognitivas. En menor proporción surgieron competencias propositivas y tecnológicas. Y aún en una escala menos notable se encontraron competencias de resolución de problemas, competencias de pensamiento crítico e interdisciplinarias. En este documento de trabajo abordaremos solamente las competencias laborales, al igual que las competencias comunicativas interculturales y la competencia global.

### Competencias laborales específicas

Las competencias laborales específicas contenidas en las competencias laborales generales son una serie de habilidades que le permiten a los futuros profesionales desempeñarse en funciones propias de su carrera u oficio (MEN, 2006). En este estudio documental, como investigadores, asociamos estas competencias al saber disciplinar que los estudiantes universitarios (licenciados en lenguas extranjeras y bilingüismo) deben adquirir al completar sus estudios de pregrado. Esto está alineado con los conceptos de saber hacer (en inglés *know how* y en francés *savoir faire*) descritos por Tobón (2006), quien enuncia que no se trata simplemente de efectuar una acción per se, sino que dicha actividad se lleva a cabo vinculada a la consecución de una meta. Por ejemplo, un docente de inglés debería estar en capacidad de planear lecciones, diseñar material y enseñar atendiendo las necesidades y características particulares de sus estudiantes y de la escuela.

A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes situados en esta categoría. Varios de los programas académicos revisados propenden por un binomio indivisible entre el quehacer docente y la labor investigativa; a esta dupla encontrada la llamaremos diada docente-investigador. Los siguientes fragmentos fueron tomados de los documentos de acceso público de las 10 instituciones consideradas (cinco privadas y cinco públicas): “Nuestros egresados son educadores capaces de desempeñarse como: Docente investigador en el campo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Educación Básica y Media, así como en programas formales y no formales.” (U. Pública 2). “Copartícipe en proyectos de investigación en el área de lenguas.” (U. Pública 3). “Docente e investigador de lenguas extranjeras en instituciones de educación básica y en Universidades.” (U. Privada 1). “Desempeñarse como investigador en el campo de la pedagogía y la didáctica del español y las lenguas extranjeras inglés y francés.” (U. Privada 4).

Como vemos en estos fragmentos, se hace hincapié en que el futuro docente idóneo requiere desempeñar dos roles o papeles simultáneamente: enseñar la lengua extranjera y a la vez hacer investigación educativa. Esto significa que desde la óptica de formación docente no se concibe un profesor de lengua extranjera que no investigue. Decir esto implicaría que los pregrados mencionados aboguen por el desarrollo de formación para la investigación en sus estudiantes.

Por otra parte, los hallazgos evidencian un interés de parte de las universidades por capacitar a los futuros profesionales en competencias, tanto en el ámbito laboral (enseñanza, coordinaciones, creación de materiales, privado o público, empresarial, formal, no formal, etc.), como en los niveles del sistema educativo (primaria, secundaria, educación superior). Los siguientes fragmentos ilustran la idea anterior: “Docente investigador en el campo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Educación Básica y Media, así como en programas formales y no formales” (U. Pública 2). “Docente de inglés y de francés como lengua extranjera en la educación básica secundaria y media, entre cuyas funciones se incluye enseñar las lenguas, diseñar y evaluar programas académicos y planes de área” (U. Pública 3). “Docente de inglés para los diferentes niveles y necesidades de formación del sistema educativo colombiano. Ofrece preparación docente para que se desempeñe en múltiples ámbitos del sistema educativo colombiano” (U. Pública 5). “Docente e investigador de lenguas extranjeras en instituciones de educación básica y en Universidades” (U. Privada 1). “Preparamos profesionales de alto desempeño que contribuyen al desarrollo del bilingüismo desde variados escenarios laborales, en los sectores oficial y privado, en Colombia o en el exterior.” (U. Privada 2). “Perfil Ocupacional: El docente estará en capacidad de: Ejercer la docencia en las áreas de español, inglés y francés en los niveles de preescolar, básica y media, en instituciones públicas o privadas.” (U. Privada 4).

Otras citas que dan cuenta de las competencias laborales específicas consideradas en los programas son las siguientes:

Docentes en sector público o privado, Coordinadores del área de inglés, Docentes en centros de idiomas, directores de proyectos en temas de bilingüismo, Docentes particulares de enseñanza del inglés, Rectores de colegios, Gestores de proyectos pedagógicos en enseñanza del inglés y promoción del aprendizaje de un segundo idioma, Investigadores en tema de educación y bilingüismo Puede desempeñarse en diferentes ámbitos (U. Privada 3).

El Licenciado en Español y Lenguas Extranjeras puede desempeñarse como docente de español, inglés y/o francés, en los niveles técnico y tecnológico de la educación, en contextos convencionales y no convencionales y en la educación para el trabajo y/o el desarrollo humano; Pueden desempeñarse en diferentes ámbitos: laborales y académicos. (U. Privada 4).

Como se puede observar en las anteriores líneas, el perfil profesional ofrecido por las instituciones no es restrictivo en la medida en que les abre a sus futuros egresados la posibilidad de desempeñarse como docentes en cada uno de los niveles que forman parte del sistema educativo colombiano, es decir, la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados, y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados), y la educación superior (MEN, 2022). Cabe notar, al parecer, que los niveles inicial y preescolar no tienen la misma preponderancia que los niveles de educación básica, media y superior en estos programas.

De igual manera, los programas propuestos por las universidades abogan por la formación de docentes que puedan enseñar en modalidades que no necesariamente son formales (no formal e informal) y sectores educativos tanto privado como público. Teniendo en cuenta el espectro de posibilidades en términos de niveles y ámbitos, la no restrictividad de los pénsum podría resultar atractiva para los jóvenes que desean formarse en instituciones de educación superior.

Por otro lado, algunas universidades buscan fomentar las capacidades de liderazgo y habilidades gerenciales para que sus estudiantes tengan la oportunidad de no sólo enseñar, sino dirigir y coordinar proyectos, programas y aun instituciones como veremos a continuación: “Coordinar o dirigir secciones de área de lenguas extranjeras en instituciones educativas públicas y privadas” (U. Pública 3). “Director de oficinas de internacionalización” (U. Privada 1). “Coordinadores del área de inglés... Directores de proyectos en temas de bilingüismo, Rectores de colegios, Gestores de proyectos pedagógicos en enseñanza del inglés y promoción del aprendizaje de un segundo idioma” (U. Privada 3).

De acuerdo con algunos programas académicos, se implica que sus egresados desempeñarían una labor de enseñanza, investigación y liderazgo en gerencia educativa. Esto último supone que, en la búsqueda de líderes y directores educativos, las universidades persiguen el desarrollo de ciertas competencias que guardan relación con la creatividad y la capacidad de proponer, las cuales a su vez forman parte de las llamadas habilidades del siglo XXI.

Para concluir, la mayoría de los programas académicos intentan desarrollar la adquisición de lo que aquí llamamos conocimiento disciplinar. Éste lo dividimos en dos aspectos, el primero se relaciona con alcanzar un alto nivel de competencia comunicativa tanto en L1 (lengua materna) como en L2 (lengua extranjera). Y el segundo hace referencia al quehacer pedagógico como tal, es decir, saber enseñar esas lenguas.

En las siguientes líneas se evidencia el interés de los programas por desarrollar en sus estudiantes un alto nivel de competencia comunicativa, ya sea en la L1 y L2 o solamente en L2: “Manejar hábilmente la lengua inglesa tanto en lo oral como en lo escrito” (U pública 2). “Un alto nivel de competencia comunicativa y de competencia intercultural en las lenguas extranjeras y en el castellano, que lo habilita para desenvolverse efectivamente en contextos académicos y cotidianos” (U pública 4). “Demostrarán la adquisición y aplicación de conocimientos asociados al uso efectivo de la lengua materna en el contexto profesional... Demostrarán la adquisición y aplicación de conocimientos al uso efectivo del inglés en el contexto profesional y personal.” (U pública 5). “Traductor e intérprete de inglés-español y español-inglés” (U privada 1). ...que hablan inglés a nivel avanzado y se destacan por el uso académico del español ... Demuestra un nivel avanzado de comunicación en inglés y español.” (U. privada 2). “Con dominio del idioma inglés; formado a través de la práctica permanente. El profesional en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés será capaz de leer, escribir y comunicarse oralmente en inglés en un nivel C1... Hablar, escuchar, leer y conversar en inglés en el nivel correspondiente, comprender y producir textos orales y escritos en idioma inglés en el nivel correspondiente” (U. privada 3).

Varios programas se inclinan por la formación de profesores altamente calificados a nivel lingüístico en L2, particularmente en habilidades de producción oral y escrita en lengua inglesa. Sobre esta base, no se concibe un docente de lengua sin el dominio lingüístico adecuado para impartir lecciones. En el mismo sentido, unos cuantos programas valoran el equilibrio entre el conocimiento que los estudiantes deben tener en lengua materna y en lengua extranjera. Así, pareciera que a nivel de bilingüismo no existiera una simetría en cuanto a la importancia y al dominio de las dos lenguas por parte del estudiante.

El segundo aspecto que forma parte del conocimiento disciplinar está ligado a todas las habilidades que los programas buscan consolidar en sus estudiantes y que dan cuenta de un quehacer pedagógico, es decir, la capacidad que tienen los futuros docentes para enseñar su lengua materna o una lengua extranjera y el conocimiento procedimental de todo lo que enseñar implica. Los fragmentos que se

muestran a continuación ilustran esa capacidad de saber enseñar que persiguen estos programas académicos: “Desarrollar proyectos de investigación en lingüística o literatura aplicadas a la enseñanza del lenguaje y las lenguas. En esta medida, se verá fortalecida su formación investigativa, con los consecuentes beneficios para su futuro laboral.” (U. Pública1). “Un profesional de la educación en el cual la pedagogía es su saber básico y fundamental que es capaz de desarrollar competencias comunicativas en la lengua inglesa en sus alumnos” (U pública 2). “Docente de inglés y de francés como lengua extranjera en la educación básica secundaria y media, entre cuyas funciones se incluye enseñar las lenguas, diseñar y evaluar programas académicos y planes de área” (U pública 3). “Un alto nivel de competencia comunicativa y de competencia intercultural en las lenguas extranjeras y en el castellano, que lo habilita para desenvolverse efectivamente en contextos académicos y cotidianos” (U pública 4). “Estarán en capacidad de consolidar y utilizar los saberes y fundamentos conceptuales propios del campo de la adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera y los procesos de enseñanza aprendizaje de la misma.” “Demostrarán la adquisición y aplicación de conocimientos al uso efectivo del inglés en el contexto profesional y personal.” (U pública 5). “Preparamos profesionales de alto desempeño que contribuyen al desarrollo del bilingüismo... Alto perfil pedagógico en la enseñanza de inglés y/o español” (U privada 2). “El Licenciado en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés de la U privada 3 será un profesional de la educación, con pasión por el oficio e interés por desarrollar el máximo potencial del estudiante.” (U privada 3).

Con respecto a la labor pedagógica, como se ilustra arriba, los programas invitan a los estudiantes a aprovechar y maximizar todo el bagaje lingüístico, didáctico y pedagógico adquirido y ponerlo al servicio de sus futuros alumnos. Así, un docente de lengua se caracteriza no sólo por un buen dominio de la lengua, sino también por poseer un repertorio de técnicas y estrategias de enseñanza y acomodarlas a contextos y necesidades específicas. Esto representa el sentido práctico de las licenciaturas, en tanto que los docentes en formación le encuentran aplicabilidad al hecho de aprender una o más lenguas, lo cual constituye la diferencia entre tomar un curso en lenguas con propósitos personales o especializarse en un pregrado con fines vocacionales y profesionales. Se espera que los dos aspectos resaltados aquí, dominio de lengua y saber pedagógico, idealmente se promuevan al mismo nivel, pues se necesita un maestro que domine la L1 y la L2, y que pueda facilitar el aprendizaje de éstas en sus alumnos.

## **Competencias comunicativas interculturales y competencia global**

Esta segunda categoría derivada del análisis está conformada, en primer lugar, por las competencias comunicativas interculturales que los programas académicos buscan desarrollar en sus estudiantes, consistentes en familiarizarse con fenómenos culturales propios de la cultura de la lengua de partida (L1) y aquellos de la cultura de la lengua de llegada (L2), comprenderlos (Byram et al., 2001) e interactuar de manera efectiva y apropiada dentro del contexto donde esos fenómenos se llevan a cabo (Fantini, 2009). En segundo lugar, se encuentra la competencia global, que ocupa un lugar destacado en la agenda educativa actual de las universidades y que les permitiría a los potenciales egresados interactuar y participar de manera dinámica y comprometida en un mundo integrado bajo perspectivas más amplias e incluyentes (Valle, 2021).

Presentamos a continuación los fragmentos más relevantes que exponen las competencias comunicativas interculturales a las que apuntan los diez programas revisados: “Promover el respeto por los valores culturales que subyacen la lengua extranjera sin desmedro de los valores de su propia cultura” (U Pública 2). “...que favorecen la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras con una visión sociocultural, intercultural y crítica” (U Pública 3). “Coordinador de proyectos organizacionales en contextos multilingües e interculturales” (U Privada 1). “Diseñará experiencias de aprendizaje que permitirán que sus estudiantes estén en capacidad de reconocer, respetar y valorar los diferentes contextos culturales en los que se viven las lenguas.” (U. Privada 3). “En el programa de Lenguas Modernas y Cultura integramos la formación cultural e intercultural y la educación lingüística mediante un estudio avanzado del español, inglés y una tercera lengua (alemán, francés o portugués.” (U Privada 5).

Los fragmentos anteriores denotan, en primer lugar, una apertura de los programas hacia la difusión de espacios interculturales en los cuales los docentes en formación vivencien particularmente la lengua extranjera en sus múltiples ámbitos, contextos y dimensiones. Esto, esperan las universidades, redunde en un sentido más estricto en la comprensión por parte de los estudiantes de que las lenguas no se reducen a meros sistemas lingüísticos, sino que son parte de una esfera más amplia en la cual se imbrican otros sistemas como cultura, sociedad, política, economía, etc.

A la luz de lo anterior, podemos identificar que los programas ofrecidos apuntan a tres aspectos importantes en el desarrollo de la competencia intercultural comunicativa. Hallamos, en un nivel inicial, un reconocimiento o identificación de las dinámicas que permean las diferencias y similitudes entre culturas. En un nivel intermedio, encontramos aspectos que apuntan a actitudes y posturas hacia comportamientos y fenómenos presentes en la cultura ajena que, idealmente, deberían ser balanceadas. En el tercer nivel, vemos que los programas se inclinan por formar docentes que se apropien de la competencia intercultural comunicativa de una manera propositiva, tratando de establecer un puente entre las culturas de la L1 y la L2.

Como podemos evidenciar en los siguientes fragmentos, la llamada competencia global involucra el desarrollo de cuatro dimensiones que los programas de pregrado buscarían lograr en sus egresados para que ellos se puedan desempeñar de manera integral a nivel local e internacional, a través del ejercicio activo como ciudadanos del mundo. De esta manera, en una primera dimensión, los docentes en formación tendrían la capacidad crítica para analizar problemas concernientes al orden mundial, como la inequidad, la desigualdad, la discriminación racial, ética, etc. En la segunda dimensión, los futuros docentes podrían abrazar diferentes visiones y formas de pensamiento dentro de un marco de empatía, tolerancia, asertividad. Estas capacidades permiten que los egresados experimenten tales perspectivas, tanto en L1 como en L2. La tercera dimensión, muy ligada a la anterior, implica que los futuros profesionales bilingües tengan la capacidad intercultural para interactuar de manera efectiva y apropiada con personas de diferentes orígenes y en distintos contextos. La cuarta consiste en establecer un mayor grado de elaboración y acción por parte de los potenciales profesores de lengua para llevar a cabo iniciativas encaminadas a un desarrollo sostenible y al bienestar de la sociedad:

Enseñar inglés y francés para la promoción de la diversidad cultural, el multilingüismo, la conciencia intercultural, la democracia y la equidad en su entorno” (U. Pública 3). “Gestor de proyectos multilingües en organizaciones educativas y asesor de programas formativos en lengua

extranjera y lengua de señas colombiana” (U. Privada 1). “...y reconociendo las distintas formas de creación artística y cultural de su comunidad académica” (U. Privada 2). “Con alta sensibilidad y comprensión de su función social frente a la igualdad, la justicia, la equidad y la integración” (U. Privada 3). “...además, como docente promotor y mediador cultural en los contextos nacional e internacional, cultor de las diferencias de género, etnia y creencias” (U. Privada 4). “Además, pretendemos generar cambios y mejoras en el entorno social fomentando una ciudadanía informada y activamente involucrada en asuntos locales y globales.” (U. Privada 5).

Es pertinente mencionar que, dentro de la competencia global, tal y como se observa en las anteriores líneas, existe un interés por parte de algunos programas académicos por vincular dentro de su pensum los niveles cognitivo, socioemocional y conductual de los objetivos específicos de aprendizaje de la agenda 2030 de la ONU. Como hemos visto hasta ahora, las competencias comunicativas interculturales y la competencia global que persiguen algunas de las universidades consideradas llaman a un alto grado de reconocimiento, valoración y actuación/interacción que los egresados de dichos programas deben reunir para ser, valga la redundancia, competentes en un mundo donde cada vez más las diferencias entre lo local y lo global se hacen más difusas.

## Discusión

Los resultados develados con respecto al desarrollo de competencias laborales específicas que persiguen los programas académicos considerados sugieren, por una parte, un cumplimiento con la normatividad establecida por los entes reguladores de la educación superior colombiana y por otra, una observancia de los criterios de calidad promulgados por el Comité Nacional de Acreditación (Gamboa, 2016). Esto implica, en un sentido profundo, que el componente investigativo en la formación docente ofrecida por los programas académicos es ineludible. No obstante, enmarcado en un espíritu de apropiación, los programas revisados parecen valorar la unidad indisoluble docencia e investigación, en la medida en que esta última está llamada a suplir las necesidades profesionales y ocupacionales que el entorno laboral, con el cual las universidades guardan vínculo, exige (Lago et al., 2013, citado en Lago et al., 2014). A su vez, la investigación se constituiría en un elemento transformador de la docencia (Gamboa, 2016) en cuanto a que los futuros docentes al llevar a cabo, por ejemplo, una investigación-acción tendrían la posibilidad de reflexionar sobre su práctica pedagógica, tomar decisiones informadas, y replantear estrategias didácticas, para generar cambios en su entorno.

Y habiendo determinado que la relación entre docencia e investigación es indivisible, sobra cuestionarse si se debe formar en investigación; más bien, se debe revisar el tipo de investigación que se promueve porque, como lo sugiere Córdoba (2016), se debe revisar el enfoque y el tipo de investigación que se está proponiendo para el nivel de pregrado. En este sentido, a juzgar por algunos de los programas analizados, éstos parecen promover la formación para la investigación, la cual implica un alto grado de experiencia, conocimiento y práctica. Algo conveniente sería que en general los programas de licenciatura y bilingüismo propendan por ofrecer una enseñanza que motive, familiarice y establezca bases para los futuros docentes como educadores e investigadores que, por ejemplo, lleven a buen término una tesis de pregrado. La ventaja de enseñar en investigación de manera gradual permite que en un futuro el docente integre sus inquietudes investigativas de manera más orgánica y autónoma, dependiendo de los contextos

profesionales particulares en los que se va a desempeñar. Por último, cabe recalcar que la excelencia en el quehacer investigativo no es sinónimo de excelencia pedagógica (Parra, 2004) y, de la misma manera, el ser un gran docente que investiga, no exige obligatoriedad de publicaciones. Por ende, un gran docente puede tener notables habilidades investigativas, sin que tenga que documentar o publicar todas sus prácticas de investigación.

Como se mencionó anteriormente, la investigación se define de acuerdo con la naturaleza de la institución misma, algunas instituciones de educación superior tomarían como objetivo principal la formación y no verían la investigación como un elemento potente de la transformación y de mejora en la calidad del servicio. En contraste, la investigación, desde el punto de vista de la calidad, tiene repercusiones importantes; por ejemplo, investigar se constituye como un eje fundamental en la transformación de las prácticas pedagógicas del docente, pues el ejercicio investigativo concede al profesor mayor profundidad de conocimientos, permite apreciar el papel que desempeña la investigación en el desarrollo de su vida y lo ayuda a mejorar sus métodos (Gamboa, 2016) y a resolver problemas educacionales. La investigación le abre un nuevo e interesante mundo al docente, en el cual puede experimentar un continuo mejoramiento personal y profesional y esto es una garantía de calidad para la institución. Sin embargo, “el hecho de que un profesor universitario se destaque en la actividad investigadora, no implica necesariamente que posea las habilidades para una buena docencia.” (Parra, 2004, p. 61). De la misma manera, el hecho de que el profesor no haga investigación no significa que sea un mal docente, pero el hacerla le proporcionaría múltiples herramientas para la función educadora y optimizaría el aprendizaje de los estudiantes a su cargo.

Por otra parte, considerando el tipo de estudiantes a los cuales los futuros docentes podrían enseñar, encontramos relevante que no hay en los programas revisados una explicitud en cuanto a los niveles del sistema educativo en los cuales los egresados de licenciatura o carrera en bilingüismo podrían desempeñarse con respecto a la educación inicial y la educación superior, como niveles extremos del espectro del sistema colombiano. Es sabido que en la formación docente ofrecida en instituciones como las normales superiores, sí hay una inducción a enseñar en niveles preescolares; por el contrario, dentro de las propuestas de pregrado observadas en este estudio predomina un enfoque en formación hacia la educación básica o media, con contadas alusiones a la educación superior como en el siguiente caso: “Director de oficinas de internacionalización. Docente e investigador de lenguas extranjeras en instituciones de educación básica y en Universidades” (U privada 8). Así mismo es necesario comentar que las exigencias disciplinares y laborales para actuar en cada uno de esos niveles de formación en el sistema educativo requieren de una serie de habilidades que no parecen estar muy bien definidas por los programas y que tan solo se soslayan como objetivos a cumplir, sin una definición de las habilidades y conocimientos exigidos. En la cita que observamos arriba, por ejemplo, se enuncia que habrá una función en educación básica y en universidades, pero la dicotomía docencia e investigación se trata sin diferenciaciones, lo que habría que evaluar con más detalle en los componentes curriculares para comprobar su idoneidad.

Los resultados de nuestra revisión implicarían que las instituciones universitarias ofrecen a sus estudiantes la posibilidad de enseñar en el nivel preescolar, sin considerar que la formación que reciben los licenciados en programas de lenguas extranjeras para desempeñarse en preescolar es incipiente. Desde esta realidad

ya existente se genera la necesidad de develar estrategias apropiadas para el trabajo con preescolares, que permitan dotar de nuevas herramientas a los docentes en su formación inicial (Fuentealba et al., 2019). Para la enseñanza del inglés a preescolares se debería generar conocimiento específico que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje dirigido a este grupo de aprendientes. De acuerdo con Uysal y Yavuz (2015), existe un número limitado de estudios relacionados con la enseñanza temprana de una lengua extranjera en comparación con los existentes sobre otros grupos etarios. Se hace necesario contar con profesionales competentes con habilidades pedagógicas para la enseñanza del inglés a preescolares, así como también la exploración de la enseñanza de esta lengua situada en los variados contextos educacionales (Fuentealba et al., 2019).

De igual manera, la oferta de planes académicos revisados sugiere que los futuros docentes tendrían la posibilidad de enseñar en contextos de educación superior, no obstante, y de acuerdo con Ochoa (2005), los docentes en formación de lenguas extranjeras estarían sujetos a llenar una expectativa más que, según esta autora, no podrán cumplir porque no tendrían la formación adecuada para ello. Una evidencia de que los programas académicos tienen muy altas expectativas con respecto a los niveles en los cuales podrían desempeñarse sus egresados, es el hecho mismo de que el Ministerio de Educación Nacional (2013) les encarga a las universidades, específicamente, que formen a sus licenciados en educación básica y media, dejando claro que los futuros docentes, quienes pudieran laborar en entornos universitarios, requerirían una formación académica más especializada a la par de otros requerimientos laborales y profesionales como un grado de maestría, publicaciones, y experiencia profesional idónea. Autores como Clavijo (2018) se refieren a este tipo de formación y de competencias que debería poseer cualquier docente universitario.

Considerando los diferentes niveles educativos mencionados anteriormente, cabría decir que una de las razones por las cuales los programas de licenciatura en bilingüismo buscan ofrecer diferentes campos laborales y profesionales tendría que ver con un interés marcado de tales programas por no rezagarse en cuanto a las nuevas tendencias globales de orden pedagógico, científico y tecnológico tales como la formación en habilidades del siglo XXI, la inteligencia socioemocional, la integración de la tecnología en general y la inteligencia artificial en diferentes entornos. Esto coincidiría con lo planteado por Collante y Caro (2012), quienes enfatizan la importancia de las diversas competencias laborales a las que apuntan particularmente los programas en lenguas extranjeras para responder a “las crecientes demandas que impone el ritmo globalizado” (p. 84). Por otra parte, la reciente necesidad que tienen las universidades de formar profesionales competentes dentro de las exigencias del mercado laboral, al igual que el cumplimiento con estándares de calidad y acreditación, conminan a estas instituciones a actualizar constantemente sus programas académicos para que éstos sean atractivos y pertinentes para aquellos interesados en tomarlos.

A pesar de la amplia oferta en campos tanto académicos como laborales (habilidades del siglo XXI, competencias interculturales, formación disciplinar, formación investigativa, aprendizaje socio emocional, atención a la diversidad funcional, entre otros) que propende por una formación integral, vemos que la inclusión de todos estos contenidos terminaría aglutinando saberes que podrían afectar negativamente el énfasis necesario de los componentes disciplinares, que, en el caso de este estudio, son el uso del idioma y la pedagogía del mismo. De igual modo, esta cobertura tan extensa de saberes podría

incidir en la formación de los estudiantes en que su conocimiento sea nocional y no consolidado. Esta idea coincide con los hallazgos de Sánchez y Claro (2015), quienes encontraron que los estudiantes de un programa universitario en lenguas modernas tenían percepciones no muy favorables sobre la calidad de la formación académica recibida debido a que sentían que poseían conocimiento fragmentado en diversas áreas. No obstante, carecerían de preparación para desempeñarse en su ámbito laboral de manera idónea, en otras palabras, su formación disciplinar no era sólida.

Dentro de la amplia oferta presentada por los programas, el brindar la posibilidad de que los futuros profesionales se desempeñen incluso en el ámbito gerencial y administrativo se deriva en cierta forma de la necesidad de las universidades por mostrar que la carrera tiene proyección en el campo laboral. Por ende, si bien se habla de licenciaturas, lo cual implica formación docente, los programas se diversifican en tantas posibilidades como ese mercado laboral lo amerite. Así, no sería restrictivo para un licenciado enseñar una lengua extranjera, sino que podría, por ejemplo, gestionar proyectos culturales, coordinar proyectos de lengua, o administrar instituciones educativas. Por muy positivo que sea que los programas de bilingüismo y licenciatura promuevan el desarrollo de capacidades de liderazgo dentro de un marco de competencias del siglo XXI, habría que evaluar si los programas académicos revisados preparan a sus estudiantes para labores administrativas, de la misma manera que se hace en el componente disciplinar de lengua o pedagogía. Este componente es ineludible por ser fundamental en la formación de docentes de lenguas extranjeras, como lo referencian Bautista y Arias (2021), quienes encontraron que dentro de las competencias que más valoró un grupo de empleadores de egresados de un programa de licenciatura, se encuentran las que tienen que ver con el dominio y enseñanza del idioma (aspectos disciplinares). Es importante considerar, por otra parte, que, si el egresado llegase a ejercer cargos administrativos, sería preponderante que tuviera una experiencia docente previa. En otras palabras, por ejemplo, para ser buen coordinador académico, antes se debería haber trabajado como profesor, en la medida en que se conocen las dinámicas y las necesidades de las aulas.

Sumado a lo anterior, dos áreas de competencia laboral observadas en los documentos estudiados son el nivel de lengua y el quehacer pedagógico, las cuales en teoría deberían desarrollarse de manera conjunta como parte de la formación integral del docente. Esta idea está alineada con lo propuesto por González y Quinchía (2003, citados por Fandiño-Parra, 2017), quienes aseveran que la formación docente está compuesta por cuatro ejes: el primero corresponde a competencia lingüística, el segundo al conocimiento pedagógico, el tercero a las habilidades investigativas, y, por último, el conocimiento del contexto específico. Frente a esto, surge la pregunta de si tal sincronía se consigue en realidad, o si, por el contrario, alguno de estos dos componentes se ve privilegiado sobre el otro. Algunos factores que tendrían una incidencia en que no se alcance este balance son, por una parte, la manera en que se estructuran los planes de estudio, dándole énfasis al componente de lengua en los semestres iniciales, mientras que se prioriza el componente pedagógico en los finales. De igual manera, en algunos programas se percibe cierto hincapié en alcanzar una alta competencia lingüística en lengua extranjera, y no se acentúa la adquisición de estrategias pedagógicas. En algunos escenarios es posible observar que los contenidos del componente disciplinar no apoyan de manera directa la ejecución de la práctica docente, en la medida en que lo disciplinar no estaría apoyando los procesos y ejecuciones del ámbito pedagógico. En lo observado

notamos que el énfasis de los programas en cuanto a la praxis pedagógica se efectúa en los últimos semestres ofertados.

Un aspecto emergente de la revisión de los programas académicos de las universidades contempladas tiene que ver con la preocupación que éstos le otorgan a la formación de sus estudiantes en L2, aparentemente como respuesta a las demandas del mercado laboral, el cual requiere profesionales con dominio de la lengua extranjera, que se puedan desempeñar tanto en los diferentes niveles del sistema educativo, como en labores de carácter más administrativo. Tal mercado laboral, en los últimos años, representado por *call centers*, centros de lengua, institutos de lengua y colegios, busca profesionales en la lengua extranjera (usualmente inglés), lo cual toma campo de acción de la lengua materna (español) reduciendo la posibilidad de esos profesionales para desempeñarse de manera equilibrada dentro de ese mismo mercado. Un ejemplo que ilustraría esta visión tiene que ver con la alta ocurrencia de los exámenes internacionales como APTIS, IELTS O TOEFL, que evalúan la idoneidad de los usuarios de la lengua inglesa, demostrando que el inglés tiene preponderancia en el mercado laboral y que el español, al ser la lengua materna de los egresados, no requeriría una evaluación formal. Este desplazamiento del inglés sobre el español en términos de relevancia en el mercado laboral, según Heredia y Molina (2018), atiende a un “juego de poderes establecidos en el escenario internacional que ubica a Latinoamérica como una región en vías de desarrollo que depende de la visión y de los modelos de desarrollo de los países del primer mundo” (p.83).

## Conclusiones

A manera de conclusión nos gustaría presentar los siguientes enunciados después de haber considerado diez programas de pregrado en licenciatura en lenguas extranjeras. Para empezar, es importante observar la necesidad imperiosa de formar a los futuros egresados de programas en lenguas extranjeras tanto en docencia como en investigación, pues esta relación resulta simbiótica como se pudo hallar en los programas visitados. De igual manera, es notorio que se debe revisar qué tipo de formación en investigación se imparte, la cual debe ser coherente con el futuro quehacer de los egresados.

De lo anterior también podemos resaltar que el énfasis en un área no desmerita la otra, es decir, como lo indica la revisión, un docente se puede destacar en la docencia sin desmedro de sus habilidades investigativas y viceversa. No obstante, es recomendable que el futuro egresado reciba una formación sólida en ambas áreas, pues esto traerá como beneficio un mejor ejercicio de su profesión.

Es de notar, de igual manera, que la formación descrita en los programas de pregrado analizados, adolecen de un enfoque de destrezas pedagógicas para la enseñanza en dos grupos demográficos del sistema educativo, que son, en primer lugar, enseñanza de nivel inicial/temprano consistente en estudiantes de preescolar, que está destinado a formadores con entrenamiento en las escuelas normales. En segundo lugar, los programas de pregrado no hacen mención de que sus futuros egresados puedan ejercer como docentes de educación superior cuyo acceso, se infiere, está relacionado con mayores niveles de experticia, especialización, publicaciones y otros factores indeterminados hasta ahora por el estudio. Este hecho puede ser explicado en la intención de las universidades de maximizar la oferta de saberes relacionados con la competencia global y las competencias interculturales, las cuales toman gran parte de los créditos académicos y propenden por lograr una mayor competitividad en ámbitos laborales no necesariamente relacionados con la enseñanza.

Alineada con la conclusión anterior, es de notar que los datos analizados dan luz sobre un emergente interés de los programas de pregrado en bilingüismo por enfocar sus contenidos hacia destrezas globalizantes, como lo son los cognitivos, socioemocionales y conductuales, todos ellos incluidos dentro de los objetivos específicos de aprendizaje de la agenda 2030 de la UNESCO. En línea con las conclusiones anteriores, se evidencia un interés por parte de varios programas académicos de vincular dentro de su pensum los niveles cognitivo, socioemocional y conductual de los objetivos específicos de dicha agenda, ejemplos estos, de una competencia global cada vez más presente y fomentada.

## Referencias

- Altheide, D. & Schneider, J (1996) Process of Document Analysis, in D. Altheide (Ed.), *Qualitative Media Analysis*, (pp. 39-74) SAGE Publications.
- Aveiga Macay, V. I., Rodríguez Alava, L. A., y Segovia Meza, S. (2018). Superación profesional y formación académica: ¿conceptos iguales o diferentes? *Didasc@lia: didáctica y educación*, 9(3), 205-216. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6715783>
- Bautista, M y Arias, G (2021). Percepción de los empleadores hacia el campo de enseñanza del inglés en Colombia y los egresados del programa de Licenciatura en Inglés de la Universidad La Gran Colombia [Tesis de Magister en Educación, Universidad la Gran Colombia]. <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/6948>
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cerda, H. (2007). *La investigación formativa en el aula*. Editorial Magisterio.
- Clavijo, C.D. (2018). Competencias del docente universitario en el siglo XXI. *Revista Espacios*, 39, 20-22.
- Collante, C. y Caro, K. (2012). Las licenciaturas de idiomas En Colombia: Inglés, caso especial. *Educ. Humanismo, Vol. 14*-No. 23-pp. 83-100. <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/educacion/index.php/educacionLas>
- Córdoba, M.E. (2016). Reflexión sobre la formación investigativa de los estudiantes de pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 47, 20-37. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/740/1266>
- Creswell, J. (2009). *Diseño De Investigación; Métodos Cualitativo, Cuantitativo y Mixto*, 3ª Edición. SAGE.
- educación colombiana en el presente. *Rev. His. Educ. Colomb-Vol. 21* N° 21, 163-186. <https://doi.org/10.22267/rhec.182121.13>
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (16), 65-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941112>
- Fandiño-Parra, Y., (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VIII (22), 122-143. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299151245007.pdf>

- Fantini, A. (2009). Developing Intercultural Competencies : An Educational Imperative for the 21st Century. *Matsuyama University Studies in Language and Literature*. 28(2), 193-213.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/230511982.pdf>
- Fuentealba, Lidia A., Philominraj, Andrew P., Ramirez-Muñoz, Bruno E., & Quinteros, Nicol A.. (2019). Inglés para Preescolares: Una Tarea Pendiente en la Formación Inicial Docente. *Información tecnológica*, 30(3), 249-256. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300249>
- Gamboa, A. A. (2016). Docencia, investigación y gestión: Reflexiones sobre su papel en la calidad de la educación superior. *Perspectivas*. 1(1). 81-90.
- Guerra Molina, R. A. (2017). ¿Formación para la investigación o investigación formativa? La investigación y la formación como pilar común de desarrollo. *Revista Boletín Redipe*, 6(1), 84-89. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/180>
- Guerrero, M. (2007). Formación para la investigación. *Studiositas*, 2(2), p.p. 3-4.
- Gutirrez Palencia, G. (2015). Elementos de formación académica que contribuyen a la competitividad en los futuros profesionales de contaduría pública en la Universidad de la Costa [Tesis de pregrado, Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional – Universidad de la Costa.  
<https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/1040>
- Heredia, K. M. M., & Molina, J. E. S. (2018). Límites y alcances del bilingüismo en el contexto del Plan Nacional de Desarrollo en Colombia 2014-2018. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información.*, 3(2), 26-26.  
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/381/3811794005/3811794005.pdf>  
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Sistema-de-educacion-basica-y-media/233839:Sistema-educativo-colombiano>
- Lago de Vergara, D. Gamoba, A.A & Montes, A.J (2014). Calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes. *Revista Saber, Ciencia y Libertad* Vol 8, N° 2. Recuperado en junio de 2019. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5104971>
- Lago, D. López, E., Municipio, P., Ospina, R. & Vergara G. (2013). La calidad de la educación superior. ¿un reto o una utopía? Bogotá: ECOE.
- Lopera, J. (2018). La formación universitaria: una reflexión sobre la educación colombiana en el presente. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 21(21), 163–186.  
<https://doi.org/10.22267/rhec.182121.13>
- Ministerio de Educación Nacional . (2006). Articulación de la educación con el mundo productivo: Competencias laborales generales. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Orientaciones para la Implementación de Proyectos de Fortalecimiento de Inglés en las Entidades Territoriales. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Sistemas educativos del Mundo: Capítulo Colombia. Bogotá.
- Muñoz, J; Quintero, J. y Munévar, R. (2009). Cómo desarrollar competencias investigativas en educación. Editorial Magisterio.
- Ochoa, M. (junio-julio 2005). Tres miradas a la formación docente. *Altablero*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89943.html>

- Olazábal, G. y Águila, A. (2020). Formación de la competencia investigativa 2020 en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Lengua Extranjera Inglés”. MENDIVE Revista de Educación, Vol. 18 No. 3 (julio-septiembre), p. 515-527.  
<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1979/pdf>
- ONU. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Publicación de las Naciones Unidas.
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y educadores*, 7, 57–77.  
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549>
- Peña L. y Rodríguez F. (2016). El perfil de formación inicial del docente de lenguas en el marco de las políticas públicas de bilingüismo en Colombia [Tesis de pregrado, Universidad de la Salle]. [https://ciencia.lasalle.edu.co/lic\\_lenguas/132/](https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/132/)
- Resolución No. 02041 de 2016 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. 03 de febrero de 2016.
- Restrepo, B. (1997). *Investigación en Educación. Programa de Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social*. ASCUN-ICFES.
- Sanchez, D. y Claro, G. (2015). *Percepciones acerca de los campos de acción de un estudiante de lenguas modernas* [Tesis de pregrado, Universidad ECCI].  
<https://repositorio.ecci.edu.co/bitstream/handle/001/2168/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1>
- Sistema educativo colombiano. (2022, 15 de marzo). Ministerio de Educación Nacional.
- Tobón, S. (2006): *Formación basada en competencias*, ECOE ediciones Ltda, Segunda edición, Bogotá, DC.
- Uysal, N.D. y F. Yavuz. (2015). Teaching English to Very Young Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 19–22. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815040367>
- Valle, J. M. (2021). Formar ciudadanos globales en el marco de las competencias clave de la Unión Europea. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (386), 33–39.  
<https://doi.org/10.14422/pym.i386.y2021.005>
- Wach, E. & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Papers*.  
<https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989>