



Blanca Lucia Cely Betancourt

E-Mail: bcely@uniminuto.edu

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8059-5160>

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia

Cita sugerida (APA, séptima edición).

Cely-Betancourt, B. L. (2023). El perfil del licenciado en lenguas extranjeras: Un reto pedagógico para los docentes formadores. *Revista Sociedad & Tecnología*, Vol. 6(1), 81-97. DOI: <https://doi.org/10.51247/st.v6i1.326>.

==== O ====

El perfil del licenciado en lenguas extranjeras: Un reto pedagógico para los docentes formadores.

RESUMEN

En el presente artículo se presenta los avances preliminares de una investigación sobre formación del profesorado en programas de licenciatura de las lenguas extranjeras en coherencia con las propuestas de formación de las instituciones de Educación Superior en Colombia. Ante los retos, cada vez mayores de la Educación Superior en Colombia, se hace necesario reconocer las limitaciones del perfil del docente de lenguas extranjeras en aras de contribuir a su perfeccionamiento, para una mejor formación de los nuevos profesionales. Esta investigación descriptiva con enfoque mixto tiene como objetivo, analizar el perfil del profesor de licenciatura de lenguas extranjeras, respecto a su desempeño pedagógico, didáctico, investigativo y proyección social para lo cual fueron empleados los métodos de revisión documental, analítico-sintético y estadístico, así como la técnica de análisis de contenido. La información fue obtenida a través de encuestas y entrevistas a los profesores de la muestra seleccionada. Entre los hallazgos se tienen que no existe una correlación directa entre el perfil del docente formador y el perfil del licenciado egresado. Se reconoce la necesidad de fortalecer las competencias pedagógicas, didácticas, investigativas y tecnológicas de los docentes formadores teniendo en cuenta los nuevos retos de la Educación Superior.

Palabras clave: formación docente, docente formador, competencias pedagógicas, perfil docente

==== O ====

The profile of the graduate in foreign languages: A pedagogical challenge for teacher trainers.

ABSTRACT

This article presents the preliminary advances of a research on teacher training in foreign language degree programs in coherence with the training proposals of Higher Education institutions in Colombia. Faced with the increasing challenges of Higher Education in Colombia, it is necessary to recognize the limitations of the profile of the foreign language teacher in order to contribute to its improvement, for a better training of new professionals. This descriptive research with a mixed approach aims to analyze the profile of the professor of foreign languages, regarding their pedagogical, didactic, investigative and social projection performance, for which the documentary, analytical-synthetic and statistical review methods were used, as well as the content analysis technique. The information was obtained through surveys and interviews with the teachers of the selected sample. Among the findings, there is no direct correlation between the profile of the teacher trainer and the profile of the graduated graduate. The need to strengthen the pedagogical, didactic, research and technological skills of teacher trainers is recognized, taking into account the new challenges of Higher Education.

Keywords: teacher training, teacher trainer, pedagogical competencies, teacher profile

==== O ====

O perfil do egresso em línguas estrangeiras: um desafio pedagógico para os formadores de professores.

RESUMO

Este artigo apresenta o avanço preliminar de uma pesquisa sobre formação de professores em programas de graduação em língua estrangeira em coerência com as propostas de formação de instituições de ensino superior na Colômbia. Diante dos crescentes desafios da Educação Superior na Colômbia, é necessário reconhecer as limitações do perfil do professor de língua estrangeira a fim de contribuir para seu aperfeiçoamento, para uma melhor formação de novos profissionais. Esta pesquisa descritiva com abordagem mista visa analisar o perfil do professor de graduação em línguas estrangeiras, quanto à sua atuação pedagógica, didática, investigativa e de projeção social, para o qual foram utilizados os métodos documental, analítico-sintético e de revisão estatística, como a técnica de análise de conteúdo. As informações foram obtidas por meio de pesquisas e entrevistas com os professores da amostra selecionada. Entre os achados não há correlação direta entre o perfil do formador de professores e o perfil do egresso. Reconhece-se a necessidade de reforçar as competências pedagógicas, didáticas, investigativas e tecnológicas dos formadores de professores, tendo em conta os novos desafios do Ensino Superior.

Palavras-chave: formação de professores, formador de professores, competências pedagógicas, perfil do professor

==== O ====

INTRODUCCIÓN

Los retos en los procesos de enseñanza en la Educación Superior son cada vez más exigentes. Las demandas actuales requieren de profesionales críticos, reflexivos y participes en la elaboración y transformación de la sociedad desde su preparación profesional, capaces de resolver problemas y adaptarse a una sociedad en constante cambio. Los profesores universitarios asumen el rol de actor encargado de la formación de los profesionales para alcanzar altos índices de calidad que les permitan desenvolverse de manera exitosa y dar respuesta a la exigencia del mundo laboral (Játiva Macas et al., 2021).

En el caso de la licenciatura en lenguas extranjeras, la exigencia en la formación de los estudiantes es cada vez más compleja, debido a que se están formando los futuros docentes encargados de preparar a las futuras generaciones con competencias lingüísticas e interculturales capaces de desenvolverse en contextos plurilingües.

Revisando varios programas de los planes de estudio de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia, se encuentra que en su mayoría proponen la formación de licenciados con altas competencias comunicativas en más de una lengua extranjera, asociadas a competencias interculturales, didácticas y pedagógicas, que les permita llevar a la práctica los modelos de enseñanza-aprendizaje y las investigaciones pedagógicas encausadas a mejorar el proceso educativo (Ruiz Ducasse et al., 2021). Todo esto sin dejar de lado competencias de comprensión lectora y de escritura de la lengua materna, tecnológicas, lógico-matemáticas, sociales y humanas (Hernández & Suástegui, 2022). En tal sentido Estrada (2009) considera que, en las ofertas académicas de los programas de licenciatura se evidencia la preocupación por la formación de un profesional integral, dotado de potencialidades lingüísticas y personales para desempeñarse como docente de idiomas, con mayor énfasis en inglés.

Esto lleva a reflexionar sobre el perfil del docente de lenguas extranjeras, dotado de competencias y capacidades acordes y coherentes con los campos de formación de los estudiantes. Es decir que, si se pretende formar docentes en lengua extranjera con un nivel alto de competencias didácticas, pedagógicas e investigativas, el docente formador debe tener un nivel igual o superior. Surge así la pregunta de la investigación que orienta este trabajo ¿Cuál es el perfil de los docentes de lenguas extranjeras en coherencia con las propuestas de formación de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras?

Por tratarse de programas de licenciatura de formación profesoral, donde el rol del docente sería el de intelectual-transformador, dispuesto a combinar el conocimiento disciplinar con procesos investigativos para hacer aportes a la sociedad. Por esa razón, es fundamental que los programas de licenciatura en lenguas extranjeras establezcan el perfil de los docentes formadores. Una vez definido este perfil, se requiere de un plan de formación permanente, también llamado desarrollo profesional, si se tienen en cuenta que el aprendizaje sobre la enseñanza es un proceso constante y que las instituciones deben proveer espacios y oportunidades para que los docentes mejoren sus conocimientos y metodologías (González Valencia et al., 2018).

Así las cosas, esta investigación tiene como objetivo analizar el perfil del profesor de licenciatura de lenguas extranjeras, respecto a su desempeño pedagógico, didáctico, investigativo y proyección social, para proponer una ruta de formación continua. En primer lugar, se averigua sobre el perfil pedagógico de los docentes de lenguas extranjeras en Colombia, se identifican las competencias de formación incluidas en las ofertas académicas de programa de licenciatura y posteriormente se indaga por las competencias de los docentes formadores. Para de esta forma generar un espacio de reflexión sobre el quehacer del docente de lenguas extranjeras en contraste con los propósitos de formación que han establecido los

El perfil del licenciado en lenguas extranjeras: Un reto pedagógico para los docentes formadores

programas, en aras de contribuir a su perfeccionamiento de manera que se pueda garantizar una educación de alta calidad.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Antes de cualquier tipo de análisis sobre el perfil de los docentes de lenguas extranjeras es necesario lograr una aproximación a la definición de competencias pedagógicas.

Competencias pedagógicas. Las competencias pedagógicas son definidas por Braslavsky (1999), como:

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

Las competencias pedagógicas para Aguiar Santiago y Rodríguez Pérez (2018) son aquellas que permiten solucionar los problemas inherentes tanto al proceso pedagógico a nivel general como al proceso de enseñanza-aprendizaje en específico, en el contexto de la comunidad educativa escolar en coherencia con el modelo del profesional de la educación para promover el desarrollo integral de los estudiantes.

Dentro de las competencias que debe tener un profesor y en particular el de lenguas extranjeras están las comunicativas (Richards, 2011). En este sentido las instituciones de la Enseñanza Superior apuntan a la formación de profesionales para atender las necesidades de la educación bilingüe, entendida como la enseñanza en dos lenguas, la materna y una segunda lengua y en un sentido más integral, como la enseñanza no solo de las lenguas sino también de las culturas respectivas.

En Colombia a través de la Ley 30 de 1992 se definen las funciones sustantivas de la Educación Superior: docencia, investigación y, extensión y proyección social. Lo que implica incluir estas tres funciones en los planes de trabajo de los docentes de manera articulada, dado que hacen parte de la misión y son la razón de ser de las instituciones educativas (Congreso de la República, 1992). Esto implica un reto mayor en términos de planificación curricular y recursos, atendiendo a las necesidades de los espacios educativos.

A cada una de estas funciones sustantivas del docente universitario se asocian las competencias consideradas necesarias en el perfil del docente de lenguas extranjeras, tal como se resume en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Competencias docentes según sus funciones sustantivas

Competencias	Funciones sustantivas		
	Docencia	Investigación	Proyección social
	Comunicativas Tecnológicas Paragógicas y didácticas	Investigativas	Competencias globales

Fuente: Elaboración propia

Por tratarse de programa de formación docente, se encuentran espacios académicos dedicados a la práctica pedagógica; tal como lo señala la resolución 18583 de 2017, estas prácticas hacen referencia a los saberes que conforman el ejercicio profesional de los

licenciados y sugiere la articulación entre el proceso didáctico metodológico que conforman la práctica pedagógica y el proceso de investigación (Ministerio de Educación Nacional. MEN, 2017). En la Resolución 18583, la práctica es definida como:

El proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares. En ella se reconocen la observación, la inmersión y la investigación, como ejercicios a partir de los cuales el futuro docente se apropia y comprende el sentido formativo de los escenarios propios del desempeño profesional. Se entiende por práctica educativa el proceso de formación, conceptualización, investigación e intervención adelantadas en múltiples contextos socioculturales y con diversos grupos poblaciones (MEN, 2017).

La docencia es la esencia del quehacer docente, comprendida como un acto de enseñar y hace referencia al cumulo de actividades académicas que hacen parte de la gestión curricular; entre estas se encuentran: el acompañamiento al alumno en el aula, las asesorías y tutorías, el diseño y ejecución de procesos de evaluación y la preparación de las clases. En la Educación Superior la enseñanza no se reduce al proceso didáctico realizado en clase, también tiene que ver con el proceso de reflexión, análisis e interpretación de aspectos intelectuales y afectivos de los estudiantes (Cañedo Ortiz & Figueroa Rubalcava, 2013; Espinoza & Campuzano, 2019).

Por su parte, el proceso investigativo se constituye en fuente de saber y de respaldo académico al ejercicio docente como aspectos propios del currículo. La investigación es una de las funciones sustantivas de la Educación Superior y hace parte de la misión y la responsabilidad social de las universidades, puesto que permite generar nuevos conocimientos, comprobar teorías, adaptar nuevas herramientas y técnicas e implementar nuevas metodologías en la búsqueda de solución a problemáticas en el contexto local, regional y nacional. Algunas actividades de investigación que puede estar incluida en los planes de trabajo de los docentes son: gestión de proyectos de investigación, asesorías de tesis y trabajos de grado, orientación a grupos de estudio y semillero de investigación, entre otras (Segura Cardona, 2008).

Según Hernández Arteaga (2009), en el ámbito universitario la docencia está estrechamente relacionada con la investigación, cuya finalidad es la transformación de los contextos sociales. Por su parte, Simancas (1998), citado por Hernández Arteaga (2009), plantea la necesidad de articular la docencia y la investigación en las prácticas pedagógicas, como un principio de interdisciplinariedad. Este proceso de articulación hace parte de la formación de los docentes a nivel de pregrado, puesto que en el contexto de la práctica profesional surgen situaciones y problemáticas pueden ser solucionadas a través del proceso investigativo.

Sobre este asunto González et al. (2007) sugieren la necesidad de que, el docente se dedique a la función de investigar con sus alumnos en el hacer pedagógico; así la investigación se concibe como parte del proceso académico, lo que permite identificar problemáticas propias de la clase, indagar, probar teorías educativas y aportar soluciones; ya en varias universidades se está promoviendo la co-investigación de los docentes en formación con los profesores de las licenciaturas (Cárdenas Ramos, 2009); cumpliéndose lo que en casi todos los programas de formación se indica, el uso de herramientas investigativas de tipo cualitativo, como la observación, los diarios y las entrevistas. Sin embargo, aún se observa la ruptura entre la investigación y la docencia, criterio compartido por Perines y Murilo (2017), quienes afirman que, en la comprensión de la relación entre la investigación y la docencia se requiere desmontar prejuicios e indagar sobre las causas que origina su desencuentro.

Finalmente, la proyección social se establece como parte fundamental de la misión de las instituciones de Educación Superior y hace parte de la función que cumple la Universidad en el medio externo (Martínez Agudo, 2011), mediante la articulación de proyectos

extensionistas con la investigación, con el propósito de aportar al desarrollo social; contexto en el que las competencias globales adquieren un singular significado.

Competencias globales. Competencias interculturales: el desarrollo de competencias interculturales es un aspecto relativamente nuevo en la formación de docentes a pesar de que la UNESCO (2013) ha expresado que estas competencias tienen como objetivo liberar a las personas de su propia lógica y modismos culturales para comprometerse con los demás y escuchar sus ideas, lo que puede implicar la pertenencia a uno o más sistemas culturales. Por su parte, Fantini (2006), las define como “un conjunto de habilidades en las que las personas utilizan para adaptarse a las culturas y estilos de vida para comunicarse eficazmente con otros que son lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo” (p. 12).

Es por ello que, “la educación intercultural está concebida como una educación para el conjunto de los escolares, hecho que implica la inclusión de sus características en las programaciones curriculares” (Bernabé Villorde, 2012, p.70). Esta afirmación sugiere un ajuste en las planeaciones curriculares y formación docente en el manejo, diseño y ejecución de competencias interculturales.

METODOLOGÍA

Esta investigación descriptiva se realizó desde un enfoque mixto puesto que combina lo cualitativo y cuantitativo, utilizando las fortalezas de cada uno de esos paradigmas y minimizando sus debilidades potenciales (Hernández et al., 2010). Se optó por un diseño descriptivo, para lo cual fueron empleados los métodos de revisión documental, analítico-sintético y estadístico, así como la técnica de análisis de contenido. La revisión documental permitió tener un panorama general de los alcances del objeto de la investigación. Para la revisión documental se contó con 20 programas de licenciatura en lenguas extranjeras, en los cuales se analizó el proyecto curricular, con especial atención en las áreas de formación y el perfil del licenciado en lenguas extranjeras.

A través del método analítico-sintético y la técnica de análisis de contenido se realizó la fundamentación teórica del estudio y la determinación de las conclusiones. El método estadístico se utilizó para la planificación, recolección, procesamiento y análisis de la información; la que se obtuvo mediante los instrumentos aplicados a la muestra.

Instrumentos empleados. Se aplicaron las técnicas de encuesta y entrevista a los profesores seleccionados. Estos instrumentos fueron validados por parte de 5 expertos en la formación de docentes de lenguas extranjeras seleccionados de las facultades de la Educación Superior. Se realizó un pilotaje de los instrumentos con el fin de validar su pertinencia y eficacia.

Población y muestra. La población del estudio estuvo conformada por los 40 profesores de lengua extranjera de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en Bogotá, Colombia. Para la selección de la muestra se optó por el muestreo probabilístico aleatorio simple, quedando formada por 25 profesores de programas de licenciatura en lenguas extranjeras; además, se contó con la participación de directores y/o coordinadores de los mismos programas.

RESULTADOS y DISCUSIÓN

Revisión documental. Mediante la revisión de la literatura y documentos se logró identificar los atributos del perfil de formación de licenciados en lenguas extranjeras. Se analizaron los planes de estudio de veinte programas de licenciatura en lenguas extranjeras a nivel nacional en modalidad presencial, todos con acreditación de alta calidad; se analizaron las siguientes categorías: 1) perfil de formación propuesto, 2) duración del programa en semestres

El perfil del licenciado en lenguas extranjeras: Un reto pedagógico para los docentes formadores

académicos, 3) número de créditos académicos, 4) denominación de los programas 5) idiomas extranjeros de formación y 6) áreas de formación.

Los resultados muestran que la duración de las ofertas académicas está entre el 8vo. y 10 mo. semestres. La diferencia entre un semestre y un año, es un factor relevante que incide en la formación de los docentes, según el énfasis de formación. De los programas 16 presentan un plan de estudios a 10 semestres, tres a 9 semestres y solo uno está propuesto para 8 semestres. Con respecto al número de créditos académicos se observa que cuentan con una organización entre 140 y 180 créditos.

En cuanto a la denominación, la mayoría de las instituciones acogieron “lenguas extranjeras”, solo dos “lenguas modernas”. Dos licenciaturas se acogen a la denominación de bilingüismo, especificando el idioma de formación. La denominación corresponde a las expuestas en la ya mencionada resolución 18583 de 2017.

Se observa que 10 de las 20 universidades incluyen francés como segunda lengua extranjera de formación. En un programa se observa la inclusión del alemán como lengua extranjera, en dos programas (11%), se incluye portugués. Es importante aclarar que, en alguna licenciatura, aunque no se hace explícito los idiomas antes mencionados, se pudo verificar que, dentro de los cursos optativos o electivos, los estudiantes pueden acceder a un segundo o tercer idioma extranjero como francés, portugués, alemán, entre otros.

En todas las ofertas académicas se observa claridad entre la inclusión de las competencias generales y las específicas, en aras de contribuir con la integralidad del currículo. Las propuestas de formación sugieren el dominio de saberes y conocimientos actuales que permitan desarrollar procesos investigativos, así como la apropiación de fundamentos epistemológicos del campo disciplinar y saberes específicos (MEN, 2017).

Los programas han optado por la formación de una un licenciado con altas competencias en una o varias lenguas extranjeras desde el énfasis y la coherencia curricular en lo relacionado con la interculturalidad y las competencias interculturales; aunque se encontraron algunas diferencias en el porcentaje de créditos dedicados para la formación de los licenciados. En seis programas presentan la formación en pedagogía y didáctica como un componente fuerte en la propuesta curricular; se dedican entre el 18% y 26% de los créditos académicos para fortalecer esta área. Solo un programa presenta un promedio de 4% de los cursos dedicados a fortalecer dicha área.

Otra área de formación es en lenguas extranjeras. Los programas analizados dedican un alto número de créditos a la formación de sus estudiantes en lenguas extranjeras, es decir cursos dedicados a estudiar las competencias comunicativas en la lengua objeto de estudio; se observa un amplio rango, que está entre 19% y 59% dedicado al aprendizaje de otros idiomas, donde el inglés es común a todos. Esta visión de los programas es coherente con su formación disciplinar y con lo que afirma Richards (2011), sobre las competencias comunicativas en la lengua objeto de estudio que debe alcanzar el profesor. Sin embargo, es importante aclarar que los cursos de contenido en lengua inglesa contribuyen al fortalecimiento de estas competencias.

En el área de formación de la lingüística se observa que, los programas en su totalidad incluyen este componente dentro de sus propuestas pedagógicas; sin embargo, solo unos pocos hacen énfasis fuertes en este campo. Se observó que solo 4 programas dedican más del 10% de sus créditos a la formación lingüística, es decir al conocimiento en profundidad de la lengua; los programas con mayor número de créditos en este campo son programas que han incluido el español como lengua materna o han vinculado otro idioma extranjero de formación donde también se ha considerado el estudio de la fonética, la morfología y la sintaxis como particularidades de cada idioma.

El perfil del licenciado en lenguas extranjeras: Un reto pedagógico para los docentes formadores

Por otro lado, los programas evidencian un número de créditos importantes al desarrollo de proceso investigativos en sus estudiantes, en la mayoría de ellos dicho proceso comienzan al inicio de la formación académica, esto sugiere una articulación con los procesos pedagógicos del programa. Algunos programas dedican hasta el 10% de los créditos académicos a fortalecer estas competencias, aspecto positivo que a futuro redundará en el fortalecimiento del proceso académico que se desarrollan en la clase. Desde estos resultados, se infiere una preocupación por contribuir desde la investigación a fortalecer el proceso académico propios de las prácticas pedagógicas.

Todos los programas incluyen áreas de formación similares en idioma extranjero, didácticas específicas, lingüística, pedagogía e investigación. Aunque áreas de formación como las relacionadas con las TIC y competencias globales, no se muestran de forma explícita, estas son incluidas en cada uno de los espacios por tratarse de competencias transversales al currículo y son incluidas a la hora de definir el perfil de formación del docente.

Encuesta a profesores. En las encuestas aplicadas a los 25 profesores se indagó por las funciones sustantivas contempladas en sus planes de trabajo: docencia, investigación, proyección social. Con el objetivo de indagar por el perfil de los docentes en programa de licenciatura en lenguas extranjeras en coherencia con las propuestas de formación de los programas de licenciatura y conocer el desempeño pedagógico, didáctico e investigativo de los docentes en programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia se agruparon las competencias docentes en las tres funciones sustantivas de la educación superior (docencia, investigación y proyección social).

En la tabla 1 se resume la información brindada por los profesores encuestados sobre sus funciones sustantivas como docente de la Educación Superior

Tabla 1: Distribución de las funciones sustantivas en los planes de trabajo

Funciones sustantivas	Cant.	%
Docencia	25	100
Investigación	5	20
Proyección social	7	28

Fuente: Revisión de los planes de trabajo

La encuesta reportó que la mayoría de los docentes se dedican exclusivamente a la docencia, es decir que en sus planes de trabajo solo tienen clases teóricas y teórico- prácticas. Solo 5 docentes, además de tener horas de clase se dedican a la investigación y 7 lideran proyectos de proyección social y orientan la práctica pedagógica como parte del ejercicio de proyección social que realiza la institución. Es importante recordar que, la formación implica no solo el dominio de una metodología para enseñar, sino una reflexión crítica, que el docente debe realizar sobre lo que enseña; punto de partida para generar procesos de investigación (Ramos Acosta, 2019).

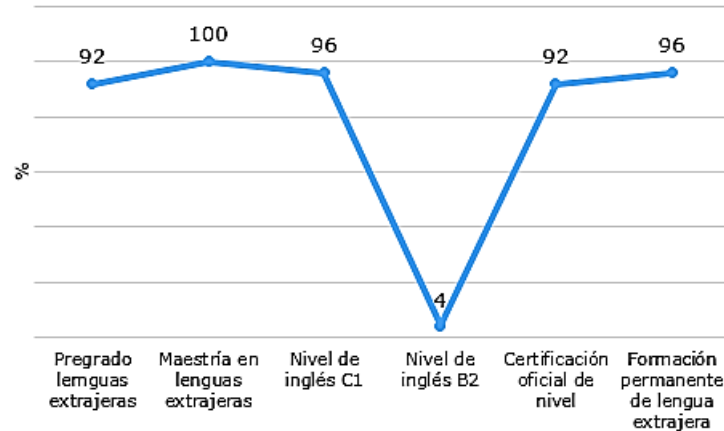
En la encuesta se indagó además por las competencias: comunicativas en lengua inglesa, tecnológicas, pedagógicas y didácticas, investigativas y de proyección social.

Competencias Comunicativas. Con respecto a las competencias comunicativas en lengua inglesa se encontró que el 96% de los docentes encuestados tienen un pregrado en licenciatura en lenguas extranjeras y afines, solo un 4% tienen pregrados en otra área de formación con dominio del idioma extranjero. Asimismo, las maestrías cursadas por el 100% de los encuestados es en lenguas extranjeras, dentro de las que se destacan las maestrías en nuevas tecnologías, lingüística aplicada, didácticas específicas y literatura inglés.

En cuanto al nivel de conocimientos de la lengua inglesa, los docentes de la muestra demuestran tener altas competencias comunicativas, que los capacitan para su enseñanza, el 96% manifestó tener un nivel C1 y el 4% restante un B2. Los docentes también han optado

El perfil del licenciado en lenguas extranjeras: Un reto pedagógico para los docentes formadores

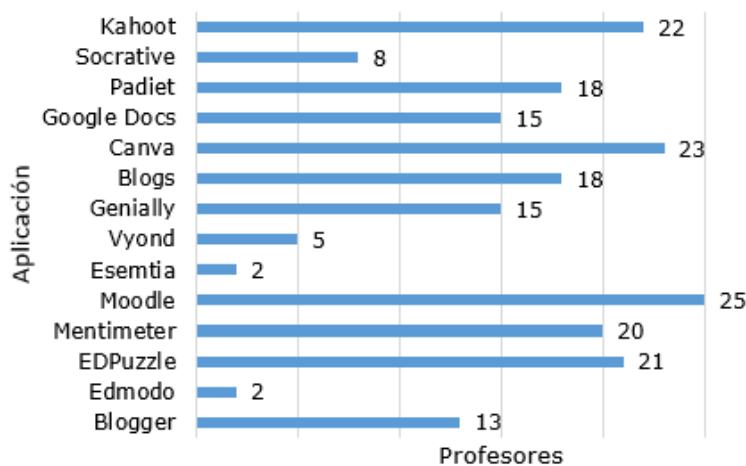
por tener certificaciones internacionales de nivel de inglés, el 92% de ellos cuentan con certificaciones oficiales vigentes. Se encontró además que el 96% de los docentes participan periódicamente de actividades permanente de formación. La gráfica 1 muestra las competencias docentes en formación bilingüe.



Grafica 1: Formación en lengua extranjeras de los docentes
Fuente: Encuesta a profesores

Competencias tecnológicas. Las encuestas muestran que el docente hace uso frecuente de las herramientas tecnológicas en la clase de inglés. En la primera pregunta: ¿Implementa la tecnología dentro del aula como herramienta didáctica?, 22 (88%) docentes manifiestan hacen uso de las tecnologías. La segunda pregunta: ¿La enseñanza online ha desarrollado mis competencias digitales?, en esta pregunta los 25 (100%) docentes coinciden en afirmar que la experiencia durante la pandemia del Covid-19, donde tuvieron que cambiar la metodología de sus clases y asumir espacios académicos de manera virtual, contribuyó significativamente en el desarrollo de competencias digitales.

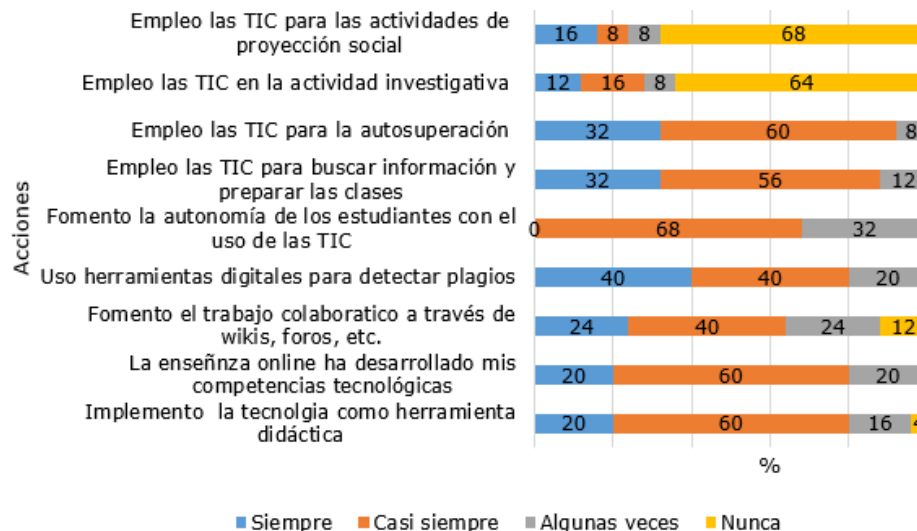
Los encuestados también consideran que el uso de las tecnologías en la clase tiene un impacto positivo en el aprendizaje de un idioma, por otra parte, se manifestó que uso de las tecnologías impregnan un toque de dinamismo y motivación en los estudiantes. La grafica 2 muestra las aplicaciones tecnológicas más usadas por los docentes encuestados.



Grafica 2: Aplicaciones tecnológicas más usadas por los docentes
Fuente: Encuesta a profesores

El perfil del licenciado en lenguas extranjeras: Un reto pedagógico para los docentes formadores

Se observa que los docentes están familiarizados con algunas de las aplicaciones usadas para la enseñanza de lenguas extranjeras, siendo las más destacadas Moodle, Kahoot y Canva. De igual forma todos hacen uso efectivo de las mismas en su quehacer profesional, tal como se observa en la siguiente gráfica 3.



Gráfica 3: Implementación de la tecnología en las clases.
Fuente: Encuesta a profesores

La gráfica 4 muestra los mecanismos que han usado los profesores para desarrollar la formación en competencias tecnológicas.



Gráfica 4: Mecanismos de formación en TIC
Fuente: Encuesta a profesores

Estos datos desvelan que los docentes se muestran motivados por los aprendizajes ganados en estos últimos semestres, dada la situación de pandemia por el Covid-19 que obligó a las instituciones educativas a hacer ajustes en sus propuestas académicas y continuar con la modalidad virtual. Antes de la pandemia muchos se consideraban nulos en el desarrollo de competencias en tecnologías; ahora han ganado experiencia que ha hecho que sus clases sean más agradables y motivantes. Esto ratifica el compromiso que asumen las instituciones de Educación Superior en la formación permanente de nuevos licenciados y de los profesores encargados de su formación. Si se tienen profesores formados con calidad en esa misma medida será la formación de los estudiantes y la calidad del aprendizaje (Calderón Vásquez, 2013; Tamayo Guajala et al., 2021).

El perfil del licenciado en lenguas extranjeras: Un reto pedagógico para los docentes formadores

Por lo tanto, corresponde a las instituciones reestructurar sus currículos con miras a afrontar estos nuevos retos de formación en el contexto de la nueva cultura tecnológica (Miranda Montenegro, 2015). Como se mencionó anteriormente, el desarrollo de la tecnología avanza permanentemente, por lo tanto, los planes de formación docente y el perfil de este profesional deben estar en correspondencia con estos adelantos.

Competencias pedagógicas y didácticas. El docente universitario y especialmente los de licenciatura en lenguas extranjeras enfrenta grandes retos en el desarrollo de competencias pedagógicas. Dadas las actuales dinámicas de los modelos de formación y las necesidades de los estudiantes deben asumir un nuevo rol como guía, orientador y facilitador, de manera que pueda acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pero sobre todos promover el aprendizaje autónomo. En este sentido, es necesario implementar metodologías activas y nuevas formas de enseñar; así como desarrollar el pensamiento a través de propuestas creativas (García et al., 2013). Sin embargo, aún algunos docentes presentan limitaciones en este sentido. La tabla 2 muestra las dificultades en competencias didácticas reportadas por los profesores encuestados.

Tabla 2. Dificultades en competencias didácticas

Competencias con dificultades	Cant.	%
Manejo del tiempo de preparación de la clase	5	20
Manejo del tiempo en clase	6	24
Diseño de recursos didácticos	7	28
Diseño de recursos didácticos fundamentadas en las TIC	15	60
Implementación de la evaluación formativa	8	32
Promover el trabajo autónomo de los estudiantes	5	20
Lograr la empatía con los estudiantes	3	12
Implementar nuevas metodologías	5	20
Implementar proceso investigativos en el aula	13	52

Fuente: Encuesta a profesores

La tabla anterior muestra los resultados obtenidos a la pregunta: ¿Cuáles cree usted que son sus principales dificultades en relación con las competencias pedagógicas y didácticas? Como se puede observar las principales limitaciones se encuentran en el diseño de recursos didácticos fundamentados en las TIC y en la implementación procesos investigativos en el aula, seguido de la implementación de la evaluación formativa; lo que evidencia la necesidad de continuar perfeccionando las competencias de los docentes, particularmente las tecnológicas e investigativas a través de la superación sistemática de los docentes.

Con respecto a las competencias pedagógicas los docentes universitarios, Guamán Gómez et al. (2017); Ley Leyva y Espinoza (2021) mencionan que, para el desempeño óptimo es preciso promover procesos de enseñanza-aprendizaje tanto individual como grupal; brindar tutoría al proceso de aprendizaje del alumno, favoreciendo acciones que le permitan una mayor autonomía; involucrar las nuevas tecnologías para el desarrollo de metodologías de aprendizaje desde una perspectiva crítica; evaluar permanentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje y proponer estrategias de análisis, planeación, desarrollo y evaluación de programas educativos diversos de contextos educativos distintos.

De igual forma, Ramírez et al. (2019), afirman que, el futuro docente de inglés está convocado a pasar de la teoría a la práctica a través de la producción de sus propias metodologías y de nuevos conocimientos. La práctica no podría estar reducida a un proceso de reproducción e implementación de técnicas o estrategias; luego es función del profesor hacer que el estudiante trascienda a un proceso de constante observación, evaluación y adaptación, tomando como base referentes teóricos que se articulen a la práctica para producir nuevas teorías, que surgen de la reflexión y el cuestionamiento permanente.

El perfil del licenciado en lenguas extranjeras: Un reto pedagógico para los docentes formadores

Competencias en Investigación. Con respecto a estas competencias se indagó por la experiencia de cada docente. La encuesta reportó que, todos los docentes han tenido experiencia investigativa durante su formación académica. Se indagó por los aspectos que se mencionan en la siguiente tabla 3.

Tabla 3. Actividades investigativas

Aspectos	Cant.	%
Pertenece a un grupo de investigación	5	20
Asesor de monografías	10	40
Asesor de tesis de maestría	1	4
Participa en proyectos de investigación	5	20
Orienta cursos de investigación a estudiantes de pregrado	5	20
lidera grupos de estudio o semilleros de investigación con estudiantes	7	28
Realizar procesos de investigación como parte de su ejercicio docente o como requisito en su maestría	19	76

Fuente: Encuesta a profesores

Los datos de la tabla anterior develan que, el 76% de los docentes encuestados reporta haber realizado ejercicios investigativos como parte de su quehacer docente o ejercicio de maestría; sin embargo, existen poca actividad investigativa y no cuentan con una sistematización de la divulgación de sus experiencias.

Una tarea del docente de Educación Superior y específicamente el de lenguas extranjeras es articular la enseñanza con la investigación, acorde a la misión y compromiso social de la universidad. Al respecto Gómez (2003) manifiesta que, el rol del docente investigador no es el de protagonista dentro del aula de clase, sino ser un guía intelectual; el docente debe promover oportunidades de reflexión, favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, motivar al estudiante para regenerar nuevas investigaciones a partir de las vivencias propias y problemáticas que observe en su entorno. Para esto el docente debe compartir con sus estudiantes los resultados y experiencia investigativas, socializarlas en eventos y redes académicas e involucrarlos en proyectos de investigación (Peláez Ruiz & Piedrahita Marín, 2018).

Razón por la cual una tarea y compromiso de las instituciones de Educación Superior es apoyar la formación de sus profesionales e ir configurando un perfil profesional competentemente, consistente y flexible (Miranda Jaña & Rivera Rivera, 2009; Saavedra Lozano & López Serrano, 2018).

Los resultados muestran que, aunque las ofertas de los programas de licenciatura proponen la formación de licenciados con competencias investigativas, no cuentan con una planta docente robusta y preparada para promover esas competencias, dada o el bajo número de docentes con experiencia en investigación vinculados a los programas.

Competencias para la proyección social. La función sustantiva de extensión se manifiesta desde cada uno de los proyectos internos de las instituciones en la solución de las problemáticas existentes en el contexto (Consuegra et al., 2015). Blanco y Uribe (2017) afirman que, la articulación entre la producción del conocimiento y la gestión social de la universidad se concreta en la primera década del siglo XXI cuando parece la Ley 1286.

Por todo lo anteriormente mencionado es importante conocer el perfil del docente de lenguas extranjeras de la Educación Superior, desde su experiencia, su percepción y su compromiso como agente de cambio en constante reflexión sobre las necesidades de su entorno y su compromiso social.

El perfil del licenciado en lenguas extranjeras: Un reto pedagógico para los docentes formadores

En la gráfica 5 se muestra la experiencia en proyección social de los docentes encuestados.



Gráfico 5. Experiencia en proyección social de los docentes
Fuente: Encuesta a profesores

La encuesta aplicada permitió conocer que solo 7 (28%) de los profesores de la muestra poseen experiencia en proyectos de extensión e igual cifra lidera proyectos extensionistas desde la práctica profesional y comprenden la proyección social. La peor situación está dada en la articulación de los proyectos sociales con el contexto (4%) y la participación en proyectos de carácter social (12%). Estos resultados evidencian la necesidad de desarrollar aún más las competencias globales dado el contexto intercultural de acción de los docentes.

Entrevista a profesores. A través de los criterios de los entrevistados se llegó a la conclusión que, los idiomas de formación corresponden a los de mayor dominio a nivel internacional, dado que en Colombia el concepto de lengua extranjera ha sido reducido a lenguas correspondientes a los canónicamente llamados países del primer mundo, que representan el poder a nivel mundial, por esta razón, las lenguas más recurrentes en la formación de profesores de lenguas han sido: inglés, francés, alemán, italiano y el chino mandarín. Siendo el inglés el idioma de énfasis en todas las ofertas, esto en coherencia con la política del MEN y el programa de bilingüismo; sin embargo, se observa una tendencia en la inclusión de otros idiomas como el portugués.

En cuanto a las competencias digitales los docentes entrevistados manifiestan que, gracias a la situación vivida por la pandemia, las instituciones dieron inicio a planes de formación en competencias tecnológicas lo cual fortaleció sus competencias docentes y llevó a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La época de Covid-19 ha sido un momento aprendizaje, antes las clases solían ser tradicionales, ahora los docentes manejan una serie de aplicaciones y herramientas tecnológicas que no sabían que existían. Consideran que esta emergencia exigió de ellos la preparación tecnológica; ahora se trabaja de manera colaborativa y el aprendizaje es mutuo, sienten que los estudiantes en ocasiones les enseñan y hacen aportes en las clases sobre el uso de nuevas herramientas; también se han tenido experiencias exitosas como el aprendizaje entre colegas donde los más avanzados comparten sus saberes con los menos avezados.

Sin embargo, es importante mencionar que, dados los avances rápidos de la tecnología, es necesario establecer un programa de formación permanente para los profesores formadores, que no sea coyuntural, sino que debe hacer arte de la cultura de las instituciones. En este sentido Miranda Montenegro (2015); Macas Granda et al. (2021) afirman que, las

instituciones de formación profesional están llamadas a crear programas en el campo de la educación bilingüe que incluya el apoyo de las nuevas tecnologías.

Una de las docentes entrevistadas manifestó: “La tecnología avanza muy rápidamente, entonces los conocimientos y las herramientas que manejaba en mi época están totalmente obsoletos en estos momentos, pero ahora he ganado mucha experiencia, me siento segura y he desarrollado la creatividad con la implementación de nuevas tecnologías que hasta ahora no conocía”.

En los entrevistados se observa motivación por la implementación de nuevas tecnologías en sus clases. Los docentes, especialmente los que tienen más años de experiencia, manifiestan que han logrado aprendizajes que no hubieran imaginado y que son los primeros en estar sorprendidos en el beneficio que representan las TIC para la educación, esto los motiva a continuar formándose de manera autónoma.

Al indagar sobre las competencias de proyección social los docentes manifiestan que, dependiendo de las temáticas abordadas se hacen contrastes con la cultura propia a nivel general. En el caso de Colombia por ser un país tan diverso, entre los ciudadanos existen diferencias culturales que bien valdría la pena abordar durante las actividades de clase, puesto que en el aula existe diversidad cultural, lo que contribuye al desarrollo de la sensibilidad cultural. Los profesores siguen ignorando el hecho de que la cultura es diversa y la reflexión sobre las prácticas siguen limitándose a mostrar la cultura extranjera, como la estadounidense o la británica, las culturas poscoloniales y la cultura local se sigue tratando como algo menos relevante. Los docentes consideran la enseñanza de la cultura como un objeto fundamental para ser estudiado como parte de la clase de inglés. Uno de los docentes entrevistados manifestó:

“Considero que enseñar la cultura es fundamental, en mi clase de inglés siempre abordamos temáticas propias de los países de habla anglosajona, los estudiantes deben conocer sobre estos aspectos y prepararse para interactuar cuando se enfrenten a una cultura extranjera”.

Los profesores manifiestan estar reflexionando sobre la inclusión de otros aspectos, como los valores sociales y las tradiciones, como parte de los objetivos y contenidos de la clase; sin embargo, al investigar por las rutinas de clase y la planeación se mencionaron objetivos relacionados con estructuras gramaticales y aprendizaje de léxico; pero, no se mencionaron objetivos relacionados con el desarrollo de competencias interculturales.

Los resultados del estudio realizado indican que existe una brecha entre el desarrollo de competencias de los docentes formadores en contraste con los propósitos de formación propuestos por los programas de licenciatura en lenguas extranjeras, lo cual implica dar inicio a acciones de mejoras en torno a la cualificación permanente de los docentes.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos a través de las indagaciones realizadas permiten concluir que:

- Los programas para la formación de docentes en lenguas extranjeras incluyen áreas de formación en idioma extranjero, didácticas específicas, lingüística, pedagogía e investigación; pero, las áreas de formación relacionadas con las TIC y competencias globales, no se muestran de forma explícita, estas son incluidas en cada uno de los espacios por tratarse de competencias transversales al currículo; sin embargo, son incluidas a la hora de definir el perfil de formación del docente.
- Los profesores de la muestra demuestran tener altas competencias comunicativas, que los capacitan para su enseñanza, aunque presentan limitaciones en el diseño de recursos didácticos fundamentados en las TIC y en la implementación procesos

El perfil del licenciado en lenguas extranjeras: Un reto pedagógico para los docentes formadores

investigativos en el aula. Asimismo, la divulgación de los resultados científicos es escasa.

- Se presentan limitaciones en las competencias para la proyección social, solo un reducido número posee experiencia en proyectos de extensión y en liderar proyectos extensionistas desde la práctica profesional. La peor situación se encuentra en la articulación de los proyectos sociales con el contexto.
- Las instituciones educativas en concordancia con políticas educativas, concentran sus esfuerzos en la formación de los estudiantes y dejan un poco de lado el perfil y la formación continua de los docentes formadores.
- Los profesores encargados de la formación de los futuros profesores de lenguas extranjeras se constituyen en la pieza clave en la calidad de la educación. Si se cuenta con docentes formados con calidad en esa misma medida será la formación de los estudiantes.
- No existe una correlación directa entre el perfil del docente formador y el perfil del licenciado egresado. Existe una brecha entre el desarrollo de competencias de los docentes formadores en contraste con los propósitos de formación propuestos por los programas de licenciatura en lenguas extranjeras.
- Se precisa de la revisión de los procesos de capacitación y superación de los docentes de manera que fortalezcan las competencias pedagógicas, didácticas, investigativas, tecnológicas y globales de los maestros formadores teniendo en cuenta los nuevos retos de la Educación Superior.

LIMITACIONES Y ESTUDIOS FUTUROS

La principal limitación del estudio se encuentra la determinación de la no existencia de una correlación directa entre el perfil del docente formador y el perfil del licenciado egresado de manera descriptiva sin el uso de pruebas estadísticas correlacionales, lo que motiva a la realización de un próximo estudio.

AGRADECIMIENTOS

La autora agradece el apoyo brindado por sus colegas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios de Bogotá en Colombia.

REFERENCIAS

- Aguiar Santiago, X. M., & Rodríguez Pérez, L. (2018). La formación de competencias pedagógicas en los profesores universitarios. *EDUMECENTRO*, 10(2), 141-159.
- Bernabé Villorde, M. (2012). "Pluralidad, Multiculturalidad e Interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente." *Revista educativa Hekamos* 1(11), 67-76.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*. (19), 7-21.
- Blanco, A., & Uribe Uribe, A. (2017). Programa de articulación de las funciones de docencia, investigación, extensión y proyección social (PADIE). *Un enfoque desde la Facultad de Administración y Negocios*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Calderón Vásquez, R. A. (2013). El acompañamiento pedagógico en el desempeño docente del formador de formadores. *Revista Científica de FAREM-Esteli*, (5).

- Cañedo Ortiz, T. de J., & Figueroa Rubalcava, A. E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 2-18.
- Cárdenas Ramos, R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 71-106.
- Congreso de la República. (28 de diciembre de 1992). *Ley 30*. Congreso de la República, Bogotá D.C., Colombia.
- Consuegra, J. E. Falla, S., Solano, J., Mora, R., Pérez, M., Amar, P. & López, L. (2015). *Proyecto Educativo Institucional 2015 de la Universidad Simón Bolívar*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Espinoza Freire, E. E., & Campuzano Vásquez, J. A. (2019). La formación por competencias de los docentes de educación básica y media. *Conrado*, 15(67), 250-258.
- Estrada, L. (2009). La evaluación de las competencias generales en el desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 14(22), 153-180.
- Fantini, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. Washington: University In St Louis.
- Hernández Solís, M., & Suástegui Alemán, S. (2022). Educación de calidad, un derecho de igualdad social. *Portal De La Ciencia*, 1(2), 118-128. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v1i2.294>
- Gómez, B. R. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y educadores*, (6), 91-104.
- García Labandal, L., B. Meschman, C. L., & Garau, A. (2013). La intervención de los tutores de prácticas en la promoción de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas en los dispositivos de formación de profesores en psicología. En *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- González, N., Zerpa, M. Gutierrez, D. & Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309.
- González Valencia, H., Enríquez, J. A. V., & Ramos Acosta, L. (2018). The Education of an English Professor: The Biographical Narrative. *English Language Teaching*, 11(4), 101-106.
- Macas Granda, C. J., Granda Asencio, L. Y., & Carbay Cajamarca, W. A. (2021). Rol del docente en la alfabetización digital en el siglo XXI. *Sociedad & Tecnología*, 4(S2), 350-363. <https://doi.org/10.51247/st.v4iS2.156>
- Guamán Gómez, V. J., Espinoza Freire, E. E., & Serrano Polo, O. R. (2017). El currículo basado en las competencias básicas del docente. *Revista científica OLIMPIA*, 14(43), 81-89.
- Hernández, S., Fernández, C. & Baptista L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández Arteaga, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), 1-21.
- Játiva Macas, D. F., Romo Jiménez, L. E., & Espinoza Freire, E. E. (2021). La formación de profesores de educación básica. *Conrado*, 17(80), 194-200.

- Martínez Agudo, J. de D. (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLI (1-2), 103-124.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN (2017). *Resolución 18583*. Bogotá. Colombia.
- Miranda Montenegro, I. R. (2015). Reflexiones previas hacia la integración de nuevas tecnologías en el currículo de lenguas extranjeras de la formación inicial. *Praxis & Saber*, 6(11), 171-194.
- Miranda Jaña, C., & Rivera Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿Quién es el formador de formadores? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 155-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100009>
- Ley Leyva, N. V., & Espinoza Freire, E. E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 363-370.
- Peláez Ruiz, A. M., & Piedrahita Marín, D. A. (2018). La importancia del docente investigador en las aulas de primaria, básica y media: una reflexión a partir de dos estudios. *Revista Reflexiones y Saberes*, (9) pág. 40-48
- Perines, J & Murillo, B. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos XLIII*, (1), 251-268.
- Ramírez, A., Ramírez, M., & Bustamante, L. (2019). Los procesos de formación del docente de inglés en el contexto global. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (33), 153-168.
- Ramos Acosta, L. (2019). Reflexiones sobre la formación de docentes de lengua extranjera en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 8(7), 61-72
- Richards, J. C. (2010). Competence and performance in language teaching. *RELC journal*, 41(2), 101-122.
- Ruiz Ducasse, D., Ferrer Miyares, V. A., Pérez Pelipiche, N., & Quiala Ferrer, L. (2021). La práctica laboral, una vía para la reafirmación profesional en los estudiantes de carreras pedagógicas. *Sociedad & Tecnología*, 4(2), 191-204. <https://doi.org/10.51247/st.v4i2.104>
- Saavedra Lozano, D., & López Serrano, M. C. (2018). La competencia investigativa en la profesionalización del profesor de inglés de la universidad de hoy. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (66).
- Segura Cardona, A. M. (2008). ¿La docencia y la investigación son aspectos complementarios?. *Investigaciones Andina*, 10(17), 46-57.
- Tamayo Guajala, L. P., Tinitana Ordoñez, A. G., Apolo Castillo, J. E., Martínez Avelino, E. I., & Zambrano Pérez, V. L. (2021). Implicaciones del modelo constructivista en la visión educativa del siglo XXI. *Sociedad & Tecnología*, 4(S2), 364-376. <https://doi.org/10.51247/st.v4iS2.157>
- UNESCO. (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Centro de Estudios de Políticas en Educación (CEPPE). <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>