

**EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN LENGUAS MODERNAS:
UNA MIRADA ETNOGRÁFICA DE SU IDENTIDAD PROFESIONAL**



NELLY CECILIA HURTADO C.

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD CIENCIAS NATURALES Y DE LA EDUCACIÓN
INSTITUTO DE POSTGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA: SABER PEDAGÓGICO
POPAYÁN
2013**

**EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN LENGUAS MODERNAS:
UNA MIRADA ETNOGRÁFICA DE SU IDENTIDAD PROFESIONAL.**

NELLY CECILIA HURTADO C.

**Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Educación
Línea: Saber Pedagógico**

Director

Mg. ROBERT ALFREDO EUSCÁTEGUI PACHÓN

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD CIENCIAS NATURALES Y DE LA EDUCACIÓN
INSTITUTO DE POSTGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA: SABER PEDAGÓGICO
POPAYÁN
2013**

NOTA DE ACEPTACIÓN

El Director y los jurados del trabajo de grado: **EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN LENGUAS MODERNAS: UNA MIRADA ETNOGRÁFICA DE SU IDENTIDAD PROFESIONAL** realizado por **NELLY CECILIA HURTADO CATUCHE**. Una vez revisado el informe final y aprobado la sustentación del mismo, autorizan para que se realicen los trámites concernientes para optar el título de **MAGISTER EN EDUCACIÓN, LÍNEA SABER PEDAGÓGICO**.

Director de Tesis.

Jurado I

Jurado II

Popayán, diciembre 2013.

Dedicatoria

A mis hijos,
por ser testigos silenciosos de mis horas de estudio,
A los estudiantes quienes aportaron su experiencia y expresión,
A los maestros jubilados por compartir sus vivencias académicas.

Nelly Hurtado.

Agradecimientos

Con la firme convicción que sin la iluminación y sabiduría que proviene de Dios Trino y mi experiencia en la fe católica, las limitaciones y obstáculos enfrentados hubiesen sido mayores. Gracias Dios por todo lo que hiciste en mí y lo que continúas haciendo sin merecerlo; a ti todo el honor y la gloria porque en estos momentos, y aunque con muchos altibajos en mi salud, he logrado cumplir esta meta que me llevará a otros escenarios académicos; gracias Dios por las personas que pusiste en mi camino para que me ayudaran a recorrer este camino.

Debo mencionar que es difícil escribir una lista de agradecimientos que expresen gratitud a cada una de las personas que han dejado impronta en mi formación docente; no obstante deseo agradecer especialísimamente a mi Director, Magíster Robert Euscátegui Pachón quien no escatimó esfuerzos para ofrecerme sus conocimientos y experiencias, pero sobretodo el apoyo y asesoría para continuar adelante en este proyecto, por creer en mí, por su tiempo, sugerencias, dedicación, paciencia y también por sus palabras de aliento y motivación que me empujaron siempre para terminar este proyecto. Gracias por iniciar conmigo este proceso y animarme a concluirlo. Gracias por compartir conmigo sus conocimientos académicos y su experiencia investigativa, pero sobre todo, muchas gracias por su amistad.

No puedo dejar de mencionar a los profesores de la Maestría en Educación Primera Cohorte quienes sin duda alguna fueron grandes colaboradores en el proceso de este proyecto. A la profesora, Mg. Dolores Cristina Montaña quien en su estilo particular me ayudó a encontrar el horizonte en el momento indicado. A la Dra. Magnolia Aristizabal, quien con su compromiso por la profesión y esfuerzo encomiable sirve de motivación a los que seguiremos sus pasos en la profesión docente.

A mi madre, Carmen Catuche, quien ríó y oró múltiples veces durante este proceso y pacientemente esperó durante muchos fines de semana a que pudiera ir a visitarla. Gracias Mamita por estar siempre conmigo.

Gracias a mis hermanos por ser apoyo en mis angustias y estar presente en mis logros

Gracias a mis lectores y a todas aquellas personas que compartieron en algún momento este proceso y dedicaron parte de su tiempo a la búsqueda de información, la lectura y revisión del texto. A todas las personas que lo hicieron posible y no dudaron en brindarme su ayuda.

Finalmente quiero agradecer a la Universidad del Cauca especialmente al Departamento de Lenguas Extranjeras y su Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés Francés, a sus estudiantes de último semestre y los profesores quienes estando jubilados me brindaron toda su colaboración. Gracias mil.

Contenido

	pág.
<i>Resumen</i>	12
<i>1. El problema</i>	15
<i>1.1 Antecedentes</i>	15
<i>1.2 Descripción del problema</i>	17
<i>1.3 Formulación del problema</i>	18
<i>1.4 Objetivos</i>	20
<i>1.4.1 Objetivo general</i>	20
<i>1.4.2 Objetivos específicos</i>	20
<i>1.5 Justificación</i>	20
<i>2. Contexto</i>	22
<i>2.1 Universidad del Cauca</i>	22
<i>2.2 Facultad de Ciencias Humanas y Sociales</i>	22
<i>2.3 Departamento de Lenguas Extranjeras</i>	23
<i>2.3.1 Filosofía</i>	24
<i>2.3.1.1 Misión</i>	24
<i>2.3.1.2 Visión</i>	24
<i>2.3.1.3 Objetivos</i>	24
<i>2.3.2 Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés – Francés</i>	25
<i>2.3.2.1 Evolución del Programa</i>	25
<i>2.3.2.2 Misión</i>	26
<i>2.3.2.3 Visión</i>	26
<i>2.3.2.4 Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés, Francés</i>	26
<i>2.3.2.4.1 Plan de estudios o estructura curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas: Inglés–Francés</i>	27
<i>2.3.2.4.1.1 Área de Lenguas Modernas. Componente Lenguas Extranjeras: Inglés – Francés</i>	27
<i>2.3.2.4.1.2 Componente Español</i>	28

<i>2.3.2.4.1.3 Área de Formación Pedagógica</i>	<i>28</i>
<i>2.3.2.4.1.4 Área de Lingüística</i>	<i>29</i>
<i>2.3.2.4.1.5 Área de Investigación</i>	<i>29</i>
<i>2.3.2.4.1.6 Área de formación socio–humanística</i>	<i>29</i>
<i>2.3.2.4.1.7 Descripción de la secuencia en el área de lenguas extranjeras</i>	<i>30</i>
<i>2.3.2.4.1.8 Metodología general para los seis primeros niveles</i>	<i>30</i>
<i>2.3.2.4.1.9 Núcleos de fundamentación curricular</i>	<i>31</i>
<i>2.3.3 Unidad de Servicios en Lenguas extranjeras, UNILINGUA</i>	<i>35</i>
<i>2.3.4 Unidad de desarrollo profesional para estudiantes y docentes de lenguas en ejercicio. – UNIDPEL</i>	<i>35</i>
<i>3. Referente conceptual</i>	<i>36</i>
<i>3.1 Formación</i>	<i>36</i>
<i>3.2 Identidad</i>	<i>44</i>
<i>3.2.1 Construcción de identidad</i>	<i>45</i>
<i>3.2.1.1 Construcción de Identidad Individual.</i>	<i>45</i>
<i>3.2.1.2 Construcción de identidad colectiva</i>	<i>46</i>
<i>3.2.2 Identidad profesional y crisis de identidad</i>	<i>46</i>
<i>3.3 Plan de estudio</i>	<i>49</i>
<i>3.4 Práctica profesional</i>	<i>50</i>
<i>3.5 Práctica pedagógica</i>	<i>51</i>
<i>3.6 Educación</i>	<i>53</i>
<i>3.7 Pedagogía</i>	<i>54</i>
<i>3.8 Saber pedagógico</i>	<i>56</i>
<i>3.9 Etnografía</i>	<i>57</i>
<i>3.10 Licenciado</i>	<i>59</i>
<i>3.11 Docente</i>	<i>60</i>
<i>3.12 Profesor</i>	<i>60</i>
<i>3.13 Maestro</i>	<i>61</i>
<i>3.14 Educador</i>	<i>62</i>
<i>4. Aspectos metodológicos</i>	<i>64</i>
<i>4.1 Estudio cualitativo</i>	<i>64</i>

<i>4.2 Etnografía</i>	<i>65</i>
<i>4.3 Descripción del contexto</i>	<i>66</i>
<i>4.4 Participantes</i>	<i>66</i>
<i>4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información</i>	<i>67</i>
<i>4.5.1 Entrevista</i>	<i>67</i>
<i>4.5.2 Documentos institucionales</i>	<i>68</i>
<i>5. Comprendiendo la realidad</i>	<i>69</i>
<i>5.1 Identidad: es lo que uno cree, piensa, siente, conoce sobre sí mismo</i>	<i>72</i>
<i>5.1.1 Identidad profesional</i>	<i>73</i>
<i>5.1.2 Proceso de formación de identidad profesional: aspecto más influyente en el Programa</i>	<i>75</i>
<i>5.1.3 Identidad y expectativas laborales generadas</i>	<i>75</i>
<i>5.1.4 La práctica pedagógica, posibilitadora de acciones educativas con impronta personal</i>	<i>77</i>
<i>5.2 No se nace maestro, se forma maestro</i>	<i>80</i>
<i>5.2.1 Perfiles de formación que privilegia el programa</i>	<i>90</i>
<i>5.2.2 Interrelaciones entre formación e identidad</i>	<i>93</i>
<i>5.2.2.1 Identidad y formación profesional</i>	<i>93</i>
<i>5.2.2.2 Identidad y formación en lo disciplinar</i>	<i>94</i>
<i>5.2.2.3 Identidad y formación en lo pedagógico</i>	<i>96</i>
<i>5.3 El conocimiento inesperado</i>	<i>100</i>
<i>5.3.1 La escritura, elemento fundamental en la construcción de saber pedagógico</i>	<i>101</i>
<i>5.3.2 El proyecto curricular: una construcción colectiva</i>	<i>103</i>
<i>5.3.3 Pedagogía es pensar el proceso educativo</i>	<i>105</i>
<i>5.3.4 Algunos profesores del Programa y sus prácticas pedagógicas</i>	<i>107</i>
<i>6. Conclusiones</i>	<i>110</i>
<i>7. Sugerencias y Recomendaciones</i>	<i>113</i>
<i>Referencias bibliográficas</i>	<i>114</i>
<i>Anexos</i>	<i>118</i>

Lista de cuadros

	pág.
<i>Cuadro 1. Ideal de formación de acuerdo con el perfil del egresado en LM</i>	91
<i>Cuadro 2. Asignaturas desde la Formación específica Area: Lenguas Modernas y Área: Pedagógica</i>	98
<i>Cuadro 3. Asignaturas desde la Fundamentación Científica e Investigativa</i>	100

Lista de anexos

	pág.
<i>Anexo A. Asignaturas que conforman el componente de Lenguas Extranjeras</i>	119
<i>Anexo B. Asignaturas que conforman el componente de Español</i>	120
<i>Anexo C. Asignaturas que conforman el área de formación Pedagógica</i>	121
<i>Anexo D. Asignaturas que conforman el área de Lingüística</i>	122
<i>Anexo E. Asignaturas que conforman el área de Investigación</i>	123
<i>Anexo F. Asignaturas que conforman el área de formación Sociohumanística</i>	124
<i>Anexo G. Preguntas para la 1ª charla de acercamiento con estudiantes de X semestre</i>	125
<i>Anexo H. Preguntas para la entrevista 2 con estudiantes de último semestre</i>	126
<i>Anexo I. Preguntas para entrevista Humberto Quiceno</i>	128
<i>Anexo G: Preguntas para la entrevista 1, educadores 1, 2, 3 (Digital)</i>	
<i>Anexo H: Entrevista 1 Educador 1 (Digital)</i>	
<i>Anexo I: Entrevista 1 Educador 2 (Digital)</i>	
<i>Anexo J: Entrevista 1 Educador 3 (Digital)</i>	
<i>Anexo K: Preguntas para la segunda entrevista con docentes (Digital)</i>	
<i>Anexo L: Transcripción entrevista 2, educador 1 (Digital)</i>	
<i>Anexo M: Transcripción entrevista 2, educador 2 (Digital)</i>	
<i>Anexo N: Transcripción entrevista 2, educador 3 (Digital)</i>	
<i>Anexo S. Transcripción entrevista Humberto Quiceno (Digital)</i>	

Resumen

El escenario actual de la educación, tiene como misión posibilitar la reflexión crítica del proceso de formación docente, de su identidad, de su labor, y de su papel protagónico que desempeña en la sociedad. Para el desarrollo del presente estudio cualitativo titulado “EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN LENGUAS MODERNAS: UNA MIRADA ETNOGRÁFICA DE SU IDENTIDAD PROFESIONAL” fue necesario beber de la fuente de pensadores e investigadores quienes han invertido su pasión y vida en la búsqueda de sentido a la formación, identidad, y del docente como agente de cambio y de comprensión de su propio ser. También fue necesario escuchar la voz de estudiantes de último semestre de la licenciatura así como la voz de algunos profesores quienes en el momento de la construcción del proyecto curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas, prestaron todo su concurso.

Inicialmente se tiene el término formación, el que para algunos sigue siendo desarrollo interior, de dentro a afuera, queriéndola diferenciar, erróneamente, de la educación como acción o influencia exterior, para otros, significa el objeto de la educación, la formación de la personalidad. Para muchos, es igual al proceso por el cual se forma esta personalidad, lo cual es también lo que significa la educación.

Al historiar el término encontramos que en Quiceno (2008), se menciona la formación, en primer lugar como concepto filosófico con inicios en la cultura alemana y en segundo lugar, para ofrecer más claridad conceptual nos remite a Grecia como primera cultura que se dedicó a la pedagogía, para quienes lo relevante era formar el hombre.

El referenciado autor (2010), sugiere que formación en palabras de Gadamer es la adquisición de la cultura por uno mismo, es también la adquisición de la propia forma, de la forma que uno quiere.

Muy en la línea de Luzuriaga (1996), el término alemán *Bildung* (formación), significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los elementos de la tradición de su entorno. *Bildung* es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto. *Bildung* está

estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal. (Ríos, 1996)

Otro concepto pilar de esta investigación es el relacionado con identidad (Del b.lat. *identitas, ãtis*) el cual es definido por DRAE como el conjunto de rasgos propios de un individuo o una colectividad que los caracteriza frente a los demás. También la define como la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás.

Según Echavarría (2006), la identidad puede ser conceptualizada como estructuración de roles, la cual se hace presente en la autoidentificación y delimitación de la realidad simbólica externa al sujeto que configura sentidos, estos últimos, se expresan en la interpretación que los sujetos hacen de las estructuras de roles internalizados, es decir, en sus juicios, actitudes y vivencias del rol.

Fernández F., Basto C., Martínez Y. (2005), establecen que la identidad es la piedra angular en la construcción del proyecto de vida de los sujetos, obviamente desde la conciencia de las capacidades y habilidades de la persona que le permitan desarrollarse como tal. Sin embargo, emergen muchas dudas sobre lo que se es y lo que se puede dar a la sociedad, es decir aparece el temor de enfrentar la realidad.

Avanzando en el desarrollo del presente trabajo, se tiene que para el caso del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas, el plan de estudio podría concebirse como el faro, guía u horizonte que señala el camino de formación de los usuarios del mismo; esto es, el seguimiento riguroso del esquema estructurado de las áreas que conforman el componente disciplinar, de las asignatura que conforman los componentes pedagógico, lingüístico, socio-humanístico y de investigación.

En concordancia con las categorías analizadas en la presente investigación se podría mencionar la Práctica como una acción permanente, diaria, de racionalización, reflexión e investigación que hace el estudiante sobre el proceso educativo, es decir, sobre el proceso de realización de las lenguas, sobre las formas de trabajo de sus profesores, sobre su propia forma de trabajo como estudiante de lenguas y sobre cómo ellas afectan su proceso de realización de las lenguas y su desarrollo integral. Según el Proyecto Curricular del Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés, Francés (2001) esta acción se inicia desde el primer semestre de la Licenciatura, prepara al estudiante para la Orientación de Proceso

Educativo –OPE- en una institución y culmina, mientras está en la Universidad, con la realización de su Trabajo de Grado.

En síntesis, con los anteriores elementos y con otros que se encuentran en el cuerpo del presente documento se hizo un ejercicio de comprensión de la realidad académica existente desde el desarrollo del objetivo de comprender las estructuras formativas y de identidad profesional subyacentes en el Plan de Estudios del Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés Francés de la Universidad del Cauca. Para conseguir dicho objetivo, adicional a la lectura minuciosa del documento en referencia, fue necesario determinar a través de las narraciones de los estudiantes las prácticas pedagógicas que ellos fueron objeto en los procesos de formativos del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés– Francés. Finalmente se identificaron las estructuras formativas y de identidad profesional en los docentes del programa a través de sus propias narraciones.

“Siempre parece imposible, hasta que se hace”
Nélsón Mandela

1. El problema

1.1 Antecedentes

La revisión de estudios previos entre los que se pueden considerar las investigaciones, tesis doctorales, es un proceso significativo que permite incrementar las referencias que antecedieron a la temática aquí planteada.

Bohórquez (2008), en su tesis doctoral “*Comunicación vital en la formación médica*”, establece que la *formación* por las implicaciones que tiene en el proceso de desenvolvimiento humano es un problema central no solo de la educación, sino en realidad de nuestra existencia. Textos, artículos, y estudiosos de la educación en general, emplean la palabra “formación” como un sinónimo de educación.

Tal como Bohórquez (2008), manifiesta, la etimología de la palabra puede generar confusión; si se tiene que, según el Diccionario de la Real Academia de Lenguaje (2002):

El término formación se deriva el latín *formatio* y su primer significado acción y efecto de formar o formarse, genera de inmediato ambigüedad. Porque una cosa es formar, es decir darle forma a algo y otra es formarse, adquirir forma. Desde el punto de vista del autor referenciado, la raíz *forma* evoca la imagen de configuración exterior o aspecto superficial de algo, su acción verbal *formar*, implica una acción transitiva mediante la cual transformo externamente una cosa, distinta y prácticamente opuesta a formarse, acción reflexiva mediante la cual tomo forma, me voy conformando ya sea física, mental o emocionalmente. En el primer caso, la formación externa implica para la educación y en general para cualquier interacción humana, la idea que un sujeto puede darle forma a otro. En el segundo caso, considerar la formación como una acción interior o propia de la persona, implica para la educación la idea del autodidacta, del aprendiz autosuficiente. Si bien ambas ideas de formación aunque complementarias son limitadas, generan un dilema para la educación dada esta aparente dualidad”. (p. 10)

Euscátegui, Pino y Rojas (2006), en su libro “*La formación humana en la educación superior –reflexiones para recrear las estructuras curriculares y repensar las prácticas pedagógicas–*”, realiza un recorrido bibliográfico por diferentes autores y mencionan que Gadamer conceptualiza la formación desde la palabra alemana *bildung* en estrecha relación con la cultura de que es dueña la persona como consecuencia de su relación con el medio circundante.

Muy en la línea de Quiceno & Ferry, citados por Euscátegui et al., (2006), se argumenta que la formación implica un trabajo del ser humano sobre sí mismo, sobre sus representaciones y sus conductas viene a evocarse como el advenimiento ineludible de un orden de cosas, formación no es más que, en el mejor de los casos, una ocasión para formarse. Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura. Adicionalmente hace referencia a que la formación puede ser visualizada como función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber –hacer y del saber ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico.

Otro aspecto importante en esta investigación es el relacionado con identidad y por ello se menciona el siguiente estudio:

Fernández F. Basto C., Martínez Y., (2005), en su trabajo de grado sobre la “*Identidad como piedra angular en la construcción del proyecto de vida*”, nos presentan el concepto analizado desde los aspectos físico, psicológico y social. Se destacan la *identidad de género* concepto acuñado por Maslow (1954), y mediante el cual las personas deben aceptar los roles que tienen como mujer o como hombre y la relación entre ellos; *la identidad ideológica*, que se asocia con la filosofía de vida, creencias, costumbres y reglas que la gente establece para interactuar agradablemente en la sociedad; *la identidad psicológica* que se relaciona con los sentimientos, actitudes, control y manejo de las emociones; *la identidad física* más relacionada con la aceptación del cuerpo, aunque algunos no se apartarán de la idea de que ésta se asocia con la apariencia personal y entonces hay una preocupación para proyectar una imagen tal que les permita la aceptación de determinado grupo; y *la identidad social* que se construye con el grupo social al cual se pertenece, por ejemplo amigos, compañeros de clase,

compañeros de trabajo, familia, religión, etc. Debido a que los seres humanos somos sociales por naturaleza, se requiere que las personas actúen en un medio ambiente social.

En esta misma línea, Echavarría (2006), menciona que la identidad se relaciona con la estructuración de roles la cual se hace presente en la autoidentificación y delimitación de la realidad simbólica externa al sujeto que configura sentidos

1.2 Descripción del problema

La Universidad del Cauca en su desempeño institucional muestra un marcado interés por la formación de sus estudiantes en los diferentes pregrados que ella ofrece; no ajeno a ese interés el departamento de Lenguas Extranjeras a través del documento denominado “*Proyecto curricular del programa de licenciatura en lenguas modernas inglés–francés 2001*”, articula los lineamientos de formación profesional para este pregrado. El mencionado documento contiene directrices generales entre las cuales se destacan la parte reglamentaria, antecedentes, marco conceptual, principios curriculares, perfiles, modelo metodológico, estructura curricular o plan de estudios, entre otros aspectos, que dan solidez al trabajo con los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés–Francés.

De las anteriores directrices mencionadas, la presente investigación asumió la revisión de la estructura curricular a fin de realizar un ejercicio que permitiera develar las estructuras formativas y de identidad profesional subyacentes en el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés–Francés. Ello justifica realizar un esbozo descriptivo del plan de estudios, entre otras cosas, a fin de develar la identidad profesional con que se finalizan los estudiantes sus estudios de pregrado en el Programa y su relación con la denominación del título de licenciado(a) que se otorga; denominación que se establece poco conocida por las personas quienes ingresan a este pregrado.

Las anteriores inquietudes han sido acentuadas por los siguientes indicios:

- El mayor número de asignaturas en el campo de fundamentación específica especialmente en el área de lenguas.
- Los escasos niveles de escritura y reflexión en el Diario de Experiencias sobre su vivencia como estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés.

- La realización tardía de la Orientación del Proceso Educativo –OPE–, en otros espacios académicos llamada Práctica Pedagógica o Práctica Docente.
- Apreciaciones notorias respecto del poco gusto de ser docente.
- El posible desconocimiento del significado de la palabra licenciatura.
- Apreciaciones manifiestas por el gusto de las lenguas extranjeras.
- Solicitud de asignar más tiempo para la práctica, asignaturas orientadas a pedagogía, psicología, fonética y producción de materiales.

Muchas de los anteriores aspectos se evidenciaron tanto en la revisión de la estructura curricular como en las entrevistas realizadas a los estudiantes de último semestre.

1.3 Formulación del problema

La expresión de expectativas de parte de los estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés – Francés de la Universidad del Cauca , la asistencia a plenarias finales de la Práctica Profesional, la participación en los Espacios de Análisis del Proceso Educativo (EAPE), anteriormente denominado Espacio de Reflexión Compartida y definido en el documento de la Práctica Profesional 2001 como “ *eventos académicos en las cuales los estudiantes-educadores (EE) y los educadores de cada uno de los semestres se reúnen para compartir sus escritos producto de las observaciones, y reflexiones realizadas en sus Diarios de Experiencias*” (Unicauca, 2001: p.9), han permitido establecer que quienes ingresan al programa, en su gran mayoría, los anima el deseo de aprender Inglés y Francés como lenguas extranjeras para desarrollar objetivos diferentes a realizarse como educadores en las mismas. Estos objetivos están expresados en testimonios como “ser profesor no es lo mío”, “no me gusta trabajar con niños”, “aprender lenguas extranjeras está in”, “quiero irme a estudiar y a trabajar a Francia”, etc., los cuales denotan que, su formación como Licenciados en Lenguas Modernas Inglés-Francés y su proceso de identidad profesional generan tensión al interior del programa y en los mismos estudiantes.

En un primer momento se genera tensión al interior de los objetivos generales establecidos en el Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés – Francés 2001 respecto de la formación profesional:

- “Contribuir al desarrollo educativo y social del Departamento del Cauca y de la nación formando licenciados idóneos en las lenguas extranjeras (Inglés-Francés) con una visión crítica del mundo, lograda a través de la articulación sólida de conocimientos específicos, pedagógicos y socio-humanísticos.
- Fomentar, apoyar y alimentar el Desarrollo Integral de los participantes en el proceso Educativo y las condiciones necesarias para el logro de ese efecto”. (p.11)

En un segundo momento se genera tensión por las expectativas anteriormente mencionadas y que anima a los estudiantes a ingresar a este pregrado.

Finalmente, el Proyecto Curricular 2001 de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca precisa que su Estructura Curricular está conformada por 2 campos de formación que agrupan 5 áreas del conocimiento a saber: Campo de Formación Profesional formada por el Área de Lenguas Modernas y el Área Pedagógica. Campo de Fundamentación Científica e Investigativa que agrupa 3 áreas fundamentales: Área de Lingüística, Área Sociohumanística y Área de Investigación, la cual termina con el Trabajo de Grado que se desarrolla en 3 etapas en los espacios denominados Énfasis.

Si se tiene que la estructura del Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca en el Campo de Formación Profesional contempla el Área de Lenguas Modernas con 22 cursos en lengua extranjera, 2 cursos en lengua materna, y el Área de Pedagogía con 8 cursos 7 de los cuales son orientados en lengua extranjera; y de otro lado el Campo de Fundamentación Científica e investigativa contempla el Área de Lingüística con 5 cursos orientados en lengua extranjera, el área Socio-Humanística con 7 cursos orientados en lengua materna, y el Área de Investigación con 5 cursos orientados en lengua extranjera, se puede deducir un criterio, el cual ofrece mayor énfasis a la parte disciplinar. Lo anterior dio pie a plantearse el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las estructuras formativas y de identidad profesional que subyacen en el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés Francés de la Universidad del Cauca?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Comprender las estructuras formativas y de identidad profesional que subyace en el Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés Francés de la Universidad del Cauca.

1.4.2 Objetivos específicos

- Develar las intensiones formativas y de identidad profesional que se encuentran en el Plan de Estudios del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés–Francés.
- Determinar a través de las narraciones de los estudiantes las prácticas pedagógicas en los procesos de formativos del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés–Francés
- Identificar las estructuras formativas y identidad profesional en los docentes del programa a través de las narraciones

1.5 Justificación

A continuación se presentarán los puntos de partida para esta investigación cuyas motivaciones involucraron, en primera instancia, el deseo personal de develar si la ejecución de la estructura curricular, del Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés–Francés adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca, realmente aportaba elementos categóricos en la formación del futuro licenciado en Lenguas Modernas y su identidad profesional. Para estos fines era necesario develar si la ejecución de los Campos de Formación Profesional conformada por el área de Lenguas Modernas y el área Pedagógica y de Fundamentación Científica e Investigativa integrada por 3 áreas fundamentales: área de Lingüística, área Sociohumanística y área de Investigación contemplados en el documento del Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés – Francés (2001), se materializaban a través de las diferentes prácticas pedagógicas de los maestros y narradas por los estudiantes entrevistados, para así

establecer su aporte en la formación de identidad profesional de los futuros licenciados en lenguas modernas.

Las anteriores razones, sin lugar a duda, invitaron a adentrarse en el contenido del documento antes referenciado, a fin de analizar su estructura curricular en un ejercicio que pudiera brindar elementos para establecer las estructuras formativas y de identidad profesional que subyacentes en el mismo.

En segunda instancia, es preciso mencionar que en un ejercicio de alteridad entre estudiantes de último semestre e investigadora, se planteó el conocer algunas prácticas pedagógicas de docentes del Programa a fin de establecer e identificar la coherencia de dichas acciones educativas con los procesos de formación de licenciados; así las cosas la revisión de algunas prácticas pedagógicas de docentes del programa a través de la voz de los estudiantes, posibilitó identificar la contribución de las mismas en la generación de identidad en los futuros educadores en Lenguas Modernas Inglés-Francés.

2. Contexto

*“El peor error es no hacer nada por pensar
que es poco lo que se puede hacer”
E. Burke*

2.1 Universidad del Cauca

Fue creada por Decreto el 27 de abril de 1827 dictado por el Presidente de la República, General Francisco de Paula Santander, en desarrollo de la Ley 18 de mayo de 1826 e instalada el 11 de noviembre de 1827, y tiene sus orígenes en un establecimiento educativo de primer orden en los tiempos coloniales: el Seminario Mayor de Popayán. A semejanza de esos tiempos, la Universidad ha seguido y sigue siendo factor de conocimientos, progreso y foro de libre examen de las circunstancias y alternativas de la vida social, dinamizando y clarificando de manera incesante el contexto de la expresión y la participación ciudadana.

El Alma Máter Caucana, es un ente autónomo del orden nacional, vinculado al Ministerio de Educación, con régimen especial, autonomía académica, administrativa y financiera y patrimonio independiente.

La Universidad del Cauca cuenta actualmente con 9 facultades en las cuales se brinda formación de pregrado y posgrado en diferentes áreas del conocimiento. Ellas son: Facultad de Arte, Facultad de Ciencias Agropecuarias, Facultad Ciencias de la Salud, Facultad Ciencias Contables Económicas y Administrativas, Facultad Ciencias Humanas y Sociales, Facultad Ciencias Naturales Exactas y de la Educación, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Facultad Ingeniería Civil, Facultad Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones. (Universidad del Cauca, 2011)

2.2 Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Esta dependencia fue creada mediante el Acuerdo Número 192 de 1970, expedido por el Consejo Superior de la Universidad del Cauca. (Universidad del Cauca, 2011)

El Artículo Segundo del Acuerdo establece que:

La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca es una unidad de enseñanza superior que cuida de varias carreras profesionales afines con el

área de las Humanidades, adelanta investigaciones interdisciplinarias en estos campos, y presta servicios a los estudiantes de otras facultades. (Universidad del Cauca, 2011)

En el momento de su creación, la facultad contaba con los siguientes departamentos:

- Ciencias Sociales: conformado por las secciones de Antropología, Psicología y Sociología, junto con el Instituto de Investigaciones Históricas José María Arboleda. También existía el instituto de Antropología que se convirtió en el Instituto de Investigaciones Sociales.
- Filosofía y Letras: constituido por las secciones de Clásicos, Filosofía y Literatura.
- Idiomas: integrado por las secciones de Literatura y Lenguas Modernas.
- Educación: conformado por las secciones de Metodología, Psicopedagogía y Currículo.

La Escuela de Bellas Artes era también una dependencia de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Estaba constituida por el Conservatorio de Música, la sección de Arte Dramático y la sección de Artes Plásticas.

La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales es una unidad académica que busca contribuir a la educación integral de los estudiantes en las áreas afines a las humanidades, con el fin de formar ciudadanos capaces de interactuar positivamente con la sociedad bajo principios éticos y democráticos. Estos principios están fundamentados en los Derechos Humanos, promoviendo de esta manera la construcción y desarrollo de una sociedad justa que propicie el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. (Universidad del Cauca, 2011)

2.3 Departamento de Lenguas Extranjeras

La Universidad del Cauca establece que este departamento es un ente académico universitario perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales que imparte docencia, adelanta investigaciones, coordina las disciplinas que se ofrecen en la Universidad del Cauca relacionadas con los idiomas. Creado mediante Resolución N° 026 del 06 de febrero de 1991 expedida por el Consejo Superior de la institución, desarrolla sus actividades

principalmente en el edificio de la Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación. (Universidad del Cauca, 2011)

2.3.1 Filosofía

2.3.1.1 Misión

El Departamento de Lenguas Extranjeras acorde con su labor educativa y la misión de la Universidad del Cauca tienen un compromiso con el desarrollo profesional y social del estudiante, mediante la investigación, que lleve a la construcción de conocimientos específicos, pedagógicos y socio-humanísticos haciendo de él un ser creativo e idóneo.

2.3.1.2 Visión

El Departamento de Lenguas Extranjeras es un sistema fundamentado en la articulación de los diversos campos, áreas y asignaturas que lo constituyen, orientado por conceptos y materializados éstos por métodos, actividades y prácticas que conduzcan al conocimiento científico de los diferentes aspectos de la realidad sociolingüística y cultural con miras a contribuir al desarrollo y transformación cualitativa de la educación del educador en lenguas.

2.3.1.3 Objetivos

- Contribuir al desarrollo educativo y social del departamento del Cauca y de la nación formando licenciados idóneos en las lenguas extranjeras (Inglés–Francés) con una visión crítica del mundo, lograda a través de la articulación sólida de conocimientos específicos pedagógicos y socio-humanísticos.

- Fomentar, apoyar y alimentar el desarrollo integral de los participantes en el proceso educativo y las condiciones necesarias para el logro de ese efecto.

2.3.2 Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés – Francés

Esta reflexión estuvo orientada a conocer el desarrollo histórico y el origen de la propuesta educativa de la Universidad, para comprender los antecedentes y los hechos más relevantes forjadores de la formación del licenciado en Lenguas Modernas Inglés-Francés.

2.3.2.1 Evolución del Programa

De acuerdo con el Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés–Francés (2001), el Programa de Lenguas Modernas se creó el 28 de febrero de 1972 bajo el nombre de Filología e Idiomas y para el mes de septiembre se abrieron los programas de Español–Inglés y Español–Francés, los que funcionaron a través del Acuerdo # 96 del 26 de junio de 1973 expedido por el ICFES.

La Universidad del Cauca definió su misión y compromiso con la sociedad para formar profesionales competentes en su especialidad, que pudieran generar cambios fundamentales con su capacidad y trabajo investigativo, creativo y crítico. Esta misión hizo que tanto la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación como el Departamento de Lenguas Extranjeras asumieran el compromiso emprendiendo acciones, por una parte, de capacitación de docentes, investigación disciplinaria y pedagógica sobre los conceptos pilares del Programa y por otra, apertura de las lenguas extranjeras a otros campos de acción, además de la docencia, tales como turismo, traducción, comercio, lenguaje técnico, etc. En este sentido se creó la Unidad de Traducciones, actual UNILINGUA, adscrita al Departamento de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca, como una unidad de extensión.

Mediante el Acuerdo # 159 de 1991 el ICFES concedió licencia de funcionamiento al Programa de Lenguas Modernas (9) promociones hasta el 31 de julio de 1995, bajo los términos de presentación de informes de auto evaluación cada dos años, y el cumplimiento de las recomendaciones para el mejoramiento del programa. Desde entonces se han realizado una serie de reestructuraciones en cumplimiento de las diferentes recomendaciones y visitas de asesoría por parte del ICFES y del MEN.

2.3.2.2 Misión

El Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés – Francés (2001) establece que el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés, Francés acorde con su labor educativa y la misión de la Universidad del Cauca, tiene un compromiso con el desarrollo profesional y social del estudiante mediante la investigación que lleve a la construcción de conocimientos específicos, pedagógicos y socio humanísticos, haciendo de él un ser creativo e idóneo.

El Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés, Francés es un sistema fundamentado en la articulación de los diversos campos, áreas y asignaturas que lo constituyen, orientado por conceptos y materializados éstos por métodos, actividades y prácticas que conduzcan al conocimiento científico de los diferentes aspectos de la realidad socio-lingüística y cultural con miras a contribuir al desarrollo y transformación cualitativa de la educación y del Educador en Lenguas.

2.3.2.3 Visión

El Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés – Francés (2001) establece que el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés, Francés tiene el compromiso de contribuir al desarrollo educativo de la comunidad formando educadores en lenguas, íntegros, idóneos, críticos y solidarios. Para su funcionamiento, el Departamento cuenta con un idóneo y calificado grupo de profesores de inglés y de francés.

El Departamento de Lenguas despliega sus actividades de educación, investigación, capacitación, actualización, y de extensión en 4 frentes así:

2.3.2.4 Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés, Francés

Es la razón de ser del Departamento según lo planteado en el Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés – Francés (2001). Su misión es la formación de educadores-investigadores en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés para la educación Preescolar, Básica y Media Vocacional.

El proceso educativo en esta Licenciatura privilegia la investigación como proceso de conocimiento y como proceso pedagógico, y materializa la extensión en la Orientación del

Proceso Educativo (OPE), lo que en otros ámbitos académicos se conoce como Práctica Pedagógica o Profesional, y que realizan los estudiantes durante los semestres VIII y IX del pregrado en diferentes instituciones con las que previamente se establece convenio académico.

2.3.2.4.1 Plan de estudios o estructura curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas: Inglés–Francés

El documento del Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés – Francés (2001) describe que el programa curricular de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés está conformado por 2 campos de formación que agrupan 5 áreas del conocimiento a saber:

- Campo de Formación Profesional formada por el Área de Lenguas Modernas y el Área Pedagógica.
- Campo de Fundamentación Científica e Investigativa que agrupa 3 áreas fundamentales: Área de Lingüística, Área Sociohumanística y Área de Investigación, la cual termina con el Trabajo de Grado que se desarrolla en 3 etapas en los espacios denominados Énfasis.

2.3.2.4.1.1 Área de Lenguas Modernas. Componente Lenguas Extranjeras: Inglés – Francés

El Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés – Francés (2001) menciona que en este espacio se realiza la práctica de las Lenguas Extranjeras como comunicación y como medio para desarrollar conocimiento. La lengua como comunicación implica el desarrollo de una serie de competencias entre las cuales se incluyen:

a) Competencia lingüística o conocimiento del código de funcionamiento, el cual se adquiere a través del estudio teórico-práctico de los aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos, lexicales, sintácticos, semánticos y retóricos de la Lengua Extranjera.

b) Competencia comunicativa que implica el conocimiento de la forma adecuada de usar el lenguaje, o de comportarse con el lenguaje de acuerdo con normas psicológicas, culturales y sociales y el nivel de relaciones interpersonales en diversos contextos y situaciones. (Ver Anexo: A)

2.3.2.4.1.2 Componente Español

El estudio y optimización del empleo del español, de su sistema lingüístico, procurarán a los estudiantes de Lenguas Extranjeras un mejor desarrollo de las mismas. Así, el pensamiento, el conocimiento, la comunicación, la expresión personal, la creación estética, se materializan de manera más adecuada. La cultura se define en relación con la lengua; por lo tanto el conocimiento de la lengua materna es de vital importancia para comprender y transformar la cultura.

El estudio del Español en el programa de Lenguas Modernas es necesario para garantizar un fundamento en los análisis comparativos con las Lenguas Extranjeras o su aspecto formal, y en el manejo comunicativo de ellas, o su aspecto de uso. Existe una correspondencia manifiesta entre los niveles de competencia de las lenguas. Se ha comprobado que el conocimiento de la lengua materna influye sustancialmente en la adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras y viceversa. (Ver Anexo: B)

2.3.2.4.1.3 Área de Formación Pedagógica

El Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés – Francés (2001) menciona que *la Teoría Comunicativa* para la adquisición-aprendizaje de las Lenguas Extranjeras determina la conceptualización pedagógica desde la cual se ha diseñado el Área de Formación Pedagógica.

Las diferentes teorías pedagógicas, los procedimientos, las técnicas y los métodos específicos conducen a las perspectivas de formación seleccionadas; por lo tanto, el proceso comunicativo privilegia la selección de las teorías pedagógicas contemporáneas que sustentan la apropiación-producción de conocimientos de los estudiantes, lo cual les permite realizar una *Práctica Profesional* reflexiva, acorde con las condiciones socioeconómicas imperantes en sus eventuales medios de trabajo, y procesar y comunicar con sensibilidad, propiedad y eficacia en Lengua Extranjera mejorando la operacionalización lograda en la lengua materna. (Ver Anexo: C)

2.3.2.4.1.4 Área de Lingüística

El Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés – Francés (2001), describe la Lingüística como el estudio científico del lenguaje humano. Su objeto es la exploración de los mecanismos del lenguaje a través de las diversas prácticas lingüísticas vividas por los seres humanos.

En términos generales, el área de Lingüística es un soporte teórico que posibilita la producción del conocimiento en el campo de los idiomas para que éstos no se queden en un nivel empírico. (Ver Anexo: D)

2.3.2.4.1.5 Área de Investigación

El Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés – Francés (2001) menciona que esta área apunta al desarrollo y perfeccionamiento de la capacidad investigativa de los estudiantes mediante el estudio de teorías y métodos de investigación en Lenguas Extranjeras y su aplicación práctica a través de la búsqueda de alternativas interdisciplinarias y multidisciplinarias que generen avances metodológicos, teóricos y prácticos en la disciplina de las Lenguas Extranjeras. (Ver Anexo: E)

2.3.2.4.1.6 Área de formación socio-humanística

El Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés – Francés (2001) establece que articulada al área de especialización y al área pedagógica se integra un área de formación socio-humanística especializada, con el objeto de abrir en el currículo un espacio de análisis que permita a los estudiantes particularizar la reflexión sobre "el saber" deslindando con claridad las fronteras entre las diferentes disciplinas que integran el plan de estudios. Se busca superar la caracterización vaga y nebulosa que se tiene de "las humanidades", tratando de implementar prácticas de trabajo teórico que aborden aspectos específicos de la interdependencia histórico-social de los saberes. (Ver Anexo: F)

2.3.2.4.1.7 Descripción de la secuencia en el área de lenguas extranjeras

- **Presentación.** Durante los seis primeros niveles se enfocará el estudio de las lenguas extranjeras de una manera global, es decir, partiendo de situaciones o experiencias concretas sobre distintos temas de interés, relacionados con las diversas áreas del conocimiento y funciones del lenguaje, de tal manera que los estudiantes puedan ir construyendo operaciones lógicas en el nuevo código que les permita producir un discurso coherente y significativo.

Puesto que la capacidad de entender lo que se escucha se desarrolla más rápido que la capacidad de expresarse oralmente, los textos o "unidades del lenguaje en uso" o "unidades semánticas", serán, en las etapas iniciales, accesibles a la comprensión para luego gradualmente ir incrementando su complejidad hasta llegar al discurso literario y científico. Cabe anotar que los contenidos a través de los seis niveles no constituyen una "estructura rígida", sino que ofrecen una guía metódica que permite configurar una idea sobre los diferentes niveles de conocimiento y uso de las lenguas.

La progresión de estos seis primeros niveles se constituye en un proceso que hace énfasis en actividades tales como: observar, clasificar, informar, sintetizar, interpretar, analizar, resolver problemas, criticar, imaginar, crear, producir, etc., utilizando elementos básicos del código lingüístico el cual es construido por los estudiantes a través de una sistematización y racionalización de sus dificultades y su evolución mediante el análisis comparativo con la lengua materna; por lo tanto, lo metodológico se concibe como una secuencia progresiva. Así, se acoge la metodología general para los seis primeros niveles, la cual se describe a continuación.

2.3.2.4.1.8 Metodología general para los seis primeros niveles

El Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés – Francés (2001) menciona que en las etapas iniciales, el profesor presentará textos oralmente y por escrito, los cuales serán analizados por él en sus aspectos lingüístico-semióticos, y luego serán complementados e implementados con actividades y técnicas comunicativas. Posteriormente se crearán condiciones de *Participación Real*, partiendo de los conocimientos

previamente adquiridos en la lengua materna. Esto permitirá trabajar diferencias y similitudes entre las lenguas extranjeras y la lengua materna. Luego, los estudiantes iniciarán así sus “*tanteos experimentales*”, presentando temas de su interés, oralmente y por escrito, seguido de una sesión de mejoramiento. La comparación de estos textos iniciales con los mejorados por el grupo constituirá una fuente del trabajo investigativo sobre el funcionamiento y uso de las lenguas extranjeras, y de los problemas de adquisición-aprendizaje y producción.

El profesor implementará técnicas de trabajo grupal y estrategias metodológicas que estimulen la participación creativa, y proveerá además al estudiante con material auténtico que contribuya, no sólo a cualificar el proceso, sino a enriquecer el conocimiento de los estudiantes.

2.3.2.4.1.9 Núcleos de fundamentación curricular

Estos núcleos se articulan alrededor de la fundamentación pedagógica, lingüística, socio-humanística e investigativa del programa, como también mediante un modelo pedagógico activo.

- **Núcleo de Fundamentación Lingüística.** El programa contempla el estudio y análisis del lenguaje en todas sus dimensiones y posibilidades. Esto es, indaga sobre lo sustancial del lenguaje, sus códigos, sus elementos estructurales y los modos de uso y funcionamiento en espacios y situaciones concretas de interacción. En la dimensión de las Lenguas Modernas, este trabajo abarca una doble indagación: una referida a la lengua materna, y otra a las Lenguas Extranjeras. Sin embargo, lo que prima es la interrogación sobre el lenguaje, para dar cuenta en, y a través de él, de la realidad concreta y abstracta. El lenguaje es entonces, instrumento definitivo para comprender, valorar, interpretar, pensar y expresar el mundo.

Este núcleo centra su atención en la lingüística del discurso, la teoría de la argumentación, la semiótica, la pragmática y demás disciplinas humanas, abandonando críticamente esquemas estructuralistas que minimizan el papel del lenguaje en el desarrollo y transformación del conocimiento y el lenguaje mismo.

En la propuesta curricular se establecen dos ciclos. En primer lugar, el ciclo llamado de fundamentación donde el estudiante se capacita en prácticas de comprensión, expresión y producción oral y escrita de diferentes registros de habla (académicos, sociales, publicitarios, científicos, artísticos, etc.), al mismo tiempo que construye elementos para la interpretación, la confrontación, la crítica, la argumentación y la producción. En el segundo ciclo, llamado de profundización, el estudiante afirma competencias comunicativas, al mismo tiempo que puede explicar y conceptualizar sobre el funcionamiento de las lenguas, desde alternativas disciplinarias (sociolingüística, psicolingüística, análisis del discurso, pragmática, etc.), como también desarrolla proyectos investigativos que apuntan hacia la solución de problemas lingüísticos y/o pedagógicos.

- **Núcleo de Fundamentación Sociohumanística.** El uso creativo de la lengua posibilita explicar y representar el mundo desde expresiones originales. Independientemente del uso objetivo y científico de la lengua, el mundo subjetivo, imaginario y todos los referentes que llaman a la expresión de la sensibilidad, de lo estético y lo emotivo y a la indagación del sentido real de los objetos está sustentado y enriquecido por múltiples disciplinas.

Los seres humanos vistos en su integralidad son la expresión de una historia personal y colectiva, del desarrollo de procesos sociales y culturales. Por medio de las lenguas, la antropología, la historia, la filosofía, la biología, la psicología, la informática, han venido dando cuenta de todos estos fenómenos. La interculturalidad y la multiculturalidad, fenómenos de este momento histórico, requieren, para ser entendidos en su exacta dimensión, espacios como los que ofrece el núcleo de fundamentación sociohumanística.

Este núcleo aporta a los estudiantes elementos que contribuyen a desarrollar sus percepciones estéticas y sensibles del mundo y de los eventos (sociales, culturales, técnicos, lingüísticos, etc.) que en él ocurren.

- **Núcleo de Fundamentación Pedagógica.** El Ministerio de Educación Nacional concibe que la pedagogía como reflexión del quehacer educativo personifica todo lo que hay

de humano en el educador y en el estudiante, por cuanto ella intermedia sus relaciones con la ciencia, la cultura, la sociedad, la cotidianidad, etc.

En el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas, la educación se entiende como una acción social que procura espacios para la transformación del ciudadano. En esta transformación el conocimiento es instrumento para ejercer por parte del estudiante, futuro educador, un papel de agente generador de procesos de cambio hacia la igualdad, el respeto, en últimas, la educación para la vida. De esta manera, el desarrollo integral, núcleo del Programa curricular de Lenguas Modernas, responde al principio de educabilidad consagrado en las disposiciones de la Ley 115.

Para que esto ocurra, se precisa de un individuo idóneo en su saber disciplinario y que sepa propiciar condiciones para que otros aprendan y construyan desde la experiencia individual y social. Esta persona debe conocer su realidad y la de otros seres, y este conocimiento le aporta sentido a su misión educadora. Desde este plano de la enseñabilidad, en este núcleo se supera el esquema asignaturista y se impulsa la responsabilidad social del educador. Consecuentemente, éste debe ser conocedor de las teorías, enfoques, tendencias y opciones metodológicas que le permitan emprender acciones de cambio para el mejoramiento de realidades y contextos educativos concretos.

Lo anterior apunta a resaltar la relación teoría – práctica, que en la propuesta curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas, se materializa desde el primer semestre de la carrera. El ejercicio pedagógico que se genera desde esta relación, es el que permite dinamizar procesos investigativos que no concluyen con un trabajo de grado, sino por el contrario, se constituyen en herramientas para la transformación del hecho educativo en todas las modalidades del sistema escolar colombiano.

- **Núcleo de Fundamentación Investigativa.** La investigación en la universidad debe contribuir a la estructuración de una sociedad con capacidad para utilizar el conocimiento en el proceso de concebir, forjar y construir su futuro; este aspecto es particularmente importante, si se toma en consideración que una de las características del entorno que está surgiendo al inicio del tercer milenio es precisamente la de la importancia del

conocimiento como factor de desarrollo y como factor dinamizador del cambio social. (Colciencias, 1998)

Los conceptos y líneas de investigación en el Departamento de Lenguas Extranjeras están enmarcados dentro de los lineamientos propuestos y entendidos por la Universidad del Cauca como son: La investigación, en sentido amplio, es un proceso sistemático y creativo que se ejecuta con el propósito de generar o articular, formular o reformular, probar o refutar conocimientos, teorías, procedimientos o prácticas, o especificar, producir o evaluar prototipos o innovaciones de materiales, organismos, dispositivos, equipos o instrumentos, o interpretar, sistematizar, crear o modificar expresiones, productos o procesos artísticos o culturales. (Universidad del Cauca, 2000)

El Núcleo de Fundamentación Investigativa en el Programa de Lenguas Modernas, concibe la investigación como un método de conocimiento que posibilita el acercamiento a la realidad objetiva. La investigación en el proceso de adquisición, enseñanza y aprendizaje de las Lenguas Extranjeras se materializa en el gradual descubrimiento y construcción de conceptos por parte de los estudiantes y profesores acerca del funcionamiento y el uso de la lengua objeto de estudio por medio de la constante observación, análisis, síntesis y aplicación de la información “input” al que tengan acceso.

La Licenciatura en Lenguas Modernas mediante actividades como: Racionalización de la experiencia mediante la realización de los diarios de experiencias y los espacios de reflexión compartida (hoy llamados Espacios de Análisis del Proceso Educativo –EAPE–) con la participación de estudiantes y profesores, evidencia, descubre y plantea problemas, dudas, intereses, debilidades y fortalezas del programa relacionado con el llamado “proceso de realización de la lengua”, a partir del cual se plantean proyectos de investigación en áreas estrechamente relacionadas con el Programa de Lenguas Modernas como son: Naturaleza y funciones del lenguaje, enseñanza – aprendizaje de las lenguas extranjeras para todos los niveles de educación del país, y temas/problemas disciplinarios e interdisciplinarios enfocados en las líneas de énfasis.

2.3.3 Unidad de Servicios en Lenguas extranjeras, UNILINGUA

Anteriormente denominada Unidad de Traducciones. La unidad se rige, para la elaboración de su plan de desarrollo, por los lineamientos generales del Plan de Desarrollo del Departamento.

En la unidad se prestan servicios de extensión a la comunidad por medio de traducción y versión de textos, cursos de inglés, francés, portugués y alemán para niños, jóvenes y adultos y preparación para la prueba TOEFL. Los cursos son orientados por estudiantes destacados de los últimos semestres del programa de lenguas Modernas, egresados y profesores del Departamento de Lenguas Extranjeras.

2.3.4 Unidad de desarrollo profesional para estudiantes y docentes de lenguas en ejercicio. –UNIDPEL

Anteriormente denominado Centro de Recursos de Inglés. Este frente cuenta con el apoyo logístico, bibliográfico y consulta especializada para educadores de inglés, estudiantes de lenguas, y comunidad universitaria en general. UNIDPEL, adelanta y proyecta conversaciones, talleres, cursos y seminarios de actualización y perfeccionamiento dirigidos a profesores en ejercicio y estudiantes de lenguas.

3. Referente conceptual

*“El proceso de aprendizaje es interminable,
y el crecimiento terminará sólo si se lo permites”
Arlene Francis*

El escenario actual de la educación, tiene como misión posibilitar la reflexión crítica del proceso de formación docente, de su identidad, de su labor, y de su papel protagónico que desempeña en la sociedad. Es necesario entonces beber de la fuente de pensadores e investigadores quienes han invertido su pasión y vida en la búsqueda de sentido a la formación, identidad, y del docente como agente de cambio y de comprensión de su propio ser.

3.1 Formación

Un concepto que da sentido a esta investigación es el relacionado con la formación, y para tratar de entenderlo es preciso iniciar con su definición. Según Luzuriaga (1966), formación, es una palabra que ha originado muchas interpretaciones y confusiones. Al vocablo alemán Bildung se lo ha tratado de identificar como *cultura personal*. Formación, en su literalidad significa dar forma a algo y también el resultado de esta acción. En la pedagogía procede del neohumanismo del siglo XVIII, como formación interior, como acuñación o modelación espiritual por medio de la cultura. Se le puede identificar con la educación, dado el amplio sentido que esta palabra tiene en la pedagogía moderna.

Sin embargo algunos autores alemanes han establecido diferencias entre ambas. Para algunos, formación, sigue siendo desarrollo interior, de dentro a afuera, queriéndola diferenciar, erróneamente, de la educación como acción o influencia exterior. Para otros significa el objeto de la educación, la formación de la personalidad. Para otros es igual al proceso por el cual se forma esta personalidad, lo cual es también lo que significa la educación.

Finalmente, para otros representa la participación en la cultura, la asimilación de ésta. Al no haber una definición unánime respecto del concepto de formación, existen diversas interpretaciones y que no difieren esencialmente del de educación; sin embargo la formación se refiere más al aspecto cultural y la educación al personal; la formación tiene un aspecto más

objetivo, mientras que la educación es más íntima, más subjetiva. La educación tiene por fin la formación de la personalidad. Ambos términos son equivalentes.

Por su parte, Duhalde (2006), quizá tomando al sujeto como centro del proceso de formación manifiesta que “...*la formación se da porque existe el hombre y la mujer, en el mundo, por lo tanto no se la puede pensar independientemente de ello, como puro adiestramiento técnico. No se la puede pensar independientemente de la naturaleza del ser humano*” (p.58); entonces se validan las apreciaciones de Euscátegui et al., (2006), para quienes la formación, en su sentido particular, tiene implícito un trabajo en torno a la persona.

Al historiar el término encontramos que Quiceno (2008), menciona que la formación como concepto filosófico, se encuentra en la cultura alemana y es así como en su recorrido histórico para llegar al concepto de formación del maestro nos remite a Grecia como primera cultura que se dedicó a la pedagogía, lo relevante entonces era formar el hombre.

En la Edad Media, siglo III al XVII en el cual hubo dominio de la religión católica, también existió la formación. Gadamer citado por Quiceno (2008), en su libro “*Verdad y método*”, explica que la formación en esta época era un poco similar a la privilegiada por la cultura griega: llegar a ser hombre y entender lo humano. Formación es darse la forma, y la forma que uno se da es la de Dios.

En el siglo XVII, época de la Modernidad, aparecieron Descartes, Bacon, Comenio, quienes pensaron la formación ya en el terreno educativo, en el pedagógico. En “*Didáctica Magna*”, Comenio, citado por Quiceno (2008), pensó la Biblia y la religión católica para pensar el problema de la pedagogía. La formación se daba en la escuela a través del maestro. Formación es adquirir la forma de la escuela con horarios, espacios, métodos, etc. En Comenio el vivir en la escuela durante un tiempo escolar daba la forma. Los niños y los jóvenes no hacían nada, pero ya no se elevaban, no adquirían la forma humana sino que adquirirían la forma de la escuela.

En el siglo XVIII, con La Salle, la Ilustración alemana y el pensamiento de la escuela nueva con Rousseau, Pestalozzi, Herbar, Montessori, etc., citados en Quiceno (2008), se introdujo el concepto de Grecia respecto de la formación del hombre, pero incorporado en la escuela. En Kant citado en Quiceno (2008), cada ser se da su identidad, esa es la formación para él, es la forma que uno se da así mismo.

Con Juan Bautista de la Salle (1720), creador de las reglas comunes, se creó la formación de los maestros con características especiales entre las cuales la espiritualidad tuvo especial relevancia, pero para el siglo XIX se generó un cambio, y la sociedad se industrializó, se acabó la vocación. Se impuso el trabajo, el desarrollo. Cambió el concepto de formación. Formarse es desarrollarse, adquirir la forma del desarrollo, la forma de la economía, la figura del trabajo. Aparece el oficio como objetivo, es decir, formar para el oficio. El maestro es un artesano. A los niños en la escuela se les educa para que a futuro tengan un oficio, un trabajo, se forma para la industria. Los maestros adquirieron el oficio de formar para el oficio.

En Quiceno (2010), formación es la adquisición de la cultura por uno mismo, es la lucha que uno establece para tener una parte de la cultura que sea diferente a otra de la parte cultura estatal, de la cultura religiosa, o cultura moral, esa es una cultura propia, individual, egoísta que se refiere a uno, que es para uno, eso es formación, lo propio, voluntario, nadie obliga; sin embargo esto es una de las cosas que más rechaza la sociedad, rechaza la cultura, rechaza la institución, rechaza el estado, rechaza la iglesia, rechaza la moral pues una de las cosas que más rechaza ésta es que uno sea individual, todo el mundo lo critica. Por eso dice Gadamer, es la adquisición de la propia forma, de la forma que uno quiere.

Por su parte Ríos (1996), expresa que Gadamer analiza el origen y evolución del concepto de formación del hombre y lo vincula estrechamente al concepto de la cultura. Según Gadamer aunque Kant no emplea la palabra formación, trabaja la idea de las obligaciones para consigo mismo, es decir que, ésta consiste en el deber que tiene cada uno de darse forma.

Muy en la línea de Luzuriaga (1996), el término alemán *Bildung* (formación), significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los elementos de la tradición de su entorno. *Bildung* es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto. *Bildung* está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal. (Ríos, 1996)

Para Gadamer citado por Quiceno (2008), el concepto de la formación va más allá del mero cultivo de capacidades, apunta a algo que está más allá de la habilidad y la destreza y por tanto del desarrollo de capacidades o talentos. Aquello que está más allá de las capacidades es lo que constituye el objetivo de la formación, en este sentido, formarse es un

constante desarrollo y progresión que permite ser capaz de ver de otra manera pero cada vez más abarcante lo que Hegel nombra como ascenso a la generalidad, pues ésta es el resultado tanto de la formación práctica como de la formación teórica, teniendo en cuenta que si bien la formación teórica lleva más allá de lo que el hombre sabe y experimenta directamente, a esta le subyace la formación práctica .

Ríos C. (199) también menciona que toda formación teórica, incluida la formación de las lenguas y los mundos de ideas extraños, es mera continuación de un proceso formativo que empieza mucho antes. Cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya de modo análogo a como adquiere el lenguaje. En este sentido el individuo se encuentra constantemente en el cambio de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en lenguaje y costumbres.

En “*Rousseau y el concepto de formación*”, Quiceno (1996), destaca que aunque éste no fue a la escuela sino en los primeros seis años, su formación no es obra de una disciplina, sino de su propia disciplina. Todo lo aprendió por sí mismo, muy lejos de cualquier institución posible, fuera de cualquier tipo de encierro, disciplina, claustro o privación de la libertad, del cuerpo o del espíritu, es decir, sin coerciones materiales a la libertad.

En Rousseau, la formación es entendida como una experiencia semejante entre hombres, cosas y sabiduría. El aporte de Rousseau fue haberse distanciado de la experiencia de los hombres y privilegiar la de las cosas y la de la naturaleza.

Rousseau separa las formaciones según la experiencia y así diferencia la naturaleza de cada una de ellas. La formación inicial que proviene de la casa y la familia, que se da al lado de la madre la va a llamar cuidados, protecciones. La formación que se inicia en la escuela la llama instrucción y la formación que empieza una vez terminada la escuela la llama formación o educación. La formación comienza en el cuerpo luego pasa al espíritu y de éste a la sociedad.

La formación no es aquí concebida como el simple acto de ir a la escuela, estudiar, tener una profesión. Esto es sólo estar instruido. La formación es tener conciencia, haber comprendido en el pensamiento y en la imaginación, la educación del hombre, antes que ella

se realice. El gran problema de toda formación es el no tener conciencia de ella como forma de pensamiento educativo. Un hombre puede ser educado de la mejor manera posible y en las mejores instituciones pero no por ello se puede decir que ha sido formado, es necesario averiguar si logró hacerse a la idea de todo el proceso de tal modo que se convierta en sujeto. Sujeto es el que sabe por sí mismo. La formación hay que entenderla como la conversión del hombre en sujeto, es decir, en autor de sí mismo.

Educación es el proceso por medio del cual las cosas, las personas y las instituciones afectan a un individuo. La formación es entender ese proceso como un viaje hacia sí mismo. La formación no debe ser pensada como los pasos o las fases a través de las cuales se llega a ser educado, sino como el control que se tiene de la propia educación en tanto es uno mismo el que la dirige.

En Euscátegui et al., (2006), João Francisco de Souza expresa que la formación humana no es fruto de la práctica docente, sino de lo que denomina práctica pedagógica, que es una acción colectiva institucional que implica un síntesis, condensación de las prácticas docentes, discente, gestora y epistemológica.

Al respecto Ferry (1990), afirma que la formación se puede visualizar como función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer y del saber ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico. Adicionalmente argumenta que la formación implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas; formación no es más que, en el mejor de los casos, una ocasión para formarse. Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura. Así las cosas, se puede observar como Ferry retoma los planteamientos kantianos de las obligaciones de la persona consigo mismo, de la intención propia de formarse e igualmente establece una relación entre lo interno y lo externo del proceso de formación.

Flórez, citado en Euscátegui (2006), toma el concepto de formación como el eje central de la pedagogía, entendida como disciplina científica en construcción.

El concepto de formación, desarrollado inicialmente en la ilustración no es hoy en día operacionalizable ni sustituible por habilidades y destrezas particulares ni por objetivos

específicos de instrucción. La formación es lo que queda, es el fin perdurable; a diferencia de los demás seres de la naturaleza.

Para Díaz, citado en Euscátegui (2006), la formación se refiere por una parte, al proceso de generación y desarrollo de competencias especializadas entre los individuos, a la inserción del estudiante en formas legítimas de conducta, carácter, maneras, a través de la legitimación de ciertas prácticas, procedimientos y juicios que intentan producir un orden interno o subjetivo.

El *Proyecto Curricular del Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés, Francés (2001)*, define la formación general como una acción que se materializa mediante la participación de diferentes enfoques disciplinarios, los cuales encuentran espacios en el currículo, que sensibilizan al estudiante a la necesidad de considerar varias perspectivas en el análisis de un problema. De otro lado resalta la formación investigativa como ese tipo de formación que se impulsa desde el primer semestre a través de la racionalización de la experiencia educativa y alcanza su más alto nivel de desarrollo en el trabajo de grado, el cual está orientado hacia la profundización sobre un tema específico en las líneas de énfasis que se nutren de diferentes ciencias y disciplinas.

Finalmente se puede mencionar que el concepto de formación en la Ley General de Educación en su Artículos 1: objeto de la ley se encuentra mencionado de la siguiente manera: *“la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”*(p:8), elementos que relaciona con el Artículo 5. Fines de la Educación en el entendido que la educación se desarrollará de acuerdo a: *“1. El pleno desarrollo de la personalidad... dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”* (p:10), *“2. La formación del respeto a la vida y al os demás derechos humanos”* (p:10), *“3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación”* (p:10), *“7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones”* (p:11) *“9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance*

científico y tecnológico nacional” (p:11), “10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente...” (p:11), “11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento de desarrollo individual y social” (p:11), “13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad de crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo” (p:11) fines que son ejes en el Proyecto Curricular del Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés, Francés (2001) especialmente en el acápite correspondiente a la Práctica Profesional del Estudiante de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés en el cual se privilegia el concepto de desarrollo integral así: “El desarrollo integral de un ser humano está constituido por el desarrollo de la seguridad en sí mismo, de su creatividad, de su auto-expresión, de su capacidad investigativa, afectiva, de pensar por sí mismo, de escuchar y respetar al otro y de su conciencia social” (p.5)

De acuerdo con Puerto (2000), el desarrollo integral (DI) de un ser humano implica el desarrollo de la autonomía, auto-expresión, la creatividad, la capacidad investigativa, la capacidad de escuchar al otro, respeto por el otro, y el desarrollo de su sexto sentido.

De ello se deriva que la confianza en sí mismo se debe entender como la conciencia del hecho de que uno es capaz de hacer algunas cosas y hacerlas con éxito; en tanto que la libre expresión se manifiesta como la capacidad de expresar nuestros pensamientos, sentimientos y conocimientos con claridad y coherencia de acuerdo con el contexto y las situaciones. Por su parte, la creatividad se define como la capacidad para resolver problemas y hacer frente a situaciones cotidianas de manera apropiada haciendo uso de conocimientos previos y de los elementos presentes, y / o producir aquellos ausentes del contexto natural, social, histórico y cultural en los cuales nuestras acciones tienen lugar.

La capacidad investigativa es la capacidad que todos los seres humanos, con un cerebro sano, tienen de observación, análisis y síntesis de la experiencia, de desarrollo, apropiación, racionalización y producción de conocimiento desde la experiencia, de la racionalización y la reflexión sobre sus prácticas sociales.

La capacidad de escuchar al otro, es la capacidad de entender lo que dicen los demás, en los términos en que los demás lo dicen, desde el punto de vista de otros. Es ser capaz de

pararse y asumir la posición de los otros en el esfuerzo serio para entender lo que él / ella realmente quiere decir. Entender lo que dicen los demás, no implica necesariamente estar de acuerdo con ellos, pero es necesario comprender exactamente lo que el otro está tratando de transmitir antes de discrepar o estar de acuerdo; así, se genera el respeto por el otro. Escuchar al otro, para entender lo que él o ella tratan de transmitir, y así poder discutirlo en sus propios términos, es quizás la mejor manera de materializar el respeto por el otro. No se trata sólo de "tolerar", como se dice hoy en día, las opiniones del otro y las formas. Es ser capaz de entender qué y por qué los demás hacen o dicen lo que dicen o hacen, y ser capaz de entenderlo y discutirlo o hacer la crítica apropiada. Respetar a los demás es ser capaz de verlos como son, no como nos gustaría que fueran.

Lo más importante en este mundo y, por tanto, lo que realmente requiere atención prioritaria, desarrollo y promoción es el sentido de ser. Es la conciencia del hecho de que uno es objetiva y subjetivamente, es esa sensación de ser real, de la realidad, así como de nuestras potencialidades, el sentido de ser sujeto y objeto de ciertas relaciones sociales, el sentido de ser capaz de hacer, trabajar hacia los cambios, es decir, de crear, de transformar la naturaleza y la naturaleza de las relaciones sociales con el fin de lograr cambios cualitativos en el acto de ser humano, y así desarrollar la conciencia de ser social.

El sentido de ser social es la conciencia de la realidad social de la especie humana, la conciencia de su desarrollo histórico de las transformaciones sociales, económicas y culturales que han tenido lugar a través de la historia, y es que ser conscientes de nuestro papel en la continuación de las transformaciones.

Por su parte la conciencia de ser social es el más alto nivel de conocimiento de la especie humana, de sus posibilidades, sus valores, su desarrollo. La conciencia de ser social garantiza la realización personal del individuo en términos sociales, en términos de su / su contribución, trabajo dinámico y transformar cualitativamente.

Por medio de la conciencia social se trata de ser conscientes y conocedores del contexto social, económico, cultural y político en el que nuestra existencia se lleva a cabo, es estar al tanto de las relaciones e interrelaciones entre el contexto y en contextos más amplios del mundo, y de la responsabilidad social que exige el conocimiento. Ser socialmente consciente es lo que realmente da sentido a la existencia humana.

Una manera de cerrar este punto sería mencionar que la formación desde su sentido clásico está muy relacionada con el trabajo en la persona misma y desde lo humano; esto es, la implicación que se tiene cuando la persona busca su propia forma de crecimiento intelectual. De otro lado se tiene que la formación está permeada por la cultura, por la sociedad, es decir, por agentes externos consustanciales a la educación que ayudan a que la persona crezca en su conocimiento y sus formas de relacionarse con su entorno, con la vida, con el mundo.

3.2 Identidad

Otro concepto que da sentido a esta investigación es el relacionado con identidad (Del b.lat. *identitas, ātis*) el cual es definido por DRAE como el conjunto de rasgos propios de un individuo o una colectividad que los caracteriza frente a los demás. También la define como la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás.

En Habermas (1983), citado en Echavarría (2006), el concepto de identidad se ve orientado hacia la configuración de un sujeto autónomo; también en el entenderla como un proceso de delimitación a partir de la interacción que se da entre la naturaleza interior de los sujetos y la naturaleza exterior del mundo de la vida en el que circulan una serie de sentidos objetivados y que hacen parte del mundo objetivo. Entonces, la identidad, en ese proceso de delimitaciones se muestra como un primer momento de negociación y configuración a partir de lo vivido y lo experimentado.

Según Echavarría (2006), la identidad puede ser conceptuada como estructuración de roles, la cual se hace presente en la autoidentificación y delimitación de la realidad simbólica externa al sujeto que configura sentidos, estos últimos, se expresan en la interpretación que los sujetos hacen de las estructuras de roles internalizados, es decir, en sus juicios, actitudes y vivencias del rol.

Fernández y cols., (2005), establecen que la identidad es la piedra angular en la construcción del proyecto de vida de los sujetos, obviamente desde la conciencia de las capacidades y habilidades de la persona que le permitan desarrollarse como tal. Sin embargo, emergen muchas dudas sobre lo que se es y lo que se puede dar a la sociedad, es decir aparece el temor de enfrentar la realidad.

De acuerdo con Erickson (2000) citado en Fernández y cols., (2005), la identidad se refiere a la estabilidad emocional o a la independencia de cada persona; por lo tanto, debemos tomar nuestras propias decisiones para ser personas autónomas y no depender de los demás, entonces es pertinente construir nuestro destino y enfrentar lo que encontremos.

3.2.1 Construcción de identidad

Echavarría (2006), establece que la construcción de identidad es un proceso a través del cual los seres humanos se hacen individuos únicos, negocian sus deferencias y constituyen referentes comunes que les permiten cohabitar conjuntamente un espacio cotidiano, histórico y cambiante.

En esta construcción, los sujetos logran elaborar los significados de existencia que han movilizado su historia y han mediado su accionar hacia la configuración de una forma particular de hablar, sentir, vivir, y pensar el mundo de la vida, pues en él se tejen los diversos sentidos que le dan contenido a las actitudes, los valores, las normas y las diversas formas de interacción, en él se delimita el espacio de lo individual y lo colectivo que reclama la emergencia de un sujeto que se hace en la interacción con su mundo, y que a través del lenguaje ha ido y está objetivando nuevas formas de habitarlo.

3.2.1.1 Construcción de Identidad Individual.

En primera instancia Mead, citado por Habermas (1983) en Echavarría (2006), describe el proceso de formación de la identidad bajo la concepción de constitución de unidad de la persona, es decir, en primer lugar por la internalización de los roles inherentes a ella y posteriormente de otros roles generacionales y sexuales que determinan la estructura familiar. Esta interacción de roles se va haciendo más abstracta y más compleja en la medida en que el sujeto se va apropiando de sistemas extrafamiliares de roles que le brindan la posibilidad de interpretar los marcos morales y políticos a merced de una tradición. Así las cosas, la construcción de identidad no es producto del azar, sino que, requiere de una acción importante por parte del sujeto, el cual internaliza la estructura de roles a las cuales se ve enfrentado.

La construcción de identidad en Habermas, citado en Echavarría (2006), es un proceso de estructuración de la competencia interpretativa, que no solo le permite confrontar lo

establecido, además reafirmar su identidad en la comprensión de la igualdad y la diferencia. Igualdad en cuanto a pertenencia a un grupo de humanos, y diferencia referido a las formas particulares que lo caracterizan como individuo. Adicionalmente, Habermas (1983), plantea que la construcción de identidad está enmarcada en un contexto biográfico específico, es decir la identidad como tal no solo obedece a un proceso de estructuración de un sujeto en sí mismo, sino que éste está referido a un contexto, en el cual circulan otros intereses, otras imágenes de mundo y otros sujetos que están implicados en dicha configuración.

También la construcción de identidad puede ser observada como una de las posibilidades que tiene el sujeto de percibir y representar en su estructura interna la estructura del mundo objetivo, el cual está configurado en lenguaje, y permite en la interacción delimitar de manera clara, lo subjetivo propio del individuo y lo objetivo propio del mundo consensuado. El sujeto se hace como tal en la medida en que se comprende y comprende el mundo exterior como dos cosas diferentes, que están implicadas y se afectan la una a la otra como determinantes de desarrollo.

3.2.1.2 Construcción de identidad colectiva

Habermas (1983), citado en Echavarría (2006), plantea que ésta es la encargada de regular la pertenencia y la exclusión de los individuos a la sociedad. Esta se constituye bajo el presupuesto de las necesidades, los contenidos e interacciones que emergen de las relaciones entre la identidad del yo y la identidad de grupo. El desarrollo de la identidad se forma a través de las relaciones con otras personas del mismo grupo, y al mismo tiempo está caracterizada por las circunstancias de que se disuelve la identificación con grupos en principio concretos un poco complejos, subordinándose a la identificación en unidades más amplias y abstractas.

3.2.2 Identidad profesional y crisis de identidad

Martínez (2006), establece cuatro núcleos de problematización sobre el profesorado, su formación y su trabajo: identidad profesional, saber docente, estructura del puesto de trabajo, y estrategias de formación; es decir que identidad, saber, poder y trabajo son una especie de cristales que van dando formas diferentes al caleidoscopio sobre el profesorado.

Sobre la identidad profesional, Martínez (2006), presenta una triple vertiente de análisis entre las cuales se tiene la identificación de la identidad estructural relacionada con el origen y construcción social de género, clase social, procedencia étnica, opción sexual, etc. El profesorado como tal muestra una considerable pluralidad y complejidad sociológica. El autor también menciona que el origen social del profesorado es mayoritariamente humilde e integrado por personas nacidas al interior de una determinada cultura diferenciada.

La segunda vertiente se refiere a que la identidad como concepto la enmarca en un espacio denominado la crisis de la identidad profesional directamente relacionada con una crisis más general provocada por una inestabilidad, el desorden y el cambio constante del mundo en el que se vive y se trabaja. El profesorado se enfrenta a una experiencia social en la que su trabajo e influencia socializadora sobre los jóvenes no es percibida ni por éstos ni por el resto de la sociedad como un capital cultural seguro, estable, y rentable. El mundo de la escuela, como el mundo globalizado en el que vivimos, ha perdido la seguridad de los roles tradicionales. Más allá de los horarios de trabajo y de orientación directa, los programas académicos, los salarios, las categorías laborales o los reglamentos de régimen interior, se perdió el significado profundo que daba sentido a lo que pasaba allí adentro, y hoy ser profesor denota como mínimo un papel social muy erosionado y alejado de las expectativas tradicionales con las que se fue construyendo con el desarrollo de la Modernidad esa función docente.

La tercera vertiente la orienta hacia la no-identidad, en el estricto sentido de todavía no se es dueño de sí mismo. Martínez (2006), presenta esta vertiente a partir de los discursos del miedo, como algo que está muy en el interior del ser, pero que es efecto de un discurso de poder que pone en relación modos de hablar, modos de pensar y modos de actuar en un determinado plano institucional. Se destaca que en la escuela tradicional siempre hubo miedo a la palabra; pero aunque el ejecutor del grito del silencio sea el profesor, la víctima no es sólo el alumno. También al profesor se le ordena callar, él también interioriza el silencio como propio y tiene miedo de decir, a ser dicho, al diálogo. El profesor tampoco habla, dice por boca de otros. Y un instrumento privilegiado de la voz de su amo es el libro de texto. Cuanto más libro de texto, menos profesor. El miedo a la palabra es el miedo a la construcción de la identidad, miedo a partir de sí mismo. Así las cosas, el miedo a la palabra es también el miedo

a ser nombrado, y fuimos aprendiendo desde muy temprana edad que lo mejor para la mayoría de nosotros era hacernos invisibles. Aprendimos a escondernos detrás de la espalda del compañero, a bajar la mirada ante el profesor(a), a salirnos por la tangente. Poco a poco fuimos notando que cada vez era más difícil hablar y con los años, si alguien nos interpela en público, aparece la hecatombe pues el corazón agita, la voz tiembla.

En síntesis se siente miedo de aquello que no se conoce, el devenir, el futuro. El miedo al cambio obliga a permanecer año tras año en una misma práctica reproductiva, aleja al docente precisamente de la posibilidad de encontrar nuevas y mejores herramientas conceptuales y procedimentales para enfrentar a los problemas de la práctica docente.

Dentro de este marco ha de considerarse que Obando (1996), manifiesta lo difícil que resulta mantener una identidad docente porque hay resquebrajamiento en las instituciones, se privilegian relaciones múltiples, transitorias y/o superficiales, lo que genera que el entorno del docente se transforme y con él, su vida. Aparecen entonces cambios en su forma de ser, además plantea que en la lógica docente, él debería alejarse de ser el operario de políticas educativas y pensarse como alguien quien es capaz de crear sus propias condiciones, tomar sus propias decisiones, hacer juicios y establecer criterios que orienten su acción educativa inherente a su labor formadora, pues la identidad es un concepto socialmente edificado sobre una base cultural.

A este respecto, Vasco (1996), afirma que frente a la crisis de identidad del docente o por lo menos de una inseguridad frente a lo que significa serlo, establece que esta dificultad podría mirarse desde la afirmación de que en algunos casos se debe a que la actividad de enseñar que compromete al maestro como maestro y que lo ubica en el espacio de la institución educativa formal, en el aula y en relación con sus alumnos, se ha visto cuestionada desde un parcelamiento de su quehacer entre diversas disciplinas, cada una de las cuales reclama para sí un pequeño espacio del mundo escolar, de los saberes, y del saber sobre la enseñanza.

En atención a la teoría aquí esbozada podría pensarse en una identidad construida o adquirida a través de una apropiación del rol que se esté desempeñando. Es una construcción en la que sus actores, para el caso, los licenciados en Lenguas Modernas logren tener una identidad profesional que les conlleve a una transformación de su accionar en la

configuración de una forma particular de hablar, sentir, vivir, pensar el mundo, la vida todo ello conducente a asumir sus acciones educativas desde su identidad con la profesión.

3.3 Plan de estudio

El Artículo 79 de la Ley 115 de 1994 lo define como:

...el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas y proyectos pedagógicos que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. El mismo debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y las disposiciones legales vigentes. (p.48)

Según Díaz (1998), y gracias a sus investigaciones y definiciones tenemos que el plan de estudios es un dispositivo de formación, un medio de selección, de ubicación y de construcción de disposiciones, competencias especializadas y habilidades específicas el cual debe ser entendido como un proceso. Es el que cristaliza una identidad profesional o disciplina por lo tanto éste debe ser el resultado de una negociación académica.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que para la ejecución del plan de estudios se incluyen todas las actividades que se planean y se ponen a disposición de los estudiantes en el salón de clases. En últimas, el plan o programa de estudios estará fundamentado en consecuencia con la Ley 115 de 1994, con las disposiciones legales vigentes y con los lineamientos curriculares que se han determinado según el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Finalmente, para el caso del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas, el plan de estudio podría concebirse como el faro, guía u horizonte que señala el camino de formación de los usuarios del mismo; esto es, el seguimiento riguroso del esquema estructurado de las áreas que conforman el componente disciplinar, de las asignatura que conforman los componentes pedagógico, lingüístico, socio- humanístico y de investigación.

3.4 Práctica profesional

Otro concepto importante dentro de este proceso de indagación es el de práctica profesional, en este sentido, *El Proyecto Curricular del Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés, Francés (2001)*, la define como una acción permanente, diaria, de racionalización, reflexión e investigación que hace el estudiante sobre el proceso educativo, es decir, sobre el proceso de realización de las lenguas, sobre las formas de trabajo de sus profesores, sobre su propia forma de trabajo como estudiante de lenguas y sobre cómo ellas afectan su proceso de realización de las lenguas y su desarrollo integral. Esta acción se inicia desde el primer semestre de la Licenciatura, prepara al estudiante para la Orientación de Proceso Educativo –OPE- en una institución y culmina, mientras está en la Universidad, con la realización de su Trabajo de Grado.

La Práctica Profesional también privilegia la racionalización de la experiencia por escrito, al recuperar, por una parte, el valor y el poder de la escritura como instrumento insuperable del pensamiento, es decir de racionalización, de reflexión, de objetivación de esa experiencia, y por otra parte, el valor de nuestra propia experiencia como fuente inagotable del propio conocimiento y su racionalización como fundamento esencial para la producción de conocimientos, para la teorización de nuestra práctica.

La Práctica Profesional así desarrollada, materializa la investigación como proceso de conocimientos y como proceso pedagógico, la reflexión de la experiencia como requisito para la producción de conocimientos y, todo esto como elementos esenciales para contribuir al Desarrollo Integral de los sujetos del proceso educativo.

Para Tezanos (2006), la práctica profesional es el único elemento sustantivo que ha permanecido en las diferentes modificaciones curriculares de los programas para la formación de docentes. Pareciera que esta permanencia le posibilitara mantener la huella de la condición artesanal del proceso de aprendizaje del oficio de enseñar, pues la expresión práctica profesional denota al maestro como técnico en tanto que con la denominación de práctica pedagógica recupera su condición de artesano-intelectual.

De acuerdo con la teoría presentada se tiene que la práctica profesional en el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés- Francés inicia con un proceso de reflexión de lo acaecido en cada vivencia académica donde cada uno de los actores es motivo de reflexión.

Desde el inicio del pregrado se reflexionan las prácticas, las actividades, el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras, la relación de los actores entre sí.

3.5 Práctica pedagógica

Para Tezanos (2006), la idea o noción de práctica pedagógica surge como la expresión contemporánea para designar el oficio de enseñar. Según la autora, la emergencia de esta noción genera la posibilidad de discusión sobre el enseñar, entendido socialmente como el oficio de los docentes, responsabilizados de contribuir al desarrollo de competencias cognitivas y sociales que abren el camino para la apropiación y transformación de la cultura a las nuevas generaciones.

Díaz, (1993), explica que el campo pedagógico es un campo estructurado y estructurante de prácticas pedagógicas, entendidas éstas como los procedimientos, estrategias y acciones que prescriben la comunicación, el acceso al conocimiento, el ejercicio del pensamiento, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones y relaciones sociales de los sujetos en la escuela.

El significado que toman las palabras en el campo pedagógico llega a ser diferente del significado que toman en otros contextos, y la práctica pedagógica trabaja sobre la comunicación. En ella el maestro comunica, enseña, reproduce, produce significados, enunciados, se relaciona a sí mismo con el conocimiento, resume, evalúa, otorga permisos, recompensas, castigos, etc. La práctica pedagógica también trabaja otros objetos como el tiempo, el espacio, el cuerpo y produce unidades codificadas como textos, lecciones, ejemplos, preguntas que dan cuenta del mismo evento comunicativo. Esta práctica reclama para sí un contexto comunicativo.

El maestro entra en la práctica pedagógica con la tarea de transmitir un conocimiento escolar, unos valores, unas conductas, en otros términos un orden instruccional y un orden regulativo; éstas le asignan la legitimidad para construir el mundo del alumno, sus valores, objetos, experiencias, y formas de comunicación e interpretación.

Zuluaga (1999), investigadora que hace aportes significativos al concepto de prácticas pedagógicas menciona que éste había sido desterrado del ámbito de la enseñanza por el alud de las ciencias de la educación.

Al maestro se le provee de un método para transformar el discurso del conocimiento en contenidos para la enseñanza. El maestro enfrenta sus conocimientos pedagógicos al discurso de las “teorías” o de las “ciencias” y el instrumento que utiliza es el método de enseñanza.

La práctica pedagógica no está realizada al margen de la pedagogía, ya que ella es su condición fundamental, pues al abordar el análisis de un discurso y su práctica (práctica pedagógica), en su condición de saber (modalidad del análisis), la delimitación del sujeto del saber (maestro) y del saber apropiado, no se puede plantear por fuera del saber (la pedagogía), porque ella involucra tanto al sujeto de saber como al saber mismo. De ahí que no se puede confundir pedagogía con práctica pedagógica.

La noción de práctica pedagógica comprende: los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza ; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimientos retomados y aplicados por la Pedagogía, las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas; y las características sociales adquirida por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas, de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.

En este sentido bien vale mencionar a Euscátegui et al., (2006), quienes entienden la práctica pedagógica como el espacio interactivo que se genera en el compartir de un saber que posee el docente el que hace circular a través de un discurso, un lenguaje estableciendo unas relaciones entre sus participantes, quienes comparten saberes, prácticas sociales, costumbres a través de las diferentes actividades que se desarrollan y que llevan implícita el proceso de formación humana.

Según Ortega (1999), el discurso pedagógico se materializa a través de la práctica pedagógica y ésta posee modalidades específicas de realización las cuales son el resultado de la forma como se actualicen los principios de clasificación (poder) y enmarcación (control) a nivel interno y externo.

La transmisión/adquisición del discurso pedagógico se realiza por medio de la práctica pedagógica, noción que se refiere a todo tipo de comunicación, a las prácticas interactivas especializadas, o como lo plantea Bernstein citado en Ortega (1999) a un contexto social fundamental a través del cual se realiza la reproducción y la producción culturales. El carácter

amplio de la noción supera la simple relación profesor-alumno y hace que pueda extenderse a la descripción de cualquier agencia de producción cultural, trátase de la familia, la escuela, la iglesia, los medios, las agencias estatales, etc.

En este sentido es necesario tener en cuenta la apreciación elaborada por Ortega (1999), quien de acuerdo con los postulados de Zuluaga (1999), menciona que la noción práctica pedagógica es también una noción metodológica, amplia y polivalente que articula realidades tanto prácticas como conceptuales que circulan en las instituciones educativas.

La práctica pedagógica entra en una relación de interdependencia con el saber pedagógico. El saber pedagógico presupone la práctica pedagógica y viceversa. En la búsqueda de un orden conceptual constitutivo de lo pedagógico y, nucleado desde el saber pedagógico, la práctica pedagógica es una “práctica de saber” que se refiere a la adecuación, distribución y control de los saberes en la escuela.

El Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas privilegia la realización de la Orientación del Proceso Educativo –OPE- en los últimos semestres del pregrado. En otros espacios académicos es denominada como práctica profesional, práctica pedagógica o práctica pedagógica investigativa. La OPE como práctica de saber está permeada por la reflexión escrita de lo acontecido en cada acción educativa dándole más validez al concepto de saber pedagógico en palabras de Tezanos (2006)

3.6 Educación

Dentro del proceso de esta investigación se toma la educación, referenciada desde El Proyecto Curricular del Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés, Francés (2001), y se entiende como una acción social que procura espacios para la transformación del ciudadano, privilegia el concepto y la práctica de la educación como conjunto de acciones que permiten crear las condiciones para que produzca el desarrollo integral de los participantes, sujetos y objetos de esas acciones. Educar es permitir y fomentar ese desarrollo.

En Euscátegui et al., (2006), la educación es asumida como un proceso mediante el cual el ser humano logra desarrollar sus potencialidades de crecimiento, se integra y transforma teniendo en cuenta los sistemas sociales y es abordada desde múltiples disciplinas y saberes como la psicología, la sociología, la filosofía y la pedagogía entre otras, dándole

diversas acepciones que la consideran como un proceso permanente, intencionado o no que se da en diferentes espacios. Así las cosas se reconoce que la educación como proceso, se da en ambientes que implican diversos aprendizajes, en los cuales la persona aprende constantemente de su medio social y cultural.

La Constitución Política Colombiana (1991) menciona la educación como un derecho de la persona, como un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. Adicionalmente señala que ésta formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del medio ambiente.

Finalmente se puede mencionar que la educación como acción transformadora del ser humano y cuya misión es la creación de las condiciones para que los sujetos fomenten su desarrollo integral amalgama múltiples disciplinas y saberes entre las cuales se destacan la pedagogía y sicología entre otros.

3.7 Pedagogía

De acuerdo con Zuluaga (1999), desde los griegos la pedagogía fue definida dentro de las “Artes” en el concepto amplio que tenía el término como habilidad o destreza; y desde entonces siempre se ha planteado la relación entre la pedagogía y las ciencias como algo crítico. La pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso. La pedagogía se entiende como la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas.

Según la mencionada investigadora, la pedagogía, es un discurso que posibilita al maestro ser el soporte de un saber específico, circunscrito a las prácticas que tienen lugar en las prácticas de saber, y como lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza.

De Souza (2006), define la pedagogía como campo del saber que toma como su objeto ese fenómeno social de formación humana de sujeto humano, es una reflexión, y

consecuentemente una teoría de los problemas, de las posibilidades y perspectivas que serán enfrentados por la práctica pedagógica.

Desde Euscátegui et al., (2006), la pedagogía se relaciona con la construcción cognitiva de los saberes pedagógicos desde su naturaleza histórica y desde los procesos de interacción social, valores, actitudes, comportamientos y la comunicación; y entendida como el saber que reflexiona sobre el quehacer educativo, se circunscribe en un contexto específico en el cual se evidencian, de manera concreta, las interacciones, saberes y discursos donde intervienen docentes y estudiantes como partes principales del proceso.

Desde Muller (1995), la pedagogía como ciencia se origina cuando la orientación por una concepción cristiana común se rompe, es decir, con la Ilustración. Según la autora referenciada, la primera cátedra de pedagogía se estableció en el siglo XVIII. En el siglo XIX la pedagogía tomó auge, porque adquirió funciones en la formación del personal docente para el sistema educativo oficial, pero quedó expuesta a que se insinuara una preferencia de intereses estatales en la educación de la nueva generación. Contra esta sospecha se argumentó que la ciencia de la Ilustración no se obligaba sino a la verdad y al progreso del hombre; ésta fue la premisa necesaria para el establecimiento de la pedagogía y la expansión del sistema educativo (obligatoriedad de la educación), desde la Ilustración.

Quiceno (2010), expresa que la pedagogía nació separada de la educación. En la edad antigua la pedagogía (*paidos*, niño y *agogein*, conducir) y la educación (*ex-ducere*, sacar fuera) hacían referencia a la acción de conducir para sacar fuera las potencialidades de los seres humanos, es decir que ambas fueron entendidas como conducción. Sin embargo la conducción del pedagogo, el esclavo en aquella edad, no era la misma que realizaba el maestro, el sofista; mientras aquella era conducción del cuerpo, ésta era conducción hacia el saber, el *logos*, enmarcado en las funciones de la cultura. Estas conducciones se integraban y se reconocían como *paideia*, educación y pedagogía.

El documento de la Práctica Profesional incluido en Proyecto Curricular del Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés, Francés (2001), define la pedagogía como la ciencia que reflexiona y estudia el proceso educativo. Este, se propone como la conjunción y la síntesis del Proceso de Realización del Conocimiento y el Desarrollo Integral de los sujetos del Proceso. Esta acción se inicia desde el primer semestre de la Licenciatura, prepara al

estudiante para la Orientación del Proceso Educativo – OPE – en una institución y culmina con la realización de su Trabajo de Grado. Desde la reflexión del proceso educativo plasmada en el Diario de Experiencias, la pedagogía se relaciona directamente con el saber pedagógico el que en palabras de Tezanos (2006) reclama la reflexión, expresada en la escritura sobre la práctica pedagógica. El saber pedagógico surge de la reflexión sistemática de las acciones educativas a que es expuesto el estudiante.

3.8 *Saber pedagógico*

Según Guerra (1998), el saber pedagógico ha tenido sucesivas transformaciones, desde lo que fue la “Paideia”, “el liceo” y la “academia” para los filósofos griegos, pasando por lo que fue la educación en las escuelas y universidades durante la edad media y moderna, hasta la edad contemporánea, en la que se inicia la historia crítica de las ciencias y se ponen en cuestión los resultados de científicidad de las mismas. Estas transformaciones están dando luces para fundamentar el saber pedagógico y mejorar los procesos educativos, que de seguirse la investigación, permitirán formulaciones rigurosas y coherentes para generar la “revolución pedagógica” que exige la llamada postmodernidad.

Para Tezanos (2006), el saber pedagógico es un concepto fundacional en el dominio de la formación de maestros, aunque no haya estado presente de manera explícita, ni nombrado de esta manera en el contexto de la tradición. La autora lo denomina fundacional porque este saber apela al oficio de enseñar y reclama la reflexión, expresada en la escritura sobre la práctica pedagógica.

El enseñar entendido como oficio se trabaja caso a caso, día a día, en la inmediatez de lo cotidiano. Esta condición inscribe al oficio de enseñar en la tradición artesanal compartida por todas las profesiones emergidas de las corporaciones medievales (médicos, arquitectos). Por lo tanto, el enseñar, como todos los oficios responde a la demanda de construcción de saber, y en su particularidad, de saber pedagógico, que es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura, actividad que le otorga la condición de existencia pues, aquello que no está escrito no existe.

El saber pedagógico emerge de la reflexión sistemática de la práctica. Es decir, sólo puede ser producido en el espacio y tiempo real en el cual los profesores preparan sus

lecciones, las desarrollan, valoran el trabajo y los aprendizajes de sus alumnos, toman en cuenta el contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente, deciden y emplean materiales didácticos de acuerdo a los contenidos que enseñan y las condiciones y características de sus estudiantes. Estos elementos y fundamentalmente las relaciones entre ellos, están en el origen de la construcción de saber pedagógico.

Además esta construcción requiere de un compartir, conversar, discutir, analizar entre pares. Sólo cuando la escritura de una lección o de una unidad ya desarrollada es sometida al juicio riguroso, objetivo y sistemático, que trasciende la mera opinión de los colegas se puede afirmar que se está construyendo saber pedagógico.

Este es un aprendizaje fundamental en el proceso de formación de maestros, que bien puede comenzar en el eje curricular denominado “práctica docente” o “práctica profesional”. El futuro maestro debe comprender rigurosamente que el saber pedagógico surge de una triple relación cuyos vértices esenciales son: práctica, reflexión, tradición del oficio, donde la práctica se constituye en la cotidianeidad, en la reflexión, en el proceso donde se hace presente el saber acumulado por la profesión.

La autora enfatiza que el saber pedagógico sólo es posible producir y desplegar en un contacto permanente con lo real, lo contemporáneo de la práctica del oficio de enseñar, y que se concretiza en la reflexión crítica expresada en la escritura.

Entre tanto Zuluaga, según Santana (1987), en el prólogo de la *Historicidad de la Pedagogía*, establece que existe siempre, como diría Foucault, una distancia notable entre el discurso y las prácticas específicas y concretas, y es el maestro, sujeto que hace la enseñanza, el designado en la historia como soporte del saber pedagógico.

Como se ha mencionado en anteriores oportunidades, el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas privilegia la racionalidad por escrito de la experiencia pedagógica. La materialización de esta práctica es una forma de desarrollar el saber pedagógico desde los inicios del pregrado.

3.9 Etnografía

Sin lugar a dudas, otro concepto guía en esta investigación es el relacionado con la etnografía pues ella forma parte del enfoque cualitativo de los estudios sociales.

Aguirre (1995), la conceptúa como el estudio descriptivo (“graphos”) de la cultura (“ethnos”) de una comunidad, o de alguno de sus aspectos esenciales, bajo el entendido de realizar una comprensión global de la misma.

El autor menciona que la investigación etnográfica comprende una serie de pasos o momentos entre los cuales destaca la demarcación del campo con la elección de una comunidad delimitada. En palabras de Tezanos (1998), la elección del contexto de ocurrencia es una expresión propia del enfoque cualitativo-interpretativo en tanto el investigador se acerca a la situación a indagar tal como la encuentra sin intervenir en su forma de generarse o producirse. El contexto de ocurrencia en un primer momento está delimitado por el territorio donde se encuentran las personas que participan de los acontecimientos a estudiar.

Para Tezanos (1998), la etnografía es una denominación acuñada en el ámbito de los estudios antropológico-culturales, que se significa como teoría de la descripción, en tanto que empiria es una palabra griega que se traduce al castellano como experiencia. En la etnografía lo que se registra es la experiencia de los otros.

Al retomar a Aguirre (1995), se tiene que otro paso lo constituye la redacción de un proyecto etnográfico en el cual se especifica qué comunidad se va a estudiar, qué objetivos se pretenden en el estudio, con qué medios técnicos se cuenta para ese estudio, de qué financiación se dispone. Posteriormente se establece un lapso de preparación y documentación. No se descartan el uso de fuentes orales y para ello se tiene que la entrevista es el instrumento ideal a aplicar. Para este momento, toma especial importancia los informantes los cuales son aquellas personas conocedoras del objeto de estudio quienes proporcionarán información al investigador. Con el trabajo de campo viene el proceso de registro de datos los cuales se analizan para obtener las conclusiones pertinentes.

Goetz y Lecompte (1988), mencionan que en el área de la educación los etnógrafos analizan los procesos de enseñanza aprendizaje; las consecuencias intencionales y no intencionales de las patrones observados de interacción; las relaciones entre los actores del fenómeno educativo como los padres, profesores y alumnos; los contextos socioculturales en que tienen lugar las actividades de crianza de los niños; enseñanza y aprendizaje. Investigan la diversidad de formas que adopta la educación en las distintas culturas, así como en los diferentes subgrupos de una sociedad, las funciones manifiestas y latentes de las estructuras y

procesos educativos y los conflictos que surgen cuando los agentes de socialización se enfrentan a un proceso de transformaciones sociales rápidas. Documentan las vidas de profesores, alumnos y administradores buscando modelos únicos a veces y comunes a otras, de experiencia, perspectiva y respuestas.

Para Díaz (1993), la investigación de tipo etnográfico se encuentra estrechamente relacionada a un tipo particular de pedagogía que mira este proceso como interacción (socialización) entre sujetos, en el proceso de construcción de una realidad, y de formación de una identidad social.

La etnografía aplicada al campo educativo tiene un objetivo primordial constituido por la comprensión del fenómeno observado en el contexto de la escuela; esto es, interpreta, analiza la realidad existente.

3.10 Licenciado

Para el caso colombiano, la palabra licenciado se deriva de licenciatura y se aplica a aquella persona quien ha terminado satisfactoriamente sus estudios superiores o de pregrado. Durante un promedio de 5 años de estudio, tiempo conducente a la preparación profesional en diversas áreas del conocimiento, el licenciado debió cursar asignaturas tanto del campo disciplinar como del campo pedagógico; de igual manera hubo de realizar prácticas pedagógicas, lo que para el caso del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas se denomina Orientación del Proceso Educativo –OPE- y finalizó con el trabajo de grado, lo que le otorga idoneidad profesional para desempeñarse en el campo de la educación. Por normatividad vigente, el licenciado encuentra su campo de acción en los colegios de bachillerato del país.

De acuerdo con el Diccionario del Estudiante, Real Academia Española (2005) la característica de licenciado se le otorga a una persona que ha obtenido una licenciatura, lo que para el sistema colombiano significa un grado universitario después de haber cumplido los requisitos para tal fin.

3.11 Docente

Sin lugar a dudas este es otro término con el que se denomina a aquella persona quien profesionalmente se desempeña en la enseñanza. Para Quiceno (2010) la palabra docente surgió en Europa por los años 1850, 1860 cuando estaba el desarrollo del capitalismo fuerte. Según el autor aquí referenciado, en Colombia, de docente se habla a finales del siglo XIX y todo el XX. O sea, docente es consustancial a educación. Docente es aquel que simplemente tiene unas técnicas y unos conocimientos para todo el mundo.

De acuerdo con el Diccionario del Estudiante, Real Academia Española (2005) la característica de docente se atribuye a la persona que enseña o instruye; es decir aquella persona cuyo desempeño profesional está relacionado con la enseñanza o actividad de enseñar.

3.12 Profesor

Continuando con las denominaciones para la persona que ejerce o enseña una ciencia o arte, se tiene que profesor es quien se dedica profesionalmente a la enseñanza, esto es, cumple con su responsabilidad primaria de impartir conocimiento, bien con carácter general, bien especializado en una determinada área del saber, asignatura, disciplina académica, ciencia o arte. Su objetivo primordial es convertirse en facilitador del aprendizaje para que el alumno (estudiante o discente) lo alcance de la mejor manera posible.

Juárez (2012) establece dos clasificaciones: Profesor democrático y profesor progresista. El primero de ellos se caracteriza por ser coherente, competente, que manifiesta el gusto por la vida, su esperanza en un mundo mejor, demuestra su capacidad de lucha y su respeto por la diferencia. Conoce de su valor e importancia para la transformación de la realidad. Por su parte el profesor progresista en cada acción educativa desafía al educando para que se vaya percibiendo en y por su propia práctica como sujeto capaz de saber; esto es, ayuda al aprendiz a reconocerse como arquitecto de su propia práctica cognoscitiva.

De otro lado, el Artículo 5 del Acuerdo 024 de 1993 o Estatuto Docente de la Universidad del Cauca, establece que Profesor Universitario es la persona natural que ejerce actividades relacionadas con el planeamiento, organización, ejecución, control y evaluación en

las áreas de docencia, investigación, extensión y servicio, cuando así lo requiera la Universidad y con sujeción a las normas legales estatutarias que regulen la materia.

De acuerdo con el Diccionario del Estudiante, Real Academia Española (2005) la característica de profesor está orientada para la persona que enseña una ciencia, arte o técnica; esto es, persona que se dedica o ejerce una técnica, ciencia o arte.

3.13 Maestro

La lectura revisada para este concepto permite referenciar a Escobar (1999) para quien el concepto de maestro es aquel “*hombre eminente en cualquier faceta de la cultura*”(p:55), ya que este hombre influye en otros, no solamente en su vida, sino también en su formación. No obstante es preciso destacar también que se denomina maestro a aquella persona que trabaja como artesano quien desarrolla una actividad de tipo manual con otros, quienes le colaboran y aprenden algo de él. Dicho de otro modo, el autor destaca dos significados, en primer lugar la habilidad para realizar un oficio bien hecho, y en segundo lugar, la formación brindada a aquellas personas que trabajan con él. Un tercer concepto de maestro es el que se le adjudica al hombre que consagra su vida a la tarea educativa, es decir, y de acuerdo con el Diccionario del Estudiante, Real Academia Española (2005) la característica de maestro se le asigna a una persona que tiene conocimientos relevantes o muy importantes dentro de los de su gremio.

En los conceptos anteriormente mencionados proyectan al maestro en una especie de superioridad con respecto a otras personas, puede ser por sus cualidades, virtudes, habilidades, eminencia, cultura. Por estas razones según Escobar (1999) el maestro ejerce influjo sobre otros.

Para Quiceno (2010) el maestro es una especie de líder comunitario, un líder social, una persona que ve más allá de las simples situaciones educativas de la escuela.

Mantener la palabra maestro es muy importante porque alude a alguien que educa de otra manera, un maestro artista, maestro ético, al maestro de la moral, alguien que da una impronta, un maestro siempre deja una huella en cada persona con la que interactúa, en cada salón de clases al cual asiste; él tiene lo que se necesita: amor por la gente, amor por su trabajo y respeto por el curso que debe impartir; es decir, el maestro piensa la pedagogía por ello este

término con que se designa a una persona comprometida con la educación, es la que más connota transformación.

El maestro como intelectual, es una cosa que no lo puede acuñar el Estado, no lo acuñó la iglesia católica y no lo acuña las prácticas sociales; lo acuña un movimiento que tenía un claro sentido pedagógico y un claro sentido educativo.

Finalmente en el prólogo de la Ley General de Educación, se tiene que en palabras de Castro G (1994) la denominación de maestro va más allá que docente, o profesor, es quien recibe el homenaje de todo aquel que lee o escribe. La entrega sin esperar recompensa, la transmisión de ideales y de valores, el riesgo de ser olvidado...

3.14 Educador

Para acercarse a la significación a la palabra educador es necesario revisar el concepto de educar. De acuerdo con el Diccionario del Estudiante, Real Academia Española (2005) el término educar se orienta a desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales de una persona; adicionalmente enfatiza en el enseñar a una persona un comportamiento adecuado en relación con las normas sociales, y por tanto el educador es la persona que está relacionado con la educación, es decir, que educa a otros.

La Ley General de Educación en su artículo 104 menciona que “*el educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas, y morales de la familia y la sociedad*” (p.58)

Juárez (2012) establece varias denominaciones para el término de la referencia. Entre ellas se destacan: Educador bancario, educador humanista, educador problematizador, educador progresista, educador tecnicista. La primera denominación, educador bancario, está orientada al educador cuya acción está orientada a “llenar” a los educandos con los contenidos de su disciplina y cuyas características lo definen como un educador de posiciones fijas e invariables, es siempre el que sabe, el que educa, el que piensa, el que habla, el que disciplina, el que escoge el contenido programático. Este educador es el sujeto del proceso. De otro lado se tiene que la segunda definición, educador humanista, está orientada al educador revolucionario que no pone en duda la condición de hombre pero si su posibilidad de

humanización. Sin dejar su condición, es un compañero de los educandos. Para este educador la incidencia de la acción es la realidad que debe ser transformada por ellos con los otros hombres. El educador problematizador se caracteriza porque su concepción problematizadora de la educación considera no sólo quien educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del dialogo con el educando quien al ser educado también educa; esto les permite mutua transformación y crecimiento. Esta tipología de educador también se orienta aquel educador que rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. El educador progresista es una persona convencida de que su trabajo es una especificidad humana desde la que intenta la transformación de la realidad social y de los sujetos con quienes labora en el proceso educativo. Tiene coherencia entre sus discursos teóricos y prácticos; poseedor de una amplia y profunda formación con relevante compromiso social. Finalmente se tiene que el educador tecnicista es un experto en la tarea de adaptación de los educandos al mundo. Es un educador programático, adiestrador, transferidor de saberes, ejercitador de destrezas.

4. Aspectos metodológicos

*“Podemos adquirir la sabiduría de tres maneras:
la primera por la reflexión, que es la más noble;
la segunda, por la imitación, que es la más fácil;
y la tercera, por la experiencia,
que es la más amarga”
Confucio*

Este acápite pretende esbozar el diseño de investigación que orientó su desarrollo, iniciando por destacar la importancia de un estudio cualitativo, la etnografía, la descripción del contexto, sus participantes, así como los instrumentos utilizados para recoger los datos requeridos para analizarlos y así dar respuesta al interrogante y objetivos planteados; así las cosas, este trabajo no pretende llegar a conclusiones definitivas sino que se constituye en una mirada al tema planteado. No obstante, de esta mirada se desprenden apreciaciones, observaciones las que, sin ninguna pretensión pueden ser puntos de partida para posteriores investigaciones.

4.1 Estudio cualitativo

Con la pretensión de una comprensión del fenómeno social, en principio se tiene que, de acuerdo con los autores antes mencionados, la característica fundamental de la investigación cualitativa es ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la voz del otro, es decir, desde la voz de las personas que viven ese fenómeno en particular; y para la temática aquí presentada y en atención a lo expresado por Eisner, cualquier cosa que tenga importancia para la educación es un tema potencial para un estudio cualitativo

Está establecido que las dinámicas del mundo dependen de los sujetos que en él interactúan; lo que implica que esa experiencia no es suficiente para obtener explicaciones objetivas sobre él, pues cada realidad es diferente y puede generar apreciaciones diferentes. En este sentido, una realidad social no puede cuadrarse en un plano cartesiano y tabular puesto que la sociedad es dinámica de significantes y significados. Esto es una invitación a que los fenómenos sociales se aborden al natural, es decir tal y como se encuentran en la realidad, en su contexto.

Para el estudio de corte cualitativo interpretativo, y nuevamente en concordancia con el referente conceptual aquí citado, se tiene que la interpretación orienta a que el investigador trate de justificar aquello que le fue informado. Su propósito es descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan.

4.2 Etnografía

La investigación de tipo etnográfico reclama para sí una serie de momentos entre los cuales se destacan la ubicación del campo con la elección de una comunidad en particular, para este caso, el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Cauca; la descripción de la problemática, esto es, que en el mencionado Programa surge la iniciativa de conocer la experiencia en el proceso de formación de licenciados; la identificación de la problemática, es decir, la formación de licenciados a partir de los referentes formación e identidad; y la formulación del problema. Establecidos los anteriores elementos se formuló la pregunta de investigación; ¿Cuáles son las estructuras formativas y de identidad profesional que subyace en el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés Francés de la Universidad del Cauca? pregunta orientadora en todo el proceso de esta investigación y que dio paso a la construcción de unas categorías.

En un momento posterior a la descripción de la problemática, surgen los objetivos que se persiguieron dentro de este proceso de investigación. Otro momento fundamental en la investigación lo constituyó la construcción y aplicación de los instrumentos para recolección de la información, donde se privilegió uno de los medios técnicos al alcance, esto es, la entrevista como el instrumento ideal a aplicar por lo que hubo necesidad de trabajar en la preparación y aplicación de las mismas. Con la información recogida, se requería de un proceso que nos aproximara a la construcción de sentido y a la comprensión de la realidad, por ello la triangulación de la información, producto de la realidad sentida y vivida por los actores, se constituye en la estrategia para la interpretación de esa realidad desde el tejido e interrelación de dos aspectos, uno relacionado con la recolección de datos, es decir, todo ese ejercicio de recolección de la información desde los docentes jubilados, desde los estudiantes de último semestre y desde los documentos del Programa, como el documento del Proyecto Curricular (2001) y algunas actas de los Espacios de Análisis del Proceso Educativo –EAPE–.

El otro elemento a destacar desde la triangulación es la comprensión de la realidad en una construcción de sentido que tiene que ver con esa realidad producto de la recolección de la información que se da desde los docentes, estudiantes, realidad, y el apoyo de algunos autores que abordan profundamente esa temática en particular, en palabras de Tezanos (1995), la revisión bibliográfica es un tejido que entrelaza las diferentes posturas y las semejanzas y divergencias entre las mismas, formuladas por una variedad de autores. Aunado a esto se considera el conocimiento de la investigadora toda vez que su participación se puede observar desde dos puntos de referencia: ser egresada del Programa y ser docente del mismo, aspectos que posibilitaron una mejor comprensión de la realidad objeto de estudio.

Como último momento de esta etnografía, se trabajó sobre una serie de conclusiones las que no pretendieron descubrir, sino tratar de sintetizar en los aspectos substanciales de la comprensión, que se tiene por parte de los actores sobre las estructuras formativas y de identidad profesional que subyacen en el Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés Francés (2001).

4.3 Descripción del contexto

En palabras de Tezanos (1998), la elección del contexto de ocurrencia es una expresión propia del enfoque cualitativo-interpretativo en tanto el investigador se acerca a la situación a indagar tal como la encuentra sin intervenir en su forma de generarse o producirse. El contexto de ocurrencia está delimitado por el territorio donde se encuentran las personas que participan de los acontecimientos a estudiar, lo que para el caso de la presente investigación, lo constituyó la Universidad del Cauca, especialmente la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales y en particular el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés.

4.4 Participantes

Para este momento, toma especial importancia los informantes los cuales son aquellas personas conocedoras del objeto de estudio quienes proporcionaron información a la investigadora. Para Tezanos (1995), los informantes clave, aquí llamados participantes son muy valiosos para recuperar la historicidad en el objeto en el que se está trabajando, por ello es muy importante que la primera condición es que hayan tenido años de permanencia en el

lugar, condición que cumplieron tanto los docentes jubilados quienes hicieron parte del departamento de Lenguas Extranjeras y colaboraron en un primer momento en la lectura y análisis del documento que guiaba el quehacer pedagógico de los profesores, profesoras, estudiantes antes del año 2001.

En un segundo momento, estos docentes, colaboraron en la recolección de información, elaboración y escritura del documento denominado Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés 2001; y de otro lado, estuvieron los estudiantes de último semestre quienes pudieron compartir su experiencia posterior a una vivencia de más de cuatro (4) años como estudiantes activos en el mismo.

Respecto de los participantes, es imprescindible el realizar una explicación que conlleve al entendimiento de los códigos utilizados en la introducción de los relatos que posibilitó la comprensión de la realidad; así las cosas, se tiene que tanto a estudiantes como a maestros se les asignó un código, esto es, M para maestro y ES para estudiante. El número que le sigue corresponde al estudiante 1 ó 2 ó 3, en tanto que la vocal E corresponde a la entrevista realizada y el número identifica si fue la entrevista 1 ó 2. A manera de ilustración se menciona (ES1/E1), es decir, que el relato pertenece al estudiante uno (1) en la entrevista uno (1), y así debe interpretarse con los subsiguientes códigos: (ES1/E2), (ES2/E2), (ES3/E2), (ES3/E1), (ES3/E2), (M1/E1), (M1/E2), (M2/E2), (M3/E1), (M3/E2), etc.

4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información

4.5.1 Entrevista

Para Tezanos (1998), la investigación en el campo de las disciplinas que conforman las denominadas Ciencias Sociales, se ha centrado en el uso de la entrevista como la herramienta que corresponde más adecuadamente tanto a los objetos de estudio de su interés como a los propósitos y objetivos de los proyectos de indagación, así las cosas, para los métodos cualitativos, la entrevista es la herramienta fundamental para la recolección de datos para al final de la investigación poder dar cuenta del pensar del otro. Visto está que este tipo de entrevista nos permite recoger información sobre el problema estudiar en particular: de otro lado se tiene la entrevista realizada a uno de los autores que aportó significativamente en la

articulación de la teoría acumulada, como lo fue Quiceno. Este tipo de entrevista permitió allegar argumentos conceptuales frente a la temática en particular. Finalmente, es necesario mencionar que esta herramienta también fue aplicada tanto a los profesores jubilados como a los estudiantes de último semestre.

4.5.2 Documentos institucionales

Dentro de la gama de documentos institucionales utilizados en esta investigación de tipo cualitativo–interpretativo el primer lugar lo tiene el documento denominado Proyecto Curricular del Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés- Francés (2001). Sin su ayuda hubiese sido muy difícil historiar los orígenes de una apuesta curricular que nació en 1972 y que tuvo diferentes reestructuraciones a la luz de las orientaciones emanadas desde el MEN, y desde el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior –ICFES–.

El segundo lugar corresponde a las actas de los Espacios de Análisis del Proceso Educativo –EAPE– que se revisaron. Es preciso aclarar que los EAPE son espacios posteriores de análisis que se programan una o dos veces por semestre. Allí, tanto los estudiantes como educadores del Programa tienen la oportunidad de expresar aquellas situaciones que a su criterio ameriten discusión y análisis para proyectar acciones de mejoramiento. En el Proyecto Curricular se proponen como una actividad posterior al ejercicio de escritura y reflexión en el diario de experiencias. Finalmente es necesario citar la literatura científica de referencia ofrecida por la Biblioteca Central José María Serrano, esto es, los libros, documentos, revistas especializadas, que permitieron la revisión bibliográfica de los campos temáticos elegidos, a saber: formación, identidad, práctica profesional, práctica pedagógica, plan de estudios, etc.

5. Comprendiendo la realidad

*“Los hombres aprenden mientras enseñan”
Séneca*

Para la redacción de esta parte, se comenzará por mencionar que fue necesario tener en cuenta los diversos elementos que dieron cuerpo a esta indagación, entre los cuales no se pueden omitir inquietudes, miedos, teoría acumulada, entrevistas con diferentes voces, es decir, la expresión tanto de maestros jubilados como de futuros licenciados, sin olvidar que un elemento significativo lo constituyó la parte subjetiva de la investigadora, aspecto que a merced del inicio de este proceso, indudablemente se ve manifestado en las siguientes líneas:

A manera de preámbulo: Eliminando los miedos

Las ideas rondaban por mi cabeza, al parecer no había horizonte definido y necesitaba encontrar uno. Entonces, caras y nombres llegaron a mi memoria; la baraja no era muy amplia, más lo interesante era despejar la “X”. ¿Quiénes serían?, o ¿que tal si resultara en singular? Sabía que por sus participaciones en la creación de aquello que constituía mi objeto de estudio existía la posibilidad de obtener colaboración, y me di a la tarea de buscar las formas para preguntar sobre esa valiosísima posibilidad.

La idea de ser participantes en un proceso académico llamó mucho la atención; esto alivió mi angustia. Entonces, debía pensar en cómo prepararme para el encuentro, para la charla, o mejor, la entrevista. Acordamos fechas, momentos precisos, sitios exactos, y con estos insumos en mi maleta, inicié mi aventura.

Era sábado, un día cualquiera pensarían algunos; pero no, para mí era diferente. La angustia me embargaba -confieso que los nervios se apoderaron de mí-, los minutos pasaban lentamente en aquel lugar concurrido de tanta gente totalmente desconocida, obvio yo estaba en ciudad ajena! Esa mañana, me fui treinta minutos antes del tiempo acordado para el encuentro. El bullicio y la agitación citadina continuaban y eso en verdad agigantaba mi angustia, pues no lograba encontrar su rostro en la multitud. ¿Acaso se arrepintió? Ocho minutos después me percaté que nos esperábamos en sitios diferentes. ¡Bendito celular!, por fortuna la tecnología estuvo a mi servicio.

La cordialidad no se hizo esperar y surgió el abrazo espontáneo en dos personas que hace algún tiempo no se veían, que compartieron un mismo sitio de trabajo y quienes ahora solo compartían esporádicos correos electrónicos. Mutuamente surgieron las preguntas de rigor acerca de la familia, el trabajo, inversión del tiempo, etc. Mientras ello acontecía, recorriamos muy lentamente aquel concurrido lugar donde la gente, a diferencia de la de mi ciudad, si compra!, y con esa variedad de artículos y precios ¿quién no? Entre tantas vueltas dadas al edificio y matizadas por la atención en los relatos transcurrieron aproximadamente 60 minutos de abrir y abrir y abrir los ojos por el asombro ante cada historia por turnos relatada.

Después decidimos sentarnos en unas bancas estratégicamente ubicadas en las afueras del restaurante escogido para el almuerzo, pues había que esperar a que lo abrieran. Yo invito dijo la una – no, no, que va, yo invito respondió la otra –y cuando hubo consenso, ya se había “desatrazado” bastante el cuaderno- así dice mi hija-. El almuerzo estuvo realmente delicioso, y vaya sino, pues los productos de mar así lo son. Después de consumir el líquido oscuro que invita a ser amigos y evita la siesta, sugerí cambio de sitio a fin de encontrar uno más tranquilo para abordar la temática que me había llevado hasta allá.

Por la hora del día en que nos desplazamos yo creía haber encontrado el lugar perfecto para iniciar la charla, eran dos mesas amarillas de tamaño regular con cinco asientos negros estratégicamente acomodados al final de la fila ubicada al lado del ventanal adornado por materas con tierra seca.

El sitio estaba ubicado en el segundo piso, al final del salón grande del restaurante “Pastelitos”, un salón amplio de piso amarillo quemado, paredes verdes, equipado con 30 mesas amarillas y muchos asientos negros. En aquel momento con nosotras estaban alrededor de 20 comensales. Al fondo, los locutores de la radio dejaban escuchar sus esperanzadores preámbulos del partido Colombia- Chile, pues según cuentas, teníamos posibilidades mínimas de estar en el curso remedial de clasificación al mundial. Yo no entiendo mucho de fútbol pero sabía que depender del resultado de otros equipos y ganar aunque en cancha propia no era tarea fácil, así que intenté y logré no distraerme más con la Selección Colombia, eso era cosa de 22 jugadores, un árbitro y un balón.

Después de haber empezado la charla formal me di cuenta que la ubicación del ventanal daba hacia la calle y el ruido hacía de las suyas; al parecer la gente se despertó del

sopor que producen el calor y la ingesta de las “bandejas paisas”, “los mondongos” “el mote pelao con lejía” y toda la variedad de viandas que la región acostumbra a consumir en sus almuerzos; pero ya era tarde y daba pena sugerir otro cambio de sitio ¿qué tal que se incomodara? De todas maneras con o sin bullicio, con o sin calor, con o sin partido de fútbol, empezó el relato que mis oídos estaban esperando. Esta fue mi forma de romper el hielo, de ahí en adelante, las entrevistas venideras con actores diferentes, con participantes espontáneos, las desarrollé con más naturalidad, de suerte que en este aspecto, el miedo había sido eliminado...parcialmente!

Los datos recolectados a través de las entrevistas se analizaron de la siguiente forma: En primer lugar, y en una revisión línea a línea, se tomaron las respuestas de los 3 docentes, separándolas de acuerdo con cada categoría objeto de análisis; es decir se hizo categorización de las respuestas. En segundo lugar, se realizó igual tratamiento para las respuestas otorgadas por los estudiantes de último semestre del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca. Al estar las respuestas agrupadas, se procedió al análisis de las mismas estableciendo relación directa con el soporte teórico, la voz de los entrevistados, y el posicionamiento de la investigadora. Posteriormente se establecieron algunas subcategorías.

Inicialmente es necesario destacar un ejercicio de discernimiento frente a la información obtenida y la selección de aquello que sería objeto de análisis. De acuerdo con Tezanos (1998), no todas las partes que están en la descripción son imprescindibles para construir el significado de cualquier categoría en particular, de ahí que la investigadora considera esto también aplica para los relatos. Esa fue la gran lucha, ir eliminando apartes de ellos que si bien ya tenían la adjetivación de importantes, no eran necesarios para la construcción de sentido en la búsqueda de comprender la realidad estudiada; pues según la misma autora para hacer posible la construcción de sentido se debe iniciar con una lectura en sospecha de la descripción, lo que posibilita un proceso de reformulación de las preguntas directrices.

Lo importante aquí es que las entrevistas y los pensamientos de autores tienen una característica común: se encuentran escritos. Al respecto, conviene mencionar que en postulados de la misma autora, los registros en la investigación cualitativa se validan y se

legitiman en la escritura y desde la voz del otro, pues el acto de la comprensión se funda en el reconocimiento de la alteridad. Bleicher (1986), citado en Tezanos (1998), de modo que es en los registros donde encontramos al otro, su voz, sus visiones del mundo que lo rodea y sus relaciones con los otros. Finalmente se ha de manifestar que el ejercicio de interpretar, de comprender, de esa búsqueda de diálogo entre la realidad percibida y sentida por los actores, la teoría acumulada y la investigadora, es decir la triangulación interpretativa, fue la acción más desgastadora y exigente pero también la de mayor satisfacción, pues uno de los aspectos a comprender fue el hecho de sentir que no estaba en la búsqueda de soluciones sino en el de dar cuenta de una situación a la cual se le estaba haciendo el ejercicio de interpretar.

La fundamentación anterior se hace con el fin de ir presentando ideas en la búsqueda de un corpus investigativo que permita la construcción e identificación de las categorías que finalmente conformaron el análisis de resultados que serán descritos a continuación.

5.1 Identidad: es lo que uno cree, piensa, siente, conoce sobre sí mismo

Para el caso de los estudiantes de último semestre que participaron en esta investigación, se entrevistó una coincidencia en el concepto que identidad como todo aquello que caracteriza a una persona. Esta apreciación se puede constatar en el siguiente relato: *“Es algo por lo cual podemos diferenciar una persona o grupo de los demás, una característica que sobresale”*. (ES1/E2) La anterior apreciación va muy en concordancia con DRAE quien la define como el conjunto de rasgos propios de un individuo o una colectividad que los caracteriza frente a los demás. Otro de los estudiantes entrevistados opinó que *“Para mi identidad es lo que uno cree, piensa, siente, conoce sobre si mismo y con lo cual se identifica de una manera ante los demás como ser único”* (ES2/E2), concepto que también va muy en la línea de la definición ofrecida por DRAE en el sentido de enunciarla como la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás, definición ratificada en el siguiente relato: *“Pues algo que me separa a mí del resto de las demás personas, algo que me, valga la redundancia, me identifica como en cierta forma un individuo que está afuera de la masa completa de personas, eso, como mis rasgos particulares en cierta forma”* (ES3/E2), relato que perfectamente atiende a los postulados de Echavarría (2006), para quien la identidad puede ser conceptualizada como estructuración de roles, la cual se hace presente en la

autoidentificación y delimitación de la realidad simbólica externa al sujeto que configura sentidos, estos últimos, se expresan en la interpretación que los sujetos hacen de las estructuras de roles internalizados, es decir, en sus juicios, actitudes y vivencias del rol. En este sentido es posible el relato “*la identidad era profesor-- profesor de bachillerato... de bachillerato, en eso se pensaba*” (M1/E1) para quien el rol del futuro egresado en Lenguas Modernas lo orientaba a su desempeño como profesor de bachillerato en atención a la reglamentación vigente, es decir bajo los lineamientos de los Artículos 22 y 30 de la Ley 115 de 1994. El título a que conduce el Programa es “Licenciado en... con especificación del área de conformidad con el artículo 23 de la Ley 115 de 1994.

Por su parte, Fernández y cols., (2005), establecen que la identidad es la piedra angular en la construcción del proyecto de vida de los sujetos, obviamente desde la conciencia de las capacidades y habilidades de la persona que le permitan desarrollarse como tal. Para el caso de los estudiantes de último semestre participantes en esta investigación, se tiene que hay un sentir identitario con ser licenciado en Lenguas Modernas como se puede apreciar en el siguiente relato “*Si, pienso que si. Pienso que ya después de todo lo que yo he estudiado, o bueno lo que he aprendido acá, uno dice ve buenísimo uno ser un profesor así, ser educador y preocuparse por todo lo que encierra el mundo prácticamente de los niños*”. (ES1/E1) La investigadora piensa que teniendo en cuenta las expresiones de los estudiantes de último semestre, se entrevistó una identidad en su desempeño profesional como futuros profesores o educadores en Lenguas Modernas, identidad que se logra después de haber recorrido el tiempo establecido para el pregrado y específicamente con el trabajo que realizan tanto estudiantes como profesores al interior del mismo.

5.1.1 Identidad profesional

Para iniciar la comprensión a este punto es necesario mencionar la definición que sobre identidad ofrece DRAE como el conjunto de rasgos propios de un individuo o una colectividad que los caracteriza frente a los demás. Muy en esta línea la expresión “*Características propias de una determinada profesión*” (ES1/E2), refuerza la anterior definición.

Para Fernández y cols., (2005), la identidad es establecida como la piedra angular en la construcción del proyecto de vida de los sujetos, obviamente desde la conciencia de las capacidades y habilidades de la persona que le permitan desarrollarse como tal; en este sentido se cita *“Identidad profesional es identificarse con lo que se sabe y conoce de la carrera que desempeña”*. (ES2/E2) La investigadora piensa que el relato está muy en la línea de tomar la identidad como la piedra angular en la puesta en escena del proyecto de vida que cada estudiante visualiza durante su pregrado para que una vez finalizado pueda identificarse con la labor que se desempeñe, obviamente desde la conciencia de las capacidades y habilidades que tiene la persona y que le permiten profesionalmente desarrollarse como tal.

“La identidad profesional creo que es cada uno de nosotros al graduarnos vamos a tener nuestros rasgos característicos. Así como te decía ahora rato el profesor que mencioné en el ejemplo, él era que es un payaso para dar una clase, esa es la identidad tal vez de él, que él te capta la atención como sea y se mete tanto en el cuento que no le importa hacer lo que sea para lograrlo, entonces esa es como la identidad profesional de él”. (ES3/E2) En este relato, el estudiante educador se refiere a la identidad como profesor y también como rasgos característicos pero dentro de la labor del docente, en tanto que las anteriores apreciaciones se hacen desde la generalidad del concepto. De acuerdo con el relato también es válido mencionar a Erickson (2000) citado en Fernández y cols., (2005), para quien la identidad se refiere a la estabilidad emocional o a la independencia de cada persona; por lo tanto, debemos tomar nuestras propias decisiones para ser personas autónomas y no depender de los demás, entonces es pertinente construir nuestro destino y enfrentar lo que encontremos.

De otro lado se tiene que *“la identidad profesional: vemos el estudiante de nuestro programa como aquel estudiante que realmente se identifica con ese Ser Educador no solo en inglés o francés, entendidas como formas de expresión que permiten adentrarse en otras culturas, permiten”* (M2/E2), relato que valida el perfil de formación profesional establecido en el documento del Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas (2001), en el sentido de ser un educador con una formación integral con capacidad de comprensión y análisis de las culturas y de sana y objetiva apreciación de los valores que en ellas habitan.

5.1.2 Proceso de formación de identidad profesional: aspecto más influyente en el Programa

Una de las inquietudes punto de partida para esta investigación la constituyó el ánimo de comprender cuál o cuáles eran los elementos más influyentes en el proceso de formación de identidad profesional en los estudiantes del Programa. Así las cosas, se tienen los relatos que a continuación se citan con el objetivo de escuchar las voz del otro en este aspecto específico, “*El aspecto humano de algunos profesores y su gran esfuerzo por lograr que sus estudiantes aprendieran y entendieran para lograr alcanzar un buen nivel; esa confianza y amistad ofrecida y el estar siempre dispuestos a ayudar, escuchar y entender*”. (ES1/E2), destacando en primer lugar el aspecto humano de algunos, no todos, los profesores del Programa; en segundo se destacan las estrategias didácticas usadas en las prácticas pedagógicas.

De otro lado se tiene una marcada influencia del trabajo realizado por los profesores hablantes nativos que orientaron algunas asignaturas en el Programa; esto se evidencia en el siguiente relato “*los hablantes nativos, el intercambio a los estados unidos*”. (ES2/E2) No obstante la movilidad internacional se destaca como otro factor de marcada influencia. Esta estudiante de último semestre tuvo la oportunidad de viajar a Estados Unidos a través del convenio Unicauca-YMCA y esto marcó significativamente su experiencia intercultural. A la investigadora le llama la atención el aspecto referido a la marcada influencia de los hablantes nativos en los estudiantes del Programa toda vez que ellos trabajan el idioma por el idioma, pues no se sabe con precisión si ellos son profesores de instituciones universitarias en su país.

5.1.3 Identidad y expectativas laborales generadas

Para dar inicio a la comprensión de las expectativas laborales de los estudiantes quienes cursan el último semestre en el pregrado en Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés, interesa examinar brevemente los perfiles de formación profesional y ocupacional que privilegia el Programa, esto es, el primero de ellos referido a la formación de un educador investigador integral con competencia comunicativa y lingüística, consciente de su rol como agente de cambio de la sociedad en las diferentes culturas donde se labore; y el segundo perfil referido a su desempeño como educador en lenguas con capacidad de aportar elementos de transformación que dinamicen el proceso de adquisición-producción de las

lenguas extranjeras en los diferentes niveles de educación que ofrece el sistema escolar establecido por el Ministerio de Educación Nacional –MEN–.

Lo anteriormente mencionado y establecido en el documento del Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés (2001), entra en análisis a través de los siguientes relatos:

Una de las estudiantes de último semestre participantes en esta investigación expresó *“trabajar con niños, me gustaría mucho enseñarles pues me parece importante que desde primaria empezaran los niños a ver esa necesidad de aprender otro idioma, empezar a motivarles el gusto por aprender Inglés por ejemplo, y enseñarles todo lo del Inglés, motivarles más porque a los niños no les gusta, lo que yo pude ver en la práctica es que a algunos no les gusta, como que no les interesa, entonces es eso, motivarles por algún lado, enseñar”*. (ES1/E1) Uno de los elementos a observar es que la expresión de la estudiante, desde el aspecto laboral, indica un futuro trabajo con una población muy particular, los niños, con un inicio muy plausible y es el sembrar la semilla del gusto por los idiomas, y un poco también mostrarles la necesidad de su aprendizaje, pues como lo relata desde su experiencia en la asignatura Orientación del Proceso Educativo la cual desarrolló en inglés, esta estudiante visualizó que a algunos niños el idioma no les gusta y esto hace que no desarrollen sus competencias comunicativa y lingüística, pretensión establecida en el documento del Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés(2001). Entonces desde su proyección laboral, como futura educadora en lenguas, su apuesta estará encaminada a motivar en los niños ese deseo por aprender otro idioma distinto al español, para este caso el inglés.

Por su parte, otra de las estudiantes de último semestre participante en esta investigación comentó *“bueno, mis expectativas laborales son trabajar pues primero en un colegio público nombrada como por Secretaría de Educación, también quisiera aplicar para trabajar aquí en la Universidad, me parece que es una oportunidad que yo puedo tener”* (ES2/E1). La investigadora encuentra que lo expresado por esta estudiante está muy acorde con los planteamientos del Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés–Francés(2001) respecto del futuro desempeño ocupacional en diferentes niveles de educación que ofrece el sistema escolar establecido por el Ministerio de Educación

Nacional, pues ella considera que podría iniciar su trabajo por niveles, esto es, con nombramiento gubernamental iniciar en un colegio público porque al ser estudiante de un programa de licenciatura y amparada en la Resolución 5443 de 2010, el PLLMI-F dirigido a la formación de docentes para el ciclo de secundaria de la educación básica y para la educación media, se le otorgará el título de licenciada en Lenguas Modernas con especificación del área de conformidad con el Artículo 23 de la Ley 115 de 1994, especificación que para este caso corresponde a los idiomas Inglés-Francés. El trabajo en una universidad es el siguiente nivel a lograr en su futuro desempeño ocupacional.

En atención a las anteriores expresiones, la investigadora piensa que el estudio de las Lenguas Modernas Inglés y Francés, se convierte en un medio académico para lograr propósitos laborales ulteriores, pues éste imprime un carácter de idoneidad para el futuro profesional de las lenguas.

5.1.4 La práctica pedagógica, posibilitadora de acciones educativas con impronta personal

En atención a los postulados de Tezanos (2006), para quien la práctica pedagógica surge como la expresión contemporánea para designar el oficio de enseñar, uno de los estudiantes colaboradores en esta investigación manifiesta su concepto a través de la siguiente expresión “*Todas las actividades relacionadas con el procesos de enseñanza –aprendizaje*” (ES1/E2), lo que en palabras de Díaz (1993), estas actividades se entienden como los procedimientos, estrategias y acciones que posibilitan el acceso al conocimiento, el ejercicio del pensamiento, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones y relaciones sociales de los sujetos en la escuela a través de la comunicación. Esto es, la práctica reclama para sí un contexto comunicativo, lo que para la investigadora, se valida en la relación dialógica con los niños, niñas, adolescentes, jóvenes a cargo, en los espacios académicos donde se realiza el trabajo con ellos, en las condiciones creadas para acceder al conocimiento, y en las relaciones educativas, formativas que se establecen entre los actores.

Otra opinión que amerita análisis lo constituye la siguiente apreciación: “*Para mí las prácticas pedagógicas son los métodos de enseñanza, técnicas, enfoques que se utilizan en el aula de clase para que de esta manera los estudiantes aprendan de una manera dinámica*” (ES2, E2). En este ejercicio de enseñanza, en palabras de Zuluaga (1999), al maestro desde el

pregrado se le provee de un método para transformar el discurso del conocimiento en contenidos para la enseñanza. En este aspecto la investigadora anotará que en el transcurso del pregrado, al estudiante se le enfrenta a diferentes enfoques y métodos de trabajo con las lenguas extranjeras entre los cuales se pueden destacar los enfoques comunicativo y humanista, y los métodos audiolingual, cognitivo, de gramática y traducción, directo, situacional, de respuesta física total, natural, audiovisual, entre otros.

Desde la “pedagogía como ciencia que reflexiona y estudia el proceso educativo” definición que privilegia el Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés (2001), el maestro en potencia debe enfrentar sus conocimientos pedagógicos al discurso de las “teorías” o de las “ciencias” y el instrumento que utiliza es el método de enseñanza. Gracias a sus trabajos, Zuluaga (1999), argumenta que la noción de práctica pedagógica comprende: los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza y las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas, de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica, concepto que está muy relacionado con la siguiente expresión *“las prácticas pedagógicas es como llevar a la práctica todo, todo, toda la teoría que se vio en pedagogía a ver si eso aplica o no aplica, ver si se le puede agregar algo que nos de la experiencia en el momento de estar enseñando o así todos los métodos que vimos de alguna u otra manera encajan en algún tipo de estudiante o en un grupo de estudiantes”*. (ES3/E2)

Al llegar a este punto y a modo de comprensión desde la relación teoría-práctica, la investigadora menciona que en el anterior relato el estudiante tiene un concepto orientado hacia la aplicación directa en las clases de toda la teoría estudiada en el pregrado, es decir la puesta en escena de los enfoques y métodos para el trabajo con las lenguas extranjeras con un elemento aditivo el cual lo relaciona con agregar algo que lo da la experiencia, lo que está enseñando, en otras palabras, ese algo es la posibilidad de sacar a flote toda su creatividad e innovaciones para colocar la impronta personal a su trabajo.

Para el caso de este estudiante, y como aspecto relevante, se puede mencionar que en la plenaria final, año 2010, de la Orientación del Proceso Educativo –OPE–, denominado en otros programas como Práctica Pedagógica, manifestó abiertamente que no quería ser

profesor, que la OPE para él se había constituido en una experiencia con muchos altibajos. Posterior a este momento académico, el estudiante tuvo la oportunidad de viajar a los Estados Unidos a través de los cursos de verano YMCA en un convenio interinstitucional celebrado entre la Universidad del Cauca y ICCP Colombia. A su regreso mencionó sus deseos de querer vivir allá, en los Estados Unidos. En ese momento ratifica lo expresado en uno de sus relatos anteriores cuando manifiesta su deseo de vivir allá.

Lo contradictorio es que, habiendo manifestado abiertamente su poco o ningún interés por ser docente, se desempeña como tal pues necesita un año de experiencia laboral para viajar. Su intencionalidad es ir a trabajar para estudiar psicología en el país del norte. Esto ratifica una de las inquietudes manifestadas en esta investigación referente a tratar de comprender la identidad profesional con que se finalizan los estudios de pregrado en el Programa y su relación con la denominación del título de licenciado(a) que se otorga pues este estudiante ofrece reiteradamente sus apreciaciones respecto del poco gusto de ser docente.

Caso contrario ocurrió con uno de los profesores jubilados, colaborador en esta investigación, quien en el ejercicio de su profesión empieza a reflexionar sus prácticas “ *me encontraba con mis estudiantes en la calle, los saludaba, pero no pasaban del saludo, y les hablaba en inglés y me contestaban en español, entonces me puse a pensar: ¿por qué no pasan del saludo?, aquí tiene que estar pasando algo, entonces empecé a buscar la forma de cualificar mi trabajo, a leer las críticas del estructuralismo, todos los estudios que se hicieron, cómo fue la historia de los estructuralistas, cómo nació eso, quienes empezaron a estructurarlo*”. (M3/E2)

La investigadora piensa que se necesita un posicionamiento ético e integral para llegar a este punto, es decir, el de cuestionar en un primer momento, la actitud de los estudiantes respecto del poco uso del idioma extranjero en diálogos con expresiones cotidianas, y en un segundo momento cuestionar su propia práctica; es allí cuando empieza la búsqueda de cualificar su propio trabajo; se encuentra entonces con el libro *Teaching Language and Communication*” by *Widowson* el cual se constituyó en una fuente muy importante en el proceso de acercarse a la crítica respecto del estructuralismo como fuente, en ese entonces, para la enseñanza de las lenguas extranjeras pues fue consciente que la lectura de autores que aportan significativamente al conocimiento y generan reflexiones permiten repensarse en la manera como se asume el proceso de enseñanza. De esta manera empieza a gustarle el hecho de ser

maestro, pues inicialmente no quería ser maestro pero llega a serlo, y de un Programa de Formación de Licenciados.

5.2 No se nace maestro, se forma maestro

Para empezar y como lo plantea Díaz (1998), se podría establecer que la formación se refiere, en primer lugar, al proceso de generación y puesta en escena de competencias especializadas que a la postre producen diferencias de especialización entre los individuos. En segundo lugar, involucra al discente en formas legítimas de conducta, carácter y maneras, a través de la legitimación de ciertas prácticas, procedimientos y juicios que intentan producir un orden interno o subjetivo.

Bajo la anterior consideración, y en términos generales, esta parte de la investigación se orientó hacia el conocimiento de los procesos de formación académica de algunos docentes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés quienes a su vez tuvieron injerencia significativa en la construcción del Proyecto Curricular del Programa que rigió por varios años el trabajo formativo en pregrado de los futuros licenciados; por lo tanto, una de las primeras inquietudes allegadas la constituyó el ánimo de saber si los participantes en esta indagación habían cursado sus estudios secundarios en alguna de las Escuelas Normales de Colombia, con el ánimo de comprender el objeto tanto de las Escuelas Normales como el de la Universidad del Cauca relacionado con: Formación de Maestros . Esta inquietud también surgió por ser el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca, uno de los estamentos formadores de Licenciados en Educación con su respectivo énfasis. Bajo esta misma inquietud se contó con que algunos estudiantes de último semestre del Programa compartieron su vivencia formativa en las diferentes etapas académicas de su experiencia escolar; esto con un propósito adicional, el de ratificar el interés por saber si hubo o no, inicio y continuidad en ese proceso formativo como maestros, porque al estar en relación directa con un programa de pregrado orientado hacia la formación de licenciados, inquietaba los inicios académicos de sus usuarios, es decir, la injerencia del colegio en la determinación del proyecto de vida de los estudiantes, futuros profesionales.

De acuerdo con la información obtenida y posterior análisis de las entrevistas, técnica metodológica utilizada en la etnografía y que Araceli de Tezanos (1998), la conceptúa como “aprendiendo a escuchar el pensar del otro”, se puede mencionar que los profesores participantes en esta indagación cursaron su bachillerato en colegios de corte académico y no en aquellos de corte pedagógico, el pregrado en diferentes universidades de Colombia, y algunos de sus estudios de postgrado fueron realizados en el exterior, como se puede constatar en los siguientes relatos: “*el bachillerato académico, la licenciatura y el postgrado. El bachillerato lo hice en Medellín en el Centro Educativo Femenino de Antioquia -CEFA, y la licenciatura en la Universidad de Antioquia, el postgrado fue en la Universidad de Ohio en Estados Unidos*” (M1/E2); el segundo entrevistado comentó “*estudié bachillerato en Cali en El Amparo y luego en el colegio La Merced. El pregrado, en la Universidad del Cauca y el postgrado en la Universidad Estatal de Nueva York en Búfalo*” (M2/E2); por su parte, el último de los profesores entrevistados, manifestó la realización de sus estudios académicos de la siguiente manera: “*La primaria y el bachillerato, en un colegio de curas pero con maestros laicos. Ahí hice hasta quinto de bachillerato, en Manizales; el sexto lo hice en Barranquilla*”. (M3/E2) Como se puede apreciar, hubo un cambio no sólo de ambientes académicos sino también de pisos térmicos, de ambiente andino a ambiente caribeño lo que en consecuencia y de acuerdo con lo expresado, permite inferir que no necesariamente la orientación impartida por el colegio ni los ambientes en que ésta se ofrezca, define las expectativas en formación profesional del estudiante.

De acuerdo con lo manifestado por el M3 y realzando la experiencia de vida en un país ajeno y extraño no sólo por su lengua sino por las mismas relaciones interpersonales, la experiencia vivenciada en la parte laboral le permite sentir un poco en la piel los signos de explotación del capitalismo. Esta situación admite un atisbo de entendimiento sobre la importancia del estudio, el deseo de superación, y es así como la experiencia inicial en la educación superior, relatada de la siguiente manera: “*no empecé la Universidad inmediatamente, porque me dediqué a otras cosas: a trabajar y entonces resulté por allá en Estados Unidos, trabajando en lo que apareciera; eso me sirvió mucho, ... en primer lugar para aprender inglés y en segundo lugar para entender la importancia de estudiar, porque cuando uno no ha estudiado le toca hacer lo que le resulte! Y como yo no sabía inglés: peor!!*”

Cuando uno no sabe inglés lo ponen ahí, lo que resulte!” (M3/E2), permite inferir la adquisición del idioma inglés en un ambiente des-escolarizado a través de su vivencia en un país de habla inglesa; es una formación de vida para la vida; lo que significa que si bien se puede aprender inglés o cualquier idioma en un ambiente des-escolarizado, la diferencia final, la hace lo pedagógico.

Es importante destacar la eventualidad de las motivaciones que lo llevan a viajar al extranjero, en un primer momento a cambiar de objetivos académicos en su proyecto de vida, y en un segundo lugar a interactuar en una sociedad de habla inglesa lo que posibilita el aprendizaje del inglés desde lo vivencial, es decir para efectos de supervivencia lo que va muy en concordancia con los postulados de Quiceno (1995), para quien la formación no se concibe como el simple acto de ir a la escuela y asumir horarios, espacios, métodos, estudiar, tener una profesión; formación es darse la forma que uno quiera, uno se forma en la vida no en la escuela. En concordancia con lo anterior, Quiceno (2010), expresa “...yo me dirijo a mí mismo, yo quiero educarme a mí mismo, yo me preocupo de mí mismo. El objeto de la educación, o de la cultura o de la filosofía, soy yo, pues la formación es eso, lo propio, lo voluntario, donde nadie obliga” y destaca que el mayor ejemplo se encuentra en Rousseau, pues la formación en él no fue obra de una disciplina, sino de su propia disciplina, es decir, en casi todos los momentos de su vida supo imponerse el deber de estudiar solo o con ayuda.

Frente a la inquietud si la intencionalidad formativa la constituía el estudio de las lenguas claramente se puede apreciar una exposición argumentativa que permite comprender que esta intencionalidad no había cruzado por sus deseos, la cual es planteada en el siguiente relato “No quería estudiar ni lenguas, ni quería ser profesor, ni maestro ni nada de esas cosas parecidas, yo quería ser ingeniero químico” (M3,E2), relato que posibilita confrontar la intencionalidad de su proyecto de vida y da paso a la comprensión del hecho que la primera formación no necesariamente debe ser en docencia, en este caso fue una formación para la vida desde la vida misma, de ahí que en la Universidad de Antioquia realizó 4 semestres de Ingeniería Química. “La opción mejor que se me presentó en esa universidad era pasarme a la licenciatura en lenguas porque como yo ya sabía inglés, ...y entonces ya podía dar clasecitas también por ahí, ya me podía sostener” (M3/E2), de lo cual se colige que para trabajar en la enseñanza del inglés lo más importante era saber inglés y no se denotaba una

preeminencia por el aspecto pedagógico, en este sentido se puede pensar que los fundamentos filosóficos, epistemológicos y teóricos esenciales en el conocimiento pedagógico, estaban inicialmente alejados de sus prácticas pedagógicas.

Una vez que el M3 sintió la falta de ese algo para complementar su labor busca interactuar con personas de amplia experiencia pedagógica, entre ellas una profesora de la Universidad del Cauca “*me preguntó: ¿por qué no escribes eso? Escribe lo que estás haciendo*” (M3/E2). De acuerdo con el anterior relato y en atención a los postulados de Tezanos (2006), se tiene que cuando la escritura de la reflexión de la práctica es sometida al juicio riguroso, objetivo y sistemático, se puede afirmar que se está construyendo saber pedagógico, el cual es un concepto fundacional porque requiere del oficio de enseñar y reclama la reflexión expresada en la escritura. No obstante, es también imprescindible resaltar cómo al M3, le era menester atender lo pedagógico, “*...sale el inicio de conocer a Freinet, entonces por ahí se me juntaron dos cosas, ya sabía un poco de cómo trabajar la lengua, pero no sabía de educación entonces Freinet me da los puntos fundamentales*” (M3/E2). En una acción comprensiva, se tiene que en este relato se van integrando tanto el aspecto disciplinar como el aspecto pedagógico, de ahí que, para este caso específico, es la conjunción de todos estos elementos los que van permitiendo la formación del maestro: No se nace maestro, se forma maestro.

Tanto los materiales escritos, como la información obtenida a través de las entrevistas son parte fundamental en la construcción de este tejido cuyo objetivo es interpretar una serie de hechos o decisiones de los actores referenciados. Uno de los primeros hallazgos de esta indagación de tipo cualitativa-interpretativa lo constituye el hecho de entender que la formación en un colegio de corte clásico o académico no es factor determinante en la escogencia de un proyecto de vida con formación desde lo pedagógico. Este fue el caso de los tres profesores aquí referenciados, pues ninguno de ellos estudió en una escuela Normal, sin embargo su formación profesional la realizaron en Facultades de Educación de diferentes universidades en Colombia, y terminaron ejerciendo la docencia en programas de formación de docentes, específicamente en el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés–Francés de la Universidad del Cauca.

Para el caso de los estudiantes de último semestre del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés, y de acuerdo con el análisis de la información obtenida a través de las entrevistas, se puede mencionar que dos de ellos cursaron su bachillerato pedagógico en la Normal Superior de Popayán, y uno de ellos en un colegio académico como se evidencia en los siguientes relatos: “yo estudié en una Normal, en la Normal de Señoritas en esa época” (ES1/E2); la segunda entrevistada comentó que estudió en la “Normal Superior de Popayán” (ES2/E2); por su parte, el último de los estudiantes entrevistados, explicó que su bachillerato lo realizó en: “Instituto de Desarrollo Comunitario”. (ES3/E2)

Claramente se puede observar que para postularse como estudiante del pregrado en el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca, el ser egresado de una Normal Superior no constituye un requisito ni una ventaja para el ingreso a una licenciatura; en su caso, y para ese momento, bastó con el puntaje en las pruebas ICFES. No obstante, es necesario mencionar que para dos de los participantes si hubo continuidad en la formación pedagógica evidenciado en su paso desde una Normal Superior a un programa de licenciatura cuyo objeto es la formación de licenciados.

Frente a la inquietud si su intencionalidad formativa en el pregrado la constituyó el estudio de las lenguas se tiene que, “...me llamó la atención porque cuando en esos años no había definido, quería algo relacionado como con el contacto con las personas, ayudar, atender a la gente por ejemplo tenía la idea de estudiar enfermería o medicina, vi que también me gustaba mucho el proceso de enseñar, o el hecho de enseñar a otras personas” (ES1/E1), de lo cual se entrevisté que su intencionalidad formativa en lenguas no tuvo una decisión muy precisa y estuvo más orientada por el ensayo que por la certeza, es decir probemos a ver qué pasa, lo que se refleja en la expresión “...me gustaba mucho el inglés y también me gustaba lo de enseñar, entonces tenía siempre como esa idea de estudiar Lenguas, lenguas... como chévere” (ES1/E1), corroborando en una segunda y tercera oportunidad su gusto por la enseñanza, esto es, ratificando su intencionalidad formativa desde lo humano y menos desde lo técnico.

Posteriormente expresó “me empezó como a gustar el hecho de traducir otra lengua como que en las películas por ejemplo qué dicen sin ver los subtítulos, cosas de esas, la comunicación, o sea comunicarse, conocer otros idiomas, el hecho de conocer otras culturas”

(ES1/E1) de donde se desprende la aparición de otros elementos significativos como lo son la comunicación y la cultura, muy en relación, por un lado, con los postulados freirianos en el sentido en que la invención de la existencia implica necesariamente el lenguaje, la cultura, la comunicación, y por otro, con los ideales de formación expresados en el documento del Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés–Francés (2001) orientados a que el egresado pueda desempeñarse en labores de traducción e interpretación de textos orales y escritos.

Por su parte, la segunda estudiante entrevistada comentó “...*la oportunidad de aprender otro idioma o dos idiomas como el Inglés y el Francés y también porque siempre me ha gustado ser profesora, desde mi niñez he querido ser profesora y más de algo que me gusta mucho como el Inglés. Otra motivación personal es el viaje, conocer otros países y otras culturas*”. (ES2/E1) Mencionado lo anterior la investigadora reconoce, que había claridad en su intencionalidad formativa: estudiar licenciatura en lenguas modernas, en primer lugar porque tenía marcada su inclinación hacia la docencia, hacia el trabajo desde las ciencias humanas y sociales, y en segundo lugar porque su deseo de viajar y conocer otros espacios geográficos, otras culturas, la motivaba a ese acercamiento con las lenguas modernas, especialmente con el inglés.

Adicionalmente comentó “...*es algo diferente, o sea, es una forma de poder uno expresar lo que siente de diferentes formas en diferentes lenguas. Es algo que es necesario hoy en día, sino se sabe Inglés, no se sabe, uno no puede traducir textos importantes o aprender cosas importantes*” (ES2/E1), dejando entrever que desde una concepción globalizada, el idioma Inglés ha cobrado importancia como instrumento válido para acercarse a la cultura, al conocimiento, pues la expresión “*si no se sabe inglés, no se sabe*” (ES2/E1) señala una característica muy importante, y es que el desconocimiento de esta lengua, a la que se le han asignado derechos para su denominación como herramienta de comunicación en la aldea global, genera la pérdida de oportunidades de acceder al conocimiento de cosas o aspectos relevantes.

El paso por la Normal de Señoritas capítulo Popayán, permite que las dos estudiantes de último semestre aquí entrevistadas se expresen más desde una formación humano-integral en consonancia con la expresión “*formación no sólo del ser, crecimiento, transformación*”

consigo mismo, sino también como un ser comprometido con la sociedad, como un ser social donde definitivamente debía orientar su trabajo a ese mejoramiento del plan social” (M2/E1), es decir que la formación a recibir no sólo estaba orientada hacia el ser en sí mismo sino en un ser con un alto compromiso social un educador cuyo trabajo aporte su granito de oro en el mejoramiento social; una formación que posibilite entender que la relación en el trabajo con estudiantes demanda del educador un desarrollo integral que le permita interactuar en forma responsable, humana y honesta con aquellas personas que la vida y la sociedad coloquen bajo sus orientaciones.

Al mencionar que la formación implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas, se asume el postulado de Ferry (1990), para quien la formación no es más que, en el mejor de los casos, una ocasión para formarse. Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura. Así las cosas, se puede observar como Ferry (1990), retoma los planteamientos kantianos de las obligaciones de la persona consigo mismo, de la intención propia de formarse e igualmente establece una relación entre lo interno y lo externo del proceso de formación, es decir, desde la integralidad se interactúa en sociedad.

En un posicionamiento distante a las respuestas encontradas en las anteriores entrevistas, el tercero de los estudiantes de último semestre manifestó *“Siempre me ha gustado todo lo que es la cultura americana, de cierta forma, la música, los programas de televisión, siempre, siempre he querido en cierta forma vivir allá, todo lo que venga en inglés me gustaba muchísimo, entonces mi interés principal era eso”*. (ES3/E1), de un lado queriendo expresar que el acercarse al conocimiento de la cultura americana, especialmente su música, los diferentes programas en la televisión y todo lo mediático a que tuvo acceso, permearon sus intereses. De otro lado se entrevistó que la influencia mediática de la cultura americana en su vida, lo orientó hacia un sueño ulterior: *“vivir allá”*. (ES3/E1)

Al tratar de comprender el siguiente relato *“...mi interés principal no tanto son los idiomas en general sino que me gusta mucho como la música, tengo muchos cantantes favoritos de habla inglesa y de habla francesa pero sobre todo es eso, desde niño siempre quise, fue más bien el interés por comprender lo que estaba escuchando que cualquier otra*

cosa” (ES3/E1), el entrevistado manifiesta una especie de contradicción en el sentido que si su interés principal no estaba marcado por el estudio de los idiomas en sí, gusta mucho de la música expresada en idiomas extranjeros como el inglés; no obstante, corrobora la realización del pregrado en Lenguas Modernas orientado más hacia la parte de la adquisición del idioma inglés, más que del Francés, con realce muy marcado de los propósitos comunicativos.

Posterior al escudriñar un poco sobre la parte de formación académica de los participantes en esta investigación, fue imprescindible acercarse al concepto de formación integral que ellos tenían o que estaba en proceso de construcción. Así las cosas se tiene que para uno de los maestros entrevistados *“la formación integral tenía que ver con una visión más amplia de lo que era el aprendizaje y todo el proceso educativo en sí, es decir, que todo estaba relacionado, la educación no era un ente separado”* (M1/E2), en otras palabras, se generaba una simbiosis entre el aprendizaje, el proceso educativo, la educación, los actores y los ejecutores del mismo.

Adicional a la anterior apreciación se asume que como consecuencia del trabajo en equipo en la construcción del documento del Proyecto Curricular del Programa surgió la siguiente intervención *“Trabajamos en el proyecto nuestro el concepto de formación integral. Siempre apuntábamos a esa formación no sólo del ser, ese crecimiento, esa transformación consigo mismo, sino también como un ser comprometido con la sociedad, como un ser social donde definitivamente debía orientar su trabajo a ese mejoramiento del plan social”*. (M2/E1). De acuerdo con la descripción del término se puede afirmar que éste va muy relacionado con el pensamiento de Puerto (2000), para quien el desarrollo integral del ser humano está constituido por el desarrollo de la seguridad en sí mismo, de su creatividad, de su autoexpresión, de su capacidad investigativa, afectiva, de pensar por sí mismo, de escuchar, y de respetar al otro y de su conciencia social. De no ser así las cosas surgiría, en palabras de Freire (1998), la total desconsideración por la formación integral del ser humano y su reducción a puro adiestramiento fortalece la manera autoritaria de hablar desde arriba hacia abajo.

La anterior afirmación va dando luces en la comprensión de las estructuras de formación que subyacen en el Plan de Estudios o estructura curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas: Formación integral, elemento que es expresado en el

perfil profesional presentado en el referenciado documento y ratificado por el M3 quien como integrante del equipo de trabajo que participó en la construcción de dicho documento en el año 2001, expresa “...*que se forme un estudiante investigador que se relacione con un educador investigador y que continúe investigando alrededor de lo que llamamos el desarrollo integral de los estudiantes en este caso los estudiantes de lenguas... cuando ellos están en la escuela o en el colegio o en la universidad pues lo que se espera es que ellos también hagan investigación educativa en relación con sus estudiantes, con el desarrollo integral de sus estudiantes porque un elemento fuerte del programa es la formación integral (M3/E1)* significando la continuidad de un proceso que se inicia en las aulas universitarias y que tiene su campo de aplicación profesional en las aulas de clase con los niños, con las niñas, y estudiantes en general que la vida, la sociedad coloquen como sujetos de su proceso de enseñanza.

Con estas apreciaciones surge la invitación a que se tome la lengua extranjera como un medio para crear las condiciones que permita al educador llegar al estudiante, tocar su alma, para hacerlo en primer lugar mejor ser humano y si a eso se le añade el que obtenga conocimientos en la lengua extranjera, pues habrá una ganancia total.

Al hablar de un aporte a la formación desde lo humano es necesario citar en primer lugar a Maturana (1998), quien pone el acento en la recuperación de la dimensión humana de la educación en especial la relación emocional que se da entre el profesor y el alumno dentro del aula, como un componente fundamental para contribuir a mejorar la calidad de la educación, pues la tarea de ella es formar seres humanos para el presente, para cualquier presente, seres en los que cualquier otro ser humano puede confiar y respetar, seres capaces de pensarlo todo y hacer lo que se requiera como un acto responsable desde su conciencia social. Desde esta dimensión humana, en segundo lugar se traen los postulados de Euscátegui et al., (2006), para quienes la formación tiene implícito un trabajo en torno a la persona entendiéndola como el proceso por medio del cual las cosas, las personas y las instituciones fluyen en el ser humano. La formación es entender ese proceso como un viaje hacia sí mismo.

De otro lado se tiene que “*tal como lo formulamos allí en el Proyecto Curricular de lenguas, el desarrollo integral del estudiante es exactamente eso: integral, o sea empieza con*

el desarrollo de la capacidad investigativa, porque el desarrollo de la capacidad investigativa empieza desde que nacemos, debe continuar en el preescolar, en la primaria, etc.”. (M3/E2)

Conexo al concepto de formación integral, este relato fundamenta la formación investigativa que privilegia el plan de estudios contemplado en el documento del Proyecto Curricular 2001 el cual hace referencia expresa a la contribución respecto del crecimiento y formación de la capacidad investigativa propiciando la observación, la racionalización, análisis y síntesis de las experiencias que se viven en el proceso educativo. Adicionalmente se menciona que esta formación se impulsa desde el primer semestre y alcanza su más alto nivel de desarrollo en el Trabajo de Grado, el cual está orientado hacia la profundización sobre un tema específico en las líneas de énfasis. Se fomenta así la autonomía investigativa del estudiante futuro docente investigador en lenguas.

Frente a la inquietud por conocer el concepto de formación integral, los estudiantes de último semestre se orientaron más hacia la expresión del concepto de formación en sentido general por lo cual se considera muy importante analizar dicho concepto que posiblemente ya tienen elaborado o que está en elaboración. Para uno de los entrevistados la formación es un *“Proceso en el cual las personas se preparan para desempeñar una labor profesional y durante el cual se aprenden temas relacionados con la profesión, la cual debe ser integral: que encierre aspectos de tipo humano y académicos”* (ES1/E2), dejando entrever que dicha apreciación se acerca tímidamente al ámbito pedagógico pero se orienta más, en términos semánticos, hacia la palabra forma que hace referencia a configuración de un profesional, es decir que en palabras de Ferry, la formación se puede visualizar como función social de transmisión del saber, del saber-hacer, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico.

De otro lado se tiene que *“Formación es para mí, todo aquello que se hace para ayudar a una persona a desarrollar todas las aptitudes y actitudes, el conocimiento, etc., para que alcance todo lo que se ha propuesto”* (ES2/E2) apreciación bastante alejada de Quiceno (2010), para quien la formación la ofrece la vida, pues cuando esa formación es producto de las orientaciones de otra persona, llámese docente, educador, profesor o maestro, debe llamarse educación, pues según los planteamientos de este autor la formación está por fuera de la institución, por fuera de las prácticas ortodoxas, por fuera del dogma. De este modo se puede observar que la afirmación de la misma entrevistada no está alejada de la definición de

formación expresada por Luzuriaga (1966), quien la define como la acción de dar forma a algo y también el resultado de esta acción, muy en la línea del término alemán *bildung* el cual según Ríos (1996). está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal.

Al tomar el relato “*Pues para mí formación eh, es una mezcla entre lo que son valores éticos, valores morales, eh, formación hacia un área específica, por ejemplo la formación que nosotros tenemos en la carrera para ser profesores de lenguas, para manejar dos, tres idiomas y aparte para tener como las bases para poderlas enseñar, es eso*” (ES3/E2) se puede establecer una clara relación con lo expresado en el anterior relato, es decir el influjo de la escuela en lo que para ellos es formación, alejado de los postulados de Quiceno (2010), pues lo expresado encaja perfectamente en la definición de educación ya que el objeto de la misma es trabajar, el objeto de la educación es la sociedad, el objeto de la educación es servirle al otro, el objeto de la educación son las personas, esa es la educación, la profesión, el saber, en cambio cuando el objeto es para la persona misma, se llama formación. No obstante lo anterior, el relato nos orienta a pensar en una formación ofrecida por el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés, inicialmente desde el componente didáctico cuando se mencionan bases para poder enseñar los idiomas mencionados; allí se hace una sutil referencia al cómo hacerlo; en un segundo lugar el relato también nos lleva ver una formación desde los componentes ético y axiológico.

5.2.1 Perfiles de formación que privilegia el programa

La temática a desarrollar en esta parte del informe, principalmente hará referencia tanto al perfil de formación profesional como al perfil de formación ocupacional en el entendido que el PLLMI-F busca formar un profesional que se vincule de manera efectiva a los procesos educativos, culturales y sociales de la región y la nación cumpliendo labores del campo de su formación. De otro lado se tiene que el perfil ocupacional del egresado del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés –Francés, se ajusta por su formación, a las políticas educativas contempladas en la Ley 115 o Ley General de Educación. Teniendo en cuenta lo establecido en el documento del Proyecto Curricular 2001 y el plan de estudios que rigió para los estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés

de la Universidad del Cauca, surge la pregunta ¿Cuál era la concepción de Licenciado en Lenguas Modernas de acuerdo con el perfil profesional?, y para encontrar respuestas era preciso revisar el ideal de formación expresado en dicho documento.

Cuadro 1.

Ideal de formación de acuerdo con el perfil del egresado en LM

Perfil profesional	Perfil ocupacional
<p>-Educador con formación integral y espíritu de superación investigativo y crítico.</p> <p>-Profesional de las lenguas extranjeras con competencia comunicativa y lingüística.</p> <p>-Educador profesional consciente del papel del lenguaje y de las lenguas extranjeras en la transformación de la sociedad.</p> <p>Un profesional con capacidad de comprensión y análisis de las culturas y de sana y objetiva apreciación de los valores nacionales y extranjeros.</p>	<p>- Desempeñarse como educador profesional en Inglés y/o Francés en los diversos niveles y modalidades de nuestro sistema educativo.</p> <p>-Desarrollar y producir técnicas y enfoques metodológicos para dinamizar el proceso de adquisición-producción de lenguas extranjeras.</p> <p>-Desempeñarse en labores de traducción e interpretación de textos orales y escritos.</p> <p>- El perfil profesional y ocupacional del egresado se ajusta por su formación a las actuales políticas educativas contempladas en la Ley 115.</p>

Fuente: Proyecto Curricular del PLLMI-F 2001

Al realizar una acción comprensiva de los relatos de los estudiantes de último semestre del pregrado en Lenguas Modernas en lo referente a su perfil profesional, se tiene que “*los estudiantes de lenguas modernas podemos desempeñarnos como profesores, trabajar en traducción de textos en inglés y francés porque recibimos una formación necesaria para escribir, leer y comprender*”. (ES1/E2) Siendo que la inquietud estaba orientada a conocer aspectos del perfil profesional del futuro educador en lenguas, para lo expresado en esta intervención, el plan de estudios diseñado para el Programa cumple con el ideal de perfil ocupacional pues su campo de acción lo manifiesta en la razón de ser del mismo: formación

de licenciados para posteriormente dar paso a perfiles muy específicos como lo son el desempeño profesional en aspectos relacionados con la traducción de textos en las lenguas objeto de estudio destacando habilidades muy particulares en los idiomas como lo constituye la escritura, la lectura y la comprensión; no obstante se deja de lado el perfil profesional del mismo.

El segundo estudiante entrevistado realiza una especie de simbiosis conceptual al mencionar el deber ser del egresado: *“Pienso que nuestro perfil debe ser: Manejar las cuatro habilidades comunicativas de la lengua, manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de los idiomas y el turismo y, aplicar sus conocimientos lingüísticos y pedagógicos en la enseñanza de la lengua estudiada en instituciones que lo requieran”* (ES2/E2). En este sentido coloca en escena parte del perfil profesional y cierta parte del perfil ocupacional del futuro egresado del Programa pues éste debe ser un profesional de las lenguas extranjeras con competencia comunicativa y lingüística sin dejar de lado el conocimiento pedagógico. Referente al perfil profesional, se vislumbra que parcialmente hay un acercamiento conceptual en los dos estudiantes anteriormente citados, pues se mencionan las cuatro habilidades a trabajar en las lenguas extranjeras (listening, speaking, reading, writing) cuyo dominio le proporcionarán competencia comunicativa. Como aporte al ejercicio de comprensión de la realidad en el Programa, en este relato surge un nuevo elemento y es el relacionado con las tecnologías de la información y la comunicación, para las cuales se reclama un manejo desde los idiomas y desde el turismo.

Las siguientes apreciaciones dan cuenta del Perfil Profesional de acuerdo con el concepto de los estudiantes de último semestre. Para una de ellas el ser *“Profesor”* (ES1/E2) debe constituirse en el objetivo a lograr; en tanto que *“algún día quisiera ser, pues yo creo que nunca lo voy a lograr, ser el profesor perfecto que maneje los temas que sean y los sepa transmitir en muchas formas, en la forma más didáctica menos aburridora posible porque eso es lo que mata a los estudiantes, muchas veces hay temas muy aburridos muy complicados de gramática, de pronto muy elevada y a ellos les parece como que bueno fórmula matemática o algo así. Entonces me gustaría llegar a ser el profesor que todos los temas que quiera dar los de en una forma atractiva, didáctica y que el cien por ciento del salón esté contento y esté metido en el cuento de aprender, eso me gustaría”* (ES3/E2). Con algunas dudas en sus

apreciaciones, en este relato, el estudiante expresa que algún día quisiera ser el profesor adjetivado de perfecto. Pero, ¿qué ese entiende por perfecto?

Al tomar los conceptos de Quiceno (2010), la perfección sería algo así como llegar a la divinidad, estar en esa relación directa con la divinidad. ¿Es acaso el profesor perfecto aquel profesor sabelotodo que haciendo uso de la didáctica y una buena metodología es capaz de compartir su conocimiento en las lenguas extranjeras inglés y francés acorde con las exigencias de la época, el sistema y los estudiantes?, exigencias en términos de creación de condiciones para el desarrollo de clases atractivas y amables con temas exigentes pero con el surgimiento de una capacidad interna por parte del profesor para hacerlos entendibles; o ¿el profesor perfecto es aquel que igualmente crea las condiciones para que el estudiante fortalezca su desarrollo integral adicional al incremento de su conocimiento en las lenguas extranjeras anteriormente mencionadas?, desarrollo integral entendido en términos de Puerto (2000) como el desarrollo de la confianza en sí mismo, la libre expresión, la creatividad, la capacidad investigativa, la capacidad de escuchar al otro, el respeto por el otro y el desarrollo de su sexto sentido el cual incluye la conciencia social, el sentido de ser social, y la conciencia de ser social.

5.2.2 Interrelaciones entre formación e identidad

En los campos de la investigación emergen hilos que establecen relaciones y éstas a su vez se orientan en varias direcciones; esta investigación no es ajena a esa situación, entonces se tiene que entre la categoría formación y la categoría identidad hay aspectos que las permean, que son comunes a una y otra, es decir, ese tejido que se da en la formación de licenciados tiene que ver, entre otros muchos aspectos, con las categorías aquí referenciadas. De esta expresión, se desprenden las siguientes categorías:

5.2.2.1 Identidad y formación profesional

Adicionalmente el documento denominado Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés (2001), expresa el ideal de formación en los perfiles profesional y ocupacional para los estudiantes de este pregrado. Se tiene entonces la expresión “*bueno, me ha servido muchísimo lo que aprendí de mis profesores y lo he visto*

ahora en la práctica profesional; he podido comprobar que cada observación, corrección y enseñanza han sido de gran utilidad” (ES1/E1), desde donde se puede inferir que esta estudiante fue objeto de una educación con formación desde lo integral; también su expresión es un atisbo de reconocimiento por las acciones impartidas o compartidas por los profesores del Programa , pues como ella lo expresa, cada acción educativa fueron de gran utilidad en su formación como docente, aspecto que tuvo la oportunidad de corroborar en la Orientación del Proceso Educativo –OPE–.

Prosiguiendo con el tema en esta parte de la investigación, el siguiente relato en cierta manera corrobora lo expresado en el anterior *“Ha sido un buen proceso, por que como lo digo anteriormente he aprendido y me he capacitado en todo lo concerniente a las lenguas”*. (ES2/E2) Un aspecto adicional que puede destacarse es el referente a su llamada capacitación en todo lo concerniente a las lenguas, que expresado desde el documento aquí referenciado, no es más que sentirse un profesional de las lenguas extranjeras con competencia comunicativa y lingüística, es decir, las lenguas extranjeras abordadas desde la comunicación y como medio para desarrollar conocimiento. Desde la competencia lingüística o conocimiento del código de funcionamiento, se tiene que ésta se adquiere a través del estudio teórico-práctico de los aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos, lexicales, sintácticos, semánticos y retóricos de la Lengua Extranjera. Por su parte, la competencia comunicativa implica el conocimiento de la forma adecuada de usar el lenguaje, o de comportarse con el mismo de acuerdo con normas psicológicas, culturales y sociales y el nivel de relaciones interpersonales en diversos contextos y situaciones. La Lengua Extranjera, concebida como comunicación y conocimiento se constituye en el elemento integrador y de formación integral, lo que en ese relato se menciona como capacitación en todo lo concerniente a las lenguas.

5.2.2.2 Identidad y formación en lo disciplinar

En similitud con los puntos anteriores, la comprensión de los siguientes relatos se hará bajo los principios escritos en el documento del Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés (2001). Para empezar, se tiene que *“ yo digo que en el aspecto disciplinar tal vez, no sé si será cuestión personal o cuestión ya de cómo está estructurada la carrera, creo que si el título de nosotros es licenciatura en inglés y*

francés, muchos de nosotros nos vamos solo por un lado, y yo creo que, en el aspecto disciplinar se falla un poquito porque se supone que deberíamos manejar las dos super bien o sea profesor en ambas pero yo creo que el noventa por ciento de los que salimos de la carrera salimos siendo profesores de una de las dos y sabiendo un poquito de la otra, entonces yo creo que eso es una fallita ahí? (ES3/E2). Cuando este estudiante menciona “*las dos*”, está haciendo referencia a las lenguas: Inglés- Francés. Lo que pretende mencionar es la tendencia a enfatizar en una de ellas. Durante el pregrado y de acuerdo con la estructura curricular, en otros espacios académicos denominada plan de estudios, no hay la opción de escoger un énfasis o profundización ya sea en inglés o en francés, esto es, se trabajan las dos lenguas en forma simultánea tan sólo con diferencia en la intensidad horaria, es decir, mientras el inglés se trabaja con 14 horas semanales, el francés lo hace con 12 horas hasta sexto semestre. De ahí en adelante, en la simultaneidad de trabajo con otras asignaturas de cada semestre, los estudiantes del programa empiezan a dar forma y a desarrollar su trabajo de grado el que se orienta en un solo idioma. La investigadora piensa que en el trabajo con las lenguas extranjeras hay un desequilibrio en la profundización o énfasis, y esto es lo que de acuerdo con el relato, el estudiante está visualizando. Aunque es posible que el siguiente análisis corresponda a otra enumeración en el corpus de esta investigación, y debido a que los hilos conductores por momentos tienen muchos elementos comunes, se presenta para su análisis esta otra contradicción y es que la Orientación del Proceso Educativo -OPE- asignatura correspondiente a VIII y IX semestres, no encuentra campo de acción para ser desarrollada en Francés, luego entonces, ésta tiene que desarrollarse en inglés. La investigadora encuentra que aún es más contradictorio el desarrollar esta asignatura -OPE- en inglés durante un año lectivo y a su finalización aplicar para viajar como asistentes de Español en Francia, por un lapso de siete (07) a nueve (09) meses. Los estudiantes educadores reclaman su OPE en francés, no obstante es preciso insistir en que no se cuenta con espacios académicos donde hacer esta intervención. Aunque en la ciudad hay colegios privados que orientan cátedra en francés, la limitante también se encuentra en el documento de la Práctica Profesional porque ahí está expresado el trabajar el idioma extranjero en instituciones de carácter público. Eso es lo que presenta el Programa frente a lo que la realidad solicita, validando la expresión de Díaz (1998), respecto a la formación profesional la cual se da como una socialización

descontextualizada ajena, en muchos casos, a las competencias que demanda el mercado laboral.

De otro lado tenemos la apreciación de otra estudiante de último semestre quien al respecto opina *“todas las áreas que vemos en la carrera, todas son complemento, para poder llegar a ser un buen profesional en la enseñanza de lenguas modernas, de lenguas extranjeras; pero sí, el proceso y la formación de lenguas modernas en la universidad es muy bueno, es muy completo”*. (ES3/E2) La investigadora supone que al hablarse de complemento hay una referencia implícita con requisito, esto porque la estructura curricular del documento aquí analizado presenta las asignaturas en una secuencia gradual donde la mayoría de asignaturas es requisito de la siguiente. Adicional a lo anterior se nota que esta apreciación también se orienta hacia la concepción del *“buen profesional en la enseñanza de las lenguas”*, apreciación que en opinión de la investigadora se orienta a la valoración de la formación integral con competencia comunicativa y lingüística impartida por el Programa.

Desde el aspecto disciplinar se tiene que *“algunos profesores exigen al máximo, para conseguir casi una perfección, y eso es muy bueno porque los futuros profesionales salen bien preparados, sin mediocridad”* (ES1/E2), relato que denota un atisbo de reconocimiento a las exigencias en las prácticas pedagógicas implementadas por los profesores del Programa y que el estudiante fue objeto. Al parecer, el propósito ulterior lo relaciona con la idoneidad con que sale un egresado del Programa.

5.2.2.3 Identidad y formación en lo pedagógico

Para iniciar el ejercicio de comprensión en esta parte, se presentan los siguientes relatos: *“Excelente mis profesores en el área pedagógica son personas que siempre hablaban del aspecto humano de nuestra profesión: no es transmitir conocimientos, es un proceso de mutuo y continuo aprendizaje, en el que el profesor debe ser un guía e involucrarse en los diferentes aspectos que rodean el proceso de aprendizaje del estudiante: Familia, colegio y sociedad”*. (ES1/E2) En atención a este relato, es importante resaltar que las apreciaciones de esta estudiante están muy en la línea de los postulados de Freire (1997), para quien enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción, pues el docente al ingresar a su aula de clase se convierte en un guía, se

involucra con los diferentes procesos en la vida académica de los estudiantes, y está dispuesto a asumir las indagaciones que emerjan desde la curiosidad de ellos. En este sentido, se tiene que *El Proyecto Curricular del Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés, Francés (2001)*, se refiere a la formación general como una acción que se materializa mediante la participación de diferentes enfoques disciplinarios, los cuales encuentran espacios en el currículo, que sensibilizan al estudiante a la necesidad de considerar varias perspectivas en el análisis de un problema. Esta participación en particular introduce el aspecto humano de la profesión docente, esto es, sentir el trabajo desde esa relación horizontal que puede establecerse entre docentes y estudiantes, haciendo notar el trabajo con las lenguas extranjeras como un proceso de mutuo y continuo aprendizaje, donde se ve al profesor como guía quien debe tomar los conceptos de familia, colegio y sociedad como elementos sustantivos de referencia.

De otro lado, se presenta el siguiente relato: *“Creo que a la licenciatura en Lenguas Modernas le falta un poco en el aspecto de la pedagogía, pues no es solo hablar sobre autores sino mas bien enfrentarse a la realidad (OPE) pero con consejos y guías que uno pueda utilizar”*. (ES2/E2) La investigadora opina que el relato exterioriza una reflexión en lo relacionado con el aspecto pedagógico en su necesidad de refuerzo en la estructura curricular del Programa. Cuando la estudiante habla de guías y consejos se podría intuir que ella se centra en lo didáctico más que en lo pedagógico, pues reclama para sí, el cómo, se podría decir, reclama la brújula de navegación.

De cierta manera, lo expresado en el anterior relato, cobra especial relevancia en esta expresión: *“Creo que en el aspecto pedagógico también hay bastantes fallas, creo que debería darse más, más herramientas pedagógicas para poder trabajar, eh, la pedagogía se ve en sexto semestre y debería verse desde el principio porque creo que estos procesos deberían tener una cantidad horaria mucho más grande; creo que se ve muy poca, pues creo que es también una falla el aspecto pedagógico lo poquito que se ve pues sirve bastante pero me gustaría que de pronto se le diera como más cabida a la pedagogía”*. (ES3/E2) De acuerdo con el relato expresado por el estudiante de último semestre, se esbozan fallas sentidas en el aspecto pedagógico, fallas que él tuvo la oportunidad de identificar al enfrentarse a la asignatura Orientación del Proceso Educativo –OPE–, donde él

coloquialmente expresa haberse pegado un “estrellón”, pues las fallas como él las considera, en el aspecto pedagógico, no le permitieron ver ni crear las “herramientas pedagógicas” para tener un desempeño acorde con sus conocimientos pedagógicos. Es necesario resaltar que este estudiante reclama más herramientas pedagógicas que le permitan en el aspecto laboral, enfrentar con idoneidad un trabajo con las lenguas extranjeras. De otro lado el estudiante reclama la introducción, en los semestres iniciales del pregrado, de asignaturas del componente pedagógico y que ellas estén acompañadas de una intensidad horaria mayor a la establecida en la estructura curricular del documento Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés (2001).

Esos fueron algunos de los argumentos esgrimidos para decidirse a revisar y a analizar un poco la estructura curricular incluida en el documento Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés (2001), para determinar cuántas unidades o asignaturas específicas del componente pedagógico hay, en relación con las otras asignaturas de la formación disciplinar. Si bien en las tablas que a continuación se presentan, se mencionan las asignaturas desde la formación específica en el área de Lenguas Modernas y área Pedagógica, es necesario detenerse un poco en el análisis de la intensidad horaria asignada para el componente pedagógico en relación con las horas asignadas para la formación específica.

Cuadro 2.

Asignaturas desde la Formación específica Área: Lenguas Modernas y Área: Pedagógica

CAMPO	AREA	SEM. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	TOTAL.
F O R M A C I Ó N	L	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés	Lit. en	Lit. en	Comun.		
	E	(14h)	(14h)	(14h)	(12h)	(12h)	(12h)	inglés	inglés	Interc.		
	N	Francés	Francés	Francés	Francés	Francés	Francés	(4h)	(4h)	Inglés		
	G	(14h)	(14h)	(12h)	(10h)	(10h)	(10h)			(2h)		
	U								Lit. en	Lit. en	Comun.	
	A	Español	Español	Español					Francés	Francés	Interc.	
	S	I	II	III					(4h)	(4h)	Francés	
			(3h)	(3h)	(3h)						(2h)	
	M								Taller en	Comun.		
	O								Inglés	Interc.		
	D								(4h)	Inglés		
	E									(2h)		
	R								Taller en	Comun.		
N								Francés	Interc.			

CAMPO	AREA	SEM. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	TOTAL.	
E S P E C I F I C A C I O N	A S							(4h)	Francés (2h)				
	Total H Sem	448(h)	448	416	352	352	352	256	192	64		2880H LE/ Pregr	
	Español	48	48	48								144 H/Preg	
	P E D A G Ó G I C A		Sicología del desarrollo (4h)			Sociedad y Educación (4h)	Pedagogía de las lenguas y produc. de Mater. (6h)	Seminario de Pedagogía 3(h)	Orientación del Proceso Educativo (4h)	Orientación del Proceso Educativo (4h)			
		Deporte 2(h)	Deporte 2(h)			Sicoanálisis (3h)							
	Total H Sem	32	32			112	96	48	64	64		448 H /Pregr	
		RACIONALIZACION -SISTEMATIZACIÓN -REFLEXIÓN DE LA EXPEREINCIA EN EL PROCESO EDUCATIVO EN LENGUA EXTRANJERA											
		REFLEXION-PRODUCCION DEL CONOCIMIENTO											

Fuente: Proyecto Curricular del PLLMI-F 2001

En un primer ejercicio de interpretación, se puede mencionar la primacía del aspecto disciplinar en la tabla 2, es decir, el trabajo con el inglés y el francés durante el pregrado, con respecto al número de asignaturas del componente pedagógico. Traducido a horas se tiene que el trabajo con las lenguas extranjeras presenta un total de 2.880 horas durante todo el transcurso del pregrado, en tanto que el componente pedagógico sólo alcanza las 448 horas. Es necesario mencionar también que el trabajo con la lengua nativa, es decir, el español, tan sólo logra 144 horas de trabajo durante todo el pregrado. A simple vista y con una sentida falta de experticia en la interpretación de datos cuantitativos, se nota un desequilibrio en el número de asignaturas desde la formación específica, número que redunda en esa sentida falla o carencia en el aspecto pedagógico de la que hablaban algunos de los relatos anteriores.

Cuadro 3.

Asignaturas desde la Fundamentación Científica e Investigativa

CAMPO	AREA	SEM. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	TOTAL.	
FUN DA MEN TA CIÓN CIEN- TI- FI CO IN VES TI- GA TI- VA	LIN- GUÍS- TI CA			Introd. a la Lingüís- tica (4h)	Semió- tica (4h) Psico- lingüís- tica (4h)		Socio- lingüís- tica I (3h)	Socio- lingüís- tica II (3h)					
	Total			64	128		48	48				288h/Pregr	
	SO CIO HU MA NÍ TI CA				Filoso- fía e Histo- ria de las Ciencias (3h)	Teoría de Lectura (4h)	Ética (2h)	Episte- mología del Lenguaje (3h)	Electiva I (4h)	Electiva II (4h)			
	Total				48	64	32	48	64	64		320h/Pregr	
	IN- VES- TI- GA- CIÓN	Introd. A Estudios De Pregrado (2h)	RACIONALIZACIÓN - SISTEMATIZACIÓN - REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA INICIAL					Métodos Investi- gación en Lengua Extranjera (4h)	Énfasis I (4h)	Énfasis II (4h)	Énfasis III (4h)		
	Total	32						64	64	64	64	288h/Pregr	

Fuente: Proyecto Curricular del PLLMI-F 2001

Para el caso de las asignaturas que conforman el campo de fundamentación científica e investigativa, y llevado a horas se tiene que el área de lingüística presenta un total de 288 horas durante el pregrado; igual número alcanza el área de investigación en tanto que el área de sociohumanística logra un trabajo de 320 horas durante todo el pregrado.

5.3 El conocimiento inesperado

La investigadora considera que las categorías emergentes surgen como producto ofrecida por parte de los docentes jubilados, estudiantes, documentos, y que no están

consideradas dentro de esas categorías iniciales formuladas en esta investigación; es decir, este surgimiento de conocimiento inesperado no estuvo pensado en un primer momento, solamente surgieron, emergieron y se constituyeron en ejes de análisis significativos en la construcción de sentido que permitiera comprender la realidad estudiada.

No obstante lo anterior, es preciso mencionar que este punto en particular y los puntos que le siguen, se abordarán a la luz del documento Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés (2001), toda vez que en él se expresa el estudio de las lenguas desde el Campo de Formación Profesional formada por el Área de Lenguas Modernas y el Área Pedagógica. El Campo de Fundamentación Científica e Investigativa que agrupa 3 áreas fundamentales: Área de Lingüística, Área Sociohumanística y Área de Investigación, la cual termina con el Trabajo de Grado que se desarrolla en 3 etapas en los espacios denominados Énfasis. Adicionalmente el documento expresa el ideal de formación en los perfiles profesional y ocupacional para los estudiantes de este pregrado.

Con lo hasta ahora expresado, se ha de considerar que si bien las categorías que dieron origen a esta investigación ya han aportado elementos significativos en su tratamiento, se atestiguará el surgimiento de otros ejes de análisis que también aportarán en el proceso de comprensión de la temática estudiada desde el enfoque cualitativo interpretativo; de este modo se abordarán aspectos como los que a continuación se mencionan:

5.3.1 La escritura, elemento fundamental en la construcción de saber pedagógico

Uno de los elementos fundamentales en el proceso de elaboración de un saber pedagógico propio lo constituye la escritura y reflexión de la práctica de los educadores. De acuerdo con Tezanos (1998), una máxima clave en etnografía es *“lo que no está escrito no existe”*, y con ello resalta el concepto desde Foucault para quien *“escribir es mostrarse”*. La escritura de la práctica reclama los modos cómo ésta puede llevarse a cabo. Ese es el caso de uno de los docentes participantes en esta investigación, docente quien en la búsqueda de cualificar sus prácticas pedagógicas encuentra una interlocutora quien le invita a escribir y reflexionar su trabajo a través de la escritura: *“ella me preguntó: ¿por qué no escribes eso? Escribe lo que estás haciendo. Escríbelo y me lo muestras, yo te ayudo a precisar algunas cosas”*. (E2/M3) La investigadora encuentra que esta invitación a la escritura de la

experiencia en palabras de Puerto (2000), recupera por una parte, el valor y el poder de la escritura como instrumento insuperable del pensamiento, es decir, de racionalización y de reflexión y, por otra, rescata el valor de la experiencia como fuente y base de la producción de conocimiento, de la teorización de la práctica. En concordancia con lo referenciado por Tezanos (2006), sólo cuando la escritura de una lección y/o de una unidad ya desarrollada, es sometida al juicio riguroso, objetivo y sistemático, que trasciende la mera opinión, de los colegas se puede afirmar que se está construyendo saber pedagógico.

Es supremamente importante mencionar la actividad con el Diario de Experiencias (DE) que privilegia el Departamento. En el documento de la Práctica Profesional incluido en el Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés 2001, el DE es definido como un documento que los estudiantes construyen con el producto de la racionalización de la experiencia en el proceso educativo. Se destaca la solicitud de hacer observaciones acerca del proceso de realización en las lenguas, logros, dificultades, forma de abordarlos, resultados, afectación en el desarrollo integral del estudiante, adopción de compromisos de mejoramiento, formas de trabajo y actitudes de los profesores en las diferentes áreas del Programa, impedimentos para la creación de condiciones para el adecuado desarrollo del Proceso Educativo; de esta manera el estudiante también estará haciendo pedagogía, es decir, racionalizando y reflexionando el Proceso Educativo.

Adicional a lo anterior los estudiantes educadores, en otros programas llamados practicantes, tienen la oportunidad de escribir y reflexionar su trabajo con la lengua inglesa al interior de los cursos que ellos y ellas orientan. De este modo se recupera el valor de la escritura como expresión máxima del pensamiento. La experiencia tiene condición de existencia en tanto sea escrita. “Aquello que no está escrito no existe”. En este punto, la investigadora piensa que es importante expresar las razones por las cuales el Programa privilegia la expresión de estudiantes educadores (EE) para designar a los usuarios del mismo; esto es, que el concepto de pedagogía está estrechamente ligado con la reflexión oral escrita de las vivencias académicas suscitadas en el Programa y desde el primer semestre del pregrado están haciendo pedagogía, y cuando este EE tiene la posibilidad de interactuar en espacios escolares en su rol como educador, él o ella colocan en escena todo su conocimiento de desarrollo integral, razón por la cual su accionar va mucho más allá de solo orientar una

clase, es decir se genera una vinculación estrecha con la institución escolar y con la institución padres de familia. La denominación de practicante a estudiante educador cambia a partir de la revisión del Programa atendiendo a lineamientos y sugerencias del MEN

Dada la importancia de construir el DE, se invita a que en palabras de Tezanos (2006), lo escrito se comparta, se converse, se discuta, se analice entre pares. Sólo cuando la escritura es sometida al juicio objetivo y sistemático, se puede afirmar que se está construyendo saber pedagógico. Esto se logra en los Espacios de Análisis del Proceso Educativo –EAPE– que son jornadas de trabajo en la que los estudiantes-educadores y los educadores de cada uno de los semestres se reúnen para compartir observaciones producto de las reflexiones escritas en sus DE. En este punto, la investigadora intentará visualizar la teoría a través del análisis de las actas de los últimos 4 EAPE que se han llevado a cabo en el Programa y de los cuales se pueden considerar las siguientes sugerencias: aplicación de un examen diferente para el ingreso a la carrera, aplicación de un examen de clasificación de forma interna una vez se haya ingresado al Programa, dar cuenta de lo que se ha logrado gracias a estos EAPE, esto sería una motivación inmensa para asistir a estos espacios, continuar con la integración en todos los grupos, creación de estudios de postgrado para los egresados, acceso a los medios tecnológicos de los laboratorios, creación de un club de conversación en vacaciones, aumentar espacios de trabajo independiente, proponer electivas en FISH que aporten en la formación como educadores, reforzar el aspecto pedagógico en el Programa, compartir eventos con otros programas de licenciatura, realizar actividades de inmersión total, entre otras. De este modo, los EAPE se constituyen en un verdadero aporte para la autoevaluación permanente del currículo, sus actividades y sus actores, pues de este ejercicio surgen tareas, correctivos, planes, etc., como a manera de ejemplo se plasmó en la anterior visualización.

5.3.2 El proyecto curricular: una construcción colectiva

Avanzando en el proceso de interpretación conviene mencionar que el Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés–Francés 2001, como documento escrito es producto de una revisión autoevaluativa realizada en el segundo periodo académico de 1996 en la cual participaron profesores, estudiantes y algunos exalumnos del Programa. Dentro de este marco ha de considerarse la no participación de los estudiantes de

último semestre colaboradores en la presente investigación; no obstante, la interpretación se toma desde el aporte de los profesores que ahora están jubilados y que en su momento formaron parte del equipo que hizo la revisión, el análisis y la síntesis final que dio como resultado el documento que, para esta parte de la investigación, es objeto de análisis. Un ejemplo de esta intervención puede corroborarse en el siguiente relato *“hablando de los aportes significativos, el aporte mío creo que fue muy significativo, pues he sido de las que más, sino la que más aportó al Programa, sin temor a equivocarme”* (M1/E1), relato que sin temor a equivocación realza una contribución significativa en el ejercicio autoevaluativo del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas a que fueron convocados por el Ministerio de Educación Nacional a finales de la década de los noventa, y a la construcción de la nueva propuesta de Proyecto Curricular con su estructura curricular incluida.

Para avanzar en esta comprensión de la realidad, la investigadora considera necesario revisar otros planteamientos, y para ello se cita *“la participación, que yo recuerde fue de todo el departamento; teníamos comités donde trabajábamos ya las propuestas y las discusiones que se daban era a nivel de todo el departamento”*(M2/E2); como se puede apreciar, hay elementos disímiles en cuanto a las participaciones ya que en el primer relato se reclama una participación más desde lo individual, en el segundo relato se resalta más el trabajo en equipo, aspecto que posteriormente se destaca con la siguiente expresión *“en la elaboración del documento del Proyecto Curricular participamos todos los profesores de ese entonces: hacíamos trabajos por áreas, luego los discutíamos en plenarios de departamento; se daban unos debates muy interesantes. Fue así entonces constituyéndose el programa actual”*. (M2/E2) Por lo expuesto se ve que la dinámica de abordar temáticas por comités solicitaba el concurso de todos sus integrantes para posteriormente llevar las conclusiones o resultados a discusiones al interior del departamento. Así las cosas, la conjunción de los aportes individuales y colectivos son los que generan un avance significativo en la construcción de la nueva propuesta de Proyecto Curricular que incluye el programa académico o plan de estudios o estructura curricular que aparece en el documento definitivo que se aprobó y publicó en el año 2001.

Llegado a este punto, es necesario realizar un ejercicio comprensivo de tres términos que si bien se asumen generalmente como sinónimos cada uno de ellos tiene sus

particularidades; ellos son programa, plan de estudios y estructura curricular. El primero de ellos se menciona en el siguiente relato *“fue así entonces constituyéndose el programa actual”* (M2/E2); en este sentido y de acuerdo con Díaz (1998), se intuye su relación con contenidos seleccionados, organizados y distribuidos, considerados como legítimos y que se materializan en lo que comúnmente se denomina Programa. El segundo término se menciona en *“esas lecturas fueron dándole vida a lo que es la concepción del plan, del proyecto curricular de lenguas extranjeras”* (E2/M3), y que a juicio de quien investiga, se puede comprender como lo menciona Díaz (1998), plan de estudios como dispositivo de formación, un medio de selección, de ubicación y de construcción de disposiciones, competencias especializadas y habilidades específicas el cual debe ser entendido como un proceso que articula la selección, organización y distribución de los conocimientos en un plan de formación. El plan de estudios es el que cristaliza una identidad profesional o disciplina.

Para la investigadora, el documento del Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas (2001), amalgama los dos conceptos anteriores y con la denominación de estructura curricular, para la cual no presenta definición, deja entrever que el programa está conformado por el Campo de Formación Profesional formado por el Área de Lenguas Modernas y el Área pedagógica; y el Campo de Fundamentación Científica formado por el Área de Lingüística, Área Sociohumanística y Área de Investigación. En términos generales la estructura curricular está fundamentada en consecuencia con la Ley 115 de 1994, y con los lineamientos curriculares que se han determinado según el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

5.3.3 Pedagogía es pensar el proceso educativo

La tarea comprensiva de esta parte de la investigación orienta la mirada hacia un aspecto de especial relevancia en los programas de formación de licenciados: la pedagogía. Una de las primeras apreciaciones expresada en el siguiente relato *“pedagogía, la concebimos nosotros como ese trabajo de análisis, de reflexión de todo el proceso educativo; entonces, es el pensar el proceso educativo”* (M2/E1), permite recordar que el documento de la Práctica Profesional incluido en Proyecto Curricular del Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés, Francés (2001), la define como la ciencia que reflexiona y estudia el proceso

educativo, es decir “*Pedagogía como la reflexión de la educación*” (M2/E1), apreciación muy en la línea de Euscátegui et al., (2006), para quien la pedagogía al reflexionar y conceptualizar sobre los procesos de formación humana se centra en la persona que se relaciona consigo mismo, con los demás y con su contexto.

Hay como se ve un elemento eje central y es el relacionado con la reflexión; se reflexiona todo el proceso educativo, se estudia el proceso educativo, se reflexiona la educación y se reflexionan las prácticas pedagógicas al interior de los espacios donde se desarrollan las acciones educativas.

Una segunda opinión respecto de la conceptualización sobre pedagogía la ofrece el tercer maestro que participa en esta investigación y para quien “*la pedagogía es la ciencia que estudia el proceso educativo, entendiendo como el proceso educativo no solamente el proceso de adquisición, dicen unos, nosotros decimos realización en un conocimiento*” (M3/E1), de igual modo como lo expresa el anterior relato, la pedagogía estudia, analiza, reflexiona el proceso educativo. No obstante, de acuerdo con Zuluaga (1999), la pedagogía debe ser entendida como la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas, esto para recordar que desde los griegos se ha planteado la relación entre la pedagogía y las ciencias como algo crítico. De otro lado se tiene que en palabras de Euscátegui, et al (2006) la pedagogía es entendida como el saber que reflexiona sobre el quehacer educativo, se circunscribe en un contexto específico en el cual se evidencian, de manera concreta, las interacciones, saberes y discursos donde intervienen docentes y estudiantes como partes principales del proceso.

De otro lado para el concepto de realización, es preciso señalar que para Puerto (2000) cuando habla de un proceso de realización en un área, en este caso en las lenguas extranjeras inglés-francés está diciendo que el estudiante y el profesor también se realizan en ese trabajo, los estudiantes se realizan en la lengua, y cuando dice se realizan en la lengua es que su ser se realiza, y ese es el papel de los educadores, fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, porque esa sería la realización del estudiante.

5.3.4 Algunos profesores del Programa y sus prácticas pedagógicas

En continuidad con el ejercicio de análisis de la información, en esta parte de la investigación se realizó una comprensión que permitió abordar algunos elementos desde las prácticas pedagógicas de algunos de los profesores del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés–Francés en relación con la generación de identificación de los perfiles profesional y ocupacional del futuro docente en Lenguas Extranjeras. Por lo expuesto al inicio de este párrafo, es también necesario resaltar que a través de la lectura del contenido del Proyecto Curricular 2001 se buscó dilucidar la influencia pedagógica de mayor preponderancia en la generación de identidad de los futuros licenciados.

De acuerdo con Zuluaga (1999), la práctica pedagógica no está realizada al margen de la Pedagogía, ya que ella es su condición fundamental, pues al abordar el análisis de un discurso y su práctica (práctica pedagógica), en su condición de saber (modalidad del análisis), la delimitación del sujeto del saber (maestro) y del saber apropiado, no se puede plantear por fuera del saber (la Pedagogía), porque ella involucra tanto al sujeto de saber como al saber mismo. De ahí que no se puede confundir Pedagogía con práctica pedagógica.

Dentro de este contexto cabe resaltar lo expresado por los estudiantes de último semestre, en los relatos que a continuación se presentan “*Salidas de campo, socialización de experiencias y opiniones, actividades audiovisuales, actividades de investigación y análisis, leer y escribir documentos*” (ES1/E2), relato que amalgama las diferentes actividades realizadas al interior de los espacios académicos, con el conjunto de prácticas pedagógicas usadas por los profesores del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés. Esto se refuerza en “*Material didáctico, Lecturas, Observación*” (ES2/E2), es decir, el realce por el material de apoyo utilizado por los profesores. Un aspecto importante también lo constituye la observación; infortunadamente el relato no especifica qué clase de observación.

Por su parte el tercer estudiante de último semestre hace el siguiente relato “*simulación de una clase con niños problema, con niños bastante complicados y tratar de llamar la atención de ellos en alguna forma; el profesor nos decía que cuando uno estaba en el salón de clase uno tenía que portarse como un payaso, o volverse un actor porque cada vez que se le estaban saliendo de las manos uno tenía que tratar de llamar la atención como fuera, así tocara que subirse a una mesa*”.(ES3, E1), en una manifestación clara de enfrentamiento

entre los discursos propios de las instituciones educativas donde se realizan las prácticas pedagógicas y el conocimiento didáctico pedagógico por parte del profesor orientador de la asignatura a través de la puesta en escena de todos los saberes, actividades y recursos de su entorno, es decir, mediante elementos del saber pedagógico claramente expuestos desde su modelo o método de enseñanza; pues como lo menciona Ortega (1999), nucleada desde el saber pedagógico, la práctica pedagógica es una “práctica de saber” que se refiere a la adecuación, distribución y control de los saberes en la escuela. Por su parte Zuluaga (1999), destaca que esta situación permite que el vínculo de los maestros con los conocimientos sea a través de la práctica pedagógica.

No obstante, desde su vivencia personal como orientador de inglés en una de las escuelas donde se realiza la Orientación del Proceso Educativo OPE- el estudiante de último semestre nos comparte el siguiente relato *“Algunas de las prácticas pedagógicas que se hicieron sería por ejemplo la Práctica, pues es una de las áreas en las que tal vez uno ya tiene como ese, esa subida al escenario y se da uno cuenta , de lo que en verdad sabe y no sabe de lo que en verdad le deja, lo poco o mucho que se ve en pedagogía y para mí pues fue un estrellón un poquito grande la primera vez que di clase me di cuenta que en verdad podía saber mucho inglés pero no podía, muchas veces no se puede transmitir a pesar de que uno sepa mucho; entonces las prácticas pedagógicas son un estrellón son como que lo paran a uno para ser carne de cañón y yo creo que eso más que todo viene como a la experiencia ya que como que práctica, práctica y seguir uno por su cuenta leyendo y practicando”* (ES3/E2).

Este estudiante hace una reflexión interesante en el sentido que el saber disciplinar tiene que complementarse con una didáctica que le permita compartir el conocimiento, aquí lo dice, no vale que se sepa mucho de la disciplina sino cómo enseñar, cómo trabajarla, cómo transmitirla; esa conceptualización que por momentos es preciso mirarla desde la angustia justifica la expresión coloquial “estrellón” que usa en un determinado momento. Lo importante de este relato también radica en la posibilidad de comprender que la OPE- llamada en otros espacios Práctica Pedagógica- aparece en el escenario cuando el estudiante está avanzado en su pregrado, esto es, cuando se está cursando VIII semestre, validando lo que Tezanos (2006), menciona respecto que la práctica pedagógica se desarrolla durante el último año, lo que implica que los futuros maestros se encuentran con la realidad de la profesión, en

un momento donde la toma de decisiones sobre el continuar o abandonar la carrera que está cursando ha dejado de ser posible. De esta manera los futuros docentes se encuentran con la realidad de la profesión que van a ejercer, al final de su proceso de formación profesional. Enfrentados a esta situación, cuando los estudiantes descubren que la enseñanza no corresponde ni a sus intereses ni a sus motivaciones, ya es demasiado tarde.

Con el anterior relato se quiso reflexionar sobre la huella que deja en el estudiante cada actuar del docente, su lenguaje, su conocimiento, su puesta en escena y sobre todo el ánimo que se irradia para futuros actuares especialmente en diferentes entornos académicos donde es posible que no se encuentren las condiciones óptimas para un buen desempeño profesional pero que es un deber crearlas. Finalmente la investigadora resalta que como resultado y efecto de las prácticas pedagógicas de los profesores del PLLMI-F, se valide la expresión “*seguir uno por su cuenta leyendo y practicando*” (ES3/E2) lo que sin lugar a duda debiera ser la pretensión de todo profesional, seguir dándose la forma que se quiera dar sin desconocer el influjo de la academia sino desde el deseo personal de seguir en formación continua.

6. Conclusiones

*“He hecho mi mejor esfuerzo”.
Esa es toda la filosofía de vida que uno necesita.
Lin Yutang*

A partir del análisis documental institucional y en la búsqueda de su comprensión, fundamentalmente del Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés (2001), se encontró que las estructuras formativas y de identidad profesional que subyacen en el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés Francés de la Universidad del Cauca es una apuesta orientada hacia la formación de un educador integral con espíritu de superación que tenga competencia comunicativa y lingüística, sensible al rol tanto del educador como de lenguaje y las lenguas extranjeras en la transformación de la sociedad. Un licenciado que se desempeñe como educador profesional en Inglés y/ o Francés en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo colombiano; un docente investigador que continúe indagando sobre el desarrollo integral de sus estudiantes y sus procesos de acercamiento al aprendizaje de una lengua extranjera.

Es necesario resaltar que al analizar la estructura curricular del Programa y establecer las intenciones formativas y de identidad profesional para comprender la intencionalidad formativa del mismo, en un ejercicio de alteridad, fue necesario escuchar la voz de los estudiantes en sus relatos de algunas prácticas pedagógicas de profesores del Programa para lograr establecer e identificar la coherencia entre dichas prácticas y la formación impartida a los futuros educadores en lenguas modernas. La investigadora encontró que en esas prácticas hay fortalezas por cuanto ellas lograron impactar positivamente la identidad del estudiante como futuro educador. En varios relatos algunos de los estudiantes entrevistados se refirieron al impacto de esas prácticas en su futuro desempeño profesional. No obstante hubo quien ratificara su deseo de desempeñarse profesionalmente en campos diferentes a asumir el rol como educador, esto debido a que sus expectativas laborales siempre estuvieron influenciadas por el espectro mediático con un marcado interés por la cultura americana. Infortunadamente la ratificación de esta intencionalidad llegó en un momento avanzado del pregrado pues la Orientación del Proceso Educativo –OPE- realizada en los semestres VIII y IX, implica en

palabras de Tezanos (2006), que los futuros educadores se encuentran con la realidad de la profesión, en un momento donde la toma de decisiones sobre el continuar o abandonar la carrera que está cursando ha dejado de ser posible. De esta manera los futuros educadores se encuentran con la realidad de la profesión que van a ejercer, al final de su formación. Enfrentados a esta situación, cuando los estudiantes descubren que la enseñanza no corresponde ni a sus intereses ni a sus motivaciones, ya es demasiado tarde.

Desde la formación pedagógica y disciplinar, la estructura curricular del Programa ofrece un alto número de asignaturas desde lo disciplinar y en menor número en el campo pedagógico, lo que manifiesta en sí un desequilibrio entre la razón de ser del Programa de Licenciatura: Formación de Licenciados, y el trabajo disciplinar con las lenguas extranjeras. En línea de lo expresado por Tezanos (2006), la confusión entre finalidad de la formación de maestros y contenidos curriculares es el origen del exilio de la tradición pedagógica de estas instituciones, transformándolas en simple reproductoras de la política educacional de turno y que al olvidar los elementos esenciales del oficio de enseñar, lleva la pérdida de la identidad de la profesión. No obstante, las prácticas de los docentes direccionadas desde los principios filosóficos y pedagógicos con que se creó el Programa son las que proporcionan identidad profesional en los estudiantes futuros licenciados en Lenguas Modernas.

Otro aspecto que vale la pena resaltar es que aunque no de forma suficiente, la estructura curricular fortalece el saber pedagógico toda vez que incentiva la escritura a través de la reflexión plasmada en el Diario de Experiencias; escritura y reflexión que son compartidas en las jornadas de autoevaluación continua a los procesos que el departamento lidera; estas jornadas se conocen como Espacios de Análisis del Proceso Educativo EAPE. Retomando la idea se puede mencionar que en palabras de Tezanos (2006), el saber pedagógico, es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente de la práctica pedagógica expresado y concretizado en la escritura.

El departamento de Lenguas Extranjeras ha atendido a las sugerencias de visitas realizadas desde MEN en el sentido de establecer jornadas de autoevaluación continua a los procesos que el departamento lidera. Según los registros que lleva el departamento, en el año 1994 nacen los Espacios de Reflexión Compartida, ahora llamados Espacios de Análisis del Trabajo Educativo –EAPE–.

Como contribución al Programa en el proceso de autoevaluación continua que la investigadora puede compartir a manera de conclusión, es que después del análisis de las actas de los últimos EAPE realizados en el Programa se pueden considerar las siguientes sugerencias: aplicación de un examen diferente para el ingreso a la carrera, aplicación de un examen de clasificación de forma interna una vez se haya ingresado al Programa, creación de estudios de postgrado para los egresados, acceso a los medios tecnológicos de los laboratorios, creación de un club de conversación en vacaciones, aumentar espacios de trabajo independiente, proponer electivas en FISH que aporten en la formación como educadores, reforzar el aspecto pedagógico en el Programa, compartir eventos con otros programas de licenciatura, realizar actividades de inmersión total, entre otras. De este modo, los EAPE se constituyen en un verdadero aporte para la autoevaluación permanente del currículo, sus actividades y sus actores, pues de este ejercicio surgen tareas, correctivos, planes, etc., como a manera de ejemplo se plasmó en la anterior visualización.

Adicionalmente es necesario destacar que de acuerdo con los postulados de Quiceno (2010), el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés distancia el concepto de formación clásica y asume el concepto de formación actual la cual se refiere a la mente, a los lugares, al mercado, a la técnica y a las tecnologías; esto es que la formación actual piensa en una formación mental y cognitiva, pues según el autor una persona puede ser educada de la mejor manera posible y en las mejores instituciones pero no por ello se puede decir que ha sido formado, es necesario averiguar si logró hacerse a la idea de todo el proceso de tal modo que se convierta en sujeto. Desde la formación clásica, sujeto es el que sabe por sí mismo. La formación hay que entenderla como la conversión de la persona en sujeto, es decir, en autor de sí mismo. De ahí que la formación clásica se dirigía al hombre, su naturaleza, su espíritu y su alma. No obstante desde los procesos de interacción entre docentes y estudiantes, desde las acciones educativas bajo los principios de las asignaturas pedagógicas y socio-humanísticas, desde las prácticas pedagógicas de los docentes del Programa, hay acciones válidas que contribuyen significativamente en la formación de los futuros licenciados en lenguas modernas y su identidad como educadores y agentes de cambio en la sociedad colombiana.

7. Sugerencias y Recomendaciones

Alejada de cualesquier pretensión y con el único propósito de aportar en el mejoramiento del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca, como investigadora, respetuosamente sugiero que:

-Atendiendo a lo establecido en el Proyecto Curricular del Programa, el departamento de Lenguas Extranjeras posibilite un estudio a fondo de problemas como la enseñanza, el aprender, si se continúa con las dinámicas hasta ahora privilegiadas o se intenta con nuevas.

-Repensar el plan de estudios en términos de la formación que se quiera orientar. Esto es, que amerita la realización de estudios o investigaciones orientadas al cómo adaptar la concepción clásica de formación a la concepción actual, o asumir lo clásico y dejar de lado lo actual, o no asumir lo clásico y rechazar lo actual. Esto podría generar el tener un concepto de formación ideal que atempere los conceptos de formación actuales.

- Es urgente articular los elementos constituyentes del Proyecto Curricular con las TICs y su relación pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Baztán, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Instituto de Antropología de Barcelona.
- Bohórquez, F. (2008). *Comunicación Vital en la Formación Médica*. Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. Popayán.
- Calvo G., y otros. (2004). *Un diagnóstico de la formación docente en Colombia*. Estudio diagnóstico. Bogotá. Recuperado de www.google.com.co/search?hl=es&q=un+diagnostico+de+la+formacion+docente+en+Colombia&btnB=Buscar+con+Google&meta=&aq=f&oq=
- Castro D. (1994). Prologo Ley General de Educación. Editorial Publicitaria. Bogotá.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional., *Leyes. Ley 115 de 1994*. Reforma Educativa. Bogotá. Editorial Publicitaria
- Díaz, V. M. (1998). *Capítulo I: Aproximaciones al campo de la educación. El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali – Colombia: Imprenta Central de la Universidad del Valle.
- Díaz, V. M. (1993). *Capítulo VI: Los nuevos dispositivos teóricos. El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali – Colombia: Imprenta Central de la Universidad del Valle.
- Díaz, V. M. (1993). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Santa Fe de Bogotá: Instituto Colombiano para Fomento de la Educación Superior [ICFES]
- Diccionario del Estudiante. Real Academia Española (2005)
- Duhalde, M. (2006). *Pedagogía Crítica y Formación Docente*. Buenos Aires – Argentina: Miño y Dávila srl.
- Echavarría, C. (2006). *Construcción de Identidad. Perspectivas del desarrollo humano. Procesos de socialización e individuación*. CINDE. Universidad de Manizales.
- Elliot, E. (1998). *El ojo ilustrado- ¿Qué hace cualitativo a un estudio? Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Paidós Ibérica.
- Escobar, V. (1999) *La Formación Permanente del Educador*. Revista Educación Educadores. Volumen 3. Universidad de la Sabana. Facultad de Educación.

- Euscátegui R., Pino y Rojas (2006). *La formación humana en la educación superior. Reflexiones para recrear las estructuras curriculares y repensar las prácticas pedagógicas*. En: Cali – Colombia. Editorial Bonaventuriana
- Fernández F., Basto C., Martínez Y. (2005). *Identity: a cornerstone in building a Project of life” A composition about how identity and sense of life influence English language learning*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Guerra Montoya, J. W. (1998). De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento. *Revista Educación y Pedagogía*. 19, 20. Medellín: Universidad de Antioquia. 58. Breve recorrido histórico sobre el saber pedagógico
- Juárez, A. (2012). *Glosario Freiriano: significados para comprender y recrear la teoría de Paulo Freire*. Jorge Sarmiento Editor – Universitas. Argentina.
- Luzuriaga, L. (1966). *Diccionario de Pedagogía*. Tercera Edición. Buenos Aires: Losada S.A.
- Martínez, J. (2006). *Capítulo I: Acerca de la crisis de la identidad profesional del profesorado. Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila Editores
- Mayan, M. (2001). *Una Introducción a los Métodos Cualitativos: Módulo de Entrenamiento APRA Estudiantes y Profesionales*. Iztapalapa – México: Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa.
- Merani A. (1983). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Ediciones Grijalbo S.A.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. *Ley General de Educación. Ley 115 de 1994*. Bogotá, D.C.: Editorial Publicitaria.
- Muller I. (1995). *Temas escogidos de la pedagogía alemana contemporánea*. Centro de Investigaciones CIUP. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Obando R. A. A. (1996). *Komunication: Perfil e identidad docente*. Recuperado de www.google.com.co/search?hl=es&q=perfil+e+identidad+docente&btnG=Buscar+con+Google&meta=&aq=f&oq
- Ortega, O. (1999). *Poder y práctica pedagógica*. Bogotá: Magisterio
- Puerto, C. (2000). *The diary of experiences. A contribution for the transformation of teaching into research. Or, From the teacher’s attitude to that of the educator*. Popayán.

- Quiceno, H. (2010). Entrevista sobre formación. Cali. Colombia
- Quiceno, H. (1996). Rousseau y el concepto de formación. *Revista de Educación y Pedagogía*. 7 (14, 15). Facultad de educación. Universidad de Antioquia
- Quiceno, H. (2008). *Formación de maestros*. Conferencia orientada en la Normal Superior de Popayán.
- Quintero, J. (enero–diciembre, 2006). *Contextos culturales en el aula de Inglés. Ikala, revista de lenguaje y cultura*. 11 (17). Recuperado de www.google.com.co/search?hl=es&q=Contextos+culturales+en+el+aula+de+ingl%C3%A9s&btnG=Buscar+con+Google&meta=&aq=f&oq=
- Ríos, C. (1996). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Revista Educación y Pedagogía*. 7 (14, 15) Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
- Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Santa Fe de Bogotá: Ediciones Antropos
- Tezanos, A. (2006). *El Maestro y su Formación. Tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Universidad del Cauca. (2001). La Práctica Profesional. *Proyecto Curricular del Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés, Francés*. Popayán – Colombia: Universidad del Cauca.
- Universidad del Cauca. (2001). *Proyecto Curricular del Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés, Francés*. Popayán – Colombia. Universidad del Cauca.
- Vasco, M. (1996). *Capítulo I: El saber pedagógico y la pedagogía. Maestros, Alumnos y Saberes. Investigación y Docencia en el Aula*. Bogotá–Colombia: Mesa Redonda Magisterio. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Villamil, J. (2009). *Sondeo de opinión de algunos docentes de inglés del distrito partícipes del proyecto “unión temporal” DICABI (Distrito Capital Bilingüe) en relación con su desarrollo profesional docente*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Zuluaga, O. (1999). *La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Medellín, Colombia: Anthropos Editorial

Webgrafía

<http://portal.unicauca.edu.co/versionP/acerca-de-unicauca/facultades> (visitado el 30 de noviembre de 2011).

<http://portal.unicauca.edu.co/versionP/acerca-de-unicauca/facultades/facultad-de-ciencias-humanas-y-sociales/historia> (visitado el 30 de noviembre de 2011).

<http://portal.unicauca.edu.co/versionP/acerca-de-unicauca/facultades/facultad-de-ciencias-humanas-y-sociales/historia> (visitado el 30 de noviembre de 2011).

<http://portal.unicauca.edu.co/versionP/acerca-de-unicauca/facultades/facultad-de-ciencias-humanas-y-sociales> (visitado el 30 de noviembre de 2011).

<http://portal.unicauca.edu.co/versionP/documentos/acuerdos/acuerdo-024-de-1993-estatuto-docente-de-la-universidad-del-cauca#stash.EjRMADtx.dpuf> (Visitado el 20 de agosto de 2013)

Anexos

Anexo A.

Asignaturas que conforman el componente de Lenguas Extranjeras.

Primer Semestre

- * Inglés I – Elemental, Francés I - Elemental

Segundo Semestre

- * Inglés II – Elemental, Francés II - Elemental

Tercer Semestre

- * Inglés III – Intermedio, Francés III - Intermedio

Cuarto semestre

- * Inglés IV – Intermedio, Francés IV - Intermedio

Quinto Semestre

- * Inglés V – Avanzado, Francés V - Avanzado

Sexto Semestre

- * Inglés VI – Avanzado, Francés VI - Avanzado

Séptimo Semestre

- * Literatura en Inglés I, Literatura en Francés I, Taller de Inglés, Taller de Francés, Métodos de Investigación en Lengua Extranjera

Octavo Semestre

- * Literatura en Inglés II, Literatura en Francés II, Comunicación Intercultural I en L₂, Comunicación Intercultural I en L₃

Noveno Semestre

- * Comunicación Intercultural II en L₂, Comunicación Intercultural II en L₃

***Décimo Semestre* Énfasis III**

Anexo B.

Asignaturas que conforman el componente de Español

Primer Semestre

* Español I

Segundo Semestre

* Español II

Tercer Semestre

Español III

Anexo C.

Asignaturas que conforman el área de formación Pedagógica

Segundo Semestre

- * Psicología del Desarrollo

Cuarto Semestre

- * Psicoanálisis

Quinto Semestre

- * Sociedad y Educación

Sexto Semestre

- * Pedagogía de las Lenguas y Producción de Materiales

Séptimo Semestre

- * Seminario de Pedagogía

Octavo Semestre

- * Orientación del Proceso Educativo I

Noveno Semestre

- * Orientación del Proceso Educativo II

Anexo D.

Asignaturas que conforman el área de Lingüística

Tercer Semestre

- * Introducción a la Lingüística

Cuarto Semestre

- * Semiótica

Quinto Semestre

- * Psicolingüística

Sexto Semestre

- * Sociolingüística I

Séptimo Semestre

Sociolingüística II

Anexo E.

Asignaturas que conforman el área de Investigación

Primer Semestre

- * Introducción a los Estudios de Pregrado
- * Espacios de Reflexión y Evaluación

Séptimo Semestre

- * Métodos de Investigación en Lenguas Extranjeras

Octavo Semestre

- * Énfasis I. Etapa I Trabajo de Grado

Noveno Semestre

- * Énfasis II. Etapa II Trabajo de Grado

Décimo Semestre

- * Énfasis III. Etapa III Trabajo de Grado.

Anexo F.

Asignaturas que conforman el área de formación Sociohumanística

Cuarto Semestre

- * Historia y Filosofía de las Ciencias

Quinto Semestre

- * Teoría de la Lectura

Sexto Semestre

- * Erica

Séptimo Semestre

- * Epistemología del Lenguaje

Octavo Semestre

- * Electiva I

Noveno Semestre

- * Electiva II

Anexo G.

Preguntas para la 1ª charla de acercamiento con estudiantes de X semestre

1. ¿Cómo se enteró que la universidad del Cauca, ofrece el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés?
2. ¿Qué motivaciones tuvo para escoger este pregrado?
3. ¿Por qué le gustan los idiomas?
4. ¿Para qué necesita los idiomas?
5. ¿Cuáles son sus expectativas laborales?
6. ¿Qué significa para usted, ser licenciado en lenguas modernas?
7. ¿Se identifica usted con ser educador? ¿Por qué?
8. Para usted ¿qué significa ser educador en lenguas modernas ?

Anexo H.

Preguntas para la entrevista 2 con estudiantes de último semestre

1. ¿En qué colegio se graduó y en qué año?
2. ¿Por qué se identifica usted con ser educador en lenguas?
3. En tus palabras, define lo que es una licenciatura.
4. ¿Qué significa para usted, ser licenciado en lenguas modernas?
5. ¿Qué concepto tiene usted sobre formación?
6. ¿Por qué cree usted que el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas (PLLMI-F) lo está formando bien para su futuro desempeño laboral?
7. En términos generales, ¿cómo ha sido su proceso de formación profesional en el PLLMI-F?
8. En el aspecto disciplinar, ¿cómo ha sido su proceso de formación profesional en el PLLMI-F?
9. En el aspecto pedagógico, ¿cómo ha sido su proceso de formación profesional en el PLLMI-F?
10. ¿Qué entiende por prácticas pedagógicas?
11. Describa las prácticas pedagógicas usadas por los profesores del PLLMI-F con quienes usted tuvo clase.
12. Refiérase al perfil de formación profesional que privilegia el PLLMI-F.
13. Describa el perfil profesional que usted quiere lograr.
14. Para usted ¿qué es identidad?
15. ¿Qué es identidad profesional?
16. En su proceso de formación de identidad profesional ¿cuál cree usted que fue el aspecto más influyente que el PLLMI-F le ofrece?
17. Usted recibió la asignatura Introducción a los Estudios de Pregrado ¿qué recuerda de ella y para qué le sirvió?
18. Laboralmente usted se identifica más con el trabajo con niños de primaria, ¿por qué?
19. Considera que usted tiene el perfil laboral para desempeñarse en secundaria o universidad, ¿por qué?

20. ¿Qué asignaturas considera usted le hacen falta al Plan de Estudios del PLLMI-F? ¿Por qué?

Anexo I.

Preguntas para entrevista Humberto Quiceno

Charla o entrevista de tópico (para aprender mas acerca de cierto tema.)

Preguntas para Humberto Quiceno

Categorías:

- Formación
- Identidad profesional
- Prácticas pedagógicas

1. Partiendo de la expresión “nadie forma a nadie, cada quien se da la forma que quiera darse”, ¿cómo se podría definir formación?

2. Y si “nadie forma a nadie” ¿cómo es que existen, o cómo se justifican los programas de formación de formadores, es decir, programas para la formación de maestros y licenciados?

3. Respecto de la crisis de identidad, el doctor en Pedagogía, Jaume Martínez Bonafé (2006), establece cuatro núcleos de problematización sobre el profesorado, su formación y su trabajo: *identidad profesional*, saber docente, estructura del puesto de trabajo, y estrategias de formación; es decir que identidad, saber, poder y trabajo son una especie de cristales que van dando formas diferentes al caleidoscopio sobre el profesorado. Desde su conocimiento, ¿habría una definición precisa para identidad profesional?

4. De acuerdo con Olga L. Zuluaga, la práctica pedagógica no está realizada al margen de la Pedagogía, ya que ella es su condición fundamental, pues al abordar el análisis de un discurso y su práctica (práctica pedagógica), en su condición de saber (modalidad del análisis), la delimitación del sujeto del saber (maestro) y del saber apropiado, no se puede plantear por fuera del saber (la Pedagogía), porque ella involucra tanto al sujeto de saber como al saber mismo. De ahí que no se puede confundir Pedagogía con práctica pedagógica. ¿Es posible tener un concepto más sencillo, o entendible, respecto de la práctica pedagógica?

5. Autores que apoyen estos conceptos:

6. Pregunta OPE