

## CAPÍTULO I

# LOS PROGRAMAS DE IDIOMAS EN COLOMBIA: SURGIMIENTO, EVOLUCIÓN Y ENFOQUES

### **Antecedentes y surgimiento**

#### *Las Escuelas Normales y las Facultades de Educación*

La creación de los programas de idiomas en Colombia ha estado estrechamente ligada a la tradición en la formación de educadores y a las problemáticas de los grandes momentos de la historia en el mundo y en Colombia. Calvache<sup>79</sup> sugiere que esto se ha dado “toda vez que la educación se ha concebido como el elemento indispensable para la construcción de la ideología nacional, como el instrumento necesario para la prosperidad e industrialización, como el soporte base para el desarrollo científico, tecnológico y social”. Al tener en cuenta lo anterior, este capítulo inicia con un breve recorrido histórico enfocado en la formación de educadores y en las Facultades de Educación, para luego describir algunos aspectos relacionados con la educación en general. Por último, se presentará un análisis relacionado con la creación de los programas de idiomas en el país.

---

79 José Edmundo Calvache, “*Las facultades de educación en Colombia durante el Frente Nacional: 1958-1974. Balance y prospectiva*”. (Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2006), 100.

En primer lugar, es importante reconocer que variadas circunstancias incidieron en la educación en Colombia y por consiguiente en la formación de maestros(as). Aspectos políticos y religiosos marcaron fuertemente el campo educativo en el país. De esta manera, a finales del siglo XIX, El Movimiento de la Regeneración (1880 a 1899), liderado por Rafael Núñez, se fundamentó en principios relacionados con la centralización política, la restricción del sufragio y la recristianización del país<sup>80</sup>. La perspectiva cristiana se delegó a la Iglesia Católica y su tarea se reafirmó a través del Concordato de 1887. Por esta razón, durante este período llegaron al país congregaciones religiosas encargadas de la educación en diferentes niveles educativos, incluidas las Escuelas Normales. Dichas congregaciones extranjeras trajeron consigo un saber preconstruido, basado en la cultura católica y la enseñanza como oficio<sup>81</sup>. Por ende, las tendencias pedagógicas de otros países, en particular de Alemania, se empezaron a instaurar en el país.

Para comienzos del siglo XX, los gobiernos conservadores toman el poder y empieza un proceso de modernización, apoyados fuertemente por la iglesia católica, que fomentaba la industria y las exportaciones, entre otros aspectos<sup>82</sup>. Más adelante, en los años 30, los liberales vuelven al poder en Colombia bajo crisis económicas y hechos violentos. Sin embargo, los propósitos enfocados en la modernización siguieron vigentes, aunque con menos potestades para la Iglesia Católica.

Hacia 1936 se realizó una reforma constitucional liderada por el presidente Alfonso López Pumarejo. Así, se confirió libertad de enseñanza y libertad de culto a las instituciones educativas. “Durante este periodo, el sistema escolar comienza a ver sus desarrollos; la formación de maestros(as) avanza hacia el reconocimiento profesional en instituciones como las Facultades de Ciencias de la

---

80 Nubia Agudelo, Reynaldo Mora y Ingrid Chaparro, “Comprensiones y expresiones sobre formación de maestros(as) en Colombia. Primera mitad del siglo XX: Huellas de los actores”, en *Saberes y formación ciudadana: enfoques socio educativos e históricos*, eds. Reynaldo Mora, Nubia Agudelo. (Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2014), 130.

81 Humberto Quiceno, *Crónicas históricas de la educación en Colombia*, Bogotá: Editorial Magisterio, 2004, 68.

82 Nubia Agudelo, Reynaldo Mora y Ingrid Chaparro, Op. Cit. (2014), 108.

Educación”<sup>83</sup>. De esta forma, pensadores nacionales como Agustín Nieto Caballero y Rafael Bernal Jiménez se empiezan a interesar por las condiciones relacionadas con la formación de maestros(as). Sus pensamientos se verían reflejados en los años 30 cuando se reconocen las Ciencias Humanas y Sociales como formas legítimas de interpretar la educación.

Entonces, las Escuelas Normales y las Facultades de Educación han sido, tradicionalmente, las encargadas de la formación de educadores en Colombia y siempre han estado influenciadas por diferentes reformas gubernamentales. La primera Escuela Normal tuvo sus orígenes en 1822, pero fue en 1844 que, se consolida como una institución de saber formadora de maestros(as)<sup>84</sup>. De una u otra manera, las primeras Escuelas Normales estaban a cargo de congregaciones religiosas o de pedagogos extranjeros, tenían una escuela anexa para sus prácticas y estaban enfocadas en la pedagogía de Pestalozzi y Froebel<sup>85</sup>. El propósito principal de estas instituciones era formar maestros(as) de escuelas elementales y escuelas superiores.

Sin embargo, a través del Decreto Orgánico de Instrucción Pública en 1870, se establece la Escuela Normal Central de Instructores de Bogotá que buscaba preparar maestros que se encargaran de la enseñanza en las Escuelas Normales. Más tarde, en 1903, se ordenó la creación de Escuelas Normales para varones y mujeres en la capital de cada departamento, enfocadas en la enseñanza para primaria y los propósitos de formación relacionados con la modernización e industrialización. “De esta manera los estudios en las Escuelas Normales comenzaron a orientarse hacia una formación técnica”<sup>86</sup>.

Hacia la década de los 30 “se fundan las Facultades de Educación, y solamente funcionaban las normales de varones de Pasto, Popayán, Tunja y la Escuela Central de Instructores de Bogotá”<sup>87</sup>. A partir de este momento las Escuelas Normales se encargan no solamente

---

83 Ibidem, 105.

84 Olga Lucía Zuluaga, “Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868”, *Revista Educación y Pedagogía*, 13, 2001: 47.

85 Aline Helg. *La educación en Colombia 1918-1959, una historia social, económica y política*, Bogotá: Plaza y Janes Editores, 2001, 44.

86 Nubia Agudelo, Reynaldo Mora e Ingrid Chaparro, Op. Cit. (2014), 119.

87 Ibidem, 122.

de formar maestros(as) para primaria, sino de ofrecer cursos de formación para maestros en ejercicio. Así, estas instituciones, al igual que su comprensión de la formación siguieron evolucionando.

Ahora bien, a fin de ampliar y mejorar la formación de maestros(as), hacia los años 30 del siglo XX, se crean las Facultades de Ciencias de la Educación. En 1933 se establece la Facultad de Educación en Bogotá, a cargo de la Universidad Nacional de Colombia. Ese mismo año se crea la Facultad de Educación para varones en Tunja y la Facultad de Educación para mujeres en el Instituto Pedagógico para Señoritas en Bogotá<sup>88</sup>. Como resultado de la unión de esas tres Facultades se concibió, en 1935, la Escuela Normal Superior de Colombia.

Más adelante, con base en los principios de la Escuela Normal Superior de Colombia, se crean las universidades pedagógicas. En Tunja empieza a funcionar la Universidad Pedagógica de Colombia en 1953, actual Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y en Bogotá se forjó la Universidad Pedagógica Femenina de Bogotá, hoy Universidad Pedagógica Nacional. Entonces, “las Facultades de Educación y los Departamentos de pedagogía se comenzaron a crear con propiedad a partir de la década de 1960, tanto en las universidades públicas como privadas”<sup>89</sup>.

Las universidades pedagógicas vislumbraron cuatro tendencias educativas principales<sup>90</sup>. La primera, durante la década de los treinta, valoraba equitativamente el saber científico y el saber pedagógico. La segunda, en la década de los cuarenta, favoreció el conocimiento científico sobre el pedagógico. La tercera, durante la década de los cincuenta, valoró la formación pedagógica antes que el conocimiento científico. Y la cuarta, en la década de los sesenta, se enfocó en las disciplinas complementadas con cursos pedagógicos. Con lo dicho hasta aquí, se puede concluir que “Los procesos que condujeron a la creación de las actuales universidades pedagógicas en el país conllevaron varias décadas, fueron fruto del

---

88 Javier Ocampo, “Los orígenes de las Universidades Pedagógicas en Colombia”, *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 1, 1998: 190.

89 Gloria Calvo, *La formación de los docentes en Colombia: Estudio Diagnóstico*, 2004: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>

90 Javier Ocampo, Op. Cit. (1998), 192.



constante carácter provisional en la legislación, de incertidumbre por los frecuentes cambios en las políticas de los gobiernos de turno, así como de la carencia de autonomía de las instituciones”<sup>91</sup>. En el contexto descrito, “la Universidad Pedagógica de Colombia se convirtió en un polo de desarrollo de la formación docente a nivel nacional”<sup>92</sup> y de este modo se dio inicio a un trabajo colaborativo entre la Universidad, el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación departamentales, con el fin de responder a las necesidades de los educadores del momento, las cuales tuvieron que ver con la idea de modernizar la sociedad colombiana.

### *Los proyectos de la Alianza para el Progreso*

Para finales de los años cincuenta y comienzos de los sesenta, el sistema de gobierno en Colombia se caracterizó por buscar el progreso social y económico, y estuvo altamente influenciado por las estrategias reformistas del gobierno norteamericano a través de la Alianza para el Progreso; así se empezó a cimentar la idea del capital humano basado en la vinculación de la educación con el progreso económico. Cabe anotar que durante esta época se masificó y modernizó la educación superior y que Colombia fue seleccionada por el Banco Mundial como modelo de los programas modernistas.

En 1961, el asesor de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), Rudolph Atcon, es enviado a América Latina con el propósito de analizar la situación educativa del continente y la manera como esta podría ser intervenida desde los Estados Unidos. Atcon afirmó que “el desarrollo socioeconómico de una comunidad está en función directa de su desarrollo educativo”<sup>93</sup> y que debía fundamentarse en su autonomía, privatización y autofinanciación, lo cual implicaría una enseñanza para las masas, una transformación de instituciones

---

91 Nubia Agudelo, Magnolia Aristizábal, María Eugenia Navas y Diana Lago, “Evolución del campo del curriculum en Colombia (1970-2010)”, en *Desarrollo del curriculum en América Latina*, eds. Ángel Díaz Barriga y José María Garduño (Argentina: Miño y Dávila Editores, 2014), 129

92 Javier Ocampo, *Educación, humanismo y ciencia. Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. Tunja, Imprenta UPTC, 1996, 82.

93 Rudolph Atcon, *La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina*, 1963: [http://www.scribd.com/full/52353452?access\\_key=key-1wyqusat9kylnm8x2y34](http://www.scribd.com/full/52353452?access_key=key-1wyqusat9kylnm8x2y34).

académicas a institutos de ciencias puras y aplicadas, y un alto servicio a la comunidad. Es así, según Puiggrós, como: “la educación se transforma en un prerrequisito para el desarrollo económico, en una variable más de la educación del desarrollo”<sup>94</sup>. De este modo, el informe ‘*La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina*’, presentado por Atcon sería la base de los aspectos metódicos de las misiones extranjeras que se encargarían de impulsar las carreras técnicas y tecnológicas de educación superior en América Latina.

También en 1961, el presidente de los Estados Unidos, John F. Kennedy, solicitó a la Organización de los Estados Americanos (OEA) un análisis de la educación superior en Latinoamérica para identificar una posible acción de los Estados Unidos. Al respecto, los expertos de la OEA hicieron énfasis en que el fortalecimiento de la educación superior es condición indispensable para la transformación y extensión de todo el sistema educativo, para el mejor aprovechamiento por parte de los países latinoamericanos del Fondo Interamericano para el Desarrollo Social y Económico<sup>95</sup>. De esta manera, “siguiendo el modelo típico norteamericano, la OEA se erigió en representante de los intereses latinoamericanos y en su nombre llevó adelante la política proimperialista”<sup>96</sup>.

Bajos estos parámetros, se creó la Alianza para el Progreso (ALPRO) que se firmó en 1961 por todas las naciones del continente, con excepción de Cuba. Los organismos norteamericanos que se unieron a esta iniciativa fueron la Organización de Estados Americanos (OEA); el Consejo Interamericano Económico y Social (CIES); el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC); el Fondo Monetario Internacional (FMI); el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF); la Asociación Internacional de Fomento (IDA); la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). También, organismos europeos tales como: el Mercado Común Europeo y la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID) se hicieron presentes bajo esta iniciativa<sup>97</sup>.

---

94 Adriana Puiggrós, *Imperialismo y educación en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2015, 42.

95 Ibidem, 75.

96 Ibidem, 73.

97 Ibidem, 80.

La AID fue la encargada de coordinar los recursos aportados por los Estados Unidos. De esta manera, se crearon cinco departamentos así: Oficina de Planeamiento y Programas de Desarrollo, Oficina de Desarrollo de Capital, Oficina de Coordinación Económica, Oficina de Desarrollo Institucional y Oficina de Administración y Operaciones. “La Oficina de Desarrollo Institucional coordinó la elaboración y ejecución de los programas y fomentó el interés de las universidades, fundaciones, asociaciones, etc., para contribuir a la alianza”<sup>98</sup>.

Uno de los principales objetivos de esta organización era tener control sobre los procesos educativos latinoamericanos; así, la educación en América Latina fue vista como una empresa que necesitaba apoyo financiero. El papel de la educación fue visto de manera utilitarista y, por ende, se invirtieron cuantiosas sumas de dinero en la educación latinoamericana. “Estados Unidos logró presencia directa, en las instituciones educativas, por medio de sus agencias gubernamentales en colaboración con la Organización de los Estados Americanos (OEA) y fundaciones privadas tales como la FORD y la Rockefeller”<sup>99</sup>. A pesar de que estos dos entes estatales proclamaron fines humanitarios, sus principios se regían por la consolidación hegemónica en los procesos ideológicos de la sociedad en la cual interactuaban. Así, se impusieron nuevas formas productivas y relaciones sociales que fortalecieron las primeras etapas de un proceso de expansión ideológica que buscaba penetrar, homogeneizar y controlar la sociedad<sup>100</sup>.

Justamente, se fortalecieron conceptos como eficiencia y funcionalismo, fundamentales en una sociedad capitalista. La eficiencia buscaba medir los procesos educativos y de esta manera valorar su eficacia. El funcionalismo pretendía que los procesos educativos fueran objetivos y de carácter científicista<sup>101</sup>. Luego, se elaboraron estrategias de penetración directa sobre los intelectuales, los líderes de las comunidades y las autoridades de los municipios para que fueran ellos, los multiplicadores de la ideología desarrollista

---

98 Ibidem, 110.

99 María Molina, “Introducción al estudio de la Universidad Latinoamericana”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4, no. 1, 2008, 142.

100 Antonio Gramsci, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, México: Juan Pablos, 1975, 105.

101 Adriana Puiggrós, *Op. Cit.* (2015), 88.

y capitalista. Una de estas iniciativas fue el de Cuerpos de Paz (Peace Corps). Este proyecto enviaba “expertos” a países latinoamericanos con el objetivo de reeducar a las capas medias y a los intelectuales de la sociedad en el contexto propio de sus universidades para que se reprodujeran las ideas de desarrollo.

De esta manera, el periodo comprendido entre 1950 y 1970 se caracterizó por las reformas gubernamentales de tipo economicista, que estaban basadas en planes de desarrollo, ayudadas por misiones extranjeras y enfocadas en la necesidad de formar en disciplinas específicas. En síntesis, los procesos educativos que se dieron en estos tiempos se encaminaron hacia la modernización y el desarrollo, gracias al apogeo del modelo modernizante, tecnocrático y consumista. Al respecto, Calvache resume que la universidad colombiana “se mueve en las aguas de la modernidad (años 60), la planificación (años 70), el paradigma neoliberal (años 80), y los replanteamientos (años 90), y en la actualidad se piensa respondiente y pertinente al desarrollo humano integral, en el marco de nuevos tiempos, nuevos problemas, nuevas estrategias, mejores resultados”<sup>102</sup>.

En cuanto a los programas de idiomas en Colombia, se puede dilucidar que su evolución ha estado fuertemente marcada por los momentos históricos por los cuales ha atravesado el país y la manera como estos han permeado la educación. En 1826 se presentó una política oficial que obligaba a los colegios públicos a impartir español, latín, griego, francés, inglés y un idioma indígena.<sup>103</sup> Sin embargo, esta norma no tuvo ningún efecto y finalmente en 1979 se suprimió la enseñanza del latín de los colegios. A finales de esta década, luego de una visita del presidente francés, el idioma francés se adoptó para los dos últimos niveles de secundaria.

Justamente, el Consejo Británico citado en De Mejía<sup>104</sup> argumentó que el Ministerio de Educación Colombiano no tenía políticas reales

---

102 Edmundo Calvache, Op. Cit. (2006), 125.

103 José Rivas, *El latín en Colombia: bosquejo histórico del humanismo colombiano*, Bogotá, CO: Instituto Caro y Cuervo, 1993, 25.

104 Ann Marie De Mejia, English language as intruder: The effects of English language education in Colombia and South America-a critical perspective, en *English language as hydra: Its impacts on non-English language cultures*, eds. Vaughan Rapatahana y Pauline Bunce (Bristol, UK: Multilingual Matters, 2012b), 252.

en relación con la inclusión de una lengua extranjera dentro del currículo y, por ende, sus decisiones eran el resultado de presión política y no de consideraciones educativas. De esta manera, desde 1966 hasta 1998 cada universidad tomó decisiones propias en relación con la enseñanza del inglés<sup>105</sup>. Durante el periodo mencionado se creó normatividad para la enseñanza del inglés a nivel de primaria y secundaria, pero no a nivel universitario.

De cualquier manera, los programas de Licenciatura en Idiomas tienen sus raíces en los Departamentos de Idiomas o Institutos de Filología encargados de enseñar la lengua inglesa a la población universitaria. Además, no se puede dejar de lado el hecho de que durante las décadas de los cincuenta y los sesenta era primordial que los estudiantes universitarios tuvieran bases mínimas en inglés, ante la necesidad de seguir fortaleciendo, entre otros aspectos, los procesos de intercambio. En todas las universidades colombianas se privilegió el inglés dada la influencia que tuvo Estados Unidos en la educación superior en América Latina y en Colombia. A través del programa de la Alianza para el Progreso, muchos estadounidenses llegaron a Colombia en calidad de promotores culturales a través de los Cuerpos de Paz (Peace Corps) que privilegiaban una pedagogía para la dominación y el control social. Así, las universidades les delegaron la tarea esencial de enseñar la lengua inglesa junto con la ideología que ésta representaba. También, fueron ellos los encargados de la gestión de convenios que permitieran capacitar a los académicos colombianos.

La premisa que se presentaba era que la movilidad permitiría mayor acceso a la cultura y mayor inversión extranjera en Latinoamérica. Ante esta necesidad, las universidades crean las Facultades o Escuelas de Idiomas y Filología o sus análogos.

## **Evolución y enfoques**

*El surgimiento de los programas de idiomas y los Cuerpos de Paz (The Peace Corps).*

La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia abre el primer programa de Idiomas en 1961. Más adelante, en 1964, la Universidad

---

105 Helda Alicia Hidalgo- Dávila, Op. Cit. (2006), 105.



de Atlántico crea el programa de Licenciatura en Filología e Idiomas. Para 1966, la Pontificia Universidad Javeriana empieza labores con la Licenciatura en Lenguas Modernas. Este mismo año, la Universidad de Nariño presenta la Licenciatura en Lenguas Modernas. Durante 1967, tres universidades abren programas de Licenciatura en Idiomas, a decir: Universidad del Quindío, Licenciatura en Lenguas Modernas; Universidad Nacional de Colombia, Carrera de Idiomas y Universidad de Antioquia, Licenciatura en Humanidades: área mayor inglés. Para cerrar esta década, en 1968, la Universidad Incca funda la Licenciatura en Filología e Idiomas y en 1969, la Universidad del Tolima da apertura de la Licenciatura en Español e Inglés. La siguiente tabla muestro los programas mencionados anteriormente y su fecha de creación.

Tabla1. Programas de Idiomas creados durante la década del sesenta

<b>Año de creación</b>	<b>Institución</b>	<b>Denominación inicial del programa</b>
1961	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Licenciatura en Filología e Idiomas
1964	Universidad de Atlántico	Licenciado en Filología e Idiomas
1966	Pontificia Universidad Javeriana	Licenciatura en Lenguas Modernas
1966	Universidad de Nariño	Licenciado en Lenguas Modernas
1967	Universidad del Quindío	Licenciatura en Lenguas Modernas
1967	Universidad Nacional de Colombia	Carrera de Idiomas
1967	Universidad de Antioquia	Licenciatura en Humanidades: área mayor inglés
1968	Universidad Incca	Licenciatura en Filología e Idiomas
1969	Universidad del Tolima	Licenciatura en Español e Inglés

*Fuente: elaboración propia.*

Los programas creados durante la década de los sesenta se enfocaron primordialmente en la disciplina. Este modelo considera primordial el campo disciplinar y deja poco o ningún espacio para el saber docente<sup>106</sup>. Así los programas están llamados a presentar

106 Ana Rivero y Rafael Porlán, *El conocimiento de los profesores*, Díada Editoras: Sevilla, 2001, 55.



contenidos disciplinares de forma secuencial, basados en la transmisión de conocimientos. De esta manera, se siguió un modelo práctico artesanal enfocado en transmitir conocimiento profesional del oficio. Esta época, también es muestra clara de la manera como se redujo el maestro a ser un “facilitador”, característica propia de la tecnología de la instrucción.

En los programas de Idiomas se delegó, en gran parte, la responsabilidad de formar a los futuros licenciados a extranjeros norteamericanos o británicos “expertos” en una concepción tecnócrata eficiente para los intereses estadounidenses. Dado que el énfasis que se daba era la disciplina, fueron los hablantes nativos del inglés quienes podrían impartir los conocimientos propios de la disciplina de las lenguas. En consecuencia, el estatus profesional del educador en idiomas quedó relegado al experto en técnicas para el aprendizaje del inglés. Ante lo anterior, esta década estuvo plagada de innumerables cursos de capacitación enfocados en los aspectos técnicos de la enseñanza de lenguas. Allí nacieron textos que le indicaban al docente la mejor forma de enseñar lectura, escritura, gramática, habla y escucha en una lengua extranjera.

Los programas nacientes en esta década, también se apoyaron por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) que fue una iniciativa de los Cuerpos de Paz. Se buscaba allí, alfabetizar a las comunidades indígenas y promulgar las ideas desarrollistas latinoamericanas. En conclusión, los programas de Idiomas de los años sesenta seguían metodologías instruccionales que propendían por lograr movilidad social y avances científicos. Por consiguiente, se formaron docentes para las disciplinas. Se entendió el modernismo como la industrialización que velaría por tener sociedades modernas, tecnócratas y democráticas por medio del cambio de ideologías de la sociedad<sup>107</sup>.

### *La Tecnología Educativa*

En los años 70, en Colombia, se empezó una tendencia educativa relacionada con la Tecnología Educativa que buscaba mejorar la calidad de la educación. Por ende, los programas nacidos en esta época están permeados por este nuevo enfoque.

---

107 Adriana Puiggrós, Op. Cit. (2015), 78.

Tabla 2. Programas de Idiomas creados durante la década del setenta

<b>Año de creación</b>	<b>Institución</b>	<b>Denominación del programa</b>
1972	Universidad del Cauca	Filología e Idiomas
1972	Universidad del Valle	Licenciatura en Lenguas Modernas
1973	Universidad de Pamplona	Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Inglés-Francés
1974	Universidad de Caldas	Licenciado en Educación con especialidad en Inglés y Francés
1974	Universidad Pedagógica Nacional	Licenciatura en Español- Inglés
1979	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Licenciatura en Lenguas Modernas: Español - Inglés

*Fuente: elaboración propia.*

Esta tendencia de la Tecnología Educativa se derivó de la revolución técnico científica que se dio después de la Segunda Guerra Mundial. Tuvo sus raíces también en el paradigma conductista y neoconductista liderado por Frederic Skinner, Robert Gagné y Benjamin Bloom. La tecnología educativa se consideró desde tres enfoques centrados en la instrucción sistemática, en la enseñanza programada y en los medios instructivos. Todo esto dentro de una configuración técnico-empírica<sup>108</sup>.

Desde la instrucción sistemática y la enseñanza programada la Tecnología Educativa buscaba responder a la problemática del mejoramiento de la calidad de la educación en relación con las oportunidades para acceder a una plaza de trabajo. En consecuencia, la educación se pensó en términos de productividad, reproducción del conocimiento y profesionalización<sup>109</sup>. Precisamente, este enfoque plantea una pedagogía por objetivos medibles, selección y organización del contenido y evaluación del estudiante. Este punto de vista de la tecnología educativa hace énfasis en los objetivos de aprendizaje y las actuaciones o conductas que debe realizar el

108 Edmundo Calvache, Op. Cit. (2006), 125.

109 Orlando Salinas, "La reestructuración de la educación superior en Colombia: un camino hacia la reinterpretación universitaria", *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 19, 1993: 58.

alumno para alcanzarlos<sup>110</sup>. También, se entiende la educación como un sistema abierto compuesto por componentes que permiten alcanzar los objetivos educativos.

En cuanto a los medios instructivos, la tecnología educativa se caracterizó por hacer énfasis en la necesidad de utilizar materiales audiovisuales para la enseñanza de la disciplina. Aquí se pensó que las ayudas para la enseñanza, tales como: laboratorios, proyectores, televisión, etc., eran fundamentales para el desarrollo de tácticas para aumentar el aprendizaje.

Es en esta década que se incrementa, en particular por parte de entidades privadas, la oferta de programas de educación en instituciones de orden superior. Por consiguiente, se desvaloriza la tarea de los maestros y las maestras, ya que se propende por la creación de programas dominados por el funcionalismo y la mercantilización. En Colombia, en particular, se crea el proyecto 'Tecnología Educativa' que pretende mejorar y extender la tecnología educativa a través de escuelas unitarias (grados 1° a 5°) para aumentar la eficacia en la educación rural.

En el caso de los programas de idiomas y, en línea con la Tecnología Educativa, se empezó a implementar el método audiolingual. Éste se desarrolló en Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial para que los militares estadounidenses aprendieran a comunicarse con sus aliados y enemigos en una lengua extranjera. Por lo anterior, este método se conoció como el método del ejército. Dado que el énfasis de este método era en desarrollar la producción oral y la comprensión auditiva, varias instituciones decidieron adoptarlo. Entre sus características principales están: el material nuevo se presenta en forma de diálogo, se hace necesaria la mímica y la memorización de frases, las estructuras se enseñan a través de repetición, las explicaciones gramaticales son pocas o nulas, el vocabulario se aprende en contexto, se hace uso de ayudas audiovisuales, grabaciones y laboratorios de idiomas, se busca producción por parte de los estudiantes sin errores, no se permite

---

110 Graciela Fandiño, *Tendencias Actuales en la Educación*. Bogotá: Centro Editorial Universidad Santo Tomas, 1984, 63.

el uso de la lengua materna y se basa en la formación de hábitos <sup>111</sup>. Esta tendencia impactó también a los programas que se formarían en la siguiente década.

### *La vinculación de la docencia con la investigación*

La década de los 80, continuó siendo mediada por la Tecnología Educativa y por el incremento en las asignaturas relacionadas con investigación.

*Tabla 3. Programas de Idiomas creados durante la década del ochenta*

<b>Año de creación</b>	<b>Institución</b>	<b>Denominación del programa</b>
1988	Universidad de La Salle	Licenciatura en Lenguas Modernas
1989	Universidad Surcolombiana	Licenciatura en Lenguas Modernas

*Fuente: elaboración propia.*

En la década de los 80, se abrieron el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de La Salle y en 1989, el programa se Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Surcolombiana. Por el Decreto 80 de 1980, se regula la educación superior y se abre una gama de ofertas para la formación docente<sup>112</sup>. Sin embargo, este auge se dio con criterios de mercado y algunas instituciones privadas iniciaron programas de formación improvisados, lo cual debilitó la credibilidad de la sociedad colombiana, en el papel de estas instituciones.

La tendencia a la privatización se confundió con la tendencia a la comercialización, y los programas sufrieron un descenso, en los niveles de exigencia y en la naturaleza misma de la academia que los atiende. A este respecto, la reforma a la educación universitaria (Decreto 080 de 1980), con la cual se lesionaba la libertad de cátedra y la autonomía universitaria en cuanto sujetaba los

111 Douglas Brown, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, New York: Longman, 1994, 92.

112 Oscar Armando Ibarra- Russi, "Sistema Nacional de Formación de Docentes", en Documento presentado en el Seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, 2003, 55.

programas académicos al ICFES y promovía una educación clasista, discriminatoria, con énfasis en la tecnología y la técnica fue objeto de crítica por los académicos colombianos<sup>113</sup>.

Para sustentar un modelo de profesionalización, este decreto de 1980 instauró los tres fundamentos de la Universidad: docencia, investigación y extensión. Desde esta perspectiva, el educador dejaba de ser solamente transmisor de conocimientos y debía convertirse en científico. Se reconocía en la investigación una tendencia empírica-positivista que privilegiaba el carácter instrumental y técnico frente al crítico-analítico<sup>114</sup>. De hecho, el artículo octavo de dicho decreto define lo que se considera investigación así: la investigación, entendida como el principio del conocimiento y de la praxis, es una actividad fundamental de la educación superior y el supuesto del espíritu científico. Está orientada a generar conocimientos, técnicas y artes a comprobar aquellas que ya forman parte del saber y de las actividades del hombre y crear y educar tecnologías. A pesar de esto, durante esta época enfoques como la investigación-acción participativa y la etnografía empezaban a visualizarse. En relación con esto, durante el surgimiento de la investigación en Colombia, no se tuvo un lenguaje común que permitiera que los investigadores en educación se comprendieran.<sup>115</sup> Lo anterior tuvo que ver con que, para esta época, en Colombia, prevaleció la noción de Ciencias de la Educación que instrumentalizaba el concepto de pedagogía.

La pedagogía quedaba “enrarecida” por estos efectos “cientificistas”, desarticulada conceptualmente, subordinada a la psicología y reducida a una simple metódica de programación y diseño de un libreto que todo maestro debía cumplir. El maestro desconocido como trabajador de la cultura y despojado de su papel político y el niño reducido a lo que sobre él enseñaba la psicología de la conducta con algunos asomos del desarrollismo de J. Piaget (...) <sup>116</sup>.

---

113 Martín Camargo, Investigación y pedagogía en la Facultades de Ciencias de la Educación de las universidades públicas Colombianas (1980-1990). *Praxis & Saber*, 7, 4, 2013: 233.

114 Alfonso Tamayo, “La investigación en educación y pedagogía en Colombia”, 1995:102-145 en [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13\\_08arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_08arti.pdf)

115 Olga Lucía Zuluaga, *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas*, Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003, 92.

116 Alfonso Tamayo, “El movimiento pedagógico en Colombia: Un encuentro de los maestros con la Pedagogía”, *Revista HISTEDBR*, 24, 2006: 110.



De cualquier manera, estas demandas iniciales relacionadas con la racionalización de la educación y la investigación, por parte del Ministerio de Educación Nacional, coincidieron con el auge de los Movimientos Sociales que intentaban construir Proyectos Alternativos, la emergencia histórica de unos sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos en boga y la emergencia de un actor social colectivo que da sentido a ese quehacer<sup>117</sup>. De esta manera, en 1982 se inicia un movimiento educativo (Movimiento Pedagógico), liderado por FECODE que buscaba alternativas para reevaluar y resignificar las prácticas educativas, desde la pedagogía como campo de saber. Así, se realizó un trabajo en red de investigadores en pedagogía y se empezaron a rechazar modelos traídos de otros países, cuestionando la pertinencia de estos patrones para la sociedad colombiana. De igual manera, se buscaban alternativas que empoderaran a los maestros(as) para ser transformadores de su propia realidad educativa.

Tres grupos de investigación, principalmente, movilizaron el concepto de pedagogía como el campo de saber propio del maestro. Por una parte, el grupo de investigaciones sobre la “Historia de la práctica Pedagógica en Colombia”, coordinado por Olga Lucía Zuluaga en la Universidad de Antioquia y alimentado por académicos como Alberto Martínez Boom, Carlos Noguera, Orlando Castro, Alberto Echeverry y Humberto Quiceno, entre otros. El grupo de investigaciones sobre la “Enseñanza de las Ciencias”, Coordinado por Carlo Federicci en la Universidad Nacional y conformado, entre otros, por Antanas Mockus, Carlos Hernández y José Granés. El grupo de investigaciones sobre “El Campo Intelectual de la Educación en Colombia” coordinado por Mario Díaz, en la Universidad del Valle.

Algunos de los alcances de esta propuesta fueron los Centros de Investigación Educativa del Magisterio, las bases para realizar las expediciones pedagógicas y algunos congresos y publicaciones en el área. Para las universidades, la trascendencia de este momento, también se vio reflejada en el auge relacionado con investigación<sup>118</sup>.

---

117 Marco Raúl Mejía, *Educación(es) en la(s) Globalización(es)*, Bogotá: Editorial Desde Abajo, 2006, 112.

118 Alfonso Tamayo, Op. Cit. (2006), 130.



Las universidades empezaron a dinamizar procesos investigativos a través de la conformación de grupos de investigación que servirían de base para la apertura de posgrados. De la misma manera, la creación de centros de investigación privados y del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (*Colciencias*) hizo que se plantearan proyectos de investigación relacionados con pedagogía. Sin embargo, en el caso de los programas de idiomas en Colombia, esta tendencia investigativa vendría, en gran parte, a partir de los años noventa.

*La Constitución de 1991, la Ley General de Educación de 1994 y el proyecto COFE*<sup>119</sup>

Es a partir de la década de los noventa que empiezan a surgir programas de posgrado en el área de inglés, fundamentados en los grupos de investigación en el área. También, dadas las discusiones planteadas en los años 80 en donde se percibía a los maestros como agentes de cambio y poseedores de conocimientos sólidos en relación con sus áreas de enseñanza, nace la producción de revistas especializadas en el área de idiomas extranjeros, en particular, inglés. Así, nacen las revistas *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura* en 1996, *Colombian Applied Linguistics (Revista Colombiana de Lingüística Aplicada)* en 1998 y la revista *PROFILE Journal Issues in Teachers' Professional Development (Revista PERFIL relacionada con asuntos en el desarrollo profesional de los maestros)* creada en el año 2000.

Por su parte, la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia publica la revista *Íkala*, que se encargará de dar a conocer los resultados de investigaciones relacionadas con el área de enseñanza de idiomas. La revista *Colombian Applied Linguistics* fue liderada por el programa de Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua extranjera de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a fin de fomentar la visibilidad de resultados de investigaciones en lenguas extranjeras y de esta manera cualificar a los maestros del área. Finalmente, la revista *PROFILE*, buscó ser un órgano de difusión de los proyectos de investigación-acción de los profesores de colegio que hacían parte de programa

---

<sup>119</sup> La Constitución de 1991, Op. Cit. (1991), 35; La Ley General de Educación de 1994, Op. Cit. (1994), 24; El proyecto COFE, Op. Cit. (1991), 54.

de desarrollo profesional ofrecido por el grupo de investigación PROFILE de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

Estas publicaciones fueron inicialmente anuales y poco a poco se han convertido en órganos de difusión semestral o trimestral. También, en la última década han ampliado su enfoque y se han incorporado artículos relacionados con revisiones del estado del arte y reflexiones en torno a la enseñanza de las lenguas. Esta década, además, estuvo permeada por diversas políticas que se explican a continuación.

Tabla 4. Programas de Idiomas creados durante la década del noventa

<b>Año de creación</b>	<b>Institución</b>	<b>Denominación del programa</b>
1991	Universidad Santiago de Cali	Licenciatura en Lenguas Modernas
1995	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Licenciatura en Lenguas Extranjeras
1996	Fundación Universitaria Luis Amigó	Licenciatura en Inglés
1997	Universidad de Córdoba	Licenciatura en Inglés
1998	Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba	Licenciatura en Inglés y Francés
1999	Universidad del Cesar	Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés
1999	Universidad de la Amazonía	Licenciatura en Inglés

*Fuente: elaboración propia.*

Debido a la reforma de la constitución de 1991, Colombia abiertamente declaró ser un país multilingüe, rico culturalmente y poseedor de variadas lenguas indígenas. En esta misma época, se dio una política de expansión económica e importaciones de Estados Unidos y Europa<sup>120</sup>. Los autores plantean que esto conllevó a mejorar el nivel de inglés de la población colombiana. Por lo tanto, en la década

120 Camilo Bonilla Carvajal e Isabel Tejada-Sánchez, "Unanswered questions in Colombia's language education policy", *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 18, 2016: 191.

del noventa se crearon ocho programas de Licenciatura en Idiomas. En 1991, la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Santiago de Cali; en 1995, la Licenciatura en Lenguas Extranjeras en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; en 1996, Licenciatura en Inglés de la Fundación Universitaria Luis Amigó; en 1997, la Licenciatura en Inglés de la Universidad de Córdoba; en 1998, la Licenciatura en Inglés y Francés la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. Finalmente, para 1999, la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad del Cesar y este mismo año, la Licenciatura en Inglés de la Universidad de la Amazonía.

Estos programas estuvieron altamente permeados por la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley General de Educación de 1994 y el Proyecto Colombian Framework for English (COFE). A partir de la Constitución de 1991 cuyo artículo 7 sustenta que “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”, junto con el artículo 8. “Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación”, los programas han mostrado interés por articular la dimensión cultural en la enseñanza de la lengua. En efecto, la enseñanza de lenguas se ha movido de un enfoque netamente comunicativo (donde se buscaba un hablante de inglés nativo) a un enfoque más sociocultural (donde aspectos culturales de las lenguas se tienen en cuenta para abordar el aprendizaje y enseñanza de una lengua).

Esta discusión en relación con el componente cultural que debían tener los programas se dio sólo hasta este momento, ya que no se había visualizado mucho su importancia, tal vez porque las comunidades educativas de los programas universitarios únicamente aceptaban como diversidad cultural la presencia de extranjeros y los referentes culturales generalmente eran compartidos tanto por profesores como estudiantes. Solo en los últimos años, debido a los grandes movimientos de desplazados y a la proliferación de bibliografía especializada sobre interculturalidad, que ha cambiado notoriamente el concepto que se tenía de esta se ha empezado a pensar claramente acerca de la diversidad en las universidades colombianas.

De la misma manera, se empezó a notar que los programas de lenguas formaban estudiantes que, más que manejar un código

lingüístico diferente, debían ser capaces de negociar culturalmente las interacciones entre los estudiantes y profesores de los programas con la cultura objetivo, y ayudar a que los futuros profesores pudieran generar interacciones efectivas entre sus estudiantes y miembros de la cultura objetivo. Esto dio lugar a cambios en el currículo de los programas de idiomas que insertaron áreas temáticas que consideran los aspectos de la cultura y la interculturalidad.

Esta nueva normatividad, también dio cabida a que los maestros de inglés empezaran a desarrollar sus propios materiales para la enseñanza del inglés. Así, varias universidades del país, atendiendo a la necesidad de dar cuenta de los contextos en donde tenía lugar la enseñanza de las lenguas, promovieron series de libros de texto relacionadas con los contextos socioculturales de los aprendices.

Ahora bien, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) propendía por modernizar la educación y desde esta perspectiva, se obligó a las instituciones educativas en Colombia a incluir las lenguas extranjeras desde preescolar. Así, la ley establece en el artículo 21, literal m, la necesidad de adquirir “elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera”. Los programas creados en esta época se enfocaron en capacitar docentes de inglés para preescolar y básica. Aquí también es importante subrayar que varios programas creados en las décadas del sesenta y el setenta, tales como el de la Universidad de Nariño, deciden hacer cambios en sus estructuras curriculares y así dar cuenta de las exigencias de capacitación.

También, varias universidades como la Universidad de Nariño, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia crearon nuevos programas para cumplir con cada uno de los parámetros establecidos por las políticas mencionadas. Es decir, basándose en los propósitos de la Ley 115 de 1994, varios programas replantean sus estructuras, cambian de denominación o diseñan nuevas propuestas curriculares. Esto implica que la denominación de varios programas tome la forma de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Inglés o Licenciatura en Educación Básica en Lenguas Extranjeras.

Finalmente, el proyecto COFE fue una iniciativa llevada a cabo en 1991, entre los gobiernos colombiano y británico para mejorar la

calidad de la preparación de los profesores de inglés en Colombia. Este proyecto pensado a cuatro años propendía por la mejora en la preparación de los estudiantes de Licenciaturas en Idiomas de las universidades colombianas. Así, se planteó la preparación de profesores desde enfoques teórico-prácticos y evaluativos, y la creación de políticas estandarizadas en relación con las prácticas iniciales en los programas de licenciatura. Según Hidalgo-Dávila se <sup>121</sup>capacitó al profesorado de las 31 universidades participantes, se presentó un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua extranjera y se dotó de centros de recursos a las universidades copartícipes.

El proyecto se llevó a cabo en diferentes etapas. La primera, fue una encuesta inicial en los programas de Licenciatura en Idiomas en el país y la manera como se llevaban a cabo los procesos formativos en dichas instituciones. La segunda etapa buscó que, a partir de la capacitación en universidades del Reino Unido, profesores de las licenciaturas promovieran cambios en el currículo de sus programas. Esto a partir de una serie de documentos que se desarrollaron en la capacitación y que buscaban repensar la formación de docentes en las Licenciaturas en Idiomas.

La tercera etapa promovió la creación de centros de recursos y buscó crear alianzas entre entidades nacionales para capacitar a los profesores de inglés de básica. Finalmente, se crearon grupos de interés encargados de analizar y fortalecer la sostenibilidad del proyecto.

Como parte de las tendencias que se dieron una vez terminado el proyecto, Rubiano<sup>122</sup> menciona que los programas de Licenciatura en Idiomas abandonaron, casi en su totalidad, metodologías relacionadas con la repetición, la traducción y la memorización. De esta manera, se empezaron a promover metodologías con un enfoque más comunicativo, promoviendo las cuatro habilidades (hablar, escuchar, escribir y leer). De la misma manera, el texto guía que se empezó a utilizar tenía un enfoque comunicativo y se hacía uso de recursos auténticos para el aprendizaje de la lengua (periódicos, revistas, películas, etc.).

En este sentido, la misma autora enfatiza que cuando el proyecto empezó, en 1991, los programas tenían entre 600 y 800 horas dedicadas

---

121 Helda Alicia Hidalgo- Dávila, Op. Cit. (2006), 80.

122 Clara Inés Rubiano, Cristina Frodden y Gloria Cardona, Op. Cit. (2000), 50.



a la enseñanza del inglés. Sin embargo, para 1996, el 77 % de las universidades participantes aumentaron las horas de instrucción entre 976 y 1616. Esto considerando que la recomendación de los expertos británicos fue de 1000 horas de instrucción. A este respecto, el proyecto propuso el uso de exámenes estandarizados para medir el nivel de suficiencia en lengua inglesa de los estudiantes de las licenciaturas en idiomas. Finalmente, en relación con la instrucción en la lengua, se contó con centros de recursos especializados y con académicos extranjeros que hicieron parte de proyectos regionales a menor escala.

Ahora, en relación con el componente de preparación profesional, Rubiano<sup>123</sup> explica que para 1991, este componente se hacía presente en los programas de Licenciatura en Idiomas solamente a partir del quinto semestre. Sin embargo, para 1994, el 40% de las universidades habían incluido este componente desde los primeros semestres. Gradualmente, este porcentaje se incrementó y hacia finales de 1996, el 90% de las universidades ya habían incluido cursos de metodología desde los primeros semestres. De la misma manera, estos cursos en el 72% de los casos se daban en lengua inglesa. En esta línea, una de las recomendaciones del proyecto COFE fue la inclusión de dos semestres de práctica. Según Rubiano<sup>124</sup> el 63% de las universidades tomaron esta sugerencia e incorporaron los dos semestres de práctica en sus programas.

En relación con la investigación, el proyecto sugería que se debía incluir un componente investigativo en las Licenciaturas de Idiomas. El 55% de los programas incluyeron dicho componente de manera explícita, mientras que el restante 45% lo incluyeron como parte de otros contenidos curriculares. Entonces, este proyecto incidió en los programas de Licenciatura creados desde la década de los sesenta y en los que se abrieron durante la década de los noventa así: se incrementó el número de horas de instrucción en la lengua inglesa, y se introdujeron cursos de metodología y didáctica desde los primeros semestres que se impartieron en inglés. Es decir, se empezó a configurar un modelo de instrucción basado en contenidos. De igual manera, se incluyeron prácticas pedagógicas desde los primeros semestres que se ligaron con un componente investigativo.

---

123 Ibidem, 52.

124 Ibidem, 54.



Asimismo, la década del noventa estuvo permeada por el Decreto 272 de febrero de 1998 y el Decreto 3012 de diciembre de 1997, que reglamentarían las disposiciones que sobre formación docente quedaban establecidas en la Ley General de Educación (Art. 112, 113 y 216). Éstos serían los referentes para los nuevos programas de formación. El Decreto 272 del 11 de febrero de 1998 hizo replantear los programas de formación de educadores por cuanto propuso la inclusión de núcleos del saber pedagógico, básico y común. Por esta misma época, la acreditación previa hizo que las Facultades de Educación se reestructuraran teniendo en cuenta la ampliación en la duración de los programas, la incorporación de los núcleos pedagógicos, la integración curricular que abandonaba el concepto asignaturista, la institucionalización de la investigación y la incorporación de la autoevaluación. En consecuencia, los programas de idiomas creados en esta década enfatizaron en el componente pedagógico e investigativo.

*El Programa Nacional de Bilingüismo y la Resolución 2041 de 2016*

Del año 2000 en adelante, los programas de idiomas se ven afectados por las políticas educativas que ampliaron la duración de los programas de licenciatura (de 4 a 5 años) y que fomentaron la aplicación del programa ‘Colombia Bilingüe’. La siguiente tabla muestra los programas que se crearon.

Tabla 5. Programas de Idiomas creados en el presente siglo 2000 - 2015

<b>Año de creación</b>	<b>Institución</b>	<b>Denominación del programa</b>
2000	Universidad Popular del Cesar	Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés
2000	Universidad Cooperativa de Colombia	Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés
2003	Universidad de Cundinamarca	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés
2004	UCEVA	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lenguas Extranjeras
2004	Universidad Tecnológica de Pereira	Licenciatura en Lengua Inglesa
2006	Corporación Universitaria Uniminuto	Licenciatura en Idioma Extranjero - Inglés

2010	Universidad de San Buenaventura	Licenciatura en Lengua Inglesa
2010	Universidad de Manizales	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Inglés
2010	Universidad El Bosque	Licenciatura en Educación Bilingüe con énfasis en la Enseñanza del Inglés
2011	Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)	Licenciatura en Inglés como Lengua Extranjera
2011	UNICA Institución Universitaria Colombo Americana	Licenciatura en Bilingüismo con énfasis en Español e Inglés
2011	Fundación Universitaria Unipanamericana	Licenciatura en Inglés y Bilingüismo

Fuente: elaboración propia

A partir del 2002 y como parte del programa la *Revolución Educativa* (Ministerio de Educación Nacional, 2003), que buscaba mejorar la calidad de la educación, se empezaron a desarrollar diferentes subproyectos en diversas áreas. En el área de idiomas se creó el proyecto Colombia Bilingüe<sup>125</sup>, cuyos componentes principales fueron: la creación de los estándares para la enseñanza de inglés, el fortalecimiento de políticas de evaluación estandarizada para maestros de inglés, la acreditación de instituciones encargadas de la enseñanza de inglés y el desarrollo profesional para docentes de inglés.

Este programa se lanzó ya que el gobierno del momento, siguiendo una política capitalista, consideró que los ciudadanos que eran capaces de hablar en inglés permitirían al país hacer parte de la economía mundial, lo cual daría paso a la apertura cultural. El *Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia 2004-2019. Inglés como lengua extranjera: una estrategia para la competitividad*<sup>126</sup> (PNB) tuvo como objetivo lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables.<sup>127</sup> Para medir el nivel de inglés que

125 Colombia, Ministerio de Educación Nacional, MEN, Op. Cit. (2004), 110.

126 Ibidem, 132.

127 Lineamientos curriculares idiomas extranjeros, Op. Cit. 183.

se quiere que los estudiantes, profesores y profesionales logren para comunicarse en inglés, se acogió el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*<sup>128</sup>. Éste es un sistema de evaluación que clasifica a los hablantes de lenguas en niveles desde básico hasta avanzado. Lo que se espera en Colombia es que los estudiantes, profesionales y profesores de inglés lleguen a niveles aceptables de manejo de inglés de acuerdo con la siguiente tabla:

Tabla 6. Niveles de lengua esperados en el PNB

<b>Población</b>	<b>Nivel de lengua meta</b>
Estudiantes de tercer grado	A1, principiante
Estudiantes de grado séptimo	A2, básico
Estudiantes de grado undécimo	B1, preintermedio
Egresados de educación superior	B2, intermedio
Egresados de licenciaturas lenguas o afines	C1, avanzado
Docentes de primaria y docentes de otras áreas	A2, básico
Docentes de inglés	B2, intermedio

Fuente: Recuperado de Cárdenas y Miranda (2014)<sup>129</sup>

Según Altablero<sup>130</sup> el Programa busca responder a las necesidades nacionales con respecto al inglés y formar docentes y estudiantes de educación Básica, Media y Superior que den cuenta de un nuevo entorno bilingüe, y que promuevan el manejo de otras lenguas en poblaciones étnicas, raizales y de frontera. Con respecto al dominio del inglés, el objetivo es que los actores del sistema educativo desarrollen competencias comunicativas en niveles que le permitan competitividad en el contexto internacional.

Para 2014 se determina que el Programa Nacional de Bilingüismo no cumple con las expectativas propuestas y el gobierno decide promover un nuevo programa denominado *Colombia Very Well!*

128 Rosalba Cárdenas y Norbella Miranda, "Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: un balance intermedio", *Educación y Educadores*, 17, 2014: 58.

129 Ibidem, 65.

130 Ministerio de Educación Nacional, "Bilingüismo", Altablero, <http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-32266.html>. (Consultado el 1- 08-2015)

*Programa Nacional de Inglés 2015-2025*<sup>131</sup>. Para sorpresa de todos, a mitad del año 2015, el Ministerio de Educación cambió su nombre y el nuevo programa se denomina actualmente *Colombia Bilingüe 2014-2018*.

Ahora bien, en el marco del Programa Nacional de Bilingüismo, también se crean los Estándares de competencia comunicativa en lengua extranjera: inglés, para unificar los propósitos en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Estos estándares se articularon con el “Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación”, un documento desarrollado por el Consejo de Europa, en el cual se describe la escala de niveles de desempeño en la lengua inglesa.

Basados en las anteriores premisas, nacen programas de idiomas que hacen un énfasis fuerte en la enseñanza de la lengua inglesa. En este sentido, la existencia de otros idiomas se ha ignorado. En particular, la enseñanza de otras lenguas modernas se ha casi abandonado, dándole paso solamente al inglés.

De esta manera, en el año 2000, nacen los programas de Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Popular del Cesar y la Universidad Cooperativa de Colombia; en el 2003, la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés en la Universidad de Cundinamarca; en 2004, la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Extranjera de la UCEVA; en 2006, la Licenciatura en Idioma Extranjero-Inglés de la Corporación Universitaria Uniminuto; en 2010, la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad de San Buenaventura y la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Inglés, de la Universidad de Manizales; y finalmente, en 2011, la Licenciatura en Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Así las cosas, y con las tendencias relacionadas con la importancia del bilingüismo (español-inglés) en Colombia, para que el país hiciera parte de las dinámicas globales de tipo académico,

---

131 Ministerio de Educación Nacional, MEN, “Colombia Very Well! Programa Nacional de Inglés 2015-2025: Documento de socialización,” [http:// www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/ articles-343287\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf). (Consultado el 12-08-2016)

cultural y económico, nacen programas específicos en educación bilingüe (español e inglés). En 2010 nace el programa en Licenciatura en Educación Bilingüe con Énfasis en la Enseñanza del Inglés, promovido por la Universidad El Bosque. En 2011, UNICA Institución Universitaria Colombo Americana empieza labores con el programa Licenciatura en bilingüismo con énfasis en Español e Inglés y este mismo año, la Fundación Universitaria Unipanamericana abre la Licenciatura en Inglés y Bilingüismo.

En todos estos programas y a tono con las políticas del Programa Colombia Bilingüe, uno de los objetivos primordiales es que los educadores logren niveles altos de competencia lingüística. De esta forma, se busca llegar a un nivel de bilingüismo intermedio, individual y coordinado, en el cual la lengua extranjera se aprende en contextos escolares. Para alcanzar tal fin se desarrollan actividades que van desde los exámenes de clasificación, pasando por los exámenes estandarizados, hasta los programas de inmersión tanto en Colombia como en países de habla inglesa. Por lo anterior, los programas de Idiomas, en casi todos los casos, realizan exámenes estandarizados de lengua inglesa a sus estudiantes durante su formación y al final de ésta.

En síntesis, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha jugado un papel primordial en relación con el establecimiento de políticas relacionadas con la enseñanza del inglés en Colombia. Como se mencionó anteriormente, la Ley General de Educación de 1991 nace como una medida que buscaba desarrollar en los estudiantes habilidades de lectura y habla, en al menos una lengua extranjera, desde primaria. También el proyecto COFE intentó mejorar la calidad de los programas de licenciatura en idiomas en el país. Sin embargo, en ambos casos, las políticas no fueron pensadas desde las realidades sociales del país. Por una parte, no se tenían los profesores de inglés necesarios para llevar a cabo las tareas indicadas y por otra, no se pensaron estrategias de sostenibilidad.

Más adelante, el MEN con el apoyo y la supervisión del Consejo Británico, a través del *Programa de Bilingüismo 2004- 2019* buscó subsanar los inconvenientes que se habían encontrado anteriormente. De esta manera, se restableció la obligatoriedad de enseñar inglés desde la educación primaria hasta la educación terciaria, se estableció



el *Marco Común Europeo* como punto de referencia para medir la suficiencia de los estudiantes y maestros en inglés, se presentaron los *Estándares para la Lengua Extranjera: inglés* y se alinearon las *Pruebas Saber* tanto con el *Marco De Referencia Europeo*, como con los *Estándares para inglés*<sup>132</sup>.

Para lograr sus propósitos, el MEN acompañado por el Consejo Británico, considero que cualquier persona podría enseñar inglés, siempre y cuando tuviera suficiencia en este idioma, proporcionó cursos a los profesores de primaria y secundaria para que pudieran enseñar inglés en sus instituciones, programó cursos de inmersión en ciudades como San Andrés Islas y suministró libros de texto y material visual y auditivo (Bunny Bonita <sup>133</sup>- Programa Radial ECO) <sup>134</sup>que permitiera fortalecer estos procesos.

Ahora bien, en relación con los programas de licenciatura en idiomas, el MEN llevó a cabo el *Proyecto para el Fortalecimiento de Programas de Licenciatura en Lenguas: inglés*. Este proyecto empezó con un diagnóstico de las competencias lingüísticas y pedagógicas que poseían los futuros docentes de inglés y los formadores en los programas de Idiomas. Dicho diagnóstico se desarrolló a través del examen Quick Placement Test (QPT), Teachers knowledge Test, entrevistas con los formadores, observaciones de clase, grupos focales y cuestionarios. El proyecto se inició con la Universidad del Cauca, la Universidad de la Amazonía, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la Universidad de Pamplona, la Universidad del Atlántico, la Universidad del Tolima y la Universidad de Córdoba. De esta manera se pensó en propuestas para mejorar las competencias evaluadas. Estos intentos no fueron totalmente fructíferos porque, entre otras cosas, no se pensó en los actores sociales y sus contextos reales. Es decir, las políticas se pensaron desde afuera y no desde las vivencias de los programas de idiomas.

---

132 Doris Correa y Adriana González, "English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought about by national language education", *policies. Education Policy Analysis Archives*, 24, no. 83, 2016: 25.

133 Ministerio de Educación Nacional, *Programa Nacional de Bilingüismo: Aprendamos inglés con las aventuras de Bunny Bonita*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2012, 36.

134 Ministerio de Educación Nacional, *ECO-English for Colombia: Guía educadores*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011, 25.



En el 2012 se dan cambios en cuanto a la denominación del programa de Bilingüismo 2004-2019. De la misma manera, los niveles de suficiencia en inglés se modificaron validándose el nivel C1 para los futuros licenciados en Idiomas. Para alcanzar estos propósitos, se expidió la *Ley de Bilingüismo* en 2013<sup>135</sup> que especificó que el inglés sería la lengua extranjera que se enseñaría en el nivel educativo en Colombia y que su enseñanza debería estar enfocada en las cuatro habilidades lingüísticas (lectura, escritura, habla y escucha). De la misma manera, se dotaron algunas instituciones con material para la enseñanza de inglés en educación primaria. Estas propuestas no modificaron estructuralmente los planteamientos hechos inicialmente. Por tanto, el programa continuó presentando falencias de fondo.

Hacia el 2014 el MEN a través de la firma McKinsey y Compañía, evaluó los resultados del *Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019*. De esta manera, propuso el proyecto *Colombia Very Well 2014-2025*. Según el MEN este programa se enfocó primordialmente en aumentar los niveles de suficiencia en inglés a fin de mejorar los resultados obtenidos en las Pruebas PISA (por sus siglas en inglés). De este modo, se cambiaron nuevamente los niveles de suficiencia que deberían tener los estudiantes, se extendieron el número de horas de instrucción en inglés, se crearon los *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación* que permitirían certificar el nivel de lengua de los futuros maestros, se realizaron programas de estancias cortas en el Reino Unido en la estrategia de *Desarrollo Profesional Docente enfocado a la Investigación e Internacionalización* y se creó el programa *Formadores Nativos Extranjeros* que apoyarían la enseñanza de la lengua en la educación primaria<sup>136</sup>.

Finalmente, el programa *Colombia Bilingüe 2014-2018*, se sigue enfocando en los estudiantes de noveno, decimo y once, promueve programas de inmersión, propone agendas de cooperación y alianzas internacionales ofrecidas principalmente por los gobiernos de Reino Unido y Estados Unidos que harán partícipes a en los programas de licenciaturas en idiomas a asistentes extranjeros.

---

135 Ley 1651/2013, de 12 de julio, por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones- Ley de Bilingüismo.

136 Doris Correa y Adriana González, Op. Cit. (2016), 32.

Las anteriores políticas están fuertemente ligadas con el hecho de que Colombia ha buscado desde 2013, hacer parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), cuyos propósitos fundamentales se relacionan con lograr el crecimiento económico en países que se encuentran en desarrollo. Por lo anterior, como parte del proceso, Colombia ha realizado evaluaciones del sistema educativo.

En el año 2012, Colombia obtuvo uno de los más bajos resultados en relación con lectura, matemáticas y ciencias, de acuerdo con las pruebas PISA (Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) llevado a cabo por la OCDE <sup>137</sup> a nivel mundial. El área de inglés no estuvo lejos de estos resultados y el nivel de lengua inglesa de los estudiantes Colombianos resulto en la penúltima posición en relación con los países latinoamericanos.

Así las cosas, la OCDE<sup>138</sup> sugiere que se dé prioridad al aseguramiento de la calidad, se creen estándares específicos para la formación profesional, se acelere la implantación de un sistema de créditos y se fortalezcan los vínculos entre los gobiernos locales, las instituciones de educación terciaria y el sector productivo a fin de incrementar la relevancia social y económica de la educación terciaria.

Actualmente, los programas de Idiomas en el país se están viendo afectados por el Decreto Presidencial 2450 del 17 de diciembre del 2015<sup>139</sup> y la Resolución 2041<sup>140</sup> de febrero del 2016 que reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los

---

137 Organization for Economic Cooperation and Development, "PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know", <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>. (Consultado el 10-10-2015)

138 Organization for Economic Cooperation and Development, "Educación en Colombia: Aspectos destacados", <https://www.oecd.org/education/school/Educacion-en-Colombia-Aspectos-Destacados.pdf>. (Consultado el 10-15-2016)

139 Decreto 2450/2015, de 17 de Diciembre, por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación.

140 Resolución 2041/2016, de 3 de Febrero, Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado.

enfocados a la educación y se “establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Esta resolución ha sido criticada fuertemente por parte de los formadores de educadores en inglés por cuanto se perpetúa la homogeneización en la formación de los futuros docentes. De esta manera se ha discutido ampliamente que las normas establecidas en la resolución borran las características críticas y democráticas que los programas de licenciatura deben tener a fin de ser espacios abiertos a la diversidad cultural.

Entre varios aspectos, dicha resolución establece que los programas de Licenciatura en Colombia deben unificar sus denominaciones. Para esto proponen seis nombres: Licenciatura en español-inglés, Licenciatura en Lenguas Modernas, Licenciatura en Filología e Idiomas, Licenciatura en Idiomas Extranjeros, Licenciatura en Español e Idiomas Extranjeros o Licenciatura en Bilingüismo.

Esta regulación también establece que los programas de formación de educadores en inglés deben incluir los siguientes componentes: un componente general, un componente específico y disciplinario, un componente pedagógico y un componente didáctico. El componente general incluye competencias comunicativas (lectura, escritura y argumentación), competencias matemáticas, competencias investigativas, competencias ciudadanas y competencias para el uso de las TIC. El componente disciplinar se enfoca en el conocimiento de aspectos investigativos en el área y en el desarrollo de actitudes académicas y de desarrollo profesional.

El componente pedagógico se relaciona con el conocimiento de las tradiciones pedagógicas, al igual que el reconocimiento del contexto sociocultural de los niños, adolescentes y adultos que serán los aprendices. De igual manera, se incluye el entendimiento de lo humano y lo cultural en las prácticas educativas, la importancia del desarrollo profesional y las competencias necesarias para evaluar a los estudiantes. Finalmente, esta resolución indica la necesidad de incrementar las prácticas *in situ*, dejando de lado espacios de reflexión acerca de lo que se hace. También, los programas deben garantizar que, al terminar la licenciatura, los estudiantes tengan un nivel de lengua C1, es decir avanzado y conozcan los estándares y los lineamientos curriculares nacionales en el área de inglés.

A simple vista, parecería que estos componentes son los que conforman actualmente los programas. Sin embargo, la resolución especifica créditos y contenidos. Parece ser, según el análisis de lo propuesto en los contenidos, que se está pensando en una propuesta relacionada con el entrenamiento y no con la formación y que se quiere dar validez solamente a un tipo de conocimiento. La idea de entrenamiento se da cuando se habla de la necesidad de tener un nivel alto de suficiencia en la lengua extranjera, al igual que cuando se solicita incluir elementos didácticos específicos. La validación de un solo tipo de conocimiento se ve reflejada en la insistencia de desarrollar solamente proyectos de investigación-acción, dejando de lado otro tipo de opciones metodológicas y saberes que, igualmente, podrían beneficiar a las comunidades.

Ahora bien, los componentes que menciona la resolución deben ser medibles. Por tanto, en el caso del nivel de lengua que se pide a los estudiantes (C1), se solicita la presentación de exámenes estandarizados que permitan verificar este nivel de lengua. De igual manera, se busca homogenizar los componentes de las licenciaturas haciendo énfasis en el campo pedagógico, disciplinar e investigativo. Sin embargo, dadas las exigencias en el nivel de lengua, solamente enfocándose en el aprendizaje de inglés de manera profunda, es decir la disciplina, los estudiantes podrán obtener el nivel de lengua que se solicita. De esta forma se estaría dando prioridad a establecer objetivos relacionados con estándares y no trabajando en aspectos relacionados con el desarrollo intelectual y cultural<sup>141</sup>.

Lo anterior, tiene que ver, entre otras cosas, con el auge de los modelos capitalistas que buscan la mal llamada eficiencia (hacer las cosas a tiempo) y la practicidad (énfasis en objetivos a corto plazo)<sup>142</sup> y que se han trasladado a la educación. A pesar de que muchos de los programas y planes de estudio actuales mencionan como un fin último del trayecto curricular la formación humana, se hace evidente que debido, entre otros factores, a dinámicas multi

---

141 Lina Maria Robayo Acuña y Melba Libia Cárdenas, "Inclusive education and ELT policies in Colombia: Views from some *PROFILE* journal authors", *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19, no. 1, 2017: 129.

142 Fred Jandt, *An Introduction to Intercultural Communication. Identities in a Global Community*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc., 2010, 112.

y transnacionales, se continúa pensando en la formación para el trabajo, la homogeneización y el cumplimiento de estándares<sup>143</sup>. De esta manera, los programas que surgen actualmente y varias de las propuestas de actualización de los planes curriculares se han preocupado más en posibilitar mecanismos de evaluación y así incluir la estandarización como mecanismo de evaluación.

Ahora bien, dado que este capítulo descriptivo se centró en caracterizar los contextos históricos y los enfoques de los programas de Idiomas en Colombia, el siguiente capítulo pretende, desde una perspectiva más analítica, interpretar la manera como se ha entendido la formación en los programas de idiomas en Colombia.

---

<sup>143</sup> Carlo Granados, "La McDonaldización, el Currículo y la Formación de Docentes", *Enletawa Journal*, 7, 2014: 103.



