

**OPINIONES DE LA COMUNIDAD ACADÉMICA SOBRE LA REVISIÓN
DE LA COHERENCIA ENTRE EL TÍTULO Y EL CONTENIDO CURRICULAR
DEL PROGRAMA: EL CUMPLIMIENTO DE UNA ACTIVIDAD
AUTOREFLEXIVA¹.**

Claudia Lorena Chica Camacho²

INTRODUCCIÓN

La reflexión constante acerca de los contenidos que enseñamos, así como la manera en la cual lo hacemos, es una actividad que como docentes ronda nuestra cabeza en el día a día en las aulas de clase. Ahora bien, aplicar a procesos como el de Acreditación hace que pensemos en la responsabilidad con la que dicha práctica es ejercida. La labor docente está regulada por leyes, decretos y resoluciones emanadas de la entidad nacional encargada de la educación, el Ministerio de Educación Nacional³. Esta red reglamentaria está sujeta a cambios según las variaciones en las concepciones del mundo, se moderniza constantemente y en consecuencia, los programas que ella vigila deben hacerlo también.

La carrera de Filología e Idiomas⁴ del Departamento de Lenguas Extranjeras⁵ de la Universidad Nacional de Colombia⁶ ha sido testigo, a su vez, de las modificaciones estructurales requeridas según las directivas propias del Ministerio. Este programa que alberga tres planes académicos simples (Alemán, Francés e Inglés) se sometió

Este artículo se recibió en junio 17, 2010 y fue aceptado para publicación en octubre 22, 2010.

¹ Este artículo reporta un estudio realizado en la Universidad Nacional de Colombia el primer semestre de 2010 como objeto de un Trabajo de Grado para optar al título de Licenciada en Filología e Idiomas con especialidad en Francés.

² Es egresada del programa de Licenciatura en Filología e Idiomas con especialidad en Francés de la Universidad Nacional de Colombia. clchicac@unal.edu.co.

³ MEN en adelante

⁴ FI en adelante

⁵ DLE en adelante

⁶ UN en adelante

voluntariamente al proceso de Acreditación de Alta Calidad ante el Consejo Nacional de Acreditación⁷ que finalizó en Abril de 2008 cuyos resultados fueron, el 16 de abril del año 2008, la emisión de la Resolución 2048 (Ministerio de Educación Nacional, 2008) en la cual otorgó la acreditación por cuatro años a la Licenciatura en Filología e Idiomas con especialidad en Alemán, Francés o Inglés.

Este documento incluye junto a los 9 aspectos positivos reconocidos, seis recomendaciones de aspectos a revisar entre las que se encuentra:

“Examinar la coherencia entre la denominación del programa, la propuesta curricular y el título otorgado, de manera que la pedagogía como eje central, tenga la importancia debida y los diferentes componentes de apoyo reciban un tratamiento adecuado”

Esta recomendación fue el eje central de mi trabajo de grado llamado “*Licenciatura en Filología e Idiomas con especialidad en Alemán, Francés o Inglés: La revisión de la coherencia entre la denominación del programa, la propuesta curricular y el título otorgado, a la luz del concepto del consejo nacional de acreditación (CNA)*”. Opiniones de la Comunidad Académica”, realizado en la UN con miembros de la comunidad académica del programa de FI, el cual pretendió indagar entre las opiniones de los estudiantes, profesores y egresados, las percepciones que tenían sobre la necesidad de hacer la revisión propuesta en la recomendación y el cómo llevarla a cabo.

Bajo la dirección de la profesora Ligia Cortés Cárdenas y la asesoría de la profesora Melba Libia Cárdenas como docente del Seminario Monográfico II en el primer semestre de 2010, el informe de resultados de esta pequeña investigación se entregó el Junio 5 de 2010, como trabajo de grado para optar al título de pregrado que ofrece el DLE. Este artículo describe el proceso por medio del cual se condujo la pesquisa y los hallazgos que intentaron

⁷ CNA en adelante

responder las preguntas de investigación estructuradas a la luz del problema planteado, es decir, las opiniones de la comunidad académica sobre la necesidad de realizar una revisión de la coherencia entre la denominación de la carrera, el programa curricular y el título otorgado, así como la manera en la cual los participantes creían que debía realizarse dicho proceso.

MARCO CONCEPTUAL

Puesto que mis preguntas de investigación están centradas en lo que piensan los estudiantes, profesores y egresados del Programa de FI de la UN sobre la relación que hay entre el título y el plan de acuerdo a una de las recomendaciones objeto del concepto del CNA, los pilares conceptuales de la investigación se centraron en las regulaciones y lineamientos de las ***actividades misionales*** de:

- la Universidad como oferente de programas de educación superior y la reglamentación sobre ese sujeto,
- el MEN como ente regulador y creador del CNA y
- el DLE como oferente del programa curricular y responsable directo de los procesos de formación, mejoramiento continuo y reflexión académica.

El primer pilar teórico está compuesto por la normatividad que regula a la UN, en tanto que institución de Educación Superior y formadora de docentes en el caso que nos ocupa. Dichas leyes, decretos y resoluciones regulan y reglamentan la educación como servicio público (Asamblea Nacional Constituyente, 1991). En consecuencia, la Ley 30 (Congreso Nacional, 1992) organiza el servicio público de la Educación Superior y establece principios, objetivos, campos de acción y programas académicos que conllevan a un título

(Art. 25, parágrafo.1). A continuación dos años más tarde la Ley 115 (Congreso Nacional, 1994), llamada Ley General de Educación, señalaría las normas generales para regular dicho servicio público, cuyo artículo 23 instaura las áreas obligatorias de enseñanza a nivel básico que sustenta la existencia de programas de pregrado tendientes a la formación de docentes en el punto 7, al establecer la línea de “humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros” (p.12).

Para terminar esta red reglamentaria, el Decreto 709 (Presidencia de la República de Colombia, 1996) reglamenta el desarrollo de programas de educadores y la Resolución 1036 (Ministerio de Educación Nacional, 2004) define las ramas de formación que deben tenerse en cuenta para asegurar la calidad de los programas académicos de educación, tanto en pregrado como en postgrado. Entre ellos se cuentan la formación pedagógica, la disciplinaria, la científica o investigativa y la deontológica y en valores humanos.

El segundo pilar conceptual es la reglamentación correspondiente a la autoridad que se reconoce a la labor del CNA. Con la necesidad de regular y vigilar la educación como un servicio público emanada de la misma Constitución Nacional, el MEN como ente regulador crea el CNA (a través del Consejo Nacional de Educación Superior – CESU- y del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES-), con el fin “*Contribuir con el fomento de la alta calidad en las Instituciones de Educación Superior y garantizar a la sociedad que las instituciones y programas que se acreditan cumplen los más altos niveles de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos*.” (Consejo Nacional de Acreditación, s/f). El proceso mediante el cual se lleva a cabo la acreditación, así como la definición de la misma, se encuentra regulado por el Decreto 2904 (Presidencia de la República de Colombia, 1994).

Según el CN, el primer concepto que debe ser esclarecido es aquel de la *calidad*.

Para desarrollarlo, el documento Lineamientos para la Acreditación de programas de pregrado comienza diciendo:

“El concepto de calidad aplicado al servicio público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza” (Consejo Nacional de Acreditación, 2006)

Conseguir el reconocimiento que sugiere la cita sólo es posible mediante el desarrollo del proceso de acreditación, el cual se divide en tres etapas la autoevaluación, la evaluación externa y la evaluación final.

La autoevaluación es realizada por la comunidad académica en cabeza de los directivos de la carrera mediante la revisión de unos criterios e indicadores establecidos por el CNA. La evaluación externa está a cargo de los pares académicos, en general dos, cuya selección depende del cumplimiento de la descripción que hace el CNA del profesional encargado de participar en esta parte del proceso:

“En el caso de la Acreditación, «par» alude entonces a un miembro de la comunidad que está investido de la autoridad para juzgar sobre la calidad. En ese sentido no es igual a los demás miembros de la comunidad” (Pág 31) (Consejo Nacional de Acreditación, 2006)

El tercer eslabón en el proceso es la evaluación final con el CNA como responsable, cuyo concepto dependerá del análisis de la información proveniente tanto de la autoevaluación como de la evaluación de los pares académicos, el cual es entregado, oficialmente al MEN con el fin de que este último emita la resolución.

El tercer pilar teórico de esta investigación se basó en una revisión del trabajo realizado por el DLE, encargado de las actualizaciones necesarias del programa y por tanto de la discusión teórica sobre el contenido curricular que se ofrece. Para cumplir con esa

contenidos que deben ser estructurados y su relación con el título del programa entre muchas otras reflexiones. La denominación de *Licenciatura*, así como la utilización de la palabra *filología* y el uso del plural para *idiomas*, son las particularidades de la revisión que el CNA nos propone realizar y han sido objeto de múltiples claustros, colegiaturas y comités al interior del DLE, contando con la participación de estudiantes y egresados, quienes han podido responder a las reflexiones constantes que el cuerpo docente ha hecho, al tratarse del grupo más estable de la Universidad.

Este trabajo constante de auto-cuestionamiento desarrollado por los miembros de la comunidad académica, está expreso en los documentos de Autoevaluación del 2004 y la actualización del mismo en 2007 desarrollados por el Comité Asesor de Carrera y el Comité Asesor de Departamento (2004, 2007). En ellos se puede rastrear el largo camino que ha recorrido la discusión sobre el estatus orgánico del programa y su relación con el título. Como resultado de este constante trabajo, la estructura curricular del programa de FI está, actualmente, compuesta por tres componentes o núcleos. El primero es el componente de *fundamentación*, el segundo es el *disciplinar*, y el tercero de *libre elección*. Ubicados al interior de dichos componentes, se encuentran las agrupaciones o líneas académicas, las cuales hacen parte de la formación transversal que debe tener el estudiante según la denominación del programa y su área académica.

En primera instancia, el componente de *fundamentación* contiene aquellas asignaturas que permiten al estudiante familiarizarse con el área académica a la cual pertenece, conocimientos que le permitirán construir conceptos y asimilar procesos de mayor grado de complejidad, como por ejemplo, *lingüística general, fundamentos de la educación, teoría literaria* etc.

En segundo lugar, el componente *disciplinar* es el eje temático del cual depende directamente la formación. Entre estas asignaturas se encuentran, obviamente, la lengua extranjera de especialidad, las didácticas y las asignaturas de Lingüística y culturales, así como las materias obligatorias de investigación y preparación y puesta a punto del trabajo de grado.

El tercer módulo es el componente de *libre elección*, el cual debe cumplir con los criterios de flexibilidad requeridos en los lineamientos de la Reforma Académica establecidos en el Acuerdo 033 del Consejo Superior Universitario⁸ (Universidad Nacional de Colombia, 2008). Las gráficas 1 y 2 muestran la malla curricular del momento de la acreditación y aquella que entró en vigencia en Febrero de 2009, la cual nos rige actualmente. La gráfica 1 presenta como ejemplo el Plan de Alemán, pero orgánicamente aplica para los tres idiomas que ofrece el programa de FI.

Tal y como se ve en ambas estructuras, tanto los planes de estudio antiguos como la nueva malla curricular vigente, la propuesta curricular está dividida en las mismas líneas académicas o agrupaciones, (nombre adoptado de la Reforma).

Una discriminación de sus distribuciones, aquella que fue objeto del proceso de acreditación y la distribución actual que hará parte del proceso de re-acreditación en 2012, se realizó en el cuadro comparativo que sigue, en el cual se observan las horas asignadas por agrupaciones, clasificadas según la lengua en la que son ofrecidas (LM para Lengua Materna y LE para Lengua Extranjera).

Tabla 1. Cuadro Comparativo de las Mallas Curriculares anterior y posterior a la Reforma Académica de 2008.

⁸ CSU en adelante.

Agrupaciones	ESTRUCTURA CURRICULAR			
	PLAN ANTERIOR		REFORMA	
	LM	LE	LM	LE
Libre Elección	16		40	
Lengua Extranjeras		78		72
Educación y Pedagogía	8	12	6	12
Investigación	16		12	
Lingüística	32	12	16	4
Estudios Literarios y Culturales	8	32	8	8
Subtotales Horas presenciales	80	134	82	96
TOTAL HORAS	214		178	

Como se puede observar después de revisar detalladamente las dos gráficas, inclusive con un incremento de 42 asignaturas del programa antiguo contra 44 en el reformado, el número de horas en lengua extranjera de especialidad se vio reducido desde la Reforma Académica. Adicionalmente, hubo un aumento del número de horas en el componente de Libre Elección. Para este caso específico las horas de este componente se incluyeron en el conteo de lengua materna, más cabe agregar que bien podrían ser tomadas en la lengua extranjera de especialidad o en otra lengua, si se ofreciese.

Lo importante del caso de la agrupación de Libre Elección es que, para efectos de la reforma (Universidad Nacional de Colombia, 2008), los lineamientos exigían, así como lo hicieron también los pares académicos en la evaluación externa, un mayor grado de *flexibilidad*. Para alcanzar este objetivo, se determinó un cupo de créditos muy superior a la intensidad horaria que tenían los planes antiguos. En el caso de los programas de pregrado, lo establecido antes de la reforma era 3 electivas y un contexto, que podía variar en número de horas pero que seguramente no superaba las 4 horas semanales por asignatura. Con la adaptación a la Reforma, se le otorga al estudiante 30 créditos para que seleccione entre la surtida oferta de electivas y cátedras, lo que podría representar al menos 10 asignaturas, que el estudiante puede distribuir a lo largo de su carrera.

Gráfica 1. Malla Curricular vigente hasta el segundo semestre del 2008.

Programa de Alemán

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Lingüística General I 4hs T	Lingüística General II 4hs T	Morfosintaxis Española I 4hs T	Morfosintaxis Española II 4hs T	Sociolingüística 4hs T	Textolingüística 4hs T		
Español Funcional I 4hs TP	Español Funcional II 4hs TP	Fonética y Fonología Alemana 4 hs T	Gramática Alemana I 4 hs T	Gramática Alemana II 4hs T	Semántica Alemana 4hs T	Historia de la Lengua Alemana 4hs T	Seminario de Lingüística Alemana 2hs T
Teoría Literaria I 4hs T	Teoría Literaria II 4hs T	Civilización Alemana I 4hs T	Civilización Alemana II 4hs T	Literatura Alemana I 4hs T	Literatura Alemana II 4hs T	Literatura Alemana III 4hs T	
Alemán Básico I 15hs TP	Alemán Básico II 15hs TP	Alemán Básico III 10hs TP	Alemán Básico IV 10hs TP	Alemán Básico V 10hs TP	Alemán Básico VI 10hs TP	Traducción Alemana I 4hs TP	Traducción Alemana II 4hs TP
			Fundamentos de la Educación 3hs T	Psicología y Lenguaje 4hs T	Didáctica del Alemán I 4hs TP	Didáctica del Alemán II 4hs TP	Práctica Docente del Alemán 5hs P
Electiva de	Electiva	Electiva			Metodología de la Investigación 4hs T	Seminario Monográfico I 2hs TP	Seminario Monográfico II 2hs TP

 Componente en lengua española hs número de horas por semana

 Componente en lengua alemana T Asignatura teórica

 Componente electivo TP Asignatura teórico-práctica

Gráfica 2. Malla Curricular Vigente

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA Sede BOGOTÁ FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS											
PLAN DE ESTUDIOS											
PROGRAMA CURRICULAR DE FILOLOGÍA E IDIOMAS - INGLÉS / FRANCÉS / ALEMÁN											
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	VIIII	CONVENCIÓN		
3 4 4 Lengua General Formación Lenguaje	3 4 4 Metodología Español I Avanzado en Lenguaje		3 4 4 Metodología Español II Avanzado en Lenguaje		3 4 4 Metodología Avanzado en Lenguaje	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN Avanzado en Lenguaje	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN Avanzado en Lenguaje	2 2 4 Historia de la Lengua Avanzado en Lenguaje			
4 5 6 Márea I - Comunicación oral Avanzado en Lenguaje Extranjero de Especialidad	4 6 5 Márea II - Comunicación oral Formación en Lenguaje Extranjero de Especialidad		4 5 5 Márea III - Comunicación oral Formación en Lenguaje Extranjero de Especialidad	4 5 6 Márea IV - Comunicación oral Avanzado en Lenguaje Extranjero de Especialidad	3 4 6 Márea V - Comunicación oral Avanzado en Lenguaje Extranjero de Especialidad	3 4 6 Márea VI - Comunicación oral Avanzado en Lenguaje Extranjero de Especialidad	3 4 4 Opcional Opciones de Formación en Lenguaje				
4 5 6 Márea I - Comunicación Escrito Avanzado en Lenguaje Extranjero de Especialidad	4 5 5 Márea II - Comunicación Escrito Formación en Lenguaje Extranjero de Especialidad		4 5 5 Márea III - Comunicación Escrito Formación en Lenguaje Extranjero de Especialidad	4 5 6 Márea IV - Comunicación Escrito Avanzado en Lenguaje Extranjero de Especialidad	3 4 6 Márea V - Comunicación Escrito Avanzado en Lenguaje Extranjero de Especialidad	3 4 6 Márea VI - Comunicación Escrito Avanzado en Lenguaje Extranjero de Especialidad	3 4 2 LIBRE ELECCIÓN Avanzado en Lenguaje Extranjero de Especialidad				
2 2 2 Fundamentos de la Educación Educación y Pedagogía			2 4 4 Psicología y Didáctica Educación y Pedagogía		2 4 4 Gramática Márea I Avanzado en Lenguaje Extranjero de Especialidad	2 4 4 Gramática Márea II Avanzado en Lenguaje Extranjero de Especialidad	2 4 2 Traducción Márea I Avanzado en Lenguaje Extranjero de Especialidad				
					3 4 2 Didáctica Márea I Educación y Pedagogía	3 4 2 Didáctica Márea II Educación y Pedagogía	3 4 2 Práctica Docente Márea I Educación y Pedagogía				
					2 2 2 Civilización Márea I Estudios Literatura y Culturas	2 2 2 Civilización Márea II Estudios Literatura y Culturas	2 2 2 LIBRE ELECCIÓN Estudios Literatura y Culturas				
					3 4 2 Metodología de la Investigación Investigación	3 4 2 Metodología de la Investigación Investigación	2 2 2 Básicas Monográficas I Investigación				
					2 2 2 Básicas Monográficas II Investigación	2 2 2 TRABAJO DE GRADO Investigación					
TOTALES SIN INGLÉS 13 11 30	17 24 22	17 24 22	17 24 22	17 24 22	Componente de Fundamentación	34	Creditos				
9 4 4 INGLÉS I	9 4 4 INGLÉS II	9 4 4 INGLÉS III	9 4 4 INGLÉS IV		Componente Disciplinar o Profesional	76	Creditos				
TOTALES CON INGLÉS 16 12 34	20 28 26	20 28 26	20 28 26	21 29 31	Componente de Libre Elección	30	Creditos				
					20 28 38	20 24 32	15 16 10				
								TOTAL CRÉDITOS SIN INGLÉS 140			
								TOTAL CRÉDITOS CON INGLÉS 152			

Por el contrario, la línea de Lengua Extranjera de Especialidad, perteneciente al componente disciplinar, disminuyó el número de horas presenciales en su agrupación. Como es el caso de la agrupación de Estudios Literarios y Culturales que pasó de tener 10 asignaturas obligatorias a 4 en el programa reformado, tipificando las otras como optativas, entre ellas varias que se dictaban en LE, como la Civilización II, la Traducción II y las Literaturas.

Después de esta descripción, la pregunta que nos ronda es ¿cuánto se adaptan nuestros contenidos a la normatividad? Según el Decreto 709 (Presidencia de la República de Colombia, 1996), un(a) licenciado (a) debe ser una persona formada según los criterios descritos en el Art. 8 “el desarrollo armónico” entre una formación pedagógica, una disciplinaria, una científica y una deontológica y en valores humanos. El programa curricular de la carrera de FI cuenta con al menos tres de las líneas descritas anteriormente, representadas por las agrupaciones de Educación y Pedagogía, Lengua Extranjera de Especialidad y la de Investigación. Si bien es cierto que el enfoque deontológico y en valores no está expreso en el programa curricular, la principal preocupación de los pares académicos en su recomendaciones estaba dirigida principalmente a la reflexión sobre si las asignaturas de la agrupación de Educación y Pedagogía son o no suficientes para cumplir con la denominación de Licenciados. Un análisis del cómo está presente la formación deontológica sería un buen proyecto de investigación derivado de esta pesquisa.

Sí para el concepto de Licenciado no alcanzamos a cumplir formalmente según la normatividad vigente, ¿qué podríamos decir del concepto de Filólogo?

Desde la concepción primaria de la filología en el estudio de textos antiguos de civilizaciones pasadas (Robins, 1966), pasando por la idea de que se trata de una re-edición o traducción de un texto (Geertz, 2009), hasta la concepción de un área de estudio revitalizada por el estudio de lenguas modernas o vivas (DAAD, 2006) el término ofrece muchas interpretaciones que parece alimentar su inconveniencia como nombre del título de la carrera. Sin embargo, una clara modernización del

término se encuentra en la idea de que si ella se alimenta de los textos escritos, la invención de la imprenta y las nuevas tecnologías le estarían otorgando los medios suficientes para seguir vigente.

Como bien lo dice Geertz (2009), no se trata sólo del estudio de civilizaciones antiguas, se trata también de documentos esotéricos o extranjeros, luego:

“La filología, el estudio del lenguaje centrado en el texto (en contraste con la lingüística, que se centra en la lengua), se ha preocupado tradicionalmente de hacer que los documentos antiguos, o extranjeros, o esotéricos, fueran accesibles a aquellos para los cuales esos documentos eran antiguos, o extranjeros, o esotéricos. Se glosan los términos, se agregan notas, se escriben comentarios y cuando es necesario se hacen transcripciones y se traduce. Todo esto conduce a la finalidad de producir una edición anotada tan legible como el filólogo pueda hacerla. El significado se fija a un nivel metalingüístico; lo que hace esencialmente un filólogo —una especie de autor secundario— es reinscribir: interpretar un texto mediante un texto”.

No podemos negar que este tipo de acepciones nos hacen pensar que estamos cerca de cumplir con los requisitos, así como lo hace la primera parte de la descripción que hace el Servicio Académico de Intercambio Alemán de la carrera llamada Filología Moderna (DAAD, 2006):

“Modern philology is concerned with the study of living languages. The approaches are literary, study of the content, structure and stylistic effect of literary texts as well as linguistic, study of the phonetics, morphology, syntax, semantics and pragmatics [...]”(Pág 105)

No obstante, en la parte final del párrafo, la descripción se acerca nuevamente a la necesidad de conocer las formas históricas de la lengua, así como los aspectos culturales que la hacen evolucionar o modificarse. Asimismo este cuadernillo establece que para acceder al título de Filólogo Moderno es absolutamente necesario que “*at least two semesters of the studies should be studied in a country in which the target language is relevant [...]*”(Ibíd)

¿Cómo explicar entonces la permanencia del término en el título? Parece ser que el título contiene aún la palabra Filología puesto que en un comienzo el mismo departamento llevaba ese nombre (Departamento de Lenguas Extranjeras, S/F), existían planes dobles que incluían el estudio de español y lenguas clásicas en 1968 y en su proceso de separación ambos programas heredaron el título ignorando como la etimología podía restarle valor teórico al nombre del **plan simple** de lengua extranjera hoy en día. (La Reforma Académica cristalizada en el Acuerdo 033 del CSU (Universidad Nacional de Colombia, 2008) en la búsqueda de la flexibilidad realizó cambios que aumentaron en

buen medida la brecha entre el título de la carrera al eliminar o cambiar de tipología ciertas asignaturas que ayudaban a mantener la idea de *Experto en Lengua*. Al parecer, el uso del plural de la palabra **Idiomas** también debe agradecer su permanencia como una herencia de un estado anterior de la carrera en la cual los planes eran dobles. Pero lo que es evidente, a través de los documentos estudiados y las opiniones de los profesores que han hecho parte de los procesos de discusión, es que el programa de FI alberga tres planes simples, pero corresponde a un solo programa curricular, es decir, el uso del plural se basa en una necesidad orgánico-administrativa al interior del DLE.

¿Quién puede medir el contenido justo de materias que nos aseguren merecer la denominación de “Licenciatura”? Es una de las preguntas que la revisión teórica nos arroja. La manera en la cual se condujo este estudio para intentar despejarla se describe a continuación.

MARCO METODOLÓGICO

Para la solución de las preguntas de investigación planteada, me propuse la realización de un estudio exploratorio – descriptivo según la clasificación estipulada por Dankhe (1989) con miras a obtener información que dé cuenta de la realidad que vivimos. Exploratorio en la medida en que se intenta captar una perspectiva general del problema y descriptiva se intentó especificar las cualidades o características del fenómeno a investigar. Con respecto al carácter de la propuesta, se siguió un enfoque de tipo cualitativo que me permitió tener presente todos los matices que se presentaron en las opiniones de los participantes con el fin de construir categorías que fuesen incluyentes y dieran cuenta de la realidad estudiada. Mi papel en la investigación fue el de observadora y compiladora.

El contexto específico donde se desarrolló esta propuesta es la comunidad académica de la carrera de Filología e Idiomas de la UN. Los cambios que ha sufrido la carrera debido a su adaptación de la Reforma Curricular (Universidad Nacional de Colombia, 2008) (Serbia, 2007), por

el cual se revisaron y actualizaron los programas curriculares de la UN, ofrecieron también elementos para examinar la relación entre el título y la carrera puesto que se aplicaron cambios representativos en la malla curricular, aspecto que fue detallado en la parte final del marco teórico.

Los participantes/informantes en este trabajo constituyen un conjunto de 60 personas, divididas en 3 subgrupos. Cada subgrupo responde a un rol en la comunidad académica. 31 Estudiantes, 15 Egresados y 14 Profesores. A nivel metodológico la tipificación de la muestra es de tipo estructural no estadístico puesto que intenta, como lo dice Serbia (2007) describir ciertas instancias micro-sociales.

Los instrumentos de recolección de datos fueron una encuesta, una entrevista semi-estructurada y evidencias documentales. Éstas últimas están conformadas por las concepciones que se pueden rastrear en los documentos oficiales tomados de la coordinación del programa curricular.

El manejo de los datos requirió una codificación de los instrumentos y los participantes. Los códigos asignados para las encuestas se establecieron de acuerdo al rol del participante en la

Tabla 2. Participantes en Instrumentos de recolección de datos

	E	G	P	
Encuestas	31	15	14	60
Entrevistas	7	8	4	19

comunidad académica así: P para Profesor, G para Egresado y E para Estudiante. A los participantes que además consintieron la realización de la entrevista se les agregó una I al inicio de la codificación. Al utilizarse citas textuales de encuestas, se referencia el código del participante y el

número de la pregunta, así: (P25, P.3) En este ejemplo, P25 es el profesor 25 y P.3 es la pregunta número tres de la Encuesta. En caso de que la referencia sea de una entrevista, se utilizó el código asignado a la entrevista con una coma seguida de los números de línea inicial y final separados por 2 puntos, en dónde se encuentra la cita en la transcripción, ejemplo (IP25, 210:216). En este caso, la cita corresponde al informante P25 pero en lo concerniente a su participación en la Entrevista.

Como se puede ver en la Tabla 2, los participantes tuvieron la oportunidad de expresar sus opiniones, en encuestas y en entrevistas. EL 32% de ellos entregó información mediante los dos instrumentos, es decir, todos los participantes contestaron la encuesta, y 19 de ellos accedieron a ser grabados en una entrevista personal semi-estructurada.

La información se analizó siguiendo los pasos de codificación abierta, axial y selectiva descrita por Corbin y Strauss (1990). Como parte consolidante, la validez de las opiniones estuvo determinada por la triangulación de instrumentos y observadores (Ahrar, 2001; Denzin, 1970 citado en Maxwell, 1996).

LOS HALLAZGOS

Las opiniones de los estudiantes, profesores y egresados del programa de FI, giraron alrededor de tres grandes ejes temáticos. El conocimiento de la recomendación y su percepción fue el primero. El segundo y el tercero (Tabla 3) se derivan de éste y constituyen el foco de la discusión; tienen que ver con la identidad del participante como profesor, como filólogo o cumpliendo con rol mixto en el cual el egresado de la carrera FI es una entidad convergente. Al interior de los dos roles de identidad inicial, se encuentran además las ideas asociadas a la reforma del programa curricular, que se expresan en la adición o no de asignaturas en pedagogía y filología. Para efectos de publicación se describen los resultados más representativos, el trabajo completo se encuentra en la Coordinación de la carrera de FI de la UN. Chica, CL. (2010) *Licenciatura En Filología E Idiomas (FI) Con Especialidad En Alemán, Francés O Inglés: La Revisión De La Coherencia Entre La Denominación Del Programa, La Propuesta Curricular Y El Título Otorgado, A La Luz Del Concepto Del Consejo Nacional De Acreditación (CNA). Opiniones De La Comunidad Académica.*

El mapa de categorías encontradas se resume en la siguiente tabla:

Tabla 3. Ejes temáticos según información analizada

CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS
PROFESORES, AL FIN Y AL CABO	Más asignaturas de teoría
	Más asignaturas prácticas
	No más asignaturas
BUSCANDO LA FILOLOGÍA	El vacío del prestigio
	Una concepción romántica

EN el estado exploratorio de este trabajo, la idea principal es la percepción de la recomendación del CNA, la cual resultó ser favorable para la mayoría de los participantes. Aquellos que decían no conocerla, tras la lectura reportaban estar de acuerdo, por lo menos en la primera parte de la misma: “*Examinar la coherencia entre la denominación del programa, la propuesta curricular y el título otorgado de manera que la pedagogía como eje central tenga la importancia debida [...]*” (MEN, 2008). La divergencia mostrada en las respuestas obedece a las diferentes posiciones de aquellos que se identificaban con la posibilidad del ingreso de asignaturas teóricas de pedagogía y los que propendían por el establecimiento de espacios para el mejoramiento de saber-hacer pedagógico. Por su lado, la proposición coordinada “[...] y los diferentes componentes de apoyo reciban un tratamiento adecuado” (Ministerio de Educación Nacional, 2008) caldeó también los ánimos e incitó a los participantes a preguntarse ¿cuáles serían en ese caso los componentes de apoyo? y ¿cuál sería el tratamiento adecuado para cada uno de ellos? El ejercicio de despejar estas inquietudes me permitió describir las dos tendencias representativas que se hacían evidentes en un aparente *Problema de Identidad*. La primera es la concepción de que somos *Profesores al fin y al cabo* y la segunda es una en la cual estamos aún *Buscando la Filología*.

UN PROBLEMA DE IDENTIDAD

La codificación abierta dejó ver, en primer lugar, *un problema de identidad* que se evidenció, en todo caso, en la simpatía que el informante sentía hacia el apelativo de licenciado o filólogo. La cita que sigue ilustra levemente esta situación:

“Es que si se vuelve tan pedagógica la carrera, hubiera preferido estudiar en la U. Pedagógica. La UN va más allá, ¿no?” (E15. Pregunta 3)

La revisión de las evidencias documentales señalaba que no era la primera vez que esta problemática emergía. Este parece ser el centro de la discusión. El programa de FI está denominado como una licenciatura, así que no se trata solamente de la idea que se tiene de quién debe ser el egresado del programa de FI. Esta problemática encierra imaginarios muy extendidos y ampliamente aceptados y multiplicados por la comunidad académica. La historia de la UN contada a través de la experiencia de los docentes, nos da una idea de la profundidad de esta cuestión:

[...] Lo que pasa es que estas carreras, o sea, esto es una cosa estructural, que tiene historia larga y compleja y supremamente difícil para muchos de los miembros de la comunidad universitaria, porque nosotros estamos dictando aquí una licenciatura. Aquí en la Nacional hubo Facultad de Educación, y se acabó, la quitaron, ¿por qué? Pues porque para eso está la Universidad Pedagógica Nacional, entonces, no estamos formando educadores, entonces aquí hay Química y no Licenciatura en Química, Biología y no Licenciatura en Biología, hay Filosofía y no hay Licenciatura en Filosofía, porque nosotros somos la Nacional [...] (IP16, 78:82)

Por tanto, si el establecimiento concreto de nuestro perfil ha sido objeto de tantas discusiones, acuerdos y desacuerdos a nivel administrativo, es apenas lógico que esta problemática se haga también evidente en las voces de estudiantes y egresados de la carrera:

“No es claro para el estudiante cuál es a ciencia cierta su título y por lo tanto es difícil comprender cuál es el componente principal de la carrera y las opciones de profundización” (G10, P.3)

“[...]pero, en un principio uno ve que el componente pedagógico es eludible,..... o sea, yo entré a esta carrera pensando que yo podía pasar por filología e idiomas de la Nacional sin tener que dar una clase y sin tener que, cuando terminara, llegar a ser profesora. [...] y también me parece que se toca insistir desde los primeros semestres que esto es una licenciatura y que el objetivo es, en determinado momento ejercer la profesión de docente [...]” (IG1, 75:78)

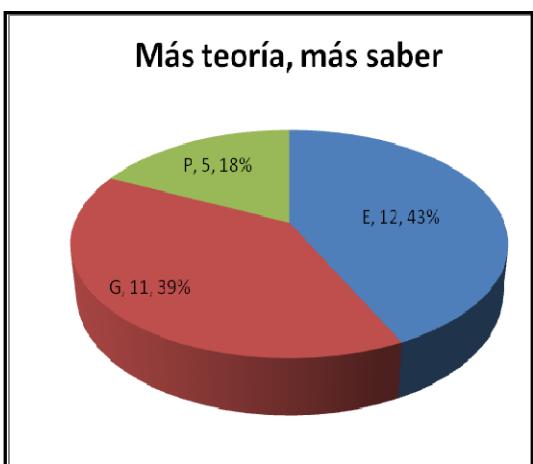
Es mediante la reflexión sobre dichas representaciones que la comunidad académica es capaz de establecer ideas sobre la necesidad de determinar y especificar su perfil y su campo de acción: desde saber más (pedagogía o filología), pasando por saber hacer más (como docente o analista de la

lengua), hasta llegar a la posición de defender la condición de diversidad, de diferencia y aceptar las limitantes del tiempo de pregrado. En la consolidación de los datos emanados de los tres instrumentos se hallaron distintos matices.

Profesores al fin y al cabo

El 75% de los participantes estuvo de acuerdo en que éramos profesores, independientemente de que coincidieran en la posibilidad de aumentar las asignaturas referentes a la pedagogía en las competencias del saber, o del saber-hacer o no aumentarlas en absoluto. Como se ve en la Gráfica 3, el 47% (es decir 28 de los 60 participantes) está interesado en que, de ser posible un cambio estructural en la agrupación de ‘Pedagogía y Educación’ del programa de FI, se realice a nivel conceptual y teórico. La gráfica muestra la distribución de las respuestas según la codificación asignada al rol del participante, es decir, E para estudiantes, P para Profesores y G para Egresados.

Gráfica 3. Subcategoría: Más teoría, más saber

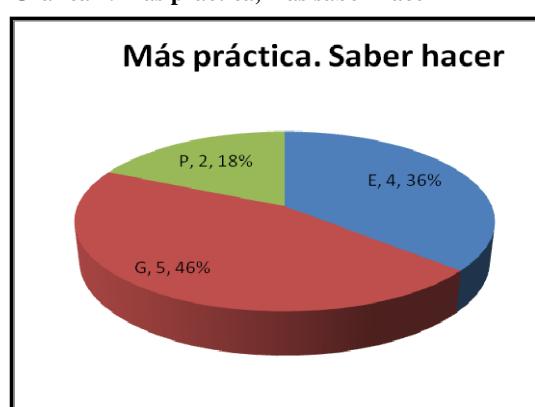


Lo anterior significa que, el 47% (del 75% de esta categoría) desea que se reforme el programa curricular de manera que existan más asignaturas de la agrupación de ‘Pedagogía y Educación’:

“[...] a mí me parece que si hace falta, estructurar una línea de educación que atraviese la carrera de primero a octavo (semestres), y que no sean unas materias sueltas sino que atraviese la carrera es decir, que tenga los componentes que se necesitan, que se vean engranadas y que la gente esté pensando en la educación cuando esté haciendo todo el resto [...]” (IP16,119:124)

Su contraparte, la Gráfica 4 muestra como 11 participantes (18%) opinan que dicho cambio debe ser aplicado al ‘saber-hacer’ para darle mejores herramientas

Gráfica 4. Más práctica, más saber-hacer



de desempeño a los egresados. Una práctica más larga o con más responsabilidades, más espacios de micro-enseñanza y de observación. Al respecto fue común encontrar estas ideas:

“[...] me parece que no es suficiente la práctica docente que se hace o se vaya a hacer, la práctica es de un semestre y sin embargo uno es profesor asistente, hay un profesor titular, entonces cuando yo empecé a trabajar como docente en primer semestre, sentí que me faltó como más experiencia, tener sola un curso o por lo menos un semestre trabajar pero como profesor titular o no sé, como tener un desempeño como más de profesor completo porque cuando se va a enseñar, eso fue lo que yo pensé y empecé a ver la falla como experiencia, [...]” (IG8, 52:63)”

“Lo que pasa es que lo que tenemos en este momento que son dos didácticas, dentro de esas didácticas hacen observación y micro enseñanza, entonces todo es como muy reducido, demasiado rápido y después de las didácticas el totazo de las prácticas, [...]” (IP4, 61:68):

En lo concerniente a la titulación de este tipo de carreras reformadas ejemplos como Licenciatura en Alemán / Francés / Inglés (E25, p.4.2) hasta la idea de incluir educación y pedagogía en el mismo como Pedagogía en Lengua Extranjera (E20) o Licenciatura en Educación con énfasis en Alemán (E4) se encuentran en las personas que defienden esta posición.

Gráfica 5. No más pedagogía



Un tercer grupo se estableció al interior de esta categoría. Estos participantes dijeron estar de acuerdo en que había un problema de coherencia pero que no se arregla mágicamente al poner más materias de pedagogía, ni teóricas, ni prácticas; puesto que defendían el posicionamiento de nuestros egresados como docentes, su

capacidad de aprender de la práctica y de desempeñarse en otras áreas, como se puede ver en los siguientes extractos:

“[...] entonces yo soy consciente que el título dice licenciatura en filología e idiomas pero yo no tengo la formación académica para ser licenciada. Igual eso para mí no es inconveniente porque estoy de acuerdo con el plan de estudios, es decir, nuestra formación es más en lengua que en pedagogía y eso para mí es más relevante....porque yo como le dije [...] el verdadero docente se forma en la práctica y no en la teoría [...]” (IG7, 34: 38)

“[...] precisamente como ese nivel de lengua, como ese abanico de cosas que nosotros tenemos, sabemos de literatura, de civilización, de lingüística, del uso del español, ehhhhh nos hace mucho más

seguros y mucho más fuertes a la hora de desempeñarnos, de ser profesores, como traductores que queremos ser, como correctores de estilo, etc [...] (IE24, 220: 223)

En especial, uno de nuestros egresados, profundizó un poco más en la reflexión y se refirió a la idea de que, los problemas de coherencia no se arreglaban solamente con la instauración de cátedras que transmitan saberes. La labor de los docentes de lengua, según nuestro informante, es servir como ejemplo y promover la deliberación constante de la labor docente. Esta actitud podría servir como un instrumento transversal que apoye la formación docente sin tener que recargar el pensum y la malla curricular:

[...] Mientras les enseño el qué les enseño el cómo... exactamente. Eso por supuesto implica unas mayores responsabilidades para los docentes y claro eso exigiría que entre otras cosas, parte de los contenidos, digamos de las mismas asignaturas, podrían ser reflexiones sobre los enfoques pedagógicos, los enfoques curriculares, los modelos, las tradiciones, en lugar de disociar tantos mundos, estaría ligados, por ejemplo, ciertos cursos podrían ser, tener como objeto de reflexión ese tipo de cosas. (IG15, 25:35)

El 25 % de los participantes respondió desde otra perspectiva e hizo referencias a la relación de los estudios culturales y lingüísticos con la presencia de la palabra filología e intentó dar cuenta de su presencia o ausencia en el programa académico. A continuación los hallazgos a este respecto.

Buscando la Filología

¿Cómo justificar la palabra filología en el título?, ¿en dónde empezar a buscar? Entre los defensores participantes, la filología como eje disciplinar hace presencia a través de las asignaturas ligadas a la lingüística y a los estudios culturales, así como al hábito creado por el uso de la palabra y el prestigio asociado a la misma. El sufijo *-logía* otorga a la palabra y a su inclusión en el título la idea de *ciencia*. *Científicos de la lengua extranjera* no deja de ser un rótulo que dignifica la labor del docente, más allá de las condiciones culturales, las representaciones sociales y la legislación que sobre la educación existe. En palabras de Cortés (Cortés, 2009)

“En cuanto a la preferencia del título de *filólogo*, confrontado al de *licenciado en lenguas extranjeras*, desempeño real al que conduce el programa curricular de la Universidad Nacional y posible título de la carrera reformada, lo subyacente allí - aparte de un supuesto prestigio relacionado con la palabra *filología* - es un problema de valoración de la identidad profesional del maestro. [...] El ser docente no

goza de prestigio social, la profesión es cada vez más exigente (se requiere una formación permanente, la calidad del sistema educativo es deficiente, los incentivos no son los mejores, los recursos tampoco) no hay políticas lingüísticas sólidas ni de largo plazo y la remuneración no está a la altura del esfuerzo...”

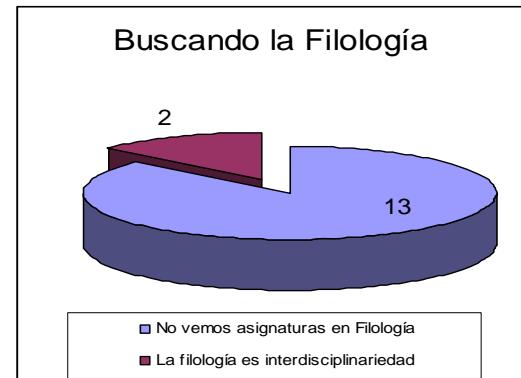
Para los detractores al contrario, la idea de que un egresado pueda, en efecto, realizar estudios filológicos es un completo sofisma. Dos ideas se desprenden aquí, el hecho de que la Filología está asociada a la interdisciplinariedad y la certeza de que existe un vacío conceptual en nuestro currículo. Sobre este último aspecto, los participantes son conscientes de que, en primera instancia, la carrera no forma filólogos en el sentido estricto de la palabra, y que, además, después de la aplicación de los lineamientos de la Reforma (Universidad Nacional de Colombia, 2008) la interdisciplinariedad, compuesta por las asignaturas de la agrupación de Estudios Literarios y Culturales y de la agrupación de Formación en Lengua Materna – Lingüística, se desdibujó por el cambio de componente o por su mera desaparición, provocando así que las líneas que le daban cierto grado de fortaleza a la presencia de la palabra filología en el título se debilitarán. Como se observa en la gráfica 6 y las voces de los participantes señaladas a continuación:

“[...] vamos a ser más, más coherentes con lo que se está haciendo, bueno pues sí se tenía la idea de que esta es la única filología que hay, pero, es que igual, esto no es filología, entonces no hay, eso es una mentira, yo si creo que estamos viviendo una mentira grande[...]"(IP16, 56: 58)

“La palabra filología se presta para diferentes interpretaciones y es confusa; además a mi entender, no creo que profundicemos durante la carrera en lo que verdaderamente es Filología”. (E7. p4)

Si fuese un problema de coherencia que pudiese arreglarse con el cambio del título simplemente, podríamos escoger el título entre dos variantes significativas de acuerdo a la categoría con la cual el informante se identificaba, entre ellos, se cuentan 32 títulos nuevos relacionados con la Licenciatura, y 9 direccionados hacia la filología o la profesionalización de la carrera sin énfasis específicos. De manera consolidante, es evidente que la

Gráfica 6. ¿Dónde está la Filología?



gran mayoría de los participantes (84%) son conscientes de que existe un problema de coherencia y de que algo debe hacerse. La manera en que debe abordarse el problema es lo que intentaremos encontrar en la interpretación de datos.

CONCLUSIONES: La metáfora del Herrero

« *C'est en forgeant qu'on devient forgeron* »⁹
Proverbio anónimo de finales del siglo XV

Ideas claras pueden extraerse de la información sistematizada proveniente de los tres instrumentos de recolección de datos. Un paralelismo quisiera intentar hacer aquí para consolidar los hallazgos. La formación de un docente requiere un poco de todo, como lo dice el Decreto 709 (Presidencia de la República de Colombia, 1996). Algunos elementos están debidamente identificados según las respuestas de nuestros participantes, como la formación en Lengua Extranjera de Especialidad, otros que parecerían no alcanzar, como las asignaturas en pedagogía para quienes esperan desempeñarse como docentes o las líneas de profundización en análisis lingüístico, investigación o traducción, para quienes definitivamente no quieren ser profesores sino actuar en otro tipo de círculos laborales. Esta aparente falencia, en los últimos casos descritos puede y debe ser mitigada con la participación de los egresados en programas de formación continua o estudios de postgrado que les permitirán ser más expertos y estar actualizados.

Veamos entonces al profesor de lenguas extranjeras como una aleación de metales que se fragua en una herrería. Los metales en la forja, son las categorías mismas que contienen la mejor fórmula para conseguir un buen acero. Tanto el grado de especificidad en lengua extranjera, como la conciencia de la labor pedagógica están allí; ahora bien, la diversidad y el romanticismo aportado por

⁹ La práctica hace al maestro. (Traducción literal: Sólo forjando se vuelve uno herrero)

aquellos que defienden lo cultural y literario asociado a la lengua extranjera terminó por complementar la fórmula.

Las categorías parecían mezclarse, consolidando su presencia en la aleación, puesto que están inseparablemente conectadas aún cuando contengan particularidades insolubles. Alcanzar un grado de cohesión interna entre los elementos, para probar solidez, fuerza y resistencia, es el ejercicio que debemos hacer según la recomendación del CNA y que este trabajo intenta promover.

Las posibles construcciones que los datos me permitieron hacer se inscriben en la posibilidad de discutir acerca de tres elementos, a primera vista, desbordantes. Somos maestros, un acero que ha sido fraguado gracias a una aleación de varios metales y minerales y según procesos establecidos de forjado. Si acero no puede ser nuestro nombre porque no demostramos solidez, fortaleza y resistencia, es nuestra responsabilidad hacer una exhaustiva revisión de nuestros materiales, instrumentos y procesos para estar convencidos de lo que somos: acero, hierro, plata o bronce. De la misma manera, el afianzamiento de las ideas de experticia y fuerza evolucionan en nosotros gracias a la formación continua, a la constancia, a la selección cuidadosa de materiales para las aleaciones, al cuidado tanto de la fragua como de sus herramientas. Todas estas cosas hacen del licenciado del programa de FI no solamente una persona conocedora y capaz, sino que lo ubican en una realidad en la cual, es una necesidad desarrollar y desempeñarse como docente, no solo porque es su misión profesional o vocacional sino porque como lo evoca el proverbio inicial, sólo *la práctica hace al maestro*. Es posible que leamos mucha teoría pero la única forma de reflexionar acerca del tipo de licenciados que somos es ejerciendo nuestra labor educativa y revisando la coherencia entre nuestras concepciones y nuestras prácticas con el fin de establecer si existen fallas o aspectos a mejorar en nuestra vida laboral, la cual, al estar ligada directamente con la formación de otros seres humanos, nos obliga a pensar en nuestro ser también.

Como este ser casi extinto (el herrero) en este mundo moderno e industrializado, debemos revestirnos de impulso personal, responsabilidad y fuerza, así como de disciplina y empeño, para asumir como propias esas tareas que otros nos han encomendado hacer. El toque final de nuestra aleación lo da, en efecto, la originalidad que podamos imprimirle a nuestra labor, la capacidad que tenemos de hacerle frente a los sinsentidos, de descifrar nuestras diferencias y particularidades y adoptar ejercicios de reflexión en los cuales no puede primar la costumbre o el prestigio como única fuente de contenido.

La verdadera pregunta podría ser en este momento, si permitiremos o no la co-existencia de los vacíos conceptuales y qué tenemos que hacer para repararlos. Justificado parece estar el hecho de que somos Licenciados, el segundo interrogante es si debemos empeñarnos en dejar una palabra en el título porque está asociada al prestigio o la carga histórica. Como herreros sería como si aceptásemos martillar en una roca de arena que va a desmoronarse en cualquier momento. Por más que haya cambiado la forma de fraguar metales, siguen produciéndose industrialmente con diferentes fines. Por más que el término filología haya asumido acepciones a lo largo de los años, soy licenciada en Filología e Idiomas con especialidad en Francés, y entre todas las habilidades que poseo y que pueden o no estar expresadas en mi título, vivo un vacío conceptual que no puedo cargar con orgullo, ya que no corresponde a mi realidad, ni teórica ni práctica. Jamás, a menos que haga estudios de postgrado relacionados, haré estudios filológicos. Y en cuanto al plural de *Idioma*, pareciese que la permanencia del plural obedece a razones administrativas y académicas. El programa de FI está orgánicamente una carrera que contiene tres planes, uno para cada especialidad: Alemán, Francés o Inglés. Ambiguo, sí, pero necesario logísticamente.

Este trabajo en tanto que exploratorio y descriptivo, pretende recordar que es necesario abrir los espacios posibles para promover la discusión y la reflexión de nuestra labor y brindar los

elementos que harían posible dicha revisión, con miras a la re-acreditación del 2012 y para cumplir con la labor misional de la auto-reflexión:

[...] creo que si aquí adentro no se discute qué tipo de licenciados somos, es muy triste que afuera sí lo discutan y es que ustedes son así y así... y ese el tipo de reflexioncillas, que peleamos con la palabra todo el tiempo, que ponga la palabra correcta, que ponga la coma aquí, que quitele allá, que súbale, que bájele.... bueno, creo que aquí es el lugar dónde decir, bueno... ¿cómo es que nos llamamos? ¿y por qué es que nos llamamos así? ¿y qué es lo que se supone que estamos haciendo? ¿y qué se supone que podríamos llegar a ser? creo que este es el lugar [...] (IE30, 209:213)

Como lo ilustra bien la opinión de nuestro participante, si bien es nuestro deber reflexionar y actuar en consecuencia, nadie dijo que sea obligatorio ser igual a todas las demás licenciaturas del país o dejar de ser románticos con nuestra acepción de filología. Más sin embargo, hacer un reconocimiento de nuestras debilidades nos permitirá no solamente adaptarnos para entregar una mejor formación a nuestros estudiantes sino hacer la tarea formal de cumplir con las recomendaciones del CNA. Al herrero no le cuesta nada, revisar la fragua, el yunque y el martillo, arreglarlos o adecuarlos a un nuevo taller de ser necesario; tampoco le cuesta mucho evaluar la calidad de sus metales, clasificarlos y ordenar su inventario para después seguir forjando. Menos esfuerzo conllevaría revisar el protocolo del proceso. Eso es lo que el herrero hace, eso es lo ha hecho durante muchos años, eso es lo que le gusta hacer y creo que no soy muy egoísta al decir que a nosotros nos pasa lo mismo.

Bibliografía

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Nacional. Bogotá, D.C., Colombia: Asamblea Nacional Constituyente.
- Comités Asesor de Carrera y Asesor Académico de Departamento. (2007). Actualización al Documento de Autoevaluación. Bogotá: Documento de Trabajo.
- Comités Asesor de Carrera y Asesor Académico de Departamento. (2004). Documento de Autoevaluación. Bogotá, Colombia: Documento de Trabajo.
- Congreso Nacional. (1994). *Ley 115*. Bogotá: Congreso Nacional.
- Congreso Nacional. (1992). *Ley 30*. Bogotá D.C.: Congreso Nacional.
- Consejo Nacional de Acreditación. (s.f.). *Fundamentos Estratégicos y Organización del CNA*. Recuperado el 15 de Julio de 2009, de Misión: <http://www.cna.gov.co/1741/article-186486.html>
- Consejo Nacional de Acreditación. (Noviembre de 2006). *Guía para la Evaluación Externa con fines de Acreditación de Programas Académicos de Pregrado*. Recuperado el 12 de Julio de 2009, de Guía de Procedimiento - CNA 03-: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186376_archivo_pdf_evaluacion_externa.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación. (Noviembre de 2006). *Lineamientos para la Acreditación de Programas*. Recuperado el 15 de Julio de 2009, de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_lineamientos_2.pdf
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). *Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria*. Cork: Routledge and Falmer.
- Cortés, L. (2009). *Resúmenes del CLAFPL*. (PUC, Ed.) Recuperado el 12 de Noviembre de 2009, de ¿El profesor que formamos es el profesor que queremos? : Mirada a la formación de los docentes de lenguas extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia.: www.letras.puc-rio.br/clafpl/pdf/caderno_resumos.pdf
- DAAD. (2006). Cuadernillo de Servicio Académico de Intercambio Alemán. *3.16 Philology, Modern* . Munich, Alemania: DAAD.
- Dankhe, G. L. (1989). Investigación y Comunicación. En C. F.-C. Dankhe, *La Comunicación Humana: Ciencia Social*. México: Ed. McGraw Hill.
- Departamento de Lenguas Extranjeras. (S/F). *Historia del Departamento de Lenguas Extranjeras*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2009, de Universidad Nacional de Colombia: <http://www.humanas.unal.edu.co/lenguas/departamento-de-lenguas-extranjeras/presentacion/historia>
- Geertz, C. (Diciembre de 2009). *Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought*. Recuperado el 12 de Mayo de 2011, de [htwww.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712009000200012&lng=es&n](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712009000200012&lng=es&n)

- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: An Interactive approach*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Ministerio de Educación Nacional. (22 de Abril de 2004). *Resolución 1036*. Recuperado el 13 de Agosto de 2009, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85876.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (16 de abril de 2008). Resolución 2048. Bogotá. D.C., Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Presidencia de la República de Colombia. (31 de Diciembre de 1994). *Decreto 2904*. Recuperado el 18 de Julio de 2009, de http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186370_D2904.pdf?binary_rand=2905
- Presidencia de la República de Colombia. (17 de Abril de 1996). *Decreto 709*. Recuperado el 16 de Agosto de 2009, de Decretos en Línea: http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/decretoslinea/1996/abril/17/dec0709171996.pdf
- Robins, R. H. (1966). *General Linguistics: An Introductory survey* (3 ed.). New York: Longman Publishing.
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática* , V.3 (No. 7).
- Universidad Nacional de Colombia. (2008). Acuerdo 033. *Reforma Académica* . Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.