

Formación docente en lengua extranjera en colegios del Distrito Lasallista de Bogotá

Aproximación
biográfico-narrativa

Jenny Bermúdez Jiménez
Aurora Cardona Serrano
Yamith José Fandiño Parra
Hno. Niky Alexander Murcia Suárez



UNIVERSIDAD DE

LASALLE

**Formación docente en lengua extranjera
en colegios del Distrito Lasallista de Bogotá**
Aproximación biográfico-narrativa

**Formación docente en lengua
extranjera en colegios del
Distrito Lasallista de Bogotá**
Aproximación biográfico-narrativa

Jenny Bermúdez Jiménez
Aurora Cardona Serrano
Yamith José Fandiño Parra
Hno. Niky Alexander Murcia Suárez

UNIVERSIDAD DE
LASALLE



Vicerrectoría de Investigación y Transferencia
Bogotá, D. C., 2021

Formación docente en lengua extranjera en colegios del Distrito Lasallista de Bogotá : aproximación biográfico-narrativa / Jenny Bermúdez Jiménez, Aurora Cardona Serrano, Yamith José Fandiño Parra, Hno. Niky Alexander Murcia Suárez. - Primera edición. - Bogotá : Ediciones Unisalle, 2021.

1 recurso en línea (133 páginas) : fotografías, gráficas.

Incluye anexos y referencias bibliográficas

Incluye datos biográficos de los autores

ISBN 978-628-7510-13-5

1. Formación profesional de maestros - Investigaciones - Colombia 2. Educación bilingüe - Política gubernamental - Colombia 3. Educación - Currículo - Investigaciones - Colombia I. Bermúdez Jiménez, Jenny II. Cardona Serrano, Aurora III. Fandiño Parra, Yamith José IV. Murcia Suárez, Niky Alexander, Hno.

CDD: 370.1175 ed.22

CEP-Universidad de La Salle. Dirección de Bibliotecas

e-ISBN: 978-628-7510-13-5

Primera edición: Bogotá, D. C., noviembre del 2021

© Universidad de La Salle

Edición

Ediciones Unisalle

Carrera 5 n.º 59A-44, Edif. Administrativo, 3.º piso | Bogotá, D. C.

PBX: (571) 348 8000, extensiones: 1224-1226

edicionesunisalle@lasalle.edu.co

<https://ediciones.lasalle.edu.co/>

Dirección editorial

Leonardo A. Paipilla Pardo

Coordinación editorial

Andrea del Pilar Sierra Gómez

Corrección de estilo

Sabina Ojeda

Diseño de portada

Andrés Pérez

Diagramación

Gina Céspedes González

Libro resultado de la investigación *Análisis e interpretación de los procesos de formación docente en lengua extranjera en colegios del Distrito Lasallista de Bogotá, a partir de las políticas bilingües del Ministerio de Educación Nacional* con código ULS-CIESPE-2015-CO1-6 de la Universidad de La Salle, vinculado a la línea de investigación Educación, Lenguaje y Comunicación, y al grupo de investigación PREVADIA - Resolución de Problemas, Evaluación y Dificultades de Aprendizaje, categoría A de Colciencias.

CONTENIDO

●	Resumen	6
●	Abstract	8
●	Introducción	10
●	Capítulo 1. Panorama actual para la formación de docentes de lengua en el país	18
●	Capítulo 2. El docente, la institución educativa y la política lingüística	23
	En relación con el docente y la institución educativa	23
	En cuanto a la política lingüística	29
●	Capítulo 3. Elementos que intervienen en el desarrollo del profesional de lenguas	38
	Perfil, trayectoria y ciclo en la formación docente	38
	Desarrollo profesional	45
	Planificación y política lingüística	54
●	Capítulo 4. Paradigma, enfoque y método para los estudios biográfico-narrativos	60
	Recolección de datos	62
	Población y contexto del estudio	64
	El proceso del análisis de datos	65
●	Capítulo 5. Hallazgos y discusión a propósito de las preguntas orientadoras	67
	Hallazgos en el instrumento 1: historias de vida	67
	Discusión de los hallazgos en las historias de vida	76
	Hallazgos en el instrumento 2: biogramas	81
	Discusión de los hallazgos en los biogramas	84

Hallazgos en el instrumento 3: grupos focales.....	86
Discusión de los hallazgos en los grupos focales.....	91
Conclusiones desglosadas para cada uno de los conceptos involucrados.....	95
Formación docente.....	95
Perfil profesional, trayectoria docente y ciclo vital.....	97
Planificación y política lingüística.....	99
Sugerencias sobre la formación docente.....	99
Sugerencias sobre el perfil profesional, la trayectoria docente y el ciclo vital.....	101
Sugerencias sobre la planificación y la política lingüística.....	103
Referencias.....	106
Anexos.....	115
Autores.....	131

Resumen

La investigación llevada a cabo tuvo en la mira tres propósitos relacionados: interpretar los procesos de formación de profesores de lengua extranjera a partir de las políticas bilingües del Ministerio de Educación Nacional en colegios del Distrito Lasallista de Bogotá para conocer la complejidad del desarrollo docente según las necesidades y los intereses de sus comunidades particulares; producir referentes teóricos y conceptuales que permitan analizar y mejorar las propuestas curriculares y los modelos pedagógicos indicados por el Programa Nacional de Inglés 2015-2025 (2014); posibilitar la comprensión del diseño y el desarrollo de planes de formación docente y política lingüística a partir de la asunción del profesor como sujeto capaz de analizar su contexto de enseñanza-aprendizaje para transformarlo a través de un análisis crítico de sus condiciones socioculturales e históricas. Con estos fines en mente los profesores elaboraron dos instrumentos que fueron su historia de vida y un biograma alrededor de preguntas orientadoras para luego trabajar con grupos focales de los que se extrajo información acerca de la trayectoria docente, el perfil profesional y el ciclo vital de los participantes. La presente investigación adoptó el paradigma naturalista con un método biográfico-narrativo, dado que este permite reparar y representar un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia (sentimientos, propósitos, deseos, etcétera) y, de manera más radical, media la

propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Entre las conclusiones se puede observar que los procesos de formación docente se caracterizan por una primacía de enfoques y modelos disciplinarios, academicistas, transmisionistas y homogeneizadores que imponen contenidos, procesos, prácticas, productos, resultados. Estos procesos tienden a implantar discursos y perspectivas foráneos derivados de lineamientos, planes y recursos diseñados por expertos internacionales que los hacen poco adecuados para el mejoramiento real y efectivo de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. La trayectoria, el perfil profesional y el ciclo vital de los docentes tienen el potencial de dotar de significado e integralidad los procesos de formación docente.

Palabras clave: formación docente, políticas lingüísticas, ciclo vital, biográfico-narrativo.

Abstract

The research carried out had three related purposes: to interpret the processes of training foreign language teachers based on the bilingual policies of the Ministry of National Education in schools in the Lasallian District of Bogotá in order to understand the complexity of teacher development according to the needs and interests of their particular communities; produce theoretical and conceptual references that allow analyzing and improving the curricular proposals and pedagogical models indicated by the National Program of English 2015-2025 (2014); enable the understanding of the design and development of teacher training plans and language policy based on the teacher's assumption as a subject able of analyzing their teaching-learning context to transform it through a critical analysis of their socio-cultural and historical conditions . With these aims in mind, the teachers made two instruments that were their life history and a biogram around guiding questions, and then they worked with focus groups from which information about the teaching career, professional profile and life cycle of participants was obtained. The present investigation adopted the naturalistic paradigm with a biographical-narrative method since it allows to repair and represent a set of relevant dimensions of the experience (feelings, purposes, desires, etc.) and more radically, mediates the experience itself and configures the social construction of reality. Among the conclusions it can be seen that the

teacher training processes are characterized by a primacy of disciplinary, academic, transmissionist and homogenizing approaches and models that impose content, processes, practices, products, results. These processes tend to implement foreign discourses and perspectives derived from guidelines, plans and resources designed by international experts that make them unsuitable for the real and effective improvement of the teaching-learning of the foreign language. The trajectory, professional profile and life cycle of teachers have the potential to give meaning and comprehensiveness to teacher training processes.

Key words: Teachers training, bilingual policies, life cycle, biographical-narrative.

Introducción

Una de las áreas que requiere mayor trabajo con respecto al desarrollo de la competencia en idiomas es la formación de maestros, dado que, en la mayoría de los países, los profesores se conciben como “especialistas de una lengua” y no como profesores de lenguas... si deseamos formar profesores en el plurilingüismo, no es suficiente con sensibilizarlos a la pluralidad; se requiere formarlos por medio de la pluralidad, viviendo el plurilingüismo por medio de actividades prácticas de formación.

Arismendi (2016, p. 111)

Desde los primeros años del siglo XXI ha existido un creciente interés en el mundo por incentivar el conocimiento académico, la legitimación política y el uso ampliado de lenguas maternas, lenguas extranjeras y lenguas indígenas de manera conjunta y sostenida. Este interés propende a la adquisición y al afianzamiento de una competencia comunicativa amplia e integradora que les permita a los ciudadanos de hoy no solo iniciar y mantener interacciones exitosas en diferentes lenguas, sino entender y defender la importancia de saber convivir en sociedades plurilingües y pluriculturales. Al respecto, el Consejo de Europa (2002) propone trabajar la formación en lenguas a través de relaciones e interacciones entre la(s) lengua(s) del entorno

inmediato, la lengua oficial de la sociedad y las lenguas de otras culturas; dichas relaciones e interacciones expandirían la riqueza lingüística de los individuos y, además, les permitirían desarrollar “una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (p. 4). Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2003) afirma que la educación plurilingüe (uso de por lo menos tres lenguas en la educación: la materna, una regional o nacional y una internacional) es la mejor alternativa para satisfacer los requerimientos de la participación global y nacional, a la vez que responde a las exigencias específicas de comunidades con culturas y lenguas distintas. En este sentido, en su documento final sobre las metas educativas del 2021 la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2010) asegura que es necesario el diseño e implementación de políticas coherentes y consecuentes con la realidad pluricultural y plurilingüe de Iberoamérica de manera que se superen rupturas e inequidades y se alcancen la igualdad e interculturalidad. Estas políticas deben posibilitar que las instituciones educativas y sus cuerpos colegiados tomen decisiones organizativas y generen cambios metodológicos para el empleo de varias lenguas como mediación para la construcción de nuevos conocimientos.

En el marco de las declaraciones de entidades supranacionales como las descritas, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) sostiene que busca favorecer el desarrollo del plurilingüismo al entenderlo como un capital lingüístico para los ciudadanos y la nación. Al respecto, la *Guía n.º 22* afirma que

el Ministerio de Educación Nacional [...] impulsa políticas educativas para favorecer, no solo el desarrollo de la lengua materna y el de las diversas lenguas indígenas y criollas, sino también para fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras, como es el caso del idioma inglés. (MEN, 2006, p. 5)

Por su parte, al reconocer y promover la diversidad etnolingüística de la sociedad colombiana, el Ministerio de Cultura (2010) se compromete con el diseño e implementación de políticas y programas que conciencien sobre la desaparición de lenguas nativas autóctonas, la uniformización de

mentalidades en torno a una lengua mayoritaria y el reconocimiento de injusticias cometidas contra grupos étnicos minoritarios. Como se ve, desde el punto de vista discursivo el MEN y el Ministerio de Cultura parecen propender a la defensa y la difusión de la lengua materna, la lengua extranjera y las lenguas indígenas como capitales lingüísticos y patrimonios culturales de nuestro país, cuya integración y articulación se deberían procurar tanto en el sistema educativo como en el tejido simbólico nacional.

Sin embargo, y en contravía no solo con este tipo de disposiciones estatales, sino de las declaraciones de estamentos internacionales, los últimos dos gobiernos han llevado a cabo una serie de políticas lingüísticas y reformas educativas que han ido en detrimento del afianzamiento de la riqueza y la variedad lingüística de nuestro país. Al inicio se planteó el *Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019*, el cual buscaba “tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural” (Colombia Aprende, s. f., par. 3). En pro de lograr adoptar el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, Consejo de Europa, 2002), este programa planteó tres líneas de acción para mejorar la calidad de la enseñanza de inglés: (1) definición y difusión de estándares de inglés para la educación básica y media; (2) definición de un sistema de evaluación sólido y coherente; (3) definición y desarrollo de planes de capacitación. Luego apareció el *Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras 2010-2014*, el cual esperaba “desarrollar competencias comunicativas en inglés a educadores y estudiantes del sector para favorecer la inserción del capital humano a la economía del conocimiento y al mercado laboral globalizado” (Campo, 2012, p. 13). Este programa procuró, entre otras cosas, (1) aumentar el nivel de inglés y el uso de estrategias metodológicas innovadoras en los profesores; (2) fortalecer las licenciaturas de idiomas para mejorar la formación de los maestros de inglés; (3) orientar a las secretarías de educación en la formulación e implementación de proyectos regionales de fortalecimiento de las lenguas extranjeras; (4) ayudar a docentes y estudiantes a través del diseño, desarrollo y difusión de contenidos educativos (Vargas, 2012). Finalmente, en el 2014 se presentó el *Programa Nacional de Inglés 2015-2025* con dos prioridades básicas: mejorar la enseñanza de la

lengua inglesa como una asignatura en los próximos diez años y fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el uso efectivo de las horas con que en promedio se cuenta en la actualidad. Para tales fines, el programa estableció seis componentes básicos: (1) acompañamiento y formación de docentes a través de cursos de inglés, programas de inmersión en inglés y programas de formación en metodología; (2) transformación del modelo pedagógico mediante la revisión de las mallas curriculares y el reclutamiento de docentes de inglés; (3) aseguramiento de la infraestructura de apoyo y tecnología por medio de la provisión de equipos y del desarrollo de aplicativos; (4) generación de una cultura de desempeño con la medición de resultados e incentivos de vinculación, reubicación y ascenso; (5) involucramiento de la comunidad y del entorno a través de campañas de inglés y del apoyo de los medios masivos de comunicación; (6) integración y sinergia entre sectores mediante alianzas territoriales e iniciativas público-privadas.

La evolución y la naturaleza de los programas descritos ponen de manifiesto la necesidad de hacer un acercamiento crítico a la manera como se han entendido e implementado la *formación docente* y la *política lingüística*. Este tipo de estudio es necesario porque, de forma directa o indirecta y como resultado de sus biografías escolares, las instituciones educativas, junto con sus cuerpos colegiados, incorporan en sus discursos y prácticas concepciones sobre qué es la lengua y cómo se debe enseñar, al igual que perspectivas sobre la naturaleza de la formación y del desarrollo profesional docente. Asimismo, resulta importante realizar esta clase de análisis para alcanzar una comprensión conceptual que permita entender las decisiones que se tomaron en torno a las lenguas y la formación, las prácticas comunicativas y profesionales que se han implantado y las alternativas de acción que se requieren para responder a las necesidades e intereses de las comunidades educativas del país.

En cuanto a la formación docente, la revisión del diseño y la implementación de los tres programas evidencian la existencia de un acercamiento instrumental y tecnocrático a la educación tanto de los futuros profesores de lenguas como a los profesores en ejercicio; en este acercamiento la enseñanza es un “oficio” que se aprende mediante el estudio de un conjunto de contenidos y técnicas que se deben dominar (Ferry, 1997). Las apuestas

giran en torno a dos modelos de formación docente que De Lella (1999) llama el *modelo técnico-eficientista* y el *modelo academicista*. Por una parte, se observa una preocupación por la transmisión de contenidos preestablecidos (*Guía n.º 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés* [MEN, 2006] y *Currículo sugerido de inglés*) y el logro de objetivos mediante aprendizajes observables y medibles (pruebas Saber 11.º, Saber Pro o ECAES); también se advierte la oferta de capacitación, que más allá de buscar mejorar el dominio del inglés (cursos de inglés, cursos de inmersión y estancias cortas en países angloparlantes), pretende garantizar el dominio de ciertas destrezas y habilidades metodológicas para transmitirlo (talleres regionales, vigilancia de los programas de licenciatura, programa de asistentes de lenguas extranjeras). Por otra parte, se percibe la existencia de una mirada al profesor como un funcionario, operario y técnico que tan solo debe conocer las bases de su campo disciplinar (lengua inglesa y metodología comunicativa) para poder enseñar lo que los expertos han establecido para él y sus estudiantes (libro para primaria *English for Colombia*, libro para secundaria *English, please!*, serie de videos *Bunny Bonita*).

La fuerte presencia de preceptos academicistas y técnico-eficientistas centrados en contenidos y objetivos heterónomos en las últimas políticas lingüísticas y reformas educativas del país no da lugar a acercamientos formativos que posibiliten la puesta en marcha de procesos enmarcados en principios críticos y situacionales. Los últimos gobiernos han orientado la formación docente del profesor de lengua extranjera lejos de modelos centrados en él como “un profesional autónomo que reflexiona sobre su práctica cotidiana para comprender las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto político escolar y actuar críticamente” (Loya, 2008, p. 4). Como resultado, los procesos y prácticas formativos diseñados e implementados hasta el momento han hecho que el profesor no pueda deconstruir y transformar el conocimiento de su contexto inmediato ni logre proponer planes de acción acondicionados para su comunidad educativa y sus propias posibilidades. En últimas, la formación docente del profesor de lenguas extranjeras en Colombia dista mucho de propuestas como la de Stenhouse (1998), quien abogaba por acciones y procesos en los cuales el docente investiga su práctica situada y utiliza tal investigación para

el mejoramiento de sus intervenciones pedagógicas y la transformación de su realidad social.

Desde la perspectiva de la política lingüística, el diseño de estos programas refleja ideologías, prácticas y planeaciones de *corte instrumentalista y funcionalista de la enseñanza-aprendizaje español-inglés* que no solo excluyen las lenguas indígenas y las demás lenguas extranjeras, sino que además imponen discursos centrados en nociones como el trabajo, la globalización y la competitividad, y prácticas encaminadas hacia un alfabetismo funcional en lengua extranjera según las demandas del mercado (Vargas *et al.*, 2008). Asimismo, la implementación de estos programas ha producido desigualdad, exclusión y estratificación a través de la imposición de procesos y prácticas centrados en la estandarización de contenidos y métodos, la medición de logros u objetivos y la estratificación de profesores e instituciones (Usma, 2009). Además, la intermitencia de los programas ha dado lugar a tensiones entre lo normativo y lo operativo, las cuales se derivan de una serie de inconsistencias entre decisiones verticalistas tomadas con base en estándares internacionales y acciones de implementación que regiones y ciudades adelantaban sin medios ni recursos suficientes (Torres, 2009).

Por otra parte, se puede ver que la iniciativa del MEN de asumir el MCERL (2002) ha sido poco beneficiosa como resultado de una ejecución sin suficientes ni adecuados procesos de análisis y contextualización. Situaciones como el poco entendimiento de conceptos a modo de competencias generales, comunicativas e interculturales y la baja apropiación del enfoque pluricultural propuesto por el MCERL han acarreado una confusión de términos que conlleva el desarrollo de prácticas educativas poco efectivas para el contexto colombiano. Además, Martínez (2008) explica que “en Colombia apenas se están realizando acercamientos sistemáticos y detallados que permitan la asimilación y acomodación de un enfoque plurilingüístico e intercultural a las filosofías, modelos y procesos educativos que configuran el escenario de formación docente en el país” (p. 92).

La complejidad del estado de cosas en cuanto a los programas de educación en lengua extranjera, formación docente y política lingüística se constituye en un área de trabajo ideal para la realización de estudios que ayuden a que el

campo disciplinar de las lenguas tenga un ambiente social e intelectual donde la presencia de varias lenguas no se viva como un factor de complejidad o de sobrecarga, sino como una posibilidad de enriquecimiento social y desarrollo cultural. Estos estudios, además, se deben orientar a ayudar a que profesores e instituciones desplieguen planes o programas propios que les enseñen a sus estudiantes cómo transferir saberes y usos de unas lenguas a otras de acuerdo con necesidades e intereses. De la misma manera, estos estudios tienen que posibilitar la construcción de conocimiento local sobre cómo llevar a cabo el tratamiento integrado de lenguas en el currículo escolar (Vez, 2011).

Ahora bien, estos trabajos deben poder realizar aproximaciones teóricas e investigativas que den cuenta de la naturaleza y del alcance de las prácticas comunicativas, los itinerarios profesionales y los desarrollos personales derivados de reformas educativas en torno a la política lingüística y la formación docente. Este tipo de aproximación tiene el potencial de dar cabida a dimensiones de la docencia en idiomas relacionadas con asuntos como la construcción y la negociación de sentidos e intercambios socioculturales e históricos. Investigaciones de este estilo pueden responder al reto señalado por Padilla *et al.* (2011) cuando sostienen que los estudios de educación docente se deben realizar desde enfoques ideológico-discursivos que permitan develar la complejidad cultural, simbólica y axiológica del proceso de educación y del desarrollo profesional de profesores de lenguas.

En concordancia con los planteamientos hechos se diseñó e implementó un proyecto para permitir el acceso a las lecturas e interpretaciones de reformas y programas oficiales, a las acciones y decisiones pedagógicas emprendidas, y a los juicios y conclusiones profesionales a las que se llegaron; es decir, esta investigación buscó entrar en el mundo de los saberes y sentidos cotidianos presentes en las voces de profesores cuando se les pide narrar y representar sus recorridos profesionales y experiencias de aprendizaje. En concreto, el trabajo quiso interpretar los procesos de formación de profesores de lengua extranjera a partir de las políticas bilingües del MEN en colegios del Distrito Lasallista de Bogotá, con el propósito de conocer la complejidad del desarrollo docente según las necesidades e intereses de sus comunidades particulares.

Además, este proyecto se constituyó en una oportunidad para producir referentes teóricos y conceptuales que permitan analizar y mejorar las propuestas curriculares y los modelos pedagógicos indicados por el *Programa Nacional de Inglés 2015-2025* (MEN, 2014). De igual forma, esta investigación buscó posibilitar la comprensión del diseño y del desarrollo de planes de formación docente y política lingüística a partir de la asunción del profesor como un sujeto capaz de analizar su contexto de enseñanza-aprendizaje para transformarlo a través de un análisis crítico de sus condiciones socioculturales e históricas. En fin, el proyecto esperaba hacer planteamientos iniciales para que los programas de licenciatura en lenguas construyan currículos que trasciendan los modelos de formación en lengua extranjera como el simple logro del dominio de uno o más idiomas, cada uno trabajado de forma aislada y con el hablante nativo ideal como referente esencial.

Capítulo 1

Panorama actual para la formación de docentes de lengua en el país

La presencia de modelos contenidistas y eficientistas en las propuestas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la formación de docentes de lenguas ha dado como resultado procesos formativos cerrados en ambientes controlados que no permiten la apertura a cambios, flexibilidad e innovación. Estos modelos tampoco posibilitan la creación de condiciones adecuadas para el autodescubrimiento personal y la realización profesional de los profesores. Asimismo, dificultan la puesta en marcha de programas de formación centrados en la reflexión e indagación y encaminados al entendimiento y transformación de los desafíos de las instituciones educativas. En resumen, la formación docente en los últimos programas del MEN solo ha traído discursos y acciones que consideran la práctica educativa una intervención tecnológica, la enseñanza un proceso-producto, al profesor un técnico y la formación una capacitación.

Por otra parte, las políticas lingüísticas caracterizadas por visiones instrumentalistas y alfabetismos funcionales dan como resultado planes de

programación de adquisición de lengua enfocados en elevar el dominio en pruebas estandarizadas. Dichas características causan tensiones e inconsistencias que los profesores de idiomas y las instituciones educativas viven tanto en su interpretación desde el punto de vista conceptual como en su implementación en el ámbito operacional. De igual forma, estas políticas promueven la idea de que ser bilingüe es comunicarse en castellano e inglés, lo cual desconoce el hecho de que hay hablantes bilingües de castellano y una o más lenguas indígenas. Con base en lo expuesto, la política lingüística no se debe orientar solo a la promulgación de leyes y la puesta en marcha de las iniciativas interinstitucionales que las implantan: esta tiene que posibilitar el desarrollo de programas educativos y sociales dirigidos a enriquecer la identidad individual, la convivencia social y la unidad nacional.

Este contexto de complejidad de la formación docente y la política lingüística exige estudios que entiendan y superen las tensiones y los desencuentros presentes entre las decisiones y las acciones de los profesores, los formadores de docentes y los legisladores. Cárdenas (2010) sostiene que este estado de cosas resulta de la implementación instrumentalista de políticas y programas derivados del uso tecnocrático de documentos como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), cursos de formación como el Certificado para el Ejercicio de la Enseñanza de la Lengua Inglesa (ICELT, por sus siglas en inglés) y exámenes estandarizados como el Examen de Conocimiento de Enseñanza (TKT, por sus siglas en inglés). Entre otras cosas, esta autora observa:

[...] la definición de rutas de acción con una obsesiva tendencia a la evaluación, a la alineación con una sola forma de 'capacitación' [...] un modelo de 'entrenamiento' y de enseñanza del idioma que recurre a la vieja tradición de que un método se puede usar como una receta para todos los contextos. (p. 37)

De similar manera, Cárdenas (2010) señala la existencia de discrepancias entre el discurso y las prácticas: aunque en el ámbito teórico se habla de la importancia de parámetros como la particularidad, la practicidad y la

posibilidad, principios propios del enfoque posmétodo¹, en el práctico se promueven la estandarización de la enseñanza en el marco de un hablante ideal y el cumplimiento de metas a través de la medición de resultados e indicadores, preceptos típicos de una mirada del currículo como producto².

Asimismo, es significativo realizar estudios que les permitan a los formadores de profesores de lenguas analizar de manera sistemática la relación de los programas de pregrado y posgrado de docentes de lenguas a partir de las necesidades de educación formación que surgen con la intersección entre las políticas educativas y las prácticas de las comunidades escolares. Para Raba (2014), es necesario que el MEN, las secretarías de educación y las instituciones de educación superior ofrezcan programas formativos basados en el diálogo crítico entre la asunción de teorías generales y la vivencia de contextos particulares. Raba sostiene que este tipo de programas facilita la conciliación entre el satisfacer los propósitos de políticas estatales y el responder a las necesidades de comunidades situadas. Este reto se puede alcanzar si los programas se orientan hacia “la construcción de hábitos de indagación que integren la teoría pedagógica y los contextos de aplicación” (p. 37). En concreto, estos programas deben desarrollar modelos de formación de docentes de lenguas que incorporen desde las primeras etapas tres elementos básicos: 1) la consideración de necesidades contextuales específicas de formación en lengua vinculadas a perspectivas históricas y sociales; 2) una formación en el aprendizaje en lengua que permita hacer un uso crítico de diferentes metodologías de enseñanza; 3) la promoción de aprendizajes colaborativos orientados a la atención de las necesidades sentidas en realidades específicas.

¹ El enfoque posmétodo:

[...] busca que los docentes construyan sus propias teorías y prácticas, de manera que estas les permitan generar estrategias específicas para sus aulas particulares. Este [enfoque] implica mucha autonomía por parte del docente, la cual se debe reflejar en lo institucional y lo curricular, a través del uso crítico de macroestrategias de enseñanza y en el compromiso con observarse, analizarse y evaluarse para llevar a cabo los cambios que se consideren pertinentes. (Fandiño *et al.*, 2016, p. 56)

² El currículo y la enseñanza-aprendizaje son concebidos como productos diseñados por expertos, los cuales deben ser implementados por los profesores en su calidad de operarios educativos y consumidos por los estudiantes en su rol de receptores de información (Grundy, 1998).

A pesar de que se requieren estudios como los descritos, Cárdenas *et al.* (2010) sostienen que la formación permanente de profesores de lenguas en ejercicio se ha explorado relativamente poco. Para ellos, el trabajo realizado se suele orientar a discutir la cualificación docente desde la metodología, el aprendizaje o la lengua, lo cual deja de lado la reflexión de asuntos como la construcción de conocimiento docente de base, los marcos conceptuales de los programas de formación continuada y la evolución de los procesos de crecimiento profesional. De igual forma, señalan que la consolidación del conocimiento disciplinar y el desarrollo de habilidades docentes son los mayores focos de atención de los programas formativos que se ofertan en la actualidad, situación que lleva a desconocer o aminorar el tratamiento sistemático y crítico de temas de interés como actitudes, concepciones, toma de decisiones y conciencia. Por otra parte, estos autores explican que, aunque el desarrollo profesional centrado en la participación activa y la reflexión continua del profesor suele ser la estrategia más aceptada en el ámbito teórico, esta no es la táctica más utilizada en la realidad del sistema educativo. Sobre este particular, los autores afirman que

[...] algunas iniciativas se han convertido en 'paquetes de reforma' con decisiones acerca de qué, cuándo y cómo los docentes deben aprender algo. En consecuencia, el concepto de crecimiento profesional puede llegar a perder validez para convertirse en un proceso más de entrenamiento que no involucra a los docentes a lo largo de la planeación y todo su desarrollo. (p. 54)

Desde esta perspectiva, González (2012) aboga por estudios que se puedan beneficiar de una serie de lecciones que se han aprendido en el país como resultado de la interacción entre políticos, responsables de la formulación de políticas y formadores de docentes durante el diseño e implementación de programas nacionales como el de inglés. Desde este punto de vista, la formación docente se debe comprometer tan temprano como sea posible no tan solo con programas orientados hacia la adquisición exitosa de una lengua extranjera y el dominio pertinente de su enseñanza, sino sobre todo con el conocimiento efectivo de la construcción de agendas en políticas educativas y lingüísticas. En este sentido, la base conceptual de los profesores se tiene que expandir para que ellos no se formen simplemente como mediadores lingüísticos, metodológicos, culturales y profesionales,

sino que se eduquen como agentes de cambio educativo y social. Esta educación implica, entre otras cosas, el estudio individual y la reflexión colegiada en pro de conocer las dinámicas y los discursos propios de la política, conquistar espacios de participación e interlocución, revelar la difusión de falacias sobre la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y propiciar la deconstrucción de la responsabilidad de los profesores en el fracaso de programas o planes gubernamentales. De esta manera, González (2012) afirma que “[teachers] need to gain awareness of what the policies imply and act critically upon them [...] This is particularly valid in settings where the imposition of foreign models and agendas for teaching and professional development prevail” (p. 79).

Al respecto, Fandiño *et al.* (2016) aseveran que es necesario realizar propuestas formativas y adelantar proyectos investigativos enmarcados en la comprensión de la formación docente como la educación de profesionales preparados para concebir contenidos, procesos y prácticas propios. Estos profesionales no solo se deben poder distanciar de paquetes de conocimientos impuestos por agentes externos, sino que tienen que contar con las capacidades suficientes para leer las dinámicas de sus contextos y satisfacer los intereses de sus estudiantes. Desde esta perspectiva, se requieren programas formativos y con investigaciones educativas que exploren, describan e interpreten experiencias *in situ* de profesores o grupos colegiados que procuran constituirse como actores educativos críticos, capaces de mejorar su quehacer y su entorno a través del autodescubrimiento, la autogestión y la autorrealización. En otras palabras, es importante construir conocimiento de calidad sobre las maneras en que los profesores pueden participar en procesos de reflexión e innovación que les posibiliten examinar sus acciones, discutir sus concepciones, proponer alternativas de acción y, en últimas, crear teoría educativa viva³.

³ De acuerdo con Whitehead (1995), este tipo de teoría sobre la educación consiste en una serie de descripciones y explicaciones elaboradas por los profesores a partir de sus propios desarrollos profesionales cuando buscan comprender cómo pueden mejorar lo que están haciendo.

Capítulo 2

El docente, la institución educativa y la política lingüística

El propósito de este capítulo es mostrar algunos estudios previos relevantes que proporcionan una base conceptual para los elementos enunciados. De similar manera, se incluyen investigaciones y prácticas en el campo educativo que dan cuenta de experiencias afines a los conceptos manejados aquí por los autores del trabajo.

En relación con el docente y la institución educativa

Domingo (2014) afirma que las voces del profesorado se deben convertir en “historias de vida” y que para ello se tienen que contextualizar debidamente desde la investigación; en otras palabras, que la relación interactiva o recíproca entre voces, vidas y contextos se debe explicitar por medio de la investigación interpretativa para transformar los relatos de vida (*life stories*) en

historias de vida (*life histories*) y las narrativas de acciones en genealogías de contexto empleando la triangulación y metodologías adecuadas a las realidades de la población estudiada. En este estudio se asume que los relatos de vida reflejan un aprendizaje biográfico-narrativo y la importancia de las historias de vida en tiempos de cambio educativo y de reestructuración; además, se presentan las razones por las cuales el enfoque biográfico-narrativo, tras la crisis del positivismo y el giro hermenéutico en las ciencias sociales, se ha constituido como una perspectiva específica de investigación que reclama un modo distintivo dentro del paradigma cualitativo convencional. Asimismo, Domingo, a partir de estudios de Bolívar (1999, 2006), reflexiona en torno a la necesidad epistemológica de hibridar las autobiografías del profesorado con el fondo social e histórico en que se inscriben, de modo que se incremente el sentido; es decir, hay que conjuntar la historia de vida con las características contextuales del cuadro histórico objetivo en el cual se ha ido desarrollando, dado que esta se da en un marco público y en un entorno social desde donde se plantea la diferencia entre *life story* y *life history* (como relato situado en un contexto histórico). En consecuencia, el relato de vida con el que comienza el proceso investigativo se debe convertir en una historia de vida como tarea propia del investigador. Vale la pena recordar que la investigación narrativa, más que recoger, recontar y representar relatos, es una acción que “requiere una serie de marcos, incluyendo los del participante en la investigación, el investigador y narrativas culturales más amplias en las que se sitúan los individuos” (Barrett y Stauffer, 2009, p. 11).

Por otra parte, Álvarez y Porta (2012) hicieron una aproximación biográfico-narrativa para identificar buenas prácticas universitarias en la formación del profesorado de la Facultad de Humanidades; como principales instrumentos de recolección de datos usaron cuestionarios y entrevistas en profundidad con docentes, estudiantes y un grupo focal. Fruto de dicha aproximación destacaron como buenas prácticas docentes la presentación de la información de manera clara, la práctica reflexiva, el modo de brindar retroalimentación de forma respetuosa y el apasionamiento por la cátedra y la enseñanza, reflejado en la forma de actuar y enseñar. De igual modo, identificaron distintos tipos de discurso áulico como ejemplos de una enseñanza efectiva, caracterizados por una actitud dialógica, abierta e interactiva que invita a la participación y no se cierra a respuestas fijas. En este sentido, los

alumnos destacaron de sus buenos docentes que se preocupan por establecer vínculos significativos entre actividades y experiencias de aprendizaje. Así, retomando a Ausubel (1976) se podría decir que persiguen el aprendizaje significativo, fomentan la metacognición y la motivación intrínseca, y que el contenido que enseñan es clave para la disciplina, así como racionalmente justificable. Además, identificaron que estos docentes se muestran apasionados por la materia que enseñan, crean una buena relación profesor-alumno, tienen en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los involucran de forma activa. Todas estas características observadas por los estudiantes llevan a pensar que un docente no se forma solo en una facultad, sino que intervienen elementos propios de la personalidad y valores que se deben determinar y considerar en las entrevistas iniciales de selección de los candidatos en las facultades de educación.

Ahora bien, Domínguez (2011) propone un análisis del maestro desde una visión sistémica de este como un ser social e individual que forma parte de varios contextos (profesional, familiar, social) apropiados y significados por él, y expresados a través de sus acciones. La autora examina “el tejido” que se construye entre la dimensión personal y la profesional del docente usando un estudio de casos múltiples con la participación de diez profesores de primaria de diferentes centros escolares de Chihuahua (México). Por medio de relatos de vida y entrevistas en profundidad, recolectó la información necesaria que le permitió evidenciar la complejidad del trabajo docente desde una perspectiva sistémica, lo que evidencia los fenómenos como un todo organizado a partir de las relaciones e interacciones entre sus componentes. A partir de este estudio revela el verdadero alcance del problema educativo y abre las posibilidades para inventar y establecer nuevos dispositivos institucionales de formación magisterial y autentificar o revalorar el intercambio entre las nuevas propuestas pedagógicas promovidas desde la jerarquía educativa y las experiencias y cosmovisiones de los docentes.

Álvarez *et al.* (2010) presentan un estudio que mediante entrevistas semi-flexibles y biografías buscó reconocer las buenas prácticas y las trayectorias de seis docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina) que narran sus recorridos de vida académicos y personales en términos de derroteros físicos o intelectuales; además, con un análisis y una interpretación

estos relatos se transformaron en historias de vida y se sugirió el entrelazado de las buenas prácticas con las trayectorias. Dicho estudio se valió de hacer un recorrido cronológico de algunos autores que han trabajado las narrativas docentes como Connolly y Clandinin (1988), quienes explican la formación docente desde una perspectiva narrativa en función de la metáfora de la reconstrucción del pasado y cómo las narrativas les permiten a los profesores liberarse de sus prisiones. Los autores definen tres acepciones de la narrativa: 1) como un fenómeno estudiado con formato biográfico narrativo, 2) como un método de investigación cualitativa y narrativa, 3) como el empleo de los materiales recogidos para investigar el fenómeno según la metodología narrativa. La investigación biográfica y narrativa se diferencia entre relatos de vida—narraciones autobiográficas de los protagonistas— e historias de vida —elaboradas por los investigadores— sobre los relatos autobiográficos y con base en distintas fuentes documentales.

Para Bolívar y Domingo (2006), las narrativas recogidas en el estudio almacenan la experiencia de los docentes tal y como ellos la procesan e interpretan, como una revelación de hechos filtrada, de manera implícita o explícita, por las creencias, las actitudes y los valores de los protagonistas en su interacción con el medio. También muestran los distintos periodos de sus vidas docentes que representan una característica única de su profesión y aportan comprensiones acerca de cómo lo particular y personal media de modo crucial en lo profesional. En concreto, los autores del estudio intentan reivindicar el valor de la narrativa como una forma de comprensión para la docencia, la formación docente y la investigación educativa, al tiempo que buscan que estas historias se resignifiquen en la lectura para así producir debates públicos que permitan construir en la educación superior espacios colegiados donde compartir recorridos en la docencia y la investigación, con el fin de teorizar luego sobre ellos y crear categorías que aporten al aprendizaje de los estudiantes y a la formación docente.

Otros autores como Veiravé *et al.* (2006) abordan las labores docentes no solo a modo de una implementación de diferentes tipos de propuestas o técnicas curriculares, sino como actividades situadas que surgen de sus propias historias y las condiciones en que trabajan. Desde esta postura la dimensión real y concreta de la labor cotidiana de los profesores y la recuperación de

sus propias “voces” se constituyen en un objeto de estudio al cual se puede llegar a través del discurso de los profesores, entendiéndolo como el conjunto de acciones y pensamientos propios ocurridos en episodios de la vida personal y profesional pasada y presente. En concreto, procuraron comprender cómo profesores del nivel medio del sistema educativo argentino de la provincia del Chaco han adquirido su condición de profesores y cómo elaboran y construyen su quehacer en función de las nuevas circunstancias que viven en diversos escenarios y contextos históricos. Para este fin adelantaron un estudio de tipo narrativo-biográfico que recogió datos con entrevistas en profundidad sobre episodios del trabajo docente y la vida de los profesores; estos episodios giraron en torno a la descripción de asuntos como la elección de la profesión, el tipo de formación, los inicios laborales, las personas, los momentos clave, las instituciones, las condiciones de trabajo y las relaciones con administrativos, colegas y estudiantes, entre otros temas. Luego se analizó la información recogida mediante la comparación de los planos individuales/personales y colectivos manifestados en dimensiones binarias como lo privado y lo público, lo profesional y lo personal.

Entre los principales hallazgos de este trabajo vale la pena anotar el reconocimiento del origen de la elección de la carrera desde la biografía escolar de los sujetos (experiencias con modos de ser y hacer particulares de sus maestros), que funcionó como nutriente para optar por esta profesión en el marco de historias sociales y familiares que sirvieron a modo de estímulos o incentivos. Por otra parte, resulta interesante señalar que se observó que la experiencia de formación docente permitió identificar la presencia de puntos de inflexión, los cuales posibilitaron conformar y confirmar la opción vocacional asumida; asimismo, suscitaban la aparición de marcas de identidad docente en sus formas de saber y actuar hacia la profesión y hacia los otros miembros de sus comunidades educativas. Al examinar el recorrido profesional los investigadores reconocieron la existencia de recuerdos relativos a sucesos significativos en la vida docente, los cuales emergieron no como relatos en orden cronológico, sino como experiencias de trabajo con “otros significantes”; es decir, colegas que impactaron el ejercicio profesional. Desde la perspectiva de la implementación de las reformas educativas se reconoció la presencia de sucesos biográficos que dan cuenta de visiones, reflexiones e interpretaciones derivadas de las modificaciones laborales y

profesionales introducidas por la nueva Ley de Educación que impactaron las condiciones de los escenarios donde transcurre su acción docente.

En su investigación Domingo y Bolívar (1996) asumen la escuela como una memoria institucional colectiva, vivenciada y desarrollada de manera cultural e histórica a lo largo de los ciclos de vida de sus individuos y grupos miembro, con el fin de analizarla y entender la realidad cultural de las instituciones, sus creencias y modos de hacer y funcionar, lo cual implicó para los investigadores considerar el desarrollo psicológico y biológico de las instituciones desde la teoría de los ciclos de vidas. Estos representan etapas o fases con secuencias prefiguradas, progresivas y lineales, algunas de las cuales incluyen momentos de crecimiento, plenitud y envejecimiento que ayudan a configurar niveles morales que van desde organizaciones preconventionales obedientes de las normas impuestas, pasando por organizaciones democráticas basadas en el respeto y el acuerdo, hasta organizaciones autónomas caracterizadas por la autocrítica y el diálogo.

En consecuencia, con un estudio cualitativo los autores procuraron cruzar las propias percepciones y concepciones de los profesores con la construcción de una visión global de la historia de vida del centro, por lo que desde el estudio de caso buscaron hacer una reconstrucción cultural de la historia de la escuela describiéndola e interpretándola a partir de incidentes del pasado y sus repercusiones en el presente. Esto para procurar caracterizar y describir el ciclo de desarrollo del centro educativo, es decir, la configuración de su cultura organizativa y su dinámica cultural con una perspectiva biográfico-polifónica usando observaciones, autoinformes personales, entrevistas y discusiones en grupo con participantes-actores de la escuela como principales informantes. Este trabajo les permitió realizar una reconstrucción histórica del proceso de desarrollo (genealogía del contexto) con base en una triangulación interactiva (cruce de relatos narrativos individuales).

En general, sus resultados sugieren la existencia de tres momentos de particular importancia en el desarrollo de esta escuela: 1) noviazgo y nacimiento de la institución, 2) desarrollo y búsqueda de identidad y adolescencia, 3) revisión y replanteamiento. Estos momentos se interpretan como un mar de conflictos y dificultades en el ciclo de vida de la escuela, que actúa a modo de

un motor para la creación y la reconstrucción de una cultura de comunidad comprometida a no limitarse a cumplir el trabajo y caracterizada por una lectura propositiva constante frente a su contexto y presente. Ante esto los autores concluyeron que 1) la identificación de los momentos críticos en la historia de una organización permite establecer en qué ciclo de desarrollo se encuentra y cuál es su tipología cultural; 2) recuperar la memoria institucional facilita conocer la cultura, las relaciones micropolíticas y el proceso de desarrollo de una escuela; 3) los procesos de cambio en las instituciones llegan a un nivel de madurez adecuado mediante etapas de gestación, crecimiento e institucionalización dilatadas en el tiempo.

En cuanto a la política lingüística

Ahora bien, teniendo en cuenta que el interés del presente estudio es abordar la formación de docentes de lenguas extranjeras en el marco de las políticas bilingües del MEN, aquí se presentan las reseñas de documentos que exploran el asunto de la política lingüística en el contexto colombiano. En el 2016 Bonilla y Tejada-Sánchez escribieron el documento *Unanswered Questions in Colombia's Foreign Language Education Policy*, en el cual discuten las implicaciones, ventajas y desventajas derivadas de la política lingüística hegemónica que ha caracterizado las propuestas estatales durante los últimos años. Para tal fin, los autores presentan una revisión histórica de las diferentes apuestas del Gobierno colombiano por implementar la enseñanza de una lengua extranjera en su sistema educativo desde 1826 hasta el programa *Colombia Very Well!* del 2014. Así, procuran señalar las principales discusiones propuestas por académicos colombianos frente al diseño e implementación de programas basados en la educación bilingüe español-inglés y plantean siete preguntas básicas, entre las que resaltan: ¿cuál es la noción de educación que persigue el Gobierno con la enseñanza del inglés: entrenamiento para una mano laboral barata o una habilidad técnica para un mundo globalizado?, ¿por qué la política de “bilingüismo solo desde el inglés” resulta tan evidente en las acciones del Gobierno, lo cual desconoce otros tipos de bilingüismo y plurilingüismo más pertinentes como español-ticuna o español-inglés-portugués?, ¿cómo se van a articular los propósitos y acciones del Programa Nacional de Inglés con la agenda

formativa de profesores en formación y en ejercicio de todos los niveles del sistema educativo colombiano?

A partir de estas preguntas los autores hacen una serie de interesantes reflexiones: señalan que la política lingüística del Estado colombiano no solo parece asumir la enseñanza del inglés como una actividad aislada del trabajo con otras disciplinas del currículo escolar, además se enfoca en el trabajo con estructuras gramaticales y conocimiento metalingüístico; de hecho, señalan que no se encuentra evidencia de esfuerzos por incluir enfoques interdisciplinarios o metodologías basadas en contenidos como el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), que asuntos de interés actual en la formación de profesores de lenguas, como el empoderamiento y la pedagogía de la multialfabetización, no están presentes de manera clara y precisa en los programas de política en lengua inglesa, y que situaciones como la toma de decisiones, la resolución de problemas y el trabajo en comunidades no se tratan de manera apropiada en las metas ni en las acciones tanto del MEN como de las secretarías de educación. También indican que la política gubernamental parece estar más alineada con la enseñanza de inglés para la preparación de una fuerza laboral que pueda cumplir con las expectativas de corporaciones multinacionales que con la adquisición de la lengua inglesa como uno de los varios pasaportes lingüísticos que existen para acceder a los beneficios académicos, científicos, tecnológicos y culturales de las comunidades angloparlantes. Por eso, según estos autores, frente a la política lingüística “el objetivo debe establecerse en la voluntad de educar seres humanos bilingües, en lugar de formar trabajadores bi-literados, de bajo nivel y de salario mínimo” (p. 194).

Por su parte, en el 2015 García y Marín escribieron la tesis de maestría *Política lingüística nacional en contextos rurales: vivencias de maestros y maestras de inglés*. Este trabajo, elaborado para optar al título de magíster en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia), describe cómo las políticas lingüísticas de formación docente propuestas en el ámbito nacional se hacen visibles en las instituciones educativas y en el quehacer de algunos maestros del sector rural desde un enfoque cualitativo y un ejercicio descriptivo, cruzado por una mirada fenomenológica a partir del concepto de *vivencia*. Con esta perspectiva, los

autores realizaron un estudio de caso en el cual indagaron por la manera en que un grupo de ocho maestros de seis escuelas rurales ubicadas en tres municipios del oriente antioqueño vivían las apuestas de formación de docentes establecidas en la política lingüística nacional durante su labor. Para tal fin se valieron de aplicar entrevistas semiestructuradas, realizar una revisión documental y usar el diario investigativo, instrumentos que les dieron información suficiente para determinar cinco temas centrales: los maestros frente a la política lingüística, la participación en las propuestas de formación, los recursos disponibles, la enseñanza del inglés desde la particularidad de los docentes y los contextos para la enseñanza del inglés.

Al inicio lo expuesto les permitió identificar las acciones implementadas por la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia, como la creación de una Gerencia de Bilingüismo en el 2007, el lanzamiento de mesas municipales y departamentales de bilingüismo, los programas de capacitación docente en inglés y las metodologías para docentes de primaria y secundaria; luego reconocieron las percepciones de los participantes del estudio sobre cada una de estas acciones. Respecto a la Gerencia de Bilingüismo, ellos expresaron que esta no tuvo los resultados esperados principalmente porque se elegían líderes de otras profesiones no conocedores de temas como el bilingüismo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y la política lingüística nacional y, además, porque las entidades seleccionadas para la capacitación docente no tenían trayectoria en la formación de maestros.

En cuanto a las mesas de bilingüismo los participantes recomendaron contextualizar los estándares según las particularidades de las regiones, dado que no estaban en concordancia con estas. Con respecto a los programas de capacitación docente ellos expresaron varias limitantes: 1) desarticulación de las instituciones formadoras frente al saber disciplinar, pedagógico y didáctico, además de falta de continuidad, puesto que para cada capacitación se elegían diferentes docentes; 2) baja cobertura, dado que había favoritismo por los docentes normalistas y los cupos sobrantes se repartían entre los demás; así, sugirieron tener en cuenta a todos los docentes, incluidos los provisionales y los del sector rural, “ya que estos habían sido relegados de todo el proceso” (p. 109); 3) heterogeneidad en la composición de los grupos,

porque se incluían docentes de primaria y secundaria, y de niveles altos y bajos en cuanto al manejo de la lengua, lo que dificultaba el buen desarrollo de la capacitación; 4) contenidos inadecuados de los cursos, debido a que eran repetitivos y orientados a los docentes de secundaria; asimismo, no se brindaba la oportunidad de practicar lo aprendido ni se daba acompañamiento una vez terminada la capacitación; 5) pocos espacios para asistir a las capacitaciones y difundir lo aprendido, porque las jornadas eran en lugares lejanos en fines de semana y hacía falta la socialización de lo que aprendían los que sí podían asistir; 6) escasos recursos financieros, tecnológicos y didácticos de las instituciones para la enseñanza del inglés.

Sobre los materiales brindados por la Secretaría de Educación, los participantes afirmaron que no eran suficientes (los tenían que compartir) y que muchos mostraban un nivel de inglés muy avanzado. Además, indicaron otras dificultades de orden legislativo, como “la falta de docentes capacitados en inglés en la primaria, la alta movilidad de los docentes, la baja intensidad horaria, el alto número de estudiantes por grupo y un sistema de evaluación inadecuado” (p. 111), esto sumado a problemáticas sociales propias de las regiones.

En el 2015 Arismendy elaboró la tesis de maestría *Propuesta de mejoramiento para la adaptación de las políticas públicas en los procesos de bilingüismo*. Este trabajo, presentado en la Universidad Militar Nueva Granada de Bogotá, da cuenta de un estudio proyectivo dentro de un paradigma holístico-totalizante llevado a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y la Universidad Agraria de Colombia, con el objetivo final de formular una propuesta de mejora para la implementación de las políticas públicas sobre bilingüismo en ambas instituciones educativas. Con este propósito en mente, el autor elaboró y aplicó encuestas y entrevistas tanto a docentes como a estudiantes para indagar sobre las perspectivas de los actores del proceso educativo frente al diseño, implementación y efectividad del programa de inglés en su institución, los factores que inciden en la implementación de las políticas públicas dentro de los programas académicos de las dos universidades participantes y, por último, la incidencia de las políticas públicas relacionadas con el bilingüismo en las prácticas pedagógicas de sus docentes.

El autor identificó factores que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera afines a los expuestos por Maturana (2011) y categorizados como internos (percepciones, creencias, actitudes, saberes, enfoque pedagógico, motivación) y externos (intensidad horaria, ambiente de aula, capacitación y desarrollo profesional de los docentes, recursos didácticos, número de estudiantes por clase, estímulos económicos o cultura), ambos factibles de mejorar. Aquí se enuncian algunas de las conclusiones más significativas para los estudiantes:

- Desinterés en lo concerniente al Plan Nacional de Bilingüismo (PNB), basado en el hecho de que no se les han explicado las implicaciones de dicho plan, los beneficios ni las garantías que este les puede dar a los profesionales en Colombia.
- Aprender una lengua solo trae beneficios relacionados con el campo laboral.
- No son lo suficientemente responsables para asumir su proceso de aprendizaje, por lo que el profesor debe enseñar estrategias que contribuyan al fortalecimiento del pensamiento crítico, la toma de decisiones y el actuar de manera independiente.

Y también para los docentes:

- El PNB está en una fase incipiente; no existen las garantías de parte de las instituciones para asegurar que se alcance el nivel de lengua esperado y sugerido por las autoridades educativas.
- No se logran los objetivos del PNB porque estos no son claros, no existen orientaciones específicas y hay un cambio constante en las políticas y los planes de trabajo.
- El énfasis que se les da a los resultados de las pruebas de Estado y al tiempo que se invierte en alcanzar competencias definidas en la comprensión de textos y gramática hace que la enseñanza del inglés se aleje

de elevar el nivel intelectual y cultural, que sería más valioso para los estudiantes.

A la luz de estos hallazgos, en la propuesta de mejoramiento del proceso de adaptación de las políticas públicas en los procesos de bilingüismo Arizmendy (2015) clasifica los aspectos relevantes en seis líneas de acción:

1. Contextualización del proyecto de bilingüismo. El proyecto de cada universidad debe reflejar con claridad su adecuación al contexto en el cual está inserta. Las metas locales tienen que guardar coherencia con la cultura, las necesidades e intereses particulares de la región.
2. Formación profesional del educador. Es urgente hacer una capacitación profesional tanto en el manejo de la lengua extranjera como en estrategias pedagógicas y políticas públicas de bilingüismo. También existe la necesidad de que el docente tenga un papel más protagónico en la planeación, implementación y evaluación del proyecto de bilingüismo institucional.
3. Necesidad de nuevos maestros. Se requiere realizar una evaluación minuciosa de los programas de formación de licenciados en lengua extranjera que incluya a todos los actores de la comunidad educativa para hacer ajustes en los niveles y categorías necesarios, con el fin de asegurar una formación más pertinente y de calidad de los futuros maestros.
4. Urgencia en el uso de estrategias pedagógicas. El proyecto de bilingüismo de cada universidad debe contemplar de manera explícita los aspectos y estrategias pedagógicas recomendados para el logro de los objetivos perseguidos. Estrategias como la instrucción diferenciada, el aprendizaje vivencial y por proyectos, el uso de tecnologías, el trabajo colaborativo, el aprendizaje virtual (formación *blending*), etcétera, se tienen que incluir, explicar y enseñar a los profesores de lengua extranjera, de manera que estas se conviertan en una especie de *toolbox* para tomar las que sean más apropiadas a las necesidades de un grupo de estudiantes de forma particular. Además, hay que estructurar una comunidad de aprendizaje (*professional learning community*) en el grupo

de maestros de la universidad, así el aprendizaje colaborativo será una realidad entre los estudiantes y también entre los profesores.

5. Revisión de la preparación para los exámenes internacionales de competencias en lengua extranjera. El logro de un nivel determinado por parte de los estudiantes depende de su entrega individual al aprendizaje de la lengua o de las oportunidades de exposición a esta en otros contextos. El programa de bilingüismo de cada universidad debe incluir espacios para formar al estudiante en hábitos de estudio presencial y virtual. Asimismo, se necesitan espacios para la motivación, socialización y práctica real de la lengua extranjera (café, seminarios en inglés, *pen pal programs* con estudiantes de países donde se habla la lengua extranjera objeto de estudio, etcétera).
6. Autonomía y motivación de cara a la eficacia de las plataformas virtuales. Estos dos elementos deben ir de la mano. Se necesita ajustar el aprendizaje autodirigido para que el estudiante adopte un compromiso más real y serio.

En conclusión, la propuesta de mejoramiento de Arismendy enuncia deficiencias identificadas en múltiples ocasiones por una gran cantidad de investigadores desde la aparición del PNB y esboza caminos o estrategias para la implementación de los ajustes sugeridos. Por otra parte, en el 2015 el Consejo Británico publicó el texto *El inglés en Colombia: estudio de políticas, percepciones y factores influyentes*. El trabajo buscó examinar la naturaleza real de la demanda de la industria colombiana por trabajadores y profesionales angloparlantes. Para tal fin se realizó una investigación de carácter mixto con tres fases básicas. Al inicio se hizo una extensiva revisión de la literatura sobre el contexto actual de la enseñanza de la lengua inglesa y a la par se llevó a cabo una recopilación de antecedentes sobre educación y políticas en inglés. Con base en estas búsquedas de información, el consejo recogió datos cuantitativos a través de encuestas en línea de mil personas de la población general y 78 empleadores colombianos. Al final acopiaron datos cualitativos mediante entrevistas en profundidad con veinticuatro informantes clave.

Los resultados generales se presentan con varias perspectivas, las cuales van desde estadísticas oficiales hasta actitudes y creencias poblacionales. Sin embargo, al hablar de la política gubernamental se discuten varias dificultades derivadas tanto de la existencia de una intermitencia en la formulación y ejecución de proyectos como de la naturaleza descentralizada de la administración del Estado colombiano. A pesar de que desde hace algunos años existe un programa estatal para la enseñanza del inglés, se señala que este se ha visto afectado por el cambio de las metas de los programas nacionales con los diferentes gobiernos y ministros de educación, y por la falta de un currículo nacional o estandarizado a lo largo del sistema educativo. Además, se presentan dificultades que afectan los procesos de toma de decisiones y el financiamiento de las acciones regionales y locales. Al discutir situaciones relacionadas con el aprendizaje de inglés, el estudio encontró que el 7 % de los estudiantes colombianos se gradúan con un nivel menor al A1 y los estudiantes con competencias altas salen de zonas de altos ingresos. Esta situación es el resultado, entre otras cosas, de la falta de maestros capacitados, recursos y financiación al igual que del funcionamiento de las instituciones educativas colombianas, caracterizadas por las clases de gran tamaño y la falta de estándares. Asimismo, se halló que las personas suelen pensar que no aprenden inglés porque es costoso, no hay programas públicos y no se cuenta con aptitud para los idiomas. Después de analizar otras áreas como motivaciones para aprender el inglés y la demanda de inglés por parte de empleadores, el estudio concluye:

aunque ha habido progreso hacia la meta de una población angloparlante para el 2019, muchos la perciben como inalcanzable. Algunos piensan que la política llegó muy pronto y que las escuelas públicas y privadas de Colombia carecen de un ambiente de aprendizaje para promover en forma eficaz y equitativa el aprendizaje de inglés. Aunque para algunas personas faltan incentivos para aprender y enseñar inglés, todavía hay un interés significativo en el idioma. Ya que el aprendizaje de inglés en Colombia no puede ocurrir de abajo para arriba debido a que el idioma no es un elemento bien establecido de la cultura familiar o empresarial, el éxito a largo plazo de la política depende en gran medida de los factores económicos, políticos y culturales que están moldeando el país. (p. 58)

En el 2010 Flaborea presentó la investigación *Políticas educativas institucionales y prácticas pedagógicas: estudio de caso de un colegio bogotano*.

Este trabajo de corte cualitativo buscó arrojar luces acerca de la tensión permanente entre lo que las directivas escolares idealizan en la formulación de políticas y lo que el cuerpo docente lleva a cabo en la realización de sus prácticas cotidianas. El estudio procuró analizar esta tensión desde dos concepciones sobre los profesores de lenguas y sus creencias pedagógicas: la pedagogía del tener (relaciones jerárquicas centradas en la transmisión vertical de la comprensión intelectual) y la pedagogía del ser (relaciones empáticas enfocadas en la expansión horizontal del conocimiento práctico). La investigadora hizo observaciones focalizadas en clases de inglés, así como una revisión de los recursos didácticos disponibles, entrevistas semiestructuradas y análisis documental. Como resultado de la interpretación de los datos recogidos con estos instrumentos el estudio halló cinco categorías emergentes: política lingüística, trabajo pedagógico en el área de inglés, ser bilingüe, prácticas pedagógicas escolares y aspectos culturales de la enseñanza de lengua extranjera.

En general, el estudio encontró que existe un interés tanto de directivas como de docentes por posicionar el estatus del inglés y del área de inglés frente al trabajo en la lengua materna. No obstante, se evidenció la falta de alineación entre las metas a corto, mediano y largo plazo, y la carencia de acuerdos con respecto a perspectivas y procesos metodológicos. Asimismo, se vio que, aunque la política promueve el trabajo con las cuatro habilidades desde el enfoque comunicativo, no determina de manera puntual cómo, dónde y para qué los estudiantes se van a comunicar en la lengua extranjera. Es posible que esta situación cause que los profesores no logren “garantizar espacios donde los estudiantes puedan realizar *output* creativo, aplicando las estructuras trabajadas, principalmente en relación con la oralidad” (p. 176). De manera similar la investigadora notó que, a pesar de que la política establece la necesidad de aprender la lengua extranjera y la cultura que la rodea, hay un distanciamiento entre el estudio de la lengua y el trabajo con su cultura. Finalizó su estudio con una serie de recomendaciones a la institución, entre las cuales destaca la necesidad de una “constante revisión de las políticas internas institucionales con el objetivo de fomentar el empoderamiento de los profesores [...] así, reflexionarán sobre su trabajo, entenderán los conceptos filosóficos del área y serán capaces de aportar a las futuras políticas lingüísticas [...]” (p. 177).

Capítulo 3

Elementos que intervienen en el desarrollo del profesional de lenguas

Este capítulo da cuenta de una revisión hecha alrededor de tres grandes apartados: 1) perfil, trayectoria y ciclo en la formación docente, 2) desarrollo profesional y 3) planificación y política lingüística, elementos que configuran al profesional de lenguas en Colombia.

Perfil, trayectoria y ciclo en la formación docente

Al abordar los estudios sobre la vida profesional y la carrera docente como ámbito de socialización ocupacional se deben considerar dos enfoques fundamentales que contribuyen a conformar el perfil profesional que caracteriza a los docentes: sus comportamientos y actitudes hacia la enseñanza.

Según Fernández (1995), hay cuatro momentos que se tienen que abordar para asumir una aproximación biográfica al desarrollo de los profesores:

1. A lo largo de la carrera y como parte normal de la vida ocupacional se producen cambios significativos en el comportamiento profesional del docente, los cuales comprenden aspectos fisiológicos, psicológicos, sociales y de acumulación de experiencia en la enseñanza.
2. La institución educativa como contexto organizativo afecta y se ve afectada por los cambios que le suceden al profesor a lo largo del tiempo. El profesor desarrolla un sentimiento de pertenencia profesional de tal manera que vincula la cultura de la escuela a la cultura profesional.
3. La edad, la experiencia y el desarrollo profesional están ligados de manera estrecha; en consecuencia, es posible ajustar las trayectorias individuales a modelos comunes de desarrollo profesional que inspiren una teoría del cambio en el profesor.
4. Las historias personales de la experiencia proporcionan el marco biográfico que hace inteligible el desarrollo profesional de los docentes.

Para realizar una aproximación biográfica al desarrollo profesional del docente este autor enuncia tres componentes fundamentales que se encuentran integrados y articulados: la trayectoria profesional, el perfil profesional y el ciclo vital. La trayectoria profesional hace referencia al itinerario seguido por el docente durante toda la vida para llegar a ser el profesor que ahora es. Esta trayectoria se reconstruye a partir de relatos biográficos sobre los acontecimientos más relevantes ocurridos en la vida profesional y proporciona una visión integradora de los tres ámbitos de la biografía: la vida privada, la vida pública y la historia colectiva. Al respecto, García-Huidobro (2014) resalta que no se llega a ser un profesional de la educación en un momento específico, por ejemplo, cuando se recibe el grado de licenciado o cuando se lleva cierto número de años trabajando como docente, sino a través de un proceso continuo que se inicia con la formación básica y se enriquece con cursos posteriores (especializaciones, maestrías, capacitaciones, etcétera) y con la experiencia y reflexión sobre la práctica.

Cabe anotar que la trayectoria profesional no es un producto personal o individual atribuible solo a un docente determinado, dado que en esta contribuyen compañeros de clase, profesores, tutores, asesores pedagógicos y propuestas educativas. Para aclarar esta idea: no es lo mismo tener un título de licenciado de una institución cuyo énfasis es la formación de docentes que de otra menos fuerte en este aspecto; si la formación fue presencial o a distancia, de igual manera, la experiencia profesional se ve afectada o enriquecida por las características del lugar, del tipo de institución y de los estudiantes, por consiguiente, la experiencia de un docente de lenguas que trabaje en un colegio bilingüe diferirá de aquel que lo haga en una institución oficial.

Por otra parte, Fuller y Brown (1975) sintetizan las preocupaciones del docente durante el proceso de aprender a enseñar en tres estadios secuenciales:

1. Fase previa al ejercicio de la docencia. Se caracteriza por la ausencia de preocupaciones de índole profesional; los noveles docentes están más identificados con los alumnos que con sus colegas. Esta primera fase está influenciada por la edad: un recién egresado sin importantes dilaciones en su vida académica podría sentir que tiene más aspectos en común e intereses con los estudiantes que con los docentes por lo general mucho mayores; pero habría que analizar si un recién graduado ya adulto pasa por esta fase de la misma manera.
2. Fase temprana de ejercicio de la docencia. Las preocupaciones del profesor acerca de sí mismo, su desempeño y la supervivencia en la clase, la disciplina y el dominio de la materia son los aspectos característicos.
3. Fase de enfoque de las preocupaciones profesionales en los alumnos. Hay preocupaciones sobre los problemas del ejercicio de la enseñanza y sus posibles soluciones. Se podría hablar aquí de un docente reflexivo.

Otros autores como Leithwood (1992), Whitaker (1993) y Huberman (1989) agregan etapas posteriores a las establecidas por Fuller y Brown (1975), en las cuales las características son desinterés o abandono de las responsabilidades profesionales y preparación para la jubilación, por lo general

después de los cincuenta años de edad. Sánchez y Huchim (2015) indican que la trayectoria profesional de los docentes se puede dar de tres formas: lineal, no lineal y discontinua. En la primera se encuentran los profesionales que siempre se han mantenido en la enseñanza (aunque esta no haya sido su formación original), la segunda está conformada por profesionales de otras áreas que con el paso del tiempo se incorporaron a la docencia y en la tercera hay una combinación de las dos anteriores, esto es, alternancias entre la labor docente y otras tareas que han derivado en una discontinuidad en la dedicación a la enseñanza. Lo ideal para una educación de calidad es una trayectoria profesional lineal, como ocurre en Finlandia o Canadá —dos de los sistemas educativos más exitosos del mundo—, donde la labor docente está a cargo de profesionales en la educación formados tanto en escuelas como en universidades.

Según Nias (1989), Hirsch (1993) y Kelchtermans (1993), la identidad profesional se constituye en un elemento más para tener en cuenta como un constructo que incluye referencias a la autoimagen, la autoestima, la autopercepción en las tareas, la motivación para el ejercicio de la profesión, las perspectivas de desarrollo profesional futuro, así como las necesidades formativas actuales del profesor. En cuanto al conocimiento de la profesión, este no se reduce al modelo personal de enseñanza que el profesor ha construido con el paso del tiempo y desarrolla en la actualidad (Butt y Raymond, 1989), sino que desde una perspectiva biográfica incluye también el reconocimiento de las vías de aprendizaje de la profesión por las que lo ha generado y el elemento cultural del desarrollo profesional, que implica la visión común y los valores compartidos de la enseñanza dentro del grupo de referencia del profesor y la estructura organizativa de la institución educativa de la cual hace parte activa.

Por los componentes mencionados se infiere que el perfil profesional contiene los elementos producto de la trayectoria profesional del docente, los aspectos relativos a la personalidad, que incluyen la autoestima, la capacidad de liderazgo y la manera particular de reaccionar ante situaciones problemáticas, los elementos referidos a la capacitación y profesionalización de la docencia, y los retos actuales y futuros de la sociedad. En un mundo cambiante el perfil docente requiere una contextualización y una actualización

continuas, puesto que las acciones y prácticas docentes repercuten de manera prolongada en los estudiantes. En este sentido, Bar (1999) presenta un compendio respecto al perfil profesional que deben tener los docentes para la sociedad de las próximas décadas:

- Actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y los grupos humanos.
- Principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores.
- Sólida formación pedagógica y académica.
- Autonomía personal y profesional.
- Amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales.
- Capacidad de innovación y creatividad.

A pesar de que Bar enunció los componentes del perfil profesional hace veinte años, estos aplican en la actualidad. Es curioso notar que solo uno de ellos hace referencia a la formación disciplinar y pedagógica mientras que los demás se refieren a competencias, elementos de personalidad y formación en valores, componentes que para las instituciones educativas superiores implican el desafío de transformar al profesor en un profesional acorde con los requerimientos de la sociedad. Al respecto el autor afirma:

para que los docentes alcancen las competencias y el perfil enunciado es necesario implementar dispositivos de formación y entrenamiento que los comprometan a aumentar sus capacidades de observación, de agudizar prácticas reflexivas, de fortalecer el sentido de su propia capacitación, de desarrollar inteligencias múltiples, de atender a los valores. (p. 24)

Sobre esto Tedesco (1998) asevera: “todos los programas de formación de maestros, ya sea inicial o permanente, tratan de introducir cambios en sus actitudes y valores, predisposiciones y expectativas con el fin de cambiar el modo de hacer las cosas en el aula” (p. 12); sin embargo, estos cambios no

se pueden reducir al tiempo en que se está formando al futuro docente, sino que deben comprender acciones que le permitan cualificar la formación inicial con ofertas de educación continuada.

Rodríguez (1998) centró su atención en el perfil del estudiante egresado para determinar qué requisitos debe tener el docente de una institución encargada de la formación de nuevos profesores. El autor realizó un trabajo con estudiantes universitarios que enunciaron tres cualidades que deseaban ver en sus profesores formadores:

- Competencia en su materia.
- Cultura general y espíritu abierto.
- Aptitudes pedagógicas y capacidad didáctica.

El establecimiento de un perfil docente que responda a las necesidades de cualquier país se constituye en un desafío para los ministerios de educación. Luego de tener claridad acerca del profesional que se requiere, las instituciones formadoras de docentes pueden reestructurar sus currículos y prácticas (véase Jiménez, 2008).

En este sentido, se reconoce aquí la forma en que interactúa la maduración fisiológica personal con la experiencia acumulada por la práctica de la enseñanza y la influencia social de la institución donde se desarrolla la carrera profesional. Sikes (1985) detalla la afectación de los procesos específicos de los docentes según su edad y su estado de madurez estableciendo cinco fases de desarrollo como ciclos de vida del profesor desde el inicio de su carrera:

1. Entre los 21 y los 28 años. Esta fase marca el inicio de la carrera y se caracteriza por suponer el ingreso en el mundo adulto.
2. Entre los 28 y los 33 años. Se atraviesa por la crisis de los treinta años con el consiguiente sentimiento de urgencia en lo personal que supone para los docentes.

3. Entre los 30 y 40 años. Se caracteriza por la energía, el compromiso y el grado de implicación profesional que se puede desarrollar a estas edades. Se da la unión de la experiencia con la cualificación.
4. Entre los 40 y 50 o 55 años. Se observa un estancamiento profesional.
5. Entre los 50 o 55 años y la época del retiro. Supone un marcado declive fisiológico que impacta en el ejercicio de la profesión.

En esta línea del ciclo vital Sánchez y Huchim (2015) establecen tres estadios. El inicial se refiere a las situaciones e inconvenientes que enfrentan los docentes en sus primeros años; se define como un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos, de incertidumbre ante nuevas e inesperadas circunstancias, de descubrimientos sobre posibilidades de solución que casi nunca son susceptibles de réplica, de preocupaciones sobre sí mismos y de adquisición de variadas responsabilidades profesionales. Afín a esta postura, Feiman-Neser (2008) agrega que los profesores noveles deben responder a dos tareas: aprender a enseñar y enseñar dejando atrás su cualidad de docentes empíricos para empezar su transformación hacia profesionales de la educación y abordar tareas relacionadas como la programación de clases, el conocimiento de sus estudiantes, la adaptación de estrategias a las características del grupo asignado, la evaluación y el seguimiento de sus alumnos, entre otras.

Al asimilar los nuevos retos los profesores logran cierto grado de estabilidad y pasan al estadio intermedio, el cual se caracteriza por crecimiento, madurez, adquisición de experiencia y diversificación de la práctica. Según Fernández (1995) y Huberman *et al.* (2000), esta fase puede durar entre cuatro y veinte años. La incertidumbre y el temor inicial disminuyen en esta etapa, por lo que los docentes expresan satisfacción por la enseñanza y emprenden proyectos de innovación y experimentación con nuevas metodologías, así como estudios de posgrado o variados cursos de capacitación. En varios casos esto les permite acceder a puestos administrativos como complemento de su labor. Luego de esta etapa tan productiva se entra en el estadio final de la carrera docente, caracterizado por un desprendimiento progresivo de la actividad profesional (Huberman *et al.*, 2000; Vivas *et*

al, 2005). El profesor manifiesta una relajación en las actividades que se realizan en el aula y se muestra indiferente ante las políticas educativas y el seguimiento de las reformas en este ámbito. Esa actitud se debe a que él experimenta una sensación de rutina y monotonía en el trabajo en el aula, y dedica menos tiempo a la planeación; además, se vuelve intolerante dentro del aula, lo que también se le atribuye a un detrimento de sus facultades físicas y fisiológicas.

En referencia a este tema Erikson (2000) plantea una visión del ciclo vital entendido como una secuencia de encrucijadas en las que el yo, la persona, enfrenta ciertos compromisos y demandas de la sociedad. Si esos retos se superan con éxito, suponen una expansión del yo: la persona madura incorpora nuevas competencias. Si, por el contrario, el yo no es capaz de manejar las exigencias sociales, puede llegar a estancarse, lo cual hace más difícil la resolución de posteriores encrucijadas. Desde este punto de vista el ciclo vital es un proceso abierto en el que se dan tanto pérdidas como ganancias en las diferentes edades, esto en función de si se resuelven o no las encrucijadas típicas de cada momento (véase Pickle, 1985).

Desarrollo profesional

El Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política del MEN (2013) dispone la composición, los principios y los objetivos que rodean el concepto de un sistema de formación docente encaminado a articular los subsistemas de formación (inicial, en servicio y avanzada) en pro de la constitución de un Sistema Nacional de Formación basado en el reconocimiento de las transformaciones de la educación, del aparato escolar y del actuar docente; todo esto tomando en cuenta los cambios que ha traído la posmodernidad, los avances en las tecnologías de la información y la comunicación, las relaciones entre lo global y lo local, las problemáticas sociales y culturales, entre otros aspectos.

De este modo, la labor docente necesita evidenciar procesos de enseñanza y constatar aprendizajes, mostrar suficiencia en manejos tecnológicos, reconocer y adaptarse a cambios culturales y sociales, y demostrar que se investiga y se publica; además, hoy en su quehacer “un profesor encontrará

aspectos rutinarios, pero la mayor parte de este es impredecible e incierto” (Montecinos, 2003, p. 107). Esta realidad conlleva que la formación docente se deba ubicar en las transformaciones que la propia historia sugiere o impone, puesto que, como lo afirman Tedesco y Tenti (2002), la profesión docente ha experimentado cambios en concordancia con el significado, el sentido y la función que las sociedades les han otorgado a los sistemas escolares. Sin embargo, aún hoy situar al docente como un profesional trae consigo ventajas y desventajas derivadas de las representaciones que giran alrededor del concepto de la profesión y de los procesos sociales, culturales y políticos que lo circundan. Asimismo, los docentes continúan adelantando sus labores de manera aislada e individualizada en contravía de los rasgos colectivos que caracterizan la profesión y que todavía distan de ser apropiados en el quehacer y la práctica de la docencia. De esta manera, los fracasos o los logros recaen en nominaciones individuales que están lejos de poder tomarse como trabajos en colectivo que den cuenta de los constructos propios de la profesión.

A lo expuesto se suman otros tipos de obstáculos como las condiciones salariales inicuas, el exceso de carga laboral, los limitados recursos para las exigencias planteadas y los mínimos soportes de bienestar. Así, situar la docencia como una profesión demanda que se hagan explícitos sus rasgos y condiciones desde un sistema de formación y desarrollo, que el docente los asuma como propios y que se afinen los roles y funciones de la profesión en relación con las demandas sociales y educativas. También se necesita afianzar el trabajo en equipo y colaborativo de quienes por la costumbre de sus acciones lo han enfrentado de manera individualizada e impulsar que los planes y políticas públicas tengan eco en las realidades que enfrenta el docente y respondan a sus necesidades reales (véase Pavié, 2011).

Ahora bien, en un breve recorrido por modelos de formación docente en Latinoamérica se aprecian ciertas tendencias y algunos puntos clave que develan posturas pedagógicas, disciplinares, sociales, culturales, éticas y estéticas, formas de asumir la enseñanza y considerar el aprendizaje, acciones comunicativas y didácticas, valoraciones frente a lo teórico y lo práctico, así como perspectivas de la formación y la profesionalización docente. También se identifica que cada modelo expone las maneras en que se conciben la

sociedad, la educación, la enseñanza, la pedagogía y la didáctica, y quiénes están involucrados en las vivencias escolares y en los actos de educar, enseñar y aprender; tras cada uno subyacen comprensiones propias del quehacer del docente. Sin embargo, se puede aducir que ningún modelo encuentra una aplicación exacta, sino que todos combinan semejanzas, cambios, disparidades y hasta contradicciones.

Ante esto, Davini (1995) identifica cuatro grupos de formas de entender la labor del docente atendiendo a su formación, su institucionalización y sus prácticas: 1) práctico-artesanal, 2) academicista, 3) tecnicista-eficientista y 4) hermenéutico-reflexivo. En el primer grupo se asocia el trabajo docente con oficios que se enseñan a la manera del artesano en su taller. De este modo, el conocimiento de la profesión pasa entre generaciones y se asimila a la adaptación a la escuela. Las características de este modelo determinan la formación docente en planos de ingreso en la cultura escolar y en la aceptación de roles por transmisión y legado de generaciones previas. Esto favorece que se transmitan los conocimientos, las didácticas y la pedagogía que se decretan como verdaderos y que se reproduzcan comportamientos y valores dispuestos por la cultura o los miembros de la sociedad e impuestos como únicos y válidos, lo cual niega la posibilidad del cuestionamiento y del cambio.

El segundo grupo se concentra en el conocimiento y el manejo de la disciplina para enseñar. Así, lo pedagógico pierde protagonismo, puesto que se apunta al dominio de la disciplina que se toma como eje central y las pautas del trabajo docente se estipulan desde los avances en la disciplina y lo que establezcan sus expertos. De este modo, no interesa preguntarse por la pedagogía, la didáctica o los requerimientos de quienes aprenden; por lo tanto, se necesita formar docentes sabios en la disciplina.

El tercer grupo aborda lo técnico como la forma de alcanzar la eficiencia y la eficacia en el logro de los objetivos. Para esto es necesario disponer recursos con economía y suficiencia. Por lo tanto, al profesor se le forma como a un técnico que pasa a la práctica currículos elaborados por agentes externos reconocidos como expertos, de manera que se puedan volver verificables, medibles y den cuenta de resultados o rendimientos. En este grupo

sobresale la tecnología educativa, la cual ejerció una importante influencia en las instituciones dedicadas a la formación de profesores que apostaron desde una mirada de la ingeniería por la modernización de la escuela mediante la planeación, la ejecución, el control y la evaluación, entendidos a modo de elementos de las técnicas que tendrían el potencial de generar nuevos aprendizajes e impulsar la superación de las deficiencias. De esta manera, la tecnología educativa conllevó que la didáctica respondiera a lo instrumental; como resultado, la microenseñanza se convirtió en el centro de estudio en la formación docente y el profesor enfocó su labor en el control, la revisión de instrumentos, la planeación de objetivos y metas de aprendizaje, el manejo de instrumentos y el refuerzo. Este estado de cosas desembocó en una educación alejada de lo histórico-social y heredera de lecturas empresariales de algunos postulados de una psicología conductista dedicada de manera principal a estudiar la conducta observable de los sistemas y del personal.

Con un enfoque hermenéutico-reflexivo, el cuarto grupo da un giro frente a lo instrumental y revaloriza lo político-social; es decir, complejiza la práctica docente, puesto que ya no se consideran los valores culturales y sociales pre-determinados o legitimados como los únicos valederos, sino que se ponen en el escenario otras cosmovisiones y se plantean diálogos con otras culturas que llevan al docente a tomar decisiones de corte político, pedagógico, estético y ético. Entonces entran en juego la interpretación y la conversación con los sustentos disciplinares, los saberes pedagógicos y los conocimientos de las didácticas, así como el reconocimiento de los otros que interpelan las propias comprensiones de todo lo que ocurre en los contextos escolares. Algunos críticos de este modelo argumentan que es posible caer en un relativismo al considerar que se queda en parcialidades e incertidumbres. No obstante, su realización atribuye vitalidad a la sabiduría y a la creatividad del docente en procura de soslayar lo estático de las técnicas preestablecidas o dictaminadas fuera del contexto donde ocurren los avatares de la educación. Así, la reflexión de la práctica se toma como un punto nodal de la construcción del saber y de interpretación de la realidad.

En este contexto se tomaron como referentes diferentes autores, por ejemplo, Paulo Freire (1975), para la generación de planes de formación

diseñados y efectuados compartiendo la idea de que una lectura del mundo debe preceder a la del texto. Esto da lugar a afirmar que las experiencias de los docentes se interrelacionan con su formación, por lo que cobran relevancia procesos de investigación fundamentados en reconocer la voz de los sujetos inmersos en sus realidades y contextos. Por eso, desde la investigación acción y la investigación acción participativa se encaminaron rutas de formación para observar y relacionar los enlaces entre la teoría y la acción, los saberes teóricos y los prácticos (Fals Borda, 1990).

Se podría decir entonces que las tendencias más actuales frente a la formación docente se inclinan hacia la búsqueda y la organización de programas y acciones concatenados con las vivencias y el trasegar de la escuela, las interrelaciones culturales y sociales, las consideraciones de lo global-local, la atención de los problemas de los colectivos docentes y la puesta en escena de métodos de investigación que posibiliten las comprensiones de los problemas y la exploración del conocimiento, ante lo cual la formación docente basada en las realidades escolares supone un mayor asidero a la práctica y los profesores:

[...] cimientan bases para desplegar acciones donde los contextos —micro (el aula, la institución, etc.) y macro (sociales, culturales e ideológicos)—, los métodos, las herramientas, las mediaciones, los actores involucrados, los tiempos y las acciones didácticas y comunicativas se entrecruzan en lo teórico y lo práctico del quehacer docente. (Cañón *et al.*, 2017, p. 11)

Con base en esta formación se esperaría que la palabra del docente tome lugar desde las reflexiones, los significados y los sentidos que surgen de aquello que pasa en la práctica dotando al profesor, al conocimiento disciplinar y pedagógico, y a lo didáctico de una postura ética ante el quehacer y el ejercicio profesional, dado que “las características de [este ejercicio] y sus contextos de realización deberían constituir elementos clave a la hora de diseñar procesos formadores” (Diker y Terigi, 1997, p. 65).

Al respecto, Triviño (2013) presenta conceptos relacionados con una formación que propugne una construcción cultural y reconozca las formas en que se concibe el trabajo del docente. La autora distingue las prácticas (modos

de acción cotidiana) intelectuales o materiales que responden a la lógica, mediante las cuales las personas configuran su existencia como individuos y comunidad construyendo cultura, de las prácticas docentes: las maneras en que el profesor se conduce, trabaja y se relaciona con sus estudiantes que caracterizan su estilo personal e identidad. Por consiguiente, en los procesos de formación no se puede dejar de lado que en la práctica “[...] los docentes se sustentan en sus formas de pensar, sus conocimientos y experiencias en conjunto con su historia, ideología, cultura y formación profesional [...]” (Cañón *et al.*, 2017, p. 32). En este sentido, las tendencias actuales de la formación se centran en la importancia del trabajo colaborativo y en equipo para la consolidación de proyectos que en consonancia con la investigación acción partan de los involucrados en un entorno educativo:

[...] pero paradójicamente las instituciones formadoras aún no la han incorporado de forma sistemática a su currículum y recibe insuficiente atención durante las prácticas de formación en los institutos. A pesar de que esta competencia es uno de los factores que pueden mejorar el trabajo pedagógico y que permiten modificar las rutinas de enseñanza y las experiencias escolares de los alumnos. (Vezub, 2007, p. 13)

Así, la formación docente implicaría un proceso permanente de adquisición, apropiación (también de desapropiación) y estructuración de conocimientos, pautas, habilidades, competencias, extrapolaciones en las lecturas de los contextos educativos y posturas éticas para asumirse y desempeñarse como profesor. De esta manera, la formación inicial otorgaría bases epistemológicas, reflexivas y prácticas que se confrontarán en la labor docente. Por eso, la experiencia se convierte en el ápice de la formación, puesto que cuestiona la formación inicial al ponerla en contexto y someterla a retos que exigen la emergencia de marcos de interpretación y la movilización de procesos de investigación. Con base en esto, la formación continua no se debe asociar a cursos de actualización, sino a la generación y asunción de programas que respondan a la práctica como foco del ejercicio docente y de sus implicaciones.

Este panorama soporta el surgimiento y la puesta en escena de la historia de vida como una forma metodológica de (re)narrar los nuevos conocimientos

—epistemes— edificados a partir del juego entre lo que se sabe y lo que se pone en práctica para convertirse en una experiencia que “aporta no solo una postura ante el conocimiento, sino que, desde esa postura, incide en las formas de hacer conocimiento que no es lo mismo que traficar información o quedarse en una tecnologización educativa [...]” (Quintar, 1998, p. 40).

Ahora bien, es necesario señalar que la formación de profesores convoca interrogantes relacionados con el trabajo docente, puesto que al situarlo en un campo laboral se plantea la relación docencia-profesión; además, su semántica abre un mayor espectro cuando se une al desarrollo profesional del docente. Esto es así porque la formación, más allá de nominarse inicial, en servicio o continua, converge en las fundamentaciones disciplinares, epistemológicas, didácticas, pedagógicas y de comprensión de las subjetividades y los entramados culturales que rodean los ámbitos y contextos de la educación. Por otra parte, el desarrollo profesional docente, desde la influencia de la administración de empresas y la economía, incorpora conceptos de crecimiento personal, autosuperación, progreso y desarrollo de recursos humanos relacionados con los incrementos productivos de una organización (institución educativa). Esto significaría que, igual que otras profesiones, la docencia no escapa de las fuerzas económicas y políticas que la tensionan y dominan. Los veloces avances del capitalismo, los influjos de la globalización en lo local y el despliegue de las tecnologías del poder (Foucault, 1976) pondrán cercos y, a la vez, posibilidades de cambio o transformación a quienes ejercen y se definen en esta labor.

En este sentido, Hargreaves y Goodson (1996) identifican cinco visiones de profesionalismo: *clásico*, *flexible*, *práctico*, *expandido* y *complejo*. La primera toma su nombre de la comparación de la labor del profesor con la de los profesionales de carreras clásicas como la Medicina o el Derecho y fundamenta la profesionalización en el conocimiento científico, las técnicas y los principios éticos de estas comunidades. Desde esta visión los profesores de secundaria se acercan más a conocimientos y técnicas compartidos, y los de primaria basan su labor no tanto en la teoría, sino en la práctica, situación que implica que los docentes de primaria no tienen estatus de profesionales reflexivos: fungen como técnicos con actuaciones intuitivas. En la visión *flexible* la clave de la profesión se encuentra en la cultura colectiva

de cooperación. En consecuencia, la comunidad profesional se forja desde el trabajo con áreas específicas del saber en un contexto particular que da lugar a contribuir de manera mancomunada a la solución de problemáticas relacionadas con su saber disciplinar y su práctica profesional. Sin embargo, se le critica que su desarrollo no ha alcanzado niveles de reflexión y transformación de la práctica, y se ha quedado en recomendaciones o soluciones particularistas; además, ha sido controlado por agencias, gestores o entidades que dominan y dictan lo que se debe hacer.

Por su parte, el profesionalismo *práctico* recupera el conocimiento que surge de la práctica y de la experiencia docente; valida y considera como eje principal de la profesión el saber que subyace tras la reflexión continua de la práctica y rescata el concepto de la *enseñanza* como una práctica reflexiva distinguiendo la “reflexión en-la-acción” de la “reflexión sobre-la-acción” ante situaciones inesperadas: la primera se refiere a la actitud reflexiva durante el ejercicio de la acción docente y la segunda al acto de volver sobre la acción y el conocimiento de esta para determinar de qué manera incidió en un resultado obtenido (Erazo, 2011).

En un profesionalismo *expandido* la actividad profesional presta mayor atención a las interrelaciones entre la teoría y la práctica, por lo que la racionalidad toma el lugar principal. De este modo, los trabajos del profesor dejan de estar sumergidos en el aula o en el hecho de impartir la clase y se abren hacia el exterior para concretar relaciones entre distintos eventos escolares y proveerse de sustentos teóricos a través del estudio de textos académicos, de la participación en cursos de actualización y del diálogo académico-disciplinar entre pares. No obstante, se cuestiona si la búsqueda de este perfeccionamiento teórico-racional surge por iniciativa propia del docente y de sus necesidades o si más bien responde a una profesionalización ordenada e impuesta desde fuera de sus propios intereses.

En el profesionalismo *complejo* se requiere demostrar conocimientos, habilidades y actitudes tendientes a resolver problemas, plantear caminos de solución que se entrelacen desde la complejidad que implica una mirada sistémica y convertir el aprendizaje en un proceso social y académico, es decir, cooperativo. De esta manera, la labor docente se asimila con la capacidad de

liderazgo para resolver la compleja tarea de enseñar, lo cual intensifica las responsabilidades del profesor que bien lo pueden llevar a mejorar y crecer como profesional o a sobreesaturarse y comprometer su calidad de vida en pro de comportarse a modo de un verdadero profesional.

Este marco, en el campo educativo, se podría extrapolar para indicar que el desarrollo profesional docente hace referencia a la formación permanente amalgamada en las exigencias de perfeccionamiento que se derivan de tendencias en políticas públicas, concepciones de currículo, consideraciones respecto de perfiles docentes, interpretaciones surgidas desde investigaciones pedagógicas o de la educación, predomios e influencias de enfoques pedagógicos, curriculares o educativos puestos a la orden del día y apreciaciones frente a las escuelas, las universidades o los centros educativos como instituciones o unidades de cambio. Se asume entonces el desarrollo profesional como una expresión fundamentada de manera teórica y epistémica en enfoques del currículo prácticos o críticos, de tal forma que el docente se convierte en un agente dinamizador del currículo y sus cambios (Universidad de La Salle, 2010).

Day (1998) agrega que se deben tener en cuenta aspectos como la interacción dinámica por etapas, las experiencias biográficas, los factores ambientales, la carrera profesional, las fases y los aprendizajes a través de la vida, y que el docente como profesional se forma para observar problemáticas, conflictos, potencialidades, capacidades y motivaciones, generar planes y acciones, utilizar herramientas y recursos, apropiarse de estrategias, transferir conocimientos e hilar transformaciones. Entonces, si se esperan cambios que trasciendan acciones aisladas o emergentes en los escenarios educativos, es necesario generar programas de formación docente concebidos desde el desarrollo profesional con procesos continuos que se relacionen con la práctica, se vinculen a los contextos e instituciones, se vislumbren desde las políticas públicas y las retroalimenten, se desplieguen con base en la experiencia y se conviertan en aportes para el crecimiento colectivo e individual. En este sentido, es importante que los docentes puedan incursionar en procesos dialógicos, reflexivos y constructivos —por ejemplo, los suscitados mediante la participación en congresos, simposios o cursos—, pero

evitando, como lo expone la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE, 2001) refiriéndose a Latinoamérica, tender a:

saturar los cursos con teorías supuestamente de moda mundial, con múltiples neologismos o tecnicismos que oscurecen el lenguaje y la comprensión del mensaje. [...] En general, los maestros regresan a sus aulas con nuevas categorías, pero con las mismas prácticas. (pp. 3-4)

Abordar estas tensiones, propias del desarrollo profesional docente, muestra que los profesores requieren una formación amplia, concentrada y concatenada con la realidad que les permita enfrentar las exigencias curriculares, el conocimiento disciplinar, los dominios pedagógicos y didácticos, los métodos de evaluación, los cambiantes mundos de los estudiantes, las velocidades tecnológicas, las apropiaciones lingüísticas (lengua materna y extranjeras) y la producción académica e investigativa. Asimismo, necesitan el reconocimiento social del estatus de su labor y un detenimiento reflexivo que permee la tendencia a considerar que el desarrollo y la formación se logran desde el atiborramiento de tareas, funciones y responsabilidades, lo cual, en lugar de “elevar a un compromiso de vida” (Eirín *et al.*, 2009, p. 8), lleva a los maestros a sentir agotamiento por un hacer centrado en dar respuestas inmediateistas frente a lo que se espera que hagan.

Planificación y política lingüística

Sumado a lo expuesto, se ve que ante los desafíos políticos y lingüísticos que conlleva la implementación de los programas estatales sobre la enseñanza-aprendizaje de español, inglés y lenguas indígenas los docentes deben tener una claridad conceptual suficiente que les permita dar cuenta de las decisiones que se tomaron, las prácticas que se han establecido y las alternativas de acción que se posibilitan. Por otra parte, resulta importante que conozcan sobre la planificación y política lingüística (PPL), puesto que este saber los puede ayudar a preparar estudiantes que, por medio de las lenguas, interactúen de manera adecuada en los diferentes ambientes académicos, laborales, sociales y culturales del mundo de hoy; asimismo, les permitirá formarse como sujetos políticos comprometidos con propuestas pedagógicas orientadas a lograr la verdadera emancipación social y la convivencia

cultural. En últimas, estudiar la PPL puede ayudar a que los profesores se conviertan en actores educativos capaces de “hacer que cada hablante habite plenamente su lenguaje y emprenda la aventura de encontrarse con el otro, con el mundo y consigo mismo” (Godenzzi, 2001, p. 3).

Esta investigación emplea el concepto de PPL en lugar de planificación lingüística o política lingüística por razones estratégicas. Por una parte, este concepto resulta más abarcador y favorece la reflexión de los procesos de decisión e intervención sobre la organización lingüística de una sociedad y los efectos que tal estructura puede tener en los significados y comportamientos tanto públicos como privados (Bastardas, 2004). Asimismo, ofrece posibilidades teóricas y metodológicas abarcadoras que permiten a los investigadores asumirlo como “un complejo de procesos socioculturales que influye en la función, el uso, la estructura y/o la adquisición de lenguas” (Sudbeck, 2015, p. 76), el cual pueden utilizar los grupos dominantes para establecer una jerarquía lingüística hegemónica o los grupos humanos e individuos para resistir ante este tipo de estructura opresiva. Finalmente, esta noción ofrece un marco conceptual unificado bajo el cual perseguir una comprensión más completa de la compleja relación planificación-política y, a la vez, de su vínculo con procesos de cambio sociocultural (Hornberger, 2006).

Una revisión de los desarrollos conceptuales en torno a la PPL permite distinguir la existencia de cuatro tipos o variedades: estatus, corpus, adquisición y prestigio. El estatus da cuenta de las decisiones de gobiernos o autoridades educativas sobre el rol o uso de una lengua en una comunidad; el corpus tiene que ver con decisiones de lingüistas y expertos sobre la forma y estructura de esa lengua (Kloss, 1969); la adquisición se relaciona con disposiciones que proveen más y mejores oportunidades para aprender a usar una lengua con el objetivo de aumentar su número de usuarios (Cooper, 1989); el prestigio se ocupa de las medidas para enfatizar la manera en que las personas perciben una lengua (Haarmann, 1990).

Al discutir estos tipos o variedades de PPL Baldauf (2005) afirma que su puesta en marcha se suele entender como un proceso por lo general realizado por los gobiernos a gran escala, con el fin de influir o incluso cambiar

las formas de hablar y comunicarse en una sociedad. Esto ocurre en varios niveles de manera aislada o interactiva: macro (ministerio), meso (secretaría de educación) y micro (aula). Asimismo, sostiene que la conciencia sobre las metas de este proceso puede ser evidente (explícita y planeada en documentos) o encubierta (implícita e incidental en prácticas) y que como resultado de la interacción de estas diferencias se atraviesan varios tipos de actividades e intereses que suelen entrar en conflicto.

Ahora bien, en cuanto a la historia de la PPL Ricento (2000) señala que desde la tipología de las preguntas, metodologías y metas que se han investigado se identifican factores macrosociopolíticos relacionados con eventos y procesos en el ámbito nacional o supranacional (formación de un Estado, guerras, migraciones, globalización, etcétera), factores epistemológicos que señalan marcos de conocimiento y teorización (estructuralismo, neomarxismo, posmodernismo, etcétera), y factores estratégicos asociados con las razones por las cuales se emprenden proyectos (desigualdad sociocultural, beneficios económicos, justificaciones políticas, etcétera). El hecho de reconocerlos y comprender cómo interactúan le permitió reconstruir la historia intelectual de la PPL e identificar tres etapas:

- Años sesenta. Etapa caracterizada por enfoques enmarcados en la descolonización, el estructuralismo y el pragmatismo de la mano de la creación de nuevas naciones en África, Asia y Medio Oriente que buscaban la consolidación de una lengua o un estándar de lengua nacional que facilitara tanto la unificación como la modernización y la eficiencia lingüística.
- Años setenta y comienzos de los ochenta. Etapa de introducción de discursos sociolingüísticos críticos sobre el fracaso de la modernización lingüística y el tratamiento igualitario entre lenguas que señalaban la complejidad de las tareas derivadas de la PPL y reconocían los efectos sociales, económicos y políticos de las relaciones interlingüísticas en comunidades de habla, lo que llevó a comprender que el comportamiento lingüístico era motivado e influido no solo por fuerzas políticas y económicas, sino sobre todo por las actitudes y creencias de las comunidades de habla y sus hablantes.

- Finales de los ochenta y años noventa. Etapa enmarcada en discusiones sobre el nuevo orden mundial, el posmodernismo y los derechos lingüísticos como consecuencia de procesos socioculturales derivados de, entre otros asuntos, las migraciones masivas, la globalización del capitalismo y la diseminación de una cultura global. Las discusiones prestaron atención tanto a las consecuencias del estatus de ciertas lenguas mayoritarias sobre lenguas minoritas como a los efectos discursivos e ideológicos de la imposición o difusión de una lengua franca, como es el caso actual del inglés, de donde surgió un enfoque ecológico de las lenguas que involucró la promoción del plurilingüismo, el aprendizaje de lenguas extranjeras y la concesión de derechos lingüísticos de los hablantes de todas las lenguas.

Al estudiar la PPL desde de la regulación estatal en cuanto a la coexistencia de lenguas en Colombia, García y García (2012) discuten la existencia de tensiones derivadas de la desarticulación de dos grupos de políticas lingüísticas, dado que

el primer grupo tiene por objetivo regular el contacto entre las lenguas minoritarias, indígenas y criollas, con el castellano, la lengua mayoritaria del país. El segundo grupo, por su parte, va encaminado a la implementación de programas de educación bilingüe para hablantes de lenguas mayoritarias a través de la inserción de una o diversas lenguas extranjeras. (p. 49)

Tal desarticulación se manifiesta en situaciones contradictorias, por ejemplo, hablar de bilingüismo para dar cuenta del nivel de competencia que puede alcanzar un estudiante colombiano por medio de la implementación de planes de enseñanza de lengua mayoritaria extranjera y no de los fenómenos individuales y sociales derivados del contacto constante en la vida diaria entre el castellano y las lenguas indígenas de los habitantes de las comunidades raizales y aborígenes. Asimismo, esta contradicción aparece en el sistema educativo cuando se habla de la educación bilingüe para referirse a programas que involucran la enseñanza de inglés, francés o alemán y se propone el término *programas de etnoeducación* para referirse a la formación que involucra lenguas minoritarias.

Al revisar las reformas educativas y lingüísticas en Colombia en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, Usma (2009) habla de procesos históricos de estratificación lingüística derivados de la asociación de las lenguas extranjeras como el inglés y el francés con el intelecto e ilustración y de las lenguas indígenas y creole con la ignorancia y el subdesarrollo. Igualmente, expone el diseño e implementación de diferentes iniciativas para consolidar la enseñanza de lenguas extranjeras (la Ley General de Educación de 1994, los lineamientos curriculares para las lenguas extranjeras de 1999 y el Programa Nacional de Bilingüismo, actual Programa Nacional de Inglés del 2004), pero señala que el espíritu innovador de los discursos y disposiciones cuenta con la existencia de instituciones con estructuras y prácticas restrictivas; además, hay carencia de profesores y materiales especializados, situación que ha llevado a la adopción precipitada de nuevos discursos, nociones e imaginarios, lo cual deriva en tensiones e inconsistencias tanto en su interpretación como en su implementación.

Los trabajos de García y García (2012) y Usma (2009) llaman la atención porque evidencian tensiones, contradicciones y conflictos en torno al diseño e implementación de la PPL que demandan el compromiso profesional de los docentes de lenguas no solo para comprender la naturaleza y el alcance de las disposiciones actuales, sino sobre todo para adelantar procesos de construcción del saber local que den cuenta de las necesidades lingüísticas y de las particularidades culturales. Estos se deben iniciar con esfuerzos encaminados a crear programas de formación docente que les permitan a los estudiantes, profesores y comunidades educativas entender las bases conceptuales y metodológicas de la construcción de la PPL para que luego puedan resistir y transformar los discursos o prácticas que se deriven en pro de su desarrollo personal y comunitario.

En concordancia con lo expuesto hasta aquí y desde una construcción local, Fandiño y Bermúdez (2016b) argumentan que se debe asumir la tríada formación, investigación y política como un dispositivo de empoderamiento que potencie la participación de los profesores en la toma de decisiones informadas sobre qué son y cómo transformar procedimientos, estructuras y saberes escolares, de modo que sean los protagonistas de un trabajo colegiado en el cual llevan a cabo una experiencia, la reflexionan

e interpretan con actitud abierta, creativa e indagadora (véanse Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2013, 2014; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2016).

Capítulo 4

Paradigma, enfoque y método para los estudios biográfico-narrativos

La presente investigación adoptó el paradigma naturalista en procura de comprender los hechos y fenómenos en sus ambientes naturales desde una mirada weberiana, es decir, entender las acciones humanas mediante la aprehensión subjetiva y empática de los motivos y los propósitos de los actores. De manera ontológica, este paradigma sostiene que no existe una realidad objetiva, independiente de su comprensión y conceptualización, más bien esta es el conjunto de construcciones múltiples fundamentadas desde los puntos de vista social y experiencial, cuyas formas y contenidos dependen de los sujetos que las proponen. De allí que la investigación buscara un conocimiento construido desde la observación del proceso de interpretación que los actores hacen de su realidad; esto es, reparar en el modo en que estos asignan significado a sus acciones y a las cosas. Por lo tanto, se puede decir que esta investigación fue inductiva (desde dentro) y holística (totalizante). Sus fases y procesos se dieron de manera simultánea, complementaria y conexas para adelantar un estudio de tipo cualitativo que abordó una realidad en su contexto natural sacando e interpretando fenómenos

de acuerdo con las personas implicadas desde el uso de instrumentos de recolección de información como entrevistas, imágenes, observaciones e historias de vida. En estos se describieron las rutinas y situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes teniendo como preguntas orientadoras: ¿cómo sucede el fenómeno?, ¿cuáles son los eventos, comportamientos, creencias, actitudes, procesos y estructuras más sobresalientes que ocurren en este fenómeno?

En consecuencia, se determinó que el mejor método para el propósito de esta investigación era el biográfico-narrativo, dado que permite en conjunto dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción, gracias a que los participantes pueden contar sus propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos y hechos/acciones a la luz de las historias que ellos mismos narran. Eso sí, sin olvidar que en un relato biográfico se pone en marcha un juego de subjetividades basado en un diálogo consigo mismo y con el oyente en busca de una verdad consensuada, mediante un proceso dialógico de construcción de comprensión y significado que prioriza un yo narrativo y dialógico de naturaleza relacional/comunitaria (Bolívar *et al.*, 2001), por lo que ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano. Asimismo, marca “sus” personales líneas y expectativas de desarrollo. En este sentido, la investigación biográfica-narrativa ayuda a reparar y representar un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia (sentimientos, propósitos, deseos, etcétera) y, de manera más radical, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad.

Es importante señalar que este método pretende la exploración de los significados profundos de las experiencias, vivencias e historias de vida desde una perspectiva caracterizada por cinco postulados básicos:

1. Narrativo. Las percepciones de la práctica y el conocimiento práctico, experiencial y de vida son difícilmente visibles y transmitidos de otro modo.
2. Constructivista. Existe una continua atribución de significados a las múltiples historias que se van reconstruyendo en torno a pasajes o

episodios en función de la explicación del presente y del grado de desarrollo actual, lo que permite una reconstrucción/reflexión/asimilación/superación de la historia propia.

3. Contextual. Las narraciones biográficas y los episodios que estas relatan solo encuentran sentido dentro de los contextos en que se cuentan y se producen: social, cultural, institucional, etcétera.
4. Interaccionista. Los significados se adquieren e interpretan en función del contexto en que se desenvuelven y en continua interacción con estos. Un contexto determinado influencia la biografía y esta tiene verdadero sentido en su perspectiva interaccionista con otros contextos, vidas, situaciones, momentos históricos, epifanías, momentos críticos, etcétera, entre los cuales se construye el significado de la propia narración.
5. Dinámico. Tiene un componente temporal importante. Por el propio concepto de desarrollo, se construye y reconstruye de manera constante en un proceso continuo, aunque no homogéneo (Bolívar *et al.*, 2001).

Recolección de datos

La recolección de datos se llevó a cabo mediante trayectorias de vida, biogramas y grupos focales (véanse los anexos 1, 2 y 3 para conocer los instrumentos). Acogiendo lo propuesto por Bolívar *et al.* (2001), para esta investigación se asumieron las trayectorias de vida como autorrepresentaciones de quién se es y cómo se ha evolucionado, fruto de un repaso de los momentos y circunstancias que han supuesto especial impacto o motivado un viraje. Esto ofrece una panorámica del yo (contado, vivido, deseado) como una respuesta específica al porqué de la trayectoria de vida desde elementos y dimensiones de capital importancia descritos a modo de hitos o momentos de cambio de rumbo en la trayectoria. También se asumieron como una oportunidad para que los participantes extrajeran los datos de sus autobiografías, los recuerdos de lo realizado, cómo han evolucionado en función de qué circunstancias, etcétera. Así, las trayectorias permiten ver quiénes son los participantes, qué características y percepciones de sí mismos los definen, y dónde se sitúan en cada momento de sus vidas, elementos

que permiten analizar y situar diferentes percepciones, valoraciones o visiones de los participantes e identificar “incidentes críticos”.

En particular, los incidentes críticos o puntos de inflexión en una trayectoria de vida son de interés porque permiten:

- Delimitar fases críticas, puesto que causaron un fuerte impacto en la vida, lo cual implica valorar el impacto en la trayectoria.
- Identificar la aparición de personas clave que han generado un impacto importante en la biografía y de las que conviene también indagar.
- Condicionar/explicar los cambios operados (impactos causados) tanto en el ámbito de la acción profesional como de la teoría didáctica y educativa mantenida en cada momento.

En este sentido, siguiendo a los mismos autores, se asumieron los biogramas como herramientas que implican la elaboración de un mapa de la trayectoria que conjuga los acontecimientos y la cronología de la vida profesional. Esto permite representar las trayectorias individuales a modo de un encadenamiento cronológico de situaciones administrativas diversas, compromisos institucionales adquiridos, destinos ocupados, actividades formativas realizadas y discontinuidades experimentadas, así como otros hechos de relevancia sufridos a lo largo de la vida y de la carrera, por medio de una estructura arbórea, mapa o representación vertical o lineal de la estructura del relato de vida. De este modo, estos ayudan a descubrir una secuencia temporal en la que destacan personas, hechos o situaciones por su especial significación. Esto da cuenta de una valoración actual de su incidencia y el valor presente de los acontecimientos representados, dado que en el ejercicio de su elaboración el participante hace un juicio valorativo de su trayectoria desde el presente.

Por otra parte, los grupos focales se tomaron como una técnica para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos provocando autoexplicaciones, con el fin de obtener datos cualitativos y explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción que las estimula

a examinar lo que piensan, cómo piensan y por qué piensan de esa manera. Al respecto, Bolívar *et al.* (2001) sostienen que los grupos focales consisten en espacios para reflexionar y recordar episodios de la vida, donde las personas cuentan cosas a propósito de su biografía (vida profesional, familiar, etcétera) en un intercambio abierto (autoanálisis retrospectivo guiado) de ciertos aspectos y momentos. Esto mediante la exposición a preguntas que estimulan el recuento de los episodios requeridos; así, se da un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado su vida; por lo tanto, los grupos también son oportunidades para darles sentido a los hechos y producir una identidad.

Población y contexto del estudio

La investigación se realizó con docentes de colegios públicos del Distrito Lasallista de Bogotá ubicados en las zonas norte, centro y sur del país. Estos colegios fueron Dante Alighieri (San Vicente del Caguán, Caquetá), Sagrado Corazón de Jesús (Cúcuta, Norte de Santander), San Juan Bautista de La Salle (Zipaquirá, Cundinamarca), Institución Educativa Escuela Normal Superior (Gigante, Huila) e Institución Educativa Jorge García Usta (Cartagena, Bolívar).

Se trabajó con docentes de la sección de primaria que laboran tanto en la jornada de la mañana como en la de la tarde y orientan la asignatura de Inglés. La selección de los participantes no tuvo en cuenta variables como la edad, el sexo, la formación o la experiencia profesional, solo el interés y la disposición de los profesores por participar. Los planteles educativos y los participantes se reseñan en la tabla 4.1.

Tabla 4.1. Datos de la investigación realizada en colegios públicos del Distrito Lasallista de Bogotá

Institución	Ciudad y departamento	Región del país	Número de docentes
Colegio Dante Aligheri	San Vicente del Caguán, Caquetá	Sur	15
Colegio Sagrado Corazón de Jesús	Cúcuta, Norte de Santander	Norte	10
Colegio San Juan Bautista de La Salle	Zipaquirá, Cundinamarca	Centro	15
Institución Educativa Escuela Normal Superior	Gigante, Huila	Centro	15
Institución Educativa Jorge García Usta	Cartagena, Bolívar	Norte	15

Fuente: los autores.

El proceso del análisis de datos

Este proyecto de investigación asumió el análisis paradigmático de datos narrativos como perspectiva analítica con el fin de “buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo” (Moriña, 2017, p. 72). En consecuencia, se realizó un análisis paradigmático de las narraciones para descubrir qué emerge de estas, lo cual le dio sentido o significado a la información recogida. Con esta intención, se tuvo en cuenta lo que al respecto exponen Miles y Huberman (1994), quienes hablan en concreto de tres etapas en este tipo de análisis: *reducción de datos*, *presentación de datos* y *elaboración y verificación de conclusiones*. La reducción de datos se orienta a su selección y condensación, mediante la elaboración de resúmenes, codificaciones, relación de temas, clasificaciones, etcétera. La presentación de datos se encamina a facilitar la mirada reflexiva del investigador a través de presentaciones concentradas como resúmenes estructurados, sinopsis, croquis, diagramas, etcétera. La elaboración y verificación de conclusiones consiste en utilizar una serie de tácticas para extraer significados de los datos, como la comparación/contraste, el señalamiento de patrones y temas, la triangulación, la búsqueda de casos negativos, etcétera, con el fin de pasar de los datos en bruto a una comprensión significativa de sus contenidos.

Se comenzó con reconocer palabras (a través de la exploración de su repetición o de la exploración de su contexto y uso) para luego rastrear conceptos valiéndose, en ocasiones, de la exploración de dispositivos lingüísticos (metáforas, analogías e incluso proverbios, debido a su capacidad para aportar riqueza, imágenes y comprensión empática a las palabras) y de señales no verbales (tono, volumen, ritmo del habla, tendencia a una carcajada nerviosa, variedad de expresiones faciales y lenguaje corporal), puesto que los cambios en cualquiera o en todos estos aspectos pueden ser fundamentales para una comprensión significativa. Luego se buscaron interconexiones entre ellos, con el propósito de revelar temas básicos o centrales (véase el anexo 4 para conocer la matriz que se elaboró como resultado de este tratamiento analítico).

Capítulo 5

Hallazgos y discusión a propósito de las preguntas orientadoras

En este capítulo se presenta una descripción de los principales resultados de cada uno de los instrumentos usados en el trabajo (historias de vida, biogramas y grupos focales), agrupados de acuerdo con la pregunta secundaria de investigación; también se lleva a cabo una discusión sobre estos a partir de referentes teóricos que permiten comprenderlos o dilucidarlos a la luz de la teoría producida en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Hallazgos en el instrumento 1: historias de vida

¿Qué procesos de formación docente se evidencian en las historias de vida de profesores de lengua extranjera del Distrito Lasallista de Bogotá?

Las historias de vida sugieren la presencia marcada de un modelo de formación docente de tipo academicista. Esto es así porque los profesores hablan

de procesos formativos en los cuales los conocimientos disciplinares y las didácticas específicas se adquieren como verdades científicas que se deben reproducir en el aula a modo de prácticas o procedimientos únicos y válidos. En otras palabras, los profesores describen procesos formativos centrados en “el respeto” por lo institucionalizado en lo social y normalizado en el ámbito profesional, desde donde se instalan prácticas formativas orientadas hacia la reproducción y homogeneización de un saber producido por expertos que determina la naturaleza y el alcance del trabajo docente, el cual no se debe o puede cuestionar ni adaptar, puesto que se considera suficiente para enfrentar la realidad del salón de clase. Esta situación parece llevar a legitimar la creencia de que los contenidos de una disciplina, como la lingüística, la psicología y la pedagogía, son la fuente del conocimiento que se le tiene que enseñar al estudiante en el aula mediante perspectivas transmisionistas y reproductivas de la educación. En este sentido, algunos docentes tienen presentes varios aspectos de su proceso formativo:

[...] las materias que trabajé en la universidad y que recuerdo porque las dictaron muy buenos profesores fueron Psicología Cognitiva, Problemas y Estrategias de Enseñanza, Taller de Lenguas, Didáctica General, Didáctica de la Lengua Inglesa, entre otras. Los docentes de la universidad eran todos excelentes profesionales en su rama y de todos aprendí mucho. (HV3^[1])

[...] las materias que trabajé en la universidad fueron Lingüística, Sociolingüística, Literatura, Fonética y Fonología, Pensamiento Latinoamericano, Didáctica, Metodología de la Investigación, Semántica, Morfosintaxis, Psicolingüística, Inglés y Gerencia Educativa, que son las que más recuerdo. Los docentes eran expertos en su área, con la preparación necesaria que exige formar futuros formadores. (HV14)

Asimismo, las historias de vida apuntan hacia la existencia de procesos formativos centrados en un modelo de corte técnico-eficientista que moviliza discursos y prácticas enfocados en el dominio de estrategias y técnicas para transmitir el conocimiento disciplinar de manera efectiva; además, este

¹ La sigla HV significa “historia de vida” y el número que la acompaña identifica a uno de los setenta maestros que participaron en el estudio de acuerdo con el orden presentado en la tabla 4.1.

asume la docencia como una labor u oficio que se aprende al adquirir y dominar un conjunto de procedimientos generales y ajustables en contextos diferentes con poblaciones diversas. Esto se puede ver en fragmentos de las historias de vida:

[...] primero nos dieron la parte teórica con las pautas para poner en práctica cada uno de los conocimientos. Luego me mandaron a hacer la práctica en una institución educativa, la cual fue mi primera experiencia como docente en preescolar. (HV5)

[...] siempre hubo la tendencia tanto de la universidad X como de la universidad Z por la formación en metodologías para la enseñanza de la lengua materna y de lenguas extranjeras, y talleres de estrategias metodológicas para la enseñanza. (HV1)

[...] después de mi pregrado he tomado algunos cursos ofrecidos por editoriales, seminarios y diplomados referentes a estrategias pedagógicas en el aula. Estos cursos me han permitido optimizar mis estrategias y actualizar mi conocimiento sobre metodología en el salón de clase. (HV12)

¿Qué características tienen la trayectoria docente, el perfil profesional y el ciclo vital de los profesores de lengua extranjera del Distrito Lasallista de Bogotá?

En cuanto a la trayectoria docente las historias de vida dan cuenta de la presencia articulada de un sistema de formación inicial y de otro en servicio. El sistema inicial sugiere la existencia de procesos de formación docente tanto en escuelas normales superiores (ENS) como en programas de licenciatura de universidades regionales. Por otra parte, el sistema en servicio muestra la continuación de la formación docente de manera mayoritaria a través de diplomados y cursos de actualización, y en menor medida por medio de especializaciones. Ahora bien, es de anotar que estos dos sistemas se constituyen no solo en los primeros encuentros con la profesión y el rol docente, sino que incluyen procesos de concienciación sobre la importancia de la labor educativa para la vida de los estudiantes y el desarrollo de las comunidades,

lo cual implica experiencias de cualificación que buscan asumir la docencia como una profesión cambiante y entender la labor educativa a modo de un ejercicio de perfeccionamiento. Así lo expresaron dos docentes:

[...] finalizada mi primaria inicié mis estudios en la Escuela Normal Superior de Oiba [Santander] en cuya entrada colgaba un letrero que decía: 'Ser maestro es un honor'. Y es muy cierto: he tenido el honor de educar a grandes generaciones. (HV61)

[...] terminando el bachillerato pedagógico empecé a trabajar como docente en la institución educativa Wendy, ubicada en el barrio Daniel Lemaitre [Cartagena de Indias], en el grado de transición: [fue] una experiencia única e inolvidable, porque entendí que enseñar valores, hábitos y aprestamiento es la base de la educación que inicia en preescolar, donde sin duda se dejan huellas profundas para un mejor futuro. (HV49)

Asimismo, hay historias de vida que sugieren la existencia de trayectorias docentes de tipo lineal, es decir, profesionales que se han mantenido en la enseñanza como campo de estudio y de desempeño laboral. Algunas de estas trayectorias incluyen no solo procesos de formación y experiencia docente, sino que dan cuenta de acontecimientos relevantes en la vida privada y colectiva de los profesores de lenguas. En otras palabras, sus trayectorias proporcionan una visión que integra la vida pública como docente, la vida privada como persona sociohistórica y la vida colectiva como actor en una comunidad educativa, por ejemplo:

[...] mi hermana mayor y mis tías paternas son todas docentes. Para que yo obtuviera experiencia con los estudiantes, por las tardes cuando llegaba de la normal ellas me llevaban a sus trabajos y me dejaban dar las clases, así obtuve experiencia y descubrí que sí me gustaba enseñar y ayudar a los niños a aprender; sobre todo enseñarles a leer y escribir para mí era una gran satisfacción. Pasaron los años y me gradué de bachiller pedagógico en 1996, título con el que pude trabajar en diferentes instituciones en mi pueblo y hasta con el Estado en un corto tiempo. (HV24)

[...] en mi profesión docente he tenido experiencias significativas, pues muchas mujeres me dicen que soy un ejemplo de superación y de que cuando se quiere, se puede. [...] lo más gratificante es la relación duradera que se establece con los estudiantes y sus familias, pues ellos no nos olvidan. El verlos crecer y superarse es muy edificante. (HV36)

[...] mi vocación de maestra empezó con los juegos en la casa y en las vacaciones, pues tenía alumnos propios (mis siete hermanos) que debían formar y hacer tareas, copiando lo que hubiera aprendido en mis clases de la maestra Alicia, quien enseñaba en un tablero negro de madera que daba vuelta. (HV18)

Ahora bien, en cuanto al perfil profesional se revela la existencia de un constructo que surge de la interacción entre identidad, conocimiento, cultura y personalidad. En relación con la identidad el perfil nace como un autorreconocimiento de la naturaleza y del sentido de ser docente (características y particularidades) que deviene de experiencias con una alta carga socio-cultural y afectiva. En este sentido, para la mayoría de los profesores dicho autorreconocimiento se constituye en una autoimagen de corte positivo que da cuenta tanto del valor que ellos le dan a su labor educativa como de la importancia que le asignan a formarse de manera continua para responder satisfactoriamente con su compromiso pedagógico. Con respecto al conocimiento el perfil profesional parece movilizar saberes disciplinares y bio-gráficos derivados de vías de aprendizaje situadas y contextualizadas sobre lo que significa ser profesor. Esto porque las historias de vida sugieren que el perfil entremezcla saberes pedagógico-didácticos y lingüístico-comunicativos con conocimientos histórico-culturales e institucional-comunitarios. Los primeros derivan de los procesos de instrucción formal ofrecidos por la institucionalidad y los segundos se construyen desde las experiencias de vida enfrentadas en el quehacer docente:

[...] lo que me motivó a ser profesora es que me gusta lo que hago con amor y dedicación, como enseñarles a niños y niñas, tratarlos, formarlos para sacarles todo lo que ellos poseen y reforzarlo; también utilizar las estrategias necesarias para que capten el mensaje que se les quiere impartir a partir del contexto donde se desenvuelven. (HV55)

[...] en mi experiencia como docente me he dado cuenta de que los conocimientos adquiridos primero en la normal y luego en la universidad son muy necesarios; sobre todo los referentes a la pedagogía. Pero considero que eres realmente profesional cuando sabes aplicar esos conocimientos a la realidad que vives. En el contexto educativo debes saber cómo vas a impartir conocimiento, cómo vas a implementar todas esas teorías y metodologías que aprendes en la universidad y sobre todo cómo vas a ayudar a que los niños cambien sus vidas para bien. (HV63)

Por otra parte, el perfil profesional deriva de vivir una cultura escolar particular que instaura visiones comunes y valores compartidos con relación al significado y al propósito de la labor docente, asociada con fuerza a las experiencias de trabajo en instituciones educativas rurales o marginadas, que exigen estructuras organizacionales y dinámicas curriculares orientadas hacia la intervención socioeducativa y la resolución de problemas comunitarios. Es decir, el perfil requiere la adquisición y el desarrollo de una personalidad docente que dé cuenta de rasgos y atributos fundamentados en la resiliencia para ajustarse de manera efectiva a situaciones adversas, la responsabilidad para garantizar procesos curriculares y extracurriculares de calidad, y el liderazgo para transformar realidades socioeducativas, alimentando así el deseo de ser docente y el compromiso con la labor, como lo expresaron algunos docentes:

[...] el deseo de ser profesora aumentó cuando empecé a interactuar en la práctica docente con niños de primaria de los grados de 1.º y 5.º. Buscar diferentes estrategias para que los estudiantes aprendieran me hacía sentir importante y realizada, porque cuando llegaba al aula y observaba la disposición de cada niño y niña para aprender y realizar las actividades que les llevaba, sentía orgullo, emoción y ganas de continuar buscando métodos y ser aún más innovadora en la enseñanza para que cada estudiante aprendiera de la mejor manera y de acuerdo a su ritmo. (HV29)

[...] sentía un gran deseo de servicio, ya que los niños de esas escuelas eran de bajos recursos y vestían con ropa y zapatos en mal estado, lo que me impulsaba cada día a ayudarlos y sacarlos adelante a pesar de las dificultades que padecían y que se me presentaron en el camino, como que había niños que no se podían mirar. Implementé dinámicas rompehielos y de comunicación que sirvieron para

mejorar notablemente el ambiente escolar. Trabajaba como docente integral de los grados de 2.º a 4.º. Veía en ellos deseos de aprender y de salir adelante. (HV10)

Así, las historias indican que el ciclo vital de los profesores se relaciona con los tiempos de carrera y ciclos etarios. En cuanto a los tiempos, los profesores dan cuenta de una experiencia acumulada que se constituye en un bagaje que les permite leer su realidad de manera informada y actuar en consecuencia. Esto los identifica con un estadio intermedio de desarrollo profesional, el cual les facilita hablar de crecimiento, madurez, experiencia y diversificación, así como dar por superado un estado inicial en el cual vivieron tensiones y retos acerca de la enseñanza de una disciplina, y aprendieron a vivir las particularidades de la labor docente. En relación con los ciclos etarios las historias de vida señalan a una población docente en una edad que oscila entre treinta y cuarenta años, lo cual les otorga a los profesores madurez personal y fisiológica, y les permite contar con intereses y gusto por desempeñarse con energía, compromiso y participación. No obstante, es de notar que en primaria se evidencian casos de profesores entre cuarenta y cincuenta años, quienes aluden que llegaron a un momento de meseta profesional que limita sus opciones y rutas formativas:

[...] con el título de normalista ingresé al mundo laboral como docente de español e inglés. Fue bien difícil por la inexperiencia, así que decidí estudiar Filología e Idiomas. En 1981 era licenciada, título de la Universidad Industrial de Santander en Socorro. En 1996 me especialicé en Metodología de la Enseñanza del Español y la Literatura en la Universidad de Pamplona en Norte de Santander. En el tiempo que dediqué a prepararme en la universidad recibí una formación adecuada en español, inglés y francés [...]. Siento que he crecido profesionalmente; tengo experiencia y preparación, lo cual me permite responder mejor a los retos de mi labor docente. (HV1)

[...] gracias a mis conocimientos en idiomas he trabajado en varios colegios e instituciones universitarias: colegios Almirante Colón (cinco años), Labrador (un año), Cristo Rey (un año), Christa McAuliffe (un año) y Mayor de Bolívar (siete años); Universidad Los Libertadores, en convenio con el Colegio Mayor de Bolívar (dos años); y Fundación Colsubsidio (un año), pero lo más gratificante es conocer a muchos docentes que ayudé a graduarse y son mis amigos. (HV11)

[...] en 1981 me nombraron en propiedad. Me desempeñé como educadora quince años en el área rural y hace veinte años me trasladaron para la Escuela Villa Falla, hoy Diego Omar García, ubicada en Caquetá. Ya estando en el área urbana inicié la Licenciatura en Educación Básica. Durante mi formación académica no tuve formación en inglés. Lo que sé lo he aprendido por necesidad para orientar las clases de inglés a mis estudiantes. De igual manera, he participado de las capacitaciones que nos han brindado. Sin embargo, siento que ya mis posibilidades de formación se van reduciendo, pues no tengo la misma energía y las posibilidades de antes [...]. Como sea, siempre me esforzaré por dar lo mejor de mí para mis estudiantes. (HV22)

¿Qué particularidades se evidencian en los procesos formativos de los profesores de lengua extranjera del Distrito Lasallista de Bogotá?

Las historias de vida sugieren la presencia de tres particularidades que giran en torno a la política lingüística, la formación y la exclusión. En cuanto a la política lingüística se observa que ha habido un énfasis en procesos de actualización metodológica y de fortalecimiento de la lengua, lo cual ha dejado de lado el estudio, la reflexión y la discusión de asuntos como el bilingüismo o el plurilingüismo. Esta situación se ha derivado de un marcado interés por imponer lineamientos y proyectos que posicionan el inglés como la única lengua extranjera útil para el progreso social, como la competitividad económica tanto de las personas como del país, al tiempo que se busca homogeneizar lo que los profesores deben saber y hacer en el aula. Esto se evidencia en los decretos, estándares y lineamientos promulgados por el MEN y las secretarías de educación.

Además, los profesores encuentran en esas disposiciones una serie de contradicciones en lo que el Estado plantea (mejor nivel de lengua extranjera, pero pocas horas de trabajo académico, por ejemplo) y en las acciones que emprenden las entidades territoriales (se proponen fortalecer las prácticas

docentes, pero optan por una menor asignación de recursos). Esto se aprecia en algunas historias de vida:

la educación del idioma inglés en la escuela siempre será difícil, más cuando no tienes herramientas para enseñar. El Gobierno dice que el inglés es importante, pero no ofrece recursos ni apoya realmente la formación en lengua extranjera. Además, el sistema ha acostumbrado a la mayoría de los estudiantes a solo aprender para obtener una nota y no para que les quede. (HV11)

Ahora bien, en cuanto a la formación las historias de vida revelan la presencia de procesos de corte contenidista centrados en discursos en torno al fortalecimiento del dominio de la lengua extranjera, a través de cursos creados según los niveles del MCERL que van de la mano de una formación de tipo disciplinaria sobre principios pedagógicos y estrategias didácticas desarrollados de manera habitual en cascada; es decir, los docentes viven procesos formativos de modo escalonado. A estos los acompañan prácticas verticalistas que imponen temas, procesos y productos mediante la implantación de planes de clase y recursos en línea diseñados por expertos contratados por el MEN o agencias comisionadas. En consecuencia, los profesores caracterizan su formación con tres atributos que la hacen inefectiva e inapropiada: 1) tercerizada, puesto que se les asigna a entidades privadas mediante contratos ocasionales (Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA], universidades, Consejo Británico, etcétera); 2) descontextualizada, dado que las entidades privadas suelen proceder de ciudades capitales de departamento, lo cual hace que desconozcan el contexto y las necesidades de las regiones; 3) fragmentada, porque diferentes entidades privadas se encargan de los procesos formativos, lo cual genera agendas y proyectos discontinuos o desiguales tanto en sus apuestas como en sus logros. En este sentido, los docentes dijeron:

[...] yo vi los lineamientos en la especialización, pero cada cambio de gobierno varía los objetivos. Nos preparan por unos tres días y todo se queda ahí, no nos acompañan en el proceso. (HV7)

[...] cuando uno empieza la formación docente en el Gobierno vislumbra la realidad de su política como ensayo-error. Además, el Gobierno no manda a los

capacitadores constantemente. Y si uno está en la escuela rural, pues mucho menos. (HV12)

Por otra parte, las historias de vida sugieren la existencia de exclusión, en la medida en que la mayoría de las decisiones las toma un único participante: el MEN. Esto hace que las voces y los votos del profesorado, las directivas, los coordinadores, los padres de familia y los estudiantes se invisibilicen. Esa situación se refleja cuando el docente trabaja solo para mejorar resultados en exámenes estandarizados, como las pruebas Saber, y tiene que dejar de lado acciones encaminadas a cualificar el trabajo en los salones de clase o cuando el ejercicio formativo se lleva a cabo de modo exclusivo desde y para la lengua extranjera, lo cual desconoce procesos de acercamiento curricular con la lengua materna o de práctica de proyectos transversales con otras áreas disciplinares como matemáticas, sociales o educación física. De aquí que un docente expresó:

es muy poco lo que uno puede opinar como profesor sobre políticas educativas o procesos formativos porque todo se lo dan a uno ya decidido por otros [...]. Uno con la experiencia como docente aprende a desempeñarse y a responder a las fallencias que hay en el sistema educativo, pero es poco lo que uno puede hacer para llevar a cabo, por ejemplo, verdaderos procesos de integración español-inglés o inglés con otras áreas. (HV26)

Discusión de los hallazgos en las historias de vida

Los procesos de formación docente de corte academicista y de tendencia técnico-eficientista que se evidenciaron están insertos en perspectivas enciclopédicas de la enseñanza, dado que la asumen como un simple proceso de transmisión de información producida por expertos en una disciplina y transferida al estudiante mediante técnicas y recursos homogeneizadores. Esto va de la mano de la adopción de una tecnocracia educativa “que garantiza la eficiencia de la enseñanza-aprendizaje, en la adquisición de destrezas y habilidades, en el desarrollo de competencias” (Cárdenas, 2007, p. 4). En esta se toma la formación docente como un proceso de tipo racional-instrumental en el cual se pretende que los profesores “conozcan principios

científicos modernos de la enseñanza para controlar los procesos de aprendizaje en sus alumnos” (Lozano, 2006, p. 56).

Además, la presencia de los dos procesos de formación docente identificados en las historias de vida confirma lo asegurado por Zambrano (2012) cuando sostiene que, aunque en Colombia ha existido en los últimos años interés por la formación de los docentes, esta no siempre ha sido el resultado de una política de educación para la transformación de la sociedad, sino “producto de las tendencias internacionales, las recomendaciones de organismos internacionales, los procesos de transformación en la economía global y los cambios en la política externa” (p. 15). Para él, los planes de gobierno se han centrado en formar a los profesores a través de ejercicios de capacitación y certificación sin asumirlos como intelectuales de la cultura; estos ejercicios formativos parecen querer fijar un modelo particular de profesor y de escuela mediante un sistema sofisticado de vigilancia y control.

Por otra parte, las historias de vida sugieren la presencia de un trinomio conceptual que permite adentrarse en las particularidades de los procesos de formación para llegar a dotarlos de significado e integralidad: la trayectoria docente, el perfil profesional y el ciclo vital. En cuanto a la trayectoria docente la interacción entre el sistema de formación inicial (escuelas normales superiores y programas de pregrado) y el sistema en servicio (capacitaciones estatales, cursos de actualización y especializaciones) parece otorgarles a los profesores un itinerario de tipo lineal que les facilita perfeccionar su comprensión de la teoría y la técnica de la labor docente y, sobre todo, tomar conciencia del valor y del alcance de la educación para configurar perfiles profesionales con una especificidad y complejidad derivadas de la interacción entre:

- Una identidad que se constituye en una autoimagen mayormente positiva que exhibe el valor que los profesores otorgan a su labor educativa y la correspondiente necesidad de formarse de manera continua para cumplir con su responsabilidad educativa. Esto, como lo afirman Alonso *et al.* (2015), nace de ejercicios de “identificación y diferenciación construidos en la experiencia de las relaciones e interacciones con los demás y que es resultado de las transacciones entre la identidad asumida por el individuo y la atribuida por las personas con las que se relaciona” (p. 54).

- Un conocimiento que entremezcla saberes pedagógico-didácticos y lingüístico-comunicativos con saberes histórico-culturales e institucional-comunitarios que derivan de la interacción y la complementariedad entre la formación formal dada por la institucionalidad y la formación situada proveniente de las experiencias vividas en el quehacer docente. El conocimiento vivo y experiencial se ajusta a lo que Whitehead (1989) llama teoría educativa viva, la cual entiende el desarrollo profesional docente como la acción constante de cuestionarse acerca del porqué de las acciones que realiza el docente y cómo puede mejorar lo que se hace.
- Una cultura escolar que, como resultado de experiencias laborales en instituciones educativas rurales o marginadas, les ha exigido tener habilidades y actitudes que permitan plantear e implementar estructuras organizacionales y dinámicas curriculares encaminadas al desarrollo de planes de intervención socioeducativa y a la apuesta de proyectos de resolución de problemas comunitarios. Este tipo de cultura escolar de corte constructivo-integrativo concuerda con los planteamientos de Quevedo y Flórez (2011), quienes al estudiar el liderazgo y el desarrollo educativo en instituciones educativas en zonas deprimidas de la ciudad de Santa Marta (Magdalena) encontraron culturas escolares en las que “[existe] una cultura más homogénea y de tipo misional, [...] una coalición ideológica que se basa en tradiciones, creencias, mitos o historias de la organización” (p. 71).
- Una personalidad que, como resultado de experiencias profesionales y vivencias personales, ha posibilitado la adquisición y el desarrollo de cualidades o atributos básicos, por ejemplo, la resiliencia para ajustarse de manera efectiva a situaciones adversas, la responsabilidad para garantizar procesos curriculares y extracurriculares de calidad, y el liderazgo para transformar realidades socioeducativas. Esta personalidad, que se asemeja a la descrita por Martínez (2010) y se caracteriza por su corte activo-progresista, da cuenta de “profesores que se lo cuestionan todo, empeñándose responsablemente por mejorar la calidad de su enseñanza, procurando dar sentido y justificación a sus acciones docentes, resultando así muy reflexivos en su labor” (p. 92).

Por otra parte, las historias de vida sugieren que conviene contemplar los ciclos vitales de los profesores desde sus tiempos de carrera y sus ciclos etarios. En cuanto a lo primero los profesores perciben su tiempo de carrera en un estadio profesional intermedio que les concede un recorrido suficiente como para leer sus contextos de forma satisfactoria y actuar de manera proporcionada. Los profesores valoran el ciclo etario (40-50) como un periodo de vida en el que han alcanzado la madurez y la experiencia suficientes para poder adelantar aún su trabajo con energía, compromiso y competencia. Estos resultados concuerdan con un estudio elaborado por Madrid (2005), quien al indagar sobre la edad de los profesores de lengua extranjera encontró que los mayores suelen creer que enseñan mejor por tener más experiencia, controlan mejor la disciplina porque se saben imponer y toman mejores decisiones por contar con mayor criterio. Asimismo, estos profesores parecen pensar que a mayor tiempo de trabajo docente, mayor saber y mejor rendimiento².

En conjunto estas tres particularidades de los procesos formativos corresponden a un momento histórico del sistema educativo caracterizado por políticas y discursos tecnocráticos que excluyen las dimensiones histórico-social y ético-política de los fenómenos, las instituciones y los actores educativos. Estos discursos y políticas también acentúan la dimensión técnica de los procesos y productos educativos otorgándoles calidad, eficacia y eficiencia por fuera de las realidades materiales y simbólicas que los hacen posibles. Al respecto, Berrío y Jaramillo (2012) sostienen que el profesor está subordinado a directrices estatales que ensombrecen su labor como profesional y desfiguran su papel como sujeto educativo.

Por otro lado, la formación contenidista y disciplinara que se evidenció en las historias de vida resulta poco adecuada para el mejoramiento real y efectivo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera porque este tipo de formación se suele acompañar con procedimientos verticalistas que imponen determinados contenidos, prácticas y resultados, y sobre todo porque tiende a implantar discursos y perspectivas foráneos derivados

² Sin embargo, se debe señalar que en el estudio los profesores jóvenes y los estudiantes adolescentes indicaron de manera mayoritaria que entre menor edad tiene el profesor, este suele mostrar mayor entusiasmo, más paciencia y una mejor conexión con sus cursos.

de lineamientos, planes y recursos diseñados por expertos internacionales o agencias supranacionales. Además, se debe evitar la exclusión que se da cuando la toma de decisiones no incorpora de manera activa y efectiva a los diferentes sectores y agentes del sistema educativo. También se tiene que dejar de suprimir la discusión y la reflexión de otros asuntos importantes en la enseñanza-aprendizaje de lenguas (gestión administrativa, recursos humanos y físicos, concepciones y creencias sobre las lenguas, espacios de promoción e interacción, etcétera), puesto que los discursos y procesos se limitan a cumplir con estándares internacionales, alcanzar ciertos niveles en pruebas estandarizadas y diseñar currículos en el marco de prácticas centradas en la certificación y estratificación de las lenguas.

En contra del contexto actual, los profesores de lengua extranjera lasallista coinciden con Bermúdez *et al.* (2018) cuando sostienen que la formación:

[...] debe entenderse como un compromiso basado primordialmente en confiar en los docentes, en las instituciones y en la comunidad educativa, para lo que se necesita, entre otras cosas, reconocer a los profesores como profesionales experimentados, impulsar prácticas de aprendizaje colaborativas y animar la constitución de comunidades de enseñanza que comparten su experticia. (p. 38)

Desde esta perspectiva la formación no se asume como una imposición, una obligación o un requisito, sino que se comprende a modo de un proceso discrecional de reflexión permanente en el cual los docentes buscan transformar su práctica de enseñanza para responder o satisfacer las necesidades o los intereses de sus estudiantes y comunidades educativas. La formación así entendida exige estructuras y dinámicas que les den a los docentes voz y voto en la elección, planificación, implementación y valoración de sus actividades formativas; en otras palabras, mecanismos y procedimientos para la construcción y ejecución de programas colegiados de desarrollo y profesionalización docente de naturaleza contextualizada y situada. Solo de esta manera la formación docente puede permitir “un aprendizaje desde y para el trabajo docente, en el cual se supera la fragmentación, la sobrecarga y la incoherencia resultantes de participar en desarrollos profesionales basados en la instrucción externa, homogeneizante e instrumentalista” (Bermúdez *et al.*, 2018, p. 40).

Hallazgos en el instrumento 2: biogramas³

¿Qué procesos de formación docente se evidencian en los biogramas de profesores de lengua extranjera del Distrito Lasallista de Bogotá?

Un grupo de biogramas muestra a las maestras como un centro que proporciona luz a los procesos. El desarrollo profesional se ve como una secuencia de eventos y experiencias de instrucción formal que comienzan en la escuela y van aumentando en complejidad al pasar por la escuela normal y la educación superior hasta llegar al posgrado, que conduce al ascenso en el escalafón docente o carrera profesional, acompañado de cursos cortos y otras estrategias no formales, lo cual hace que la experiencia se consolide y enriquezca con la labor en la ruralidad y la ciudad. En este caso el centro es un maestro empoderado, conocedor de sus capacidades y esfuerzos de formación.

En un segundo grupo de biogramas se observa al maestro como el centro del proceso de enseñanza. Alrededor están las representaciones de diferentes disciplinas como la música y la lectoescritura. Otros elementos destacados son los estudiantes, el tablero y los libros. El biograma representa un antes y un después en el desarrollo profesional del docente, su avance y cambios, la materialización de sus sueños.

¿Qué características tienen la trayectoria docente, el perfil profesional y el ciclo vital de los profesores de lengua extranjera del Distrito Lasallista de Bogotá?

En algunos biogramas la trayectoria docente aparece asociada con signos como flechas hacia adelante, la cuales se ubican de manera usual en el centro con colores destacados. Estos signos sugieren una relación con el avance y el progreso, insinúan una continuación y un camino recorrido, y muestran

³ Se pueden observar los biogramas descritos en el anexo 4.

una dirección hacia donde dirigirse, así como claridad en la meta por seguir. También se observa que la trayectoria docente suele iniciar en la etapa escolar, lo que puede indicar una vocación desde temprana edad. Este avance o progresión va de la carrera profesional hasta la experiencia pedagógica tanto en colegios públicos como privados.

En cuanto al desarrollo profesional los biogramas indican que este se concibe como una montaña en la que se va ascendiendo. En la parte baja están los inicios en una escuela rural y la alusión a los decretos 1278 del 2002 y 2277 de 1979 del MEN. A medida que se asciende, se pasa por la formación en la escuela normal, el bachillerato académico, el pregrado y los posgrados. De similar manera, la experiencia aumenta mientras se avanza hacia la cima de la montaña. No hay registros de eventos en la parte superior de la montaña, lo cual podría indicar que el docente se ve a sí mismo no como un profesional que acabó su formación, sino como alguien con mucho camino por recorrer y experiencia por ganar.

En algunos biogramas se observa en el centro y con un color diferente al docente y a su alrededor la escuela, los niños y frases como “Ser maestro es un honor”. Asimismo, se evidencia el hecho de que la escuela no solo es una institución educativa: es un territorio de encuentro, de interacción, de vida. De manera frecuente se encuentran imágenes de diferentes personas, además de los maestros y estudiantes. Se percibe afecto y gusto por la profesión y por el recorrido que se ha hecho para configurarse como un docente, que es el centro y el motor de diversos procesos socioculturales.

Es de anotar que en otros biogramas el desarrollo profesional se asocia con una serie de aviones (mecanismos que permiten desplazarse y ascender) que vuelan cada vez más alto. Estos aviones dan cuenta de la experiencia en la primaria, la secundaria, la escuela normal y la licenciatura. Cada avión le ha permitido al docente ascender y mejorar sus prácticas, ser el piloto de su ruta formativa.

Asimismo, se resalta que algunos biogramas ilustran dos regímenes: los decretos 1278 y 2277, los cuales configuran el desarrollo y la experiencia docente de maneras disímiles. Los dos momentos se conciben como flores

que se nutren de las normativas y generan cambios en la carrera profesional y la experiencia pedagógica. De similar manera, los cambios evidenciados conducen a la innovación y la actualización de las prácticas docentes.

El elemento que comparten la mayoría de los biogramas es la configuración del docente como el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la visualización de su rol como vital y generador de cambios positivos y de mejoras alrededor de los cuales se configuran las prácticas docentes. Así, se puede deducir que es un maestro empoderado, conocedor de sus capacidades y esfuerzos de formación. De similar manera, se representa de forma implícita el gusto por la profesión, la motivación hacia la labor realizada y el amor por lo que se hace, lo que lleva a capacitarse cada vez más. La mayoría de los docentes han realizado estudios superiores de posgrado y han tomado variados cursos de capacitación.

Por otra parte, la trayectoria docente se suele ilustrar como un camino en ascenso, como subir una montaña o como una flecha que indica avance, un árbol que se nutre con el conocimiento, un avión. Los docentes reconocen el valor de la formación: es vital para configurarse como mejores profesionales y seres humanos.

En concordancia con lo expuesto, el ciclo de vida se configura y representa a modo de un camino en ascenso y avance, muchas veces con dificultades (piedras, montaña empinada, meteoritos, nubes, obstáculos), pero que ha valido la pena recorrer. Casi ninguno de los docentes se ilustra al final del camino o de la trayectoria recorrida; por el contrario, se evidencia que no se configuran como profesionales acabados, sino que siguen aprendiendo mediante la formación y la experiencia. Un árbol que tiene frutos, pero que no ha acabado de crecer, la cima de una montaña por alcanzar, un sistema solar por descubrir y recorrer o un cielo infinito son algunas de las imágenes que refuerzan esta idea.

¿Qué particularidades se evidencian en los procesos formativos de los profesores de lengua extranjera del Distrito Lasallista de Bogotá?

En varios biogramas se observa la configuración del recorrido profesional en cuatro momentos: el vacío de experiencias, el deseo de aprender, la formación y la actualización. Al docente se le compara con un árbol que al nutrirse con el sol y la lluvia—la formación y la experiencia— aumenta su follaje y da frutos. Asimismo, se puede asumir una galaxia como metáfora del proceso formativo: en el centro el calor, la luz y las ideas que dan respuesta a múltiples interrogantes del docente. A este centro lo rodean otros planetas que podrían ser colegas o quienes hacen parte del sistema educativo en que se encuentra el docente. De similar manera, se observan formaciones oscuras diferentes a los planetas identificadas como amenazas, tropiezos, dudas y desaciertos.

Las docentes que elaboraron los biogramas se suelen representar en un ambiente escolar, en el cual se observan en dos contextos diferentes, pero complementarios. El primero muestra la institución educativa como un espacio de aprendizaje feliz y motivante; el segundo simboliza la clase de inglés con relación al aprendizaje del idioma con fines laborales y económicos (figuras como el símbolo de dinero, diplomas de grado, aviones, etcétera). En consecuencia, los biogramas sugieren la existencia de procesos formativos encaminados al fortalecimiento o avivamiento de la cultura escolar y de asuntos como la convivencia, la armonía y el diálogo escolar. Asimismo, se percibe la presencia de procesos formativos orientados hacia la cualificación disciplinar en pro de la consecución de objetivos o logros académico-laborales.

Discusión de los hallazgos en los biogramas

De los biogramas se infiere, como lo indica García (2014), que los docentes no se conciben como tales en un momento específico de su vida profesional—por ejemplo, cuando terminaron su licenciatura o algún posgrado—, sino a lo largo de un proceso continuo que se inicia con su formación básica y se enriquece con la experiencia, la reflexión constante sobre su quehacer y los cursos posteriores de formación.

Frente al desarrollo profesional docente en los biogramas se evidencia la visión del profesionalismo como práctico —retomando las cinco visiones caracterizadas por Hargreaves y Goodson (1996)—, que reconoce el valor del conocimiento que surge de la práctica cotidiana y de la experiencia docente situada. Se pasa a validar y considerar como eje principal de la profesión el saber que subyace tras la reflexión continua de la práctica, y emerge el concepto de la enseñanza como una práctica reflexiva y continua.

El análisis de los biogramas y los demás instrumentos tendientes a realizar propuestas de capacitación y empoderamiento de los docentes, con el fin de que desde el conocimiento de sus contextos específicos sean gestores de cambio, refuerza las afirmaciones de Padilla *et al.* (2011) sobre que los estudios de formación docente se deben realizar con enfoques ideológico-discursivos que permitan develar la complejidad cultural, simbólica y axiológica del proceso de educación y del desarrollo profesional. Estos autores también señalan que un programa de formación pedagógica de los docentes tiene que incluir un diagnóstico de las necesidades y consideraciones formativas de manera contextualizada, procesos de intercambio de experiencias y conocimientos disciplinarios entre el grupo de docentes de la comunidad escolar.

Además, del análisis de los biogramas se deduce que los docentes participantes en el estudio han aprendido a leer y actuar en consonancia con las dinámicas de sus contextos específicos; así como a entender su rol decisivo en la propuesta y solución de los problemas de su entorno. Como lo indican Fandiño *et al.* (2016), este es un paso esencial e inicial para la realización de propuestas formativas que exploren, describan e interpreten experiencias *in situ* de profesores y grupos colegiados que procuran constituirse como actores educativos críticos, capaces de mejorar su quehacer y su entorno a través del autodescubrimiento, la autogestión y la autorrealización.

Hallazgos en el instrumento 3: grupos focales

¿Qué procesos de formación docente se evidencian en los grupos focales de profesores de lengua extranjera del Distrito Lasallista de Bogotá?

Se constató que el proceso de formación del docente de lengua extranjera se inicia en algunos casos en las escuelas normales; luego se perfecciona por medio de cursos, capacitaciones, la experiencia de la labor docente y la formación profesional y posgradual. Asimismo, en la mayoría de los casos se empieza con la formación disciplinar en el ámbito profesional, no necesariamente en el área de una lengua extranjera. Esto después se perfecciona con cursos y estudios posgraduales en materia de pedagogía y didáctica, pero no en específico de la enseñanza de una lengua extranjera o de una segunda lengua, etcétera. Así, se ha privilegiado la formación en ejercicio de la labor y en ocasiones de carácter empírico, incluso sin un acompañamiento de pares o docentes de lenguas con un mayor bagaje o experiencia docente. Ejemplos de esto son enunciados como

[...] mi formación se inició desde la normal; allá veía didácticas. Luego en la universidad vi todas las materias de los docentes de lenguas, como Semántica, Didáctica, Semiótica, Sintaxis; luego en la especialización todo se dio en el área de lengua castellana. (GF1⁴)

[...] aquí la mayoría tenemos la licenciatura en Lengua Castellana e Inglés y la especialización que hicimos en Enseñanza de Lenguas de la universidad. Más los cursos que nos han ofrecido los hermanos de formación en pedagogía, el diplomado, talleres y otras cosas. (GF2)

[...] yo soy licenciada en Español, pero no había profesor en nombramiento de inglés, así que me pidieron a mí. Yo con grabadora solo aprendí algo y así me

⁴ La sigla GF significa “grupo focal” y el número que la acompaña identifica el grupo del cual se tomó la información.

nombraron, por lo que yo considero que aprendí inglés a la par de mis primeros estudiantes. (GF3)

[...] yo quería estudiar Comercio Exterior, pero por no saber inglés me tocó ponerme a estudiar inglés y me gustó mucho. Así entonces me puse a estudiar la licenciatura. Después de un curso en Estados Unidos llegué al Colegio de la Presentación y luego a este colegio. (GF4)

¿Qué características tienen la trayectoria docente, el perfil profesional y el ciclo vital de los profesores de lengua extranjera del Distrito Lasallista de Bogotá?

En cuanto a la trayectoria docente se encontró que se caracteriza de manera principal por diferentes momentos y modos de acercamiento a la labor del profesor de lengua extranjera. Por ejemplo, algunos docentes iniciaron su trabajo como maestros de lengua extranjera al no existir profesor en nombramiento en la institución educativa en la que laboraban, mientras que otros se formaron como docentes de lengua extranjera como resultado de sus intereses en temas como comercio o turismo. Sin embargo, una vez iniciada la labor los profesores hallan una realidad que, si bien es diversa por los contextos, los pone ante retos comunes relacionados con falencias o con los énfasis propios de los procesos formativos de los que hicieron parte:

en el ámbito de la formación docente creo que todos debemos ser seres intelectuales, pero debemos aceptar cambios en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, pues no siempre se sabe todo y menos en este mundo tan cambiante. Mucho de lo que nos enseñan en la universidad y lo que afrontamos al llegar a un salón de clase es muy diferente, entonces tenemos que ser capaces de adaptarnos y adaptar nuestra formación a las necesidades de nuestros estudiantes y a las condiciones de las instituciones. (GF5)

En relación con el perfil profesional se vio que hay un énfasis en el trabajo de la escritura en lengua extranjera y materna, con lo que se descuida el componente comunicativo y oral, principalmente entre los docentes con más años de ejercicio. En los más jóvenes se identificó una mayor adaptación a

las nuevas tecnologías y por ende un mejor desarrollo de su labor en cuanto a la competencia comunicativa. Así lo expresó una de las docentes que participó en el ejercicio:

[...] llevo enseñando diecinueve años y considero que soy una docente con mayor experiencia de manejo de aula que los colegas recién graduados; sin embargo, ellos traen de su formación más reciente las nuevas propuestas metodológicas para enseñar un inglés más comunicativo que las que he aplicado yo. (GF3)

No obstante, como lo dijo uno de los docentes más jóvenes, parece que hoy la realidad de la escuela demanda de los profesores habilidades que ellos identifican como ausentes en su formación, pero que son necesarias al enfrentar la labor; por ejemplo, el desarrollo de destrezas, competencias y capacidades investigativas. Al respecto, el docente dijo: “siento que la universidad no me formó como investigador y eso es una deficiencia porque el contexto educativo exige una investigación constante” (GF2). Además, se observó una falta de conocimiento y de manejo de la normativa nacional sobre la enseñanza de lengua extranjera. Esto se identificó en algunas participaciones de profesores:

[...] la formación en política de lengua no la ha dado ningún gobierno. Solo nos dan los estándares y lineamientos, pero no nos explican de dónde salieron ni por qué se aplican esos y no otras propuestas. (GF1)

[...] yo estaba mirando el otro día que el Gobierno va a pedir que los profesores de inglés tengamos nivel C2. ¿De dónde?, si ni siquiera hemos tenido un proceso. El problema es que el Gobierno manda sus políticas, pero no manda el proceso de cómo hacerlas; solo manda y nosotros con las uñas intentamos dar solución a esas políticas. (GF3)

Ante esta situación se asume que el docente se debe dar a la tarea de conocer las políticas y diseñar e implementar las estrategias que se necesitan para llevar a la realidad los lineamientos que en ellas se dan o que de ellas se desprenden.

[...] como jefe de área me he preocupado por leer y comprender los parámetros del Ministerio de Educación Nacional, pues ellos solo se limitan en dar los textos y a nosotros nos toca hacerlos vida aquí en el colegio. (GF2)

[...] de pronto más que falta de formación es la intención de nosotros de aplicarlo de manera coherente. (GF4)

Se perfila, entonces, un docente que debe estar en capacidad de comunicarse en una lengua extranjera y de enseñar a comunicarse en esta, de investigar en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lengua y, por qué no, en el campo de la pedagogía para cualificar su labor y dignificar cada vez más su trayectoria. Además, ha de ser un ejecutor de política pública capaz de contextualizar los lineamientos dados por instancias de gobierno, por ejemplo, el MEN y las secretarías de educación, así como las apuestas institucionales.

¿Qué particularidades se evidencian en los procesos formativos de los profesores de lengua extranjera del Distrito Lasallista de Bogotá?

En los grupos focales se reiteró la idea de que la formación recibida en la universidad parece limitarse a aspectos teóricos referidos a la didáctica y la pedagogía, lo cual deja de lado aspectos que para los docentes en la práctica resultan más significativos y relevantes, como tener suficientes herramientas para afrontar las distintas realidades que les propone el contexto donde ejercen, en especial en la ruralidad, y las diferentes necesidades formativas de sus estudiantes derivadas de estas, al igual que contar con instrumentos e información suficientes para asumir el rol de ejecutores de políticas, más aún cuando estas son volátiles y se ajustan en cortos periodos. Esto lo recordó uno de los docentes cuando dijo: “mi universidad en pregrado y maestría [...] me dio bases conceptuales y teóricas, pero no me ofreció las herramientas para afrontar las políticas cambiantes del Ministerio de Educación Nacional” (GF3).

Por otra parte, vale la pena resaltar como una particularidad de esta población estudiada el hecho de que los docentes cuentan con diversas estrategias

formativas lideradas por las instituciones educativas donde laboran y en algunos casos por las secretarías de educación de sus municipios; sin embargo, esta capacitación parece continuar la línea recibida en las universidades, dado que centra los esfuerzos en aspectos teóricos de la pedagogía y la didáctica o en la transmisión de información referente, por ejemplo, a la política educativa de los entes del Gobierno nacional y regional, lo cual descuida, en este caso, temas relacionados en específico con la enseñanza de una lengua extranjera y con la política de lengua, así como su aplicación en el aula. En este sentido, los docentes aseveraron:

[...] aquí los hermanos siempre nos brindan cursos, talleres y conferencias sobre pedagogías y manejo de adolescentes, pero específicamente sobre la enseñanza del inglés no hemos recibido mucho. (GF4)

[...] en este colegio de religiosos la capacitación es permanente en pedagogía, espiritualidad, etcétera, pero en enseñanza del inglés no hay mucho. (GF5)

En lo que respecta a la formación en ejercicio sobre la lengua extranjera ofrecida por entes gubernamentales, los participantes indicaron que es básicamente nula. Ellos consideran que el Gobierno se limita a la promulgación de leyes y guías que poco aportan a la práctica de la enseñanza porque desconocen el contexto de desarrollo del ejercicio docente. En palabras de los participantes: “el Gobierno no se preocupa por ofrecer a sus maestros formación en política lingüística, sino que únicamente se interesa por proveer preparación en estándares y lineamientos, los cuales se trabajan sin explicación de su origen o su relevancia” (GF1), además agregan que

[...] parecería que el Gobierno para proponer su política lingüística se basa en los resultados que muestran los colegios privados de Bogotá, pero nunca mira las condiciones de las regiones fuera de Bogotá para que apliquemos esas políticas. (GF2)

[...] yo veo que el Gobierno rige sus políticas por los resultados de los colegios privados de Bogotá, pero la realidad de un pueblo no la conocen. Es muy distinto ese profesor a un profesor de colegio oficial de provincia con 45 niños de todo tipo, a punto de enloquecer porque a los niños no les gusta el inglés y no lo encuentran

motivante. El salón es de teja de Eternit y el mismo profesor está desesperado porque se acabe la hora, por el calor, el cansancio, el ruido, etcétera. La realidad es contraria. (GF4)

Por último, son relevantes las técnicas usadas para la formación del docente, dado que se reitera una formación en cascada, que al parecer deja sin acompañamiento al docente destinatario final. Esto es así porque este proceso se debe supeditar a las comprensiones de quienes asisten a la fuente primaria de formación, a una serie de condiciones de carácter logístico que dificultan un aprendizaje efectivo. Se reitera que se limita a contenidos teóricos, lo cual deja de lado recursos prácticos para la aplicación de dichos contenidos en el quehacer docente. Al respecto, los docentes afirmaron:

[...] los jefes de área van y se capacitan, y ellos vienen y capacitan el grupo; pero es muy teórico. Siento que faltan más práctica y materiales para que se pueda hacer. (GF1)

[...] en estos dieciséis años nunca ha habido un solo año que no recibiéramos formación, unas veces para todos, otras veces por áreas. Faltan espacios para socializar las experiencias que nos dan en la formación. (GF4)

[...] aquí la capacitación es constante e inmediata. La jefa de departamento nos tiene informados siempre sobre los parámetros y los lineamientos que el Ministerio de Educación Nacional nos esté dando. (GF5)

Discusión de los hallazgos en los grupos focales

Los participantes del estudio se refirieron a su formación para ser docentes de lengua como un momento en el que recibieron de sus respectivas universidades contenidos teóricos sobre la didáctica y la pedagogía, pero se dejaron de lado aspectos más significativos para ellos que luego descubrieron en la práctica profesional. Esta situación resulta afín a posturas como la de Ferry (1997), quien enfatiza en que los programas de formación docente hacen un acercamiento instrumental y tecnocrático a la labor docente desde el entender que la enseñanza es un “oficio” que se aprende mediante el estudio de un conjunto de contenidos y técnicas que se deben dominar. Sin embargo,

los docentes afirmaron que “mucho de lo que nos enseñan en la universidad y lo que afrontamos al llegar a un salón de clase es muy diferente” (GF5). De este modo, se reitera lo que De Lella (1999) llama *modelo técnico-eficientista* y *modelo academicista* aplicados al proceso formativo de los nuevos docentes. Estos buscan transmitir contenidos preestablecidos y lograr objetivos encaminados a conocer una gran cantidad de información respecto a las formas de enseñanza más que construir conocimiento desde el hacer docente y comprender los fenómenos que enfrentan los profesores en las aulas.

En este sentido, se advierte, también como lo recuerda De Lella (1999), que la oferta de capacitación, más allá de buscar el mejoramiento del dominio del inglés, pretende garantizar el dominio de ciertas destrezas metodológicas para transmitirlo; además de transferir, como lo expresó uno de los participantes del ejercicio, “los estándares y lineamientos, pero no nos explican de dónde salieron ni por qué se aplican esos y no otras propuestas” (GF1). Así, estas acciones formativas responden a una concepción del profesor como un funcionario, operario y técnico que solo debe conocer las bases de su campo disciplinar para poder enseñar lo que los expertos han establecido para él y sus estudiantes. De aquí que los docentes digan que “el problema es que el Gobierno manda sus políticas, pero no manda el proceso de cómo hacerlas; solo manda y nosotros con las uñas intentamos dar solución a esas políticas” (GF3).

Asimismo, en lo referido a la formación en ejercicio Cárdenas *et al.* (2010) advierten que el trabajo realizado en este tema se suele orientar a la metodología, al proceso de aprendizaje o a la lengua como tal. Los participantes encuentran que el trabajo realizado por el Gobierno se limita a la promulgación de leyes y, a lo sumo, a la elaboración de guías conceptuales o metodológicas que se alejan o son ajenas a las realidades vividas en las comunidades educativas, en especial aquellas ubicadas en la ruralidad. Estos procesos, como lo sugieren Cárdenas *et al.* (2010), dejan de lado la reflexión de algunos asuntos, por ejemplo, la construcción de conocimiento docente de base, los marcos conceptuales de los programas de formación continuada y la evolución de los procesos de crecimiento profesional. Además, suelen olvidar los contextos de las instituciones educativas, las necesidades reales de los estudiantes y docentes, y el socializar con el cuerpo docente las

razones que fundamentan las políticas. Esto reitera lo expuesto por estos autores, quienes afirman que algunas de las iniciativas para formular planes de formación:

se han convertido en ‘paquetes de reforma’ con decisiones acerca de qué, cuándo y cómo los docentes deben aprender algo, [pasando a] convertirse en un proceso más de entrenamiento que no involucra a los docentes a lo largo de la planeación y todo su desarrollo. (p. 54)

Por otra parte, Cárdenas *et al.* (2010) explican que, aunque el desarrollo profesional centrado en la participación activa y la reflexión continua del profesor suele ser la estrategia más aceptada en el ámbito teórico, no es la táctica más utilizada en la realidad del sistema educativo. No obstante, parece que en el ámbito institucional se dan algunas experiencias en este sentido; hay iniciativas provenientes de la comunidad educativa y de quienes la lideran, pero no de instancias de gobierno local, regional o nacional. Esto lo dejaron ver los docentes cuando afirmaron: “parecería que el Gobierno para proponer su política lingüística se basa en los resultados que muestran los colegios privados de Bogotá, pero nunca mira las condiciones de las regiones fuera de Bogotá para que apliquemos esas políticas” (GF2); “[en el colegio] la capacitación es permanente en pedagogía, espiritualidad, etcétera, pero en enseñanza del inglés no hay mucho” (GF5). También dijeron que es frecuente la realización de “cursos, talleres y conferencias sobre pedagogías y manejo de adolescentes, pero en específico sobre la enseñanza del inglés no hemos recibido mucho” (GF4).

Así, en las instituciones educativas se involucra al docente en procesos de formación que atienden aspectos de interés para la comunidad educativa, que surgen de sus necesidades y que quizá el sistema educativo no cubre. Aún queda pendiente abordar los retos específicos que el contexto de la práctica docente impone a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Algunos de estos desafíos son la falta de formación de los docentes con respecto a habilidades comunicativas en inglés, el fortalecimiento de los procesos iniciales de formación en la lengua y la familiarización con el uso de esta y los propósitos de la enseñanza. Para los docentes, los fines de la enseñanza deben ser de carácter comunicativo y no meramente instrumental.

Las apreciaciones de los profesores indican que se debe evitar que las estrategias de formación de docentes se saturen “con teorías supuestamente de moda mundial, con múltiples neologismos o tecnicismos que oscurecen el lenguaje y la comprensión del mensaje [...]. En general, los maestros regresan a sus aulas con nuevas categorías, pero con las mismas prácticas” (CIDE, 2001, pp. 3-4).

Cabe recordar que no se llega a ser un profesional de la educación en un momento específico, como bien lo indica García (2014), quien resalta que esto se logra mediante un proceso continuo que se inicia con la formación básica y se enriquece con cursos posteriores y con la experiencia y reflexión sobre la práctica. Este proceso también puede comenzar fuera del ámbito educativo, como lo demuestran varias trayectorias y algunos ciclos vitales docentes en los cuales los inicios se vincularon con necesidades propias de funciones en cargos administrativos o con suplir ausencias en los procesos formativos personales. En otros casos los profesores pasaron de ejercer en áreas diferentes a ser profesionales en la enseñanza del inglés. Ejemplos de esta situación se ven en varias participaciones de docentes que en los grupos focales señalaron:

[...] no quería ser docente de inglés, sino estudiar Comercio Exterior y eso me exigía saber inglés. Entonces lo aprendí escrito, pero no oral. Después trabajé como secretaria y ya con el inglés me presenté al rector de un colegio y me dio el cupo como docente de inglés, así era en esa época. (GF4)

[...] yo soy licenciada en Español, pero no había profesor en nombramiento de inglés, así que me pidieron a mí. Yo con grabadora solo aprendí algo y así me nombraron, por lo que yo considero que aprendí inglés a la par de mis primeros estudiantes. (GF3)

Este último caso evidencia que algunas veces el docente se forma de manera autodidacta en el ejercicio de su profesión usando los recursos que tiene a su alcance. De este modo, está claro, como bien lo expone García (2014), que la experiencia profesional se ve afectada o enriquecida por las características del lugar, el tipo de institución, los estudiantes y el momento histórico en que vive el docente, aspectos que determinan las formas de proceder e incluso de comprender su labor.

Conclusiones desglosadas para cada uno de los conceptos involucrados

Formación docente

La población con la cual se trabajó describió los procesos formativos por los que ha transitado como de corte contenidista, técnico-eficientistas y centrados en “el respeto” por lo institucionalizado en lo social y normalizado en lo profesional. Estos procesos se desarrollan por medio de prácticas formativas orientadas hacia la reproducción y la homogeneización, y el dominio de estrategias y técnicas para transmitir el conocimiento disciplinar, con lo cual se entiende la docencia como una labor u oficio.

Además, los participantes señalaron que sus procesos de formación docente se caracterizan por la primacía de enfoques y modelos disciplinarios, academicistas y transmisionistas desarrollados de manera habitual en cascada. También dijeron que estos están acompañados de prácticas verticalistas, enciclopedistas y homogeneizadoras que imponen contenidos, procesos, prácticas, productos, resultados. Estos procesos tienden a implantar discursos y perspectivas foráneos derivados de lineamientos, planes y recursos

diseñados por expertos internacionales o agencias supranacionales, lo cual los hace poco adecuados para el mejoramiento real y efectivo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Asimismo, se caracterizó la formación recibida con tres atributos que la hacen inefectiva e inapropiada: 1) tercerizada, 2) descontextualizada y 3) fragmentada. Esto da como resultado agendas y proyectos discontinuos y desiguales tanto en sus apuestas como en sus logros. Por otra parte, las instituciones educativas estudiadas cuentan con diversas estrategias formativas y de profesionalización docente que centran los esfuerzos en aspectos teóricos de la pedagogía y la didáctica o en la transmisión de información. Esto le da continuidad al tipo de formación recibida en las universidades; además, esa perspectiva descuida temas relacionados en específico con el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, la aplicación de las políticas de lengua y la adquisición de nuevas técnicas e instrumentos que les faciliten a los docentes cualificar su labor y hacerla más pertinente para sus contextos.

Ahora bien, el trabajo realizado permitió reafirmar que el perfil profesional, la trayectoria docente y el ciclo vital tienen el potencial de dotar de significado e integralidad los procesos de formación de los profesores. De este modo, esos aspectos o factores se deben considerar al momento de diseñar estrategias y oportunidades de formación y profesionalización docente, las cuales, además, tienen que partir del conocimiento de varios asuntos:

- La formación se debe asumir como un proceso discrecional de reflexión permanente en el cual los docentes buscan transformar su práctica de enseñanza para responder o satisfacer las necesidades e intereses de sus estudiantes y comunidades educativas. Por lo tanto, para diseñar programas de formación permanente se necesita empezar por diagnosticar las necesidades y consideraciones formativas de manera contextualizada, contemplar mecanismos o procedimientos para la construcción y ejecución de programas colegiados de desarrollo y profesionalización docente de naturaleza contextualizada y situada, ofrecer estrategias de intercambio de experiencias y conocimientos disciplinarios, y contar con estrategias de participación que les den a los docentes voz y voto

en la elección, planificación, implementación y valoración de sus actividades formativas.

- A los docentes les resulta significativo y relevante tener suficientes herramientas para afrontar las distintas realidades que les propone el contexto donde ejercen, en especial en la ruralidad, y las diferentes necesidades formativas de sus estudiantes derivadas de estas, al igual que poseer instrumentos e información suficientes para asumir su rol de ejecutores de políticas.
- Se espera que los procesos de formación atiendan la necesidad de construir conocimiento desde el hacer docente y de comprender los diferentes fenómenos a los que se enfrentan los profesores en las aulas.
- Se debe asumir la docencia como una profesión cambiante y la labor educativa como un ejercicio de perfeccionamiento.

Perfil profesional, trayectoria docente y ciclo vital

El perfil profesional se revela a modo de un constructo que surge de la interacción entre identidad, conocimiento, cultura escolar y personalidad. En este:

- La identidad se refiere al autorreconocimiento de la naturaleza y el sentido de ser docente que deviene de experiencias con una alta carga sociocultural y afectiva. Esto constituye una autoimagen positiva que da cuenta del valor dado a la labor educativa y de la importancia asignada a formarse de manera continua para responder satisfactoriamente con el compromiso pedagógico.
- El conocimiento entremezcla saberes pedagógico-didácticos y lingüístico-comunicativos con saberes histórico-culturales e institucional-comunitarios que derivan de la interacción y la complementariedad entre la formación formal dada por la institucionalidad y la formación situada proveniente de las experiencias vividas en el quehacer docente.

- La cultura escolar demanda habilidades y actitudes que permitan plantear e implementar estructuras organizacionales y dinámicas curriculares encaminadas al desarrollo de planes de intervención socioeducativa y a la puesta en marcha de proyectos de resolución de problemas comunitarios.
- La personalidad del docente posibilita la adquisición y el desarrollo de cualidades o atributos básicos como la resiliencia para ajustarse a situaciones adversas, la responsabilidad para garantizar procesos curriculares y extracurriculares de calidad, y el liderazgo para transformar realidades socioeducativas.

Por lo tanto, al elaborar un perfil profesional hay que tener en cuenta que el ser docente se debe abordar desde una visión que integre la vida pública como docente, la vida privada como persona sociohistórica y la vida colectiva como actor en una comunidad educativa. Esto para que no se cosifique ni instrumentalice a los docentes. También es necesario contemplar sus tiempos de carrera y sus ciclos etarios, además de reconocer que ellos han aprendido a leer y actuar en consonancia con las dinámicas de sus contextos específicos, así como a entender su rol decisivo en la atención y solución de problemas de su entorno.

Cabe resaltar que los participantes hicieron énfasis en la necesidad de tener un docente capaz de comunicarse en una lengua extranjera, enseñar a comunicarse en esta e investigar en torno a la enseñanza-aprendizaje de la lengua y, por qué no, en el campo de la pedagogía para cualificar su labor y dignificar cada vez más su trayectoria y ser un ejecutor de política pública que contextualice los lineamientos de las instancias de gobierno y las apuestas institucionales. Por último, se afirma que un maestro empoderado es aquel que conoce sus capacidades, sus esfuerzos de formación y su rol de generador de cambios positivos en torno a lo que se configura como nuevas prácticas docentes.

Planificación y política lingüística

En el trabajo se observó que la formulación de políticas se ha enfocado en procesos de actualización metodológica y de fortalecimiento de la lengua, lo cual ha dejado de lado un poco el estudio, la reflexión y la discusión de asuntos como el bilingüismo o el plurilingüismo; por esto los planes de gobierno se centran en formar a los docentes a través de ejercicios de capacitación y certificación sin asumirlos como intelectuales de la cultura y de su profesión.

Se evidenciaron contradicciones entre lo que el Estado plantea (mejor nivel de lengua extranjera, pero pocas horas de trabajo académico, por ejemplo) y las acciones que emprenden las entidades territoriales en la gestión del servicio educativo. También se identificó exclusión al momento de formular las políticas, dado que la mayoría de las decisiones las toma un único participante: el MEN. Esto hace que las voces del profesorado, las directivas, los coordinadores, los padres de familia y los estudiantes no estén suficientemente representadas en estas.

De esta manera, parece que el sistema educativo actual se caracteriza por tener políticas y discursos tecnocráticos que excluyen las dimensiones histórico-social y ético-política de los fenómenos, así como las instituciones y los actores educativos, y sobre todo acentúan la dimensión técnica de los procesos y productos educativos otorgándoles calidad, eficacia y eficiencia por fuera de las realidades materiales y simbólicas que los hacen posibles.

Sugerencias sobre la formación docente

De acuerdo con la información recopilada y analizada en las historias de vida, los biogramas y los grupos focales de los profesores del Distrito Lasallista de Bogotá que participaron en esta investigación, la formación docente debe dejar de ser una práctica en cascada centrada en contenidos disciplinarios, de modo usual orientados a la mejora del nivel de lengua, la actualización metodológica y la homogeneización de prácticas y productos impuestos de manera verticalista, para convertirse en un proceso enfocado en la reflexión y el

empoderamiento del profesor, y caracterizado por prácticas colegiadas en comunidades de aprendizaje docente.

Ahora bien, la formación en cascada puede parecer una actividad con costo-efectividad y costo-utilidad a corto plazo, puesto que permite el diseño e implementación de programas masivos y secuenciales de desarrollo profesional de directivos o docentes que, una vez preparados, están capacitados para replicar esta experiencia con subalternos o colegas. No obstante, estos programas se limitan a “capacitar” a los profesores para que conozcan unos discursos pedagógicos determinados y hagan ciertas prácticas educativas. Tales discursos y prácticas suelen diseñarlos y proponerlos expertos que, a pesar de tener buenas intenciones, desconocen las realidades y dinámicas de las comunidades educativas que pretenden ayudar. Por otra parte, los programas masivos no se traducen en el desarrollo de una mayor preparación de los docentes, quienes suelen no participar en la lectura crítica de la naturaleza de las políticas educativas ni en la toma informada de decisiones sobre la metodología de los programas formativos.

En contraposición a la formación en cascada autores como Bermúdez *et al.* (2018) abogan por el diseño y la implementación de planes de formación centrados en el docente y caracterizados por el trabajo colegiado en comunidades de aprendizaje. Según estos autores, ese tipo de formación se debe entender como procesos mediante los cuales “se logran profesionales empoderados capaces de crear sus propios contenidos, procesos y prácticas, apartándose críticamente de discursos impuestos ajenos a las necesidades de sus estudiantes y a las realidades de su comunidad educativa” (p. 38). Para que esto se lleve a cabo de manera efectiva y real, los docentes tienen que poder realizar procesos colegiados de reflexión pedagógica, en los cuales cuestionen las teorías de otros desde sus horizontes de sentido, evalúen sus acciones a partir de sus realidades histórico-culturales y construyan conocimiento contextualizado para sus comunidades socioeducativas.

En concreto, esta investigación propone el diseño e implementación de dos procesos de formación docente centrados en el profesor y en sus comunidades educativas: *las comunidades profesionales de aprendizaje* y *las comunidades de aprendizaje docente*. Las primeras buscan establecer redes

de profesores e instituciones educativas que construyan relaciones profesionales a través de jornadas de estudio o grupos de discusión orientados hacia el aprendizaje y el desarrollo docente. Estas redes se tienen que comprometer a realizar esfuerzos coordinados y actividades conjuntas que propendan a la solución colegiada de problemas o retos educativos en torno a la cualificación del aprendizaje de los estudiantes y la mejora de las realidades institucionales. Por su parte, las comunidades de aprendizaje docente son grupos de profesores que investigan sus discursos y prácticas con el fin de descubrir, crear y negociar nuevos significados o sentidos que los ayuden a comprenderlos y transformarlos. Estas investigaciones abordan problemas de la práctica a través de la unión reflexionada entre conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico e innovación curricular (Fandiño y Bermúdez, 2016a).

Sugerencias sobre el perfil profesional, la trayectoria docente y el ciclo vital

Las historias de vida, los biogramas y los grupos focales en los que participaron los profesores de cinco colegios del Distrito Lasallista de Bogotá dan cuenta de una gran variedad de perfiles profesionales, trayectorias docentes y ciclos vitales. Esto demuestra la existencia de una comunidad educativa viva caracterizada por un capital humano con mucha diversidad y riqueza en saberes, aprendizajes y experiencias tanto profesionales como personales y colectivas, lo cual representa una oportunidad para crear diálogos intergeneracionales, interregionales e interculturales. No obstante, las actuales políticas públicas y los programas educativos se suelen caracterizar por movilizar posturas asimilacionistas y homogeneizadoras que parecen buscar reducir o desconocer las diferencias y particularidades de los grupos sociales. Estas posturas no solo deslegitiman la diferencia y la diversidad de las comunidades educativas, sino que desaprovechan sus habilidades, valores, creencias e inteligencias; además, promueven procesos y procedimientos que desconocen las fases o los estadios del desarrollo profesional, ignoran las rutas o vías de aprendizaje de la profesión y dejan de lado factores de maduración fisiológica, emotiva y personal.

Al contrario de este tipo de posturas, este trabajo de investigación propende a la puesta en juego de políticas y programas de formación docente y desarrollo profesional que les den cabida a diálogos intergeneracionales, interregionales e interculturales. Al respecto, Posada-Escobar *et al.* (2017) sostienen que este tipo de diálogos promueve las relaciones entre diferentes grupos culturales presentes en una determinada comunidad o localidad, con el fin de que aprendan a comunicar sus diferencias para desplegar acciones conjuntas. Asimismo, estos diálogos suscitan contactos e interacciones basados en el reconocimiento del otro mediante la negociación cultural y la resolución de conflictos derivados de la asimetría de poder entre diferentes grupos etarios, étnicos y socioculturales. De este modo, los diálogos procuran que “se den procesos de negociación de ideas, se encuentren personas que piensan diferente, que han tenido conflictos y se busca transformar las relaciones entre estas personas” (p. 510). En últimas, estos requieren la adopción de formas de saber y hacer que comprendan a las comunidades y sus instituciones no de maneras esencialistas y estáticas a partir de la homogeneidad o semejanza, sino como grupos humanos cuyas formas de pensar y actuar son constructivas y dinámicas en el marco de su heterogeneidad o diferencia.

Para aprovechar la riqueza y la variedad tanto de perfiles como de trayectorias y ciclos, se propone el uso de la estrategia formativa Aprender (Guzmán *et al.*, 2014), que pide a los profesores trabajar como cuerpos colegiados en ocho fases. Estas fases les permiten reflexionar, criticar y tomar decisiones en pro de la construcción, implementación y valoración de proyectos y propuestas que los ayuden a formarse de manera profesional y a transformar sus prácticas o realidades:

1. Analizar: identificar y comprender la naturaleza y el alcance de los desafíos formativos que tienen los profesores en su comunidad educativa.
2. Planificar: proponer un programa de formación docente que desde el trabajo en comunidades profesionales de aprendizaje posibilite cambios y mejoras en la enseñanza-aprendizaje.

3. Revisar: examinar la coherencia y pertinencia de la propuesta para llegar a acuerdos y acciones convenientes y oportunas.
4. Ejecutar: desarrollar el programa de formación recogiendo información que dé cuenta de experiencias y aprendizajes.
5. Negociar: transar formas novedosas que resuelvan problemas no anticipados o enfrenten circunstancias imprevistas.
6. Documentar: recoger información que garantice el seguimiento sistemático y continuo del proceso formativo (fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades).
7. Evaluar: valorar los logros obtenidos en los ámbitos personal, profesional e institucional.
8. Refinar: integrar y mejorar para perfeccionar desde los puntos de vista teórico, metodológico y operativo el proceso formativo.

Sugerencias sobre la planificación y la política lingüística

Las voces y experiencias de los docentes participantes en esta investigación señalan que los tres últimos gobiernos han impulsado la planificación y la política lingüística a partir de programas (Programa Nacional de Bilingüismo, Programa de Fortalecimiento del Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras, Programa Nacional de Inglés) y de disposiciones estatales como la Ley de Bilingüismo o 1651 del 2013, los decretos 3870 del 2006, 2450 del 2015 y 1280 del 2018, y la Resolución 18583 del 2017. Estos se han ocupado de imponer discursos y procedimientos centrados en elevar el nivel de dominio de la lengua extranjera a través de procesos de certificación, establecer lineamientos curriculares por medio de la estandarización y la examinación, definir la formación docente como inmersión y capacitación metodológica e implementar la evaluación y el seguimiento mediante el diagnóstico, clasificación y rendimiento.

Por otra parte, estos programas y disposiciones han desconocido las voces, las experiencias y los conocimientos no solo de los profesores de lenguas extranjeras y los miembros de sus comunidades educativas, sino también de los programas de licenciatura tanto de las universidades públicas como de las privadas y de las asociaciones de profesores colombianas, por ejemplo, la de profesores de inglés (Asocopi), de francés (ACOLPROF) y de facultades de educación (Ascofade). Esta situación ha derivado en “un choque entre lo legal y lo operativo, resultado de inconsistencias entre las decisiones que se toman con base en estándares internacionales y las acciones de implementación regional y local que se adelantan sin suficientes medios y recursos” (Torres, 2009, citado en Fandiño y Bermúdez, 2016a, p. 14).

Superar programas de planificación y política lingüística diseñados desde un alfabetismo funcional y una visión instrumentalista, complementar unos lineamientos curriculares centrados en la educación bilingüe de enriquecimiento y perfeccionar una formación docente de interés técnico, contenidista y eficientista implica un compromiso con formulaciones y disposiciones, y establecer programas que desde las realidades y dinámicas de las instituciones educativas y los cuerpos docentes favorezcan proyectos e iniciativas que posibiliten y apoyen el uso simultáneo e integrado de la lengua materna, las lenguas extranjeras y las lenguas indígenas en el sistema educativo colombiano. Tales iniciativas y proyectos se deben orientar a lograr la adquisición de una verdadera competencia comunicativa intercultural que permita el desarrollo de la identidad individual, el impulso de la convivencia social y la obtención de un sentido de unidad nacional.

En últimas, es importante señalar que el trabajo con este tipo de iniciativas y proyectos conlleva adelantar procesos formativos e investigaciones que asuman postulados teóricos y procedimientos metodológicos del llamado paradigma interpretativo cultural, puesto que deberán promover el diálogo y la reflexión de fenómenos de la escuela y del aula desde la comprensión que los profesores, estudiantes, directivas y padres de familia les dan a sus saberes, actuaciones, costumbres y actitudes. Con este paradigma las instituciones y sus cuerpos colegiados, al igual que los programas de licenciatura y las asociaciones profesionales, tienen que procurar estudiar la esencia de los discursos pedagógicos y las prácticas educativas desde los significados

y sentidos que los actores les otorgan a sus contextos socioculturales y a sus realidades histórico-políticas. Además, deben reconocer al docente ya no como un simple operario educativo que aplica políticas y programas diseñados por otros, sino como un profesional reflexivo, crítico y transformador que elabora, implementa y valora su saber, su práctica y su experiencia tanto en el ámbito personal como en el profesional e institucional (Shulman, 1989).

Referencias

- Alonso, I., Lobato, C. y Arandia, M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Opción*, 31(5), 51-74.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2010). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 89-98.
- Arismendi, F. A. (2016). La competencia plurilingüe y pluricultural en la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras en una universidad pública en Colombia. *Folios*, 2(44), 109-125. <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios109.125>
- Arismendi, P. (2015). *Propuesta de mejoramiento para la adaptación de las políticas públicas en los procesos de bilingüismo* (tesis de maestría). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, D. C., Colombia.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Baldauf, R. (2005). Language Planning and Policy Research: An Overview. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 957-970). Erlbaum.
- Bar, G. (1999). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. I Seminario Taller sobre Perfil Docente y Estrategias de Formación*. OEI.
- Bastardas, A. (2004). Sociolingüística versus política y planificación lingüísticas: distinciones entre los campos y nociones integradoras. *Revista de Lengua i Dret*, 41, 175-194.

- Bermúdez, J., Cardona, A., Castro, L. y Fandiño, Y. (2018). *Lineamientos básicos para planificación y política lingüística en instituciones educativas de básica y media*. Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas/Distrito Lasallista de Bogotá.
- Berrío, I. y Jaramillo, A. (2012). *Prácticas de subjetivación y subalternización del maestro* (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Bolívar, A. (Ed.) (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Mensajero.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Aljibe.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). The Professional Identity of Secondary School Teachers in Spain: Crisis and Reconstruction. *Theory and Research in Education*, 4(3), 339-355.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bonilla, C. y Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered Questions in Colombia's Foreign Language Education Policy. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 185-201.
- Butt, R. y Raymond, D. (1989). Studying the Nature and Development of Teachers' Knowledge Using Collaborative Autobiography. *International Journal of Educational Research*, 13, 403-420.
- Campo, M. (2012). *El uso de los medios y las nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Presentación en el II Encuentro de Instituciones de Educación Superior, Bogotá, D. C., Colombia.
- Cañón, L., Caballero, A. y Medina, R. (2017). *Entre concepciones y prácticas docentes, a propósito del texto académico en el Taller de Confrontación de la Licenciatura en Educación Física. Subdirección de Gestión de Proyectos (CIUP)*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas, M. (2010). Encuentros y desencuentros en la formación de profesores de inglés en Colombia: una mirada a las políticas del Programa Nacional de Bilingüismo. En T. Gimenez y M. Góes (Orgs.), *Formação de professores de línguas na América Latina e Transformação Social* (pp. 19-44). Pontes.
- Cárdenas, M., González, A. y Álvarez, J. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios*, 31, 49-68.
- Cárdenas, V. (2007). El dispositivo pedagógico en la educación de adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44), 1-5.

- Colombia Aprende. (s. f.). *Programa Nacional de Bilingüismo*. <http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>
- Connely, F. M. y Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. Teachers College Press.
- Consejo Británico. (2015). *El inglés en Colombia: estudio de políticas, percepciones y factores influyentes*. Autor.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya/cvc.
- Cooper, R. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge University Press.
- Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo. (2001). *El aula reformada: buenas prácticas de actualización y buenas prácticas docentes en cinco países latinoamericanos*. <http://www.reduce.cl/homereduc.nsf/?Open>
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Paidós.
- Day, C. (1998). La formación permanente del profesorado en Europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI. *Revista de Educación*, (317), 31-44.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Ponencia presentada en el I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Lima, Perú.
- Decreto 2277 de 1979. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. 22 de octubre de 1979. DO 35374.
- Decreto 1278 del 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. 19 de junio del 2002. DO 44840.
- Decreto 3870 del 2006. Por el cual se reglamenta la organización y funcionamiento de los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas y se establecen las condiciones mínimas de calidad. 2 de noviembre del 2006. DO 46440.
- Decreto 2450 del 2015. 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 del 2015, Único Reglamentario del Sector Educación. 17 de diciembre del 2015. DO 49729.
- Decreto 1280 del 2018. Por el cual se reglamenta el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el registro calificado de que trata la Ley 1188 del 2008 y los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992 sobre acreditación, por lo que se subrogan los capítulos 2 y 7 del título 3 de la parte 5 del libro 2 del Decreto 1075 del 2015 —Único Reglamentario del Sector Educación—. 25 de julio del 2018.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.

- Domingo, J. y Bolívar, A. (1996). Procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico-narrativa. *Revista Enseñanza de España*, 14, 17-39.
- Domínguez, C. (2011). El maestro como persona y sus historias de docencia. Conocer y comprender al maestro. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 33(2), 24-45.
- Eirín, R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-13.
- Erazo, M. (2011). Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. *Perfiles Educativos*, 33(133), 114-133.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Paidós Ibérica.
- Fals Borda, O. (1990). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 71-88.
- Fandiño, Y. y Bermúdez, J. (2016a). *Bilingüismo, educación, política y formación docente: una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera*. Panamericana Formas e Impresos.
- Fandiño, Y. y Bermúdez, J. (2016b). Planificación y política lingüística en Colombia desde el plurilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, 69, 137-165.
- Fandiño, Y., Bermúdez, J. y Varela, L. (2016). Formación docente en lengua materna y extranjera: un llamado al desarrollo profesional desde el empoderamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 47, 38-63.
- Fandiño, Y., Ramos, B., Bermúdez, J. y Arenas, J. (2016). Nuevos discursos en la formación docente en lengua materna y extranjera en Colombia. *Educación y Educadores*, 19(1), 46-64.
- Feiman-Neser, S. (2008). Teacher Learning. How do Teachers Learn to Teach? En M. Cochran Smith, S. Fieman-Neser y D. McIntyre D. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 697-705). Routledge/Taylor & Francis.
- Fernández, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- Ferry, G. (1997). *El trayecto de la formación*. Paidós.
- Flaborea, R. (2010). Políticas educativas institucionales y prácticas pedagógicas: estudio de caso de un colegio bogotano. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 158-179.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Fuller, F. y Brown, D. (1975). Becoming a Teacher. En K. Ryan (Ed.), *Teacher Education* (pp. 25-52). NSSE.
- García, J. y García, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 57(2), 47-70.
- García, X. y Marín, J. (2015). *Política lingüística nacional en contextos rurales: vivencias de maestros y maestras de inglés* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- García-Huidobro, J. (2014). Desarrollo profesional. Reflexiones de cara a la carrera docente. *Revista Docencia*, 19(54), 65-77.
- Godenzzi, J. C. (2001). *Política lingüística y educación en el contexto latinoamericano: el caso del Perú*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid, España. https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/4_el_espanol_en_contacto/godenzzi_j.htm
- González, A. (2012). When Language Teacher Educators, Language Policy Makers, and Politicians Meet: Lessons from the South. En D. Soneson, E. Tarone, A. Chamot, A. Mahajan, M. Malone y Center for Advanced Research on Language Acquisition (Eds.), *Expanding Our Horizons: Language Teacher Education in the 21st Century: Selected Papers from the 6th and 7th International Language Teacher Education Conferences* (pp. 47-62). University of Minnesota.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo* (1.ª ed.). Morata.
- Guzmán, I., Marín, R. e Inciarte, A. J. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación por competencias*. Universidad del Zulia.
- Haarmann, H. (1990). Language Planning in the Light of a General Theory of Language: A Methodological Framework. *International Journal of the Sociology of Language*, 86, 103-126.
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60
- Hargreaves, A. y Goodson, I. (1996). Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. En I. Goodson y A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (pp. 1-27). Falmer Press.
- Hirsch, G. (1993). Biography and Teacher Identity: A Typological Analysis of Life-History Data. *Qualitative Studies in Education*, 6(1), 67.83.
- Hornberger, N. (2006). Frameworks and Models in Language Policy and Planning. En T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 24-41). Blackwell.

- Huberman, M. A. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Huberman, M., Thompson, C. L. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. J. Biddle, T. L. Good e I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 18-97). Paidós.
- Jiménez, S. (2008). Entre perfiles y docentes. *Revista Electrónica Educare*, 12(2), 31-45.
- Kelchtermans, G. (1993). Teachers and Their Career Story: A Biographical Perspective on Professional Development. En C. Day, J. Calderhead y P. Denicolo (Eds.), *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development* (pp. 198-218). Routledge.
- Kloss, H. (1969). *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*. International Centre for Research on Bilingualism.
- Leithwood, K. (1992). The Principals Role in Teacher Development. En M. Fullan y A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 86-103). Falmer Press.
- Ley 1651 del 2013. 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. 12 de julio del 2013. DO 48.849.
- Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-8.
- Lozano, J. (2006). *Normalistas vs. universitarios o técnicos vs. rudos. La práctica y la formación del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales*. Plaza y Valdés.
- Madrid, D. (2005). La edad del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. En J. L. Martínez, C. Pérez Basanta y L. Quereda (Eds.), *Towards an Understanding of the English Language: Past, Present and Future. Studies in Honour of Fernando Serrano* (pp. 519-530). Universidad de Granada.
- Martínez, J. D. (2010). La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. *Entre Lenguas*, 15(1), 89-102.
- Martínez, J. (2008). *Análisis del concepto de competencia en la formación de docentes de lenguas extranjeras en Colombia* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Maturana, L. (2011). La enseñanza del inglés en tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en algunas instituciones públicas: factores lingüísticos y pedagógicos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(2), 74-87.

- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2.^a ed.). SAGE.
- Ministerio de Cultura. (2010). *Compendio de políticas culturales*. Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Guía n.º 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-345822_ANEXO_19.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Programa Nacional de Inglés 2015-2025. Documento de socialización*. Autor.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Revista de la Escuela de Psicología*, 2(1), 105-128.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking: A Study of Teaching as Work*. Routledge.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Teaching Excellence Through Professional Learning and Policy Reform. Lessons from Around the World*. Autor.
- Padilla, J., González, K. y Silva, W. (2011). Sentido de la formación docente desde la perspectiva sociocrítica. *Revista Q. Educación, Comunicación y Tecnología*, 6(11), 1-15.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80.
- Pickle, J. (1985). Toward Teacher Maturity. *Journal of Teacher Education*, 36(4), 55-59.
- Posada-Escobar, J. J., Briceño-Alvarado, P. y Munar-Moreno, Y. A. (2017). Análisis de experiencias y dispositivos en construcción de paz desde una perspectiva intergeneracional-intercultural. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 505-517.

- Quevedo, J. y Flórez, A. (2011). Liderazgo y cultura en las organizaciones escolares: un estudio de casos sobre el desarrollo educativo. *Praxis*, 7(1), 60-75.
- Quintar, E. (1998). *La enseñanza como puente a la vida*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Raba, J. (2014). *La formación del docente de lengua extranjera en la intersección entre política, teoría y práctica educativas* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D. C., Colombia.
- Resolución 18583 del 2017. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 del 2016. 15 de septiembre del 2017. DO 50.357.
- Ricento, T. (2000). Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196-213.
- Rodríguez, N. (1998). ¿Cuáles son los indicadores básicos del perfil profesional del docente universitario para el siglo XXI? *Revista Investigaciones. Facultad de Educación UNMSM*, 2(3), 1-13.
- Sánchez, C. y Huchim, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (21), 148-167.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-84). Paidós.
- Sikes, P. (1985). The Life Cycle of the Teacher. En I. F. Goodson y S. J. Ball (Eds.), *Teachers' Lives and Careers* (pp. 27-60). Falmer Press.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza* (4.ª ed.). Morata.
- Sudbeck, K. (2015). Educational Language Planning and Policy in Nebraska: A Historical Overview. *The Nebraska Educator: A Student-Led Journal*, 25, 70-100.
- Tedesco, J. C. (1998). Desafíos de las reformas educativas en América Latina. *Carta Informativa del IPE*, 16(4), 1-2.
- Tedesco, J. y Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Torres, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos*, 15, 56-75.
- Triviño, M. (2013). *Prácticas docentes de los médicos especialistas en el Hospital Universitario Clínica San Rafael*. Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad de La Salle. (2010). *La formación y el desarrollo profesional docente. Coordinación de Pedagogía y Didáctica. Colección Documentos Institucionales n.º 37*. Autor:

- Usma, J. (2009). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 11, 123-141.
- Vargas, A., Tejada, H. y Colmenares, S. (2008). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés): una lectura crítica. *Lenguaje: Revista de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle*, 36(1), 241-275.
- Vargas, F. (2012). *Programa de Fortalecimiento de Competencias en Lengua Extranjera (PFDCLE): plan de acción*. <https://prezi.com/vqjdjzfsjr4i/programa-de-fortalecimiento-de-competencias-en-lengua-extranjera-pfdcle/>
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C. y Delgado, P. (2006). *Las narrativas biográficas para la comprensión de la vida y el trabajo del profesor de escuela media. Análisis sobre las dimensiones y los planos de trabajo metodológico*. Texto presentado en el VI Seminario de Red Estrado: Regulación Educacional y Trabajo Docente, Universidad del Estado de Río de Janeiro, Río de Janeiro, Brasil. http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_vise-minario/trabalhos/eixo_tematico_3/las_narrativas_biograficas.pdf
- Veiz, J. M. (2011). La investigación en didáctica de las lenguas extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 81-108.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1), 1-23.
- Vivas, M., Becerra, G. y Díaz, D. (2005). La formación del profesorado novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de los Andes, Táchira. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1), 1-17. <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/113>
- Whitaker, P. (1993). *Managing Change in School*. Open University Press.
- Whitehead, J. (1989). Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind, "How do I Improve my Practice?". *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41-52.
- Whitehead, J. (1995). Educative Relationships with the Writing of Others. En T. Russell y F. Korthagen (Eds.), *Teachers who Teach Teachers: Reflections on Teacher Education* (pp. 113-129). Falmer Press.
- Zambrano, A. (2012). Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional. *Educere*, 16 (54), 11-19.

Anexos

Anexo 1. Instrumento 1: historia de vida

La popularidad alcanzada por la investigación narrativa sobre las historias de vida y biografías puede responder a nuestra actual coyuntura posmoderna: en un mundo que ha llegado a ser caótico y desordenado, solo queda el refugio en el propio yo [...].

En unos tiempos en que se cuestionan las grandes narrativas, toma su lugar hablar de uno mismo y recurrir a los relatos personales de experiencia, a las voces tradicionalmente silenciadas y a los protagonistas del día a día.

Bolívar y Domingo (2006, p. 358)

- A. Propósito:** analizar a través del método biográfico-narrativo las historias de vida de profesores de lengua materna y extranjera en colegios del Distrito Lasallista de Bogotá para conocer las particularidades de sus procesos de formación docente en el marco de la política lingüística de bilingüismo del Ministerio de Educación Nacional.
- B. Dirigido a:** coordinadores del área de lengua y docentes de lengua materna y extranjera de colegios del Distrito Lasallista de Bogotá.
- C. Desarrollo:** este trabajo de narración autobiográfica permitirá comprender específicamente la trayectoria docente, el perfil profesional y el ciclo vital de los profesores de lengua de colegios del Distrito Lasallista de Bogotá. Así pues, se invita a seguir la ruta para el desarrollo de actividades propuesta a continuación. Sugerimos dedicar momentos distintos para realizar cada actividad. Sería muy conveniente realizar las actividades en un espacio aislado y tranquilo, el cual le permita hacer una introspección de su trayecto autobiográfico. Usted decide si

desarrolla primero las actividades escritas a mano y luego transcribe los textos en formato digital o si desde el inicio las desarrolla en su computador. **Todas las actividades propuestas deben ser entregadas en digital (formato Word)**. No se sugiere un mínimo número de páginas esperado, lo importante es que usted pueda desarrollar todas las actividades de manera agradable, consciente y reflexiva. ¡Esperamos que esta sea una experiencia interesante y enriquecedora para todos!

D. Actividades

Paso	Actividad
1. Inspiración/ Evocación	Lea el registro biográfico entregado como ejemplo. Recuerde los diferentes momentos transcurridos en su trayectoria de vida.
2. Etapa escolar (experiencias tempranas o previas)	<p>Escriba dos o tres párrafos cortos sobre los recuerdos de primaria o secundaria destacando los aspectos más significativos con respecto a la clase de lengua materna y extranjera: salón de clases, profesores, actividades, tareas, juegos, compañeros, etcétera.</p> <p>En lo posible describa hechos, situaciones, objetos, personas o lugares que considera que tuvieron influencia en su elección para dedicarse a la docencia en general o como maestro de lengua materna o extranjera.</p> <p>Asimismo, narre algunas de las razones por las cuales inició sus estudios profesionales como docente o como docente de lengua profundizando en las motivaciones más importantes para esta elección.</p>
3. Carrera profesional (trayectoria formal)	<p>Escriba un párrafo corto en el cual indique el año de inicio y finalización, ciudad, institución, número de semestres cursados y título obtenido en estudios de pregrado o posgrado (diplomado, especialización, maestría).</p> <p>En dos o tres párrafos siguientes describa las materias, los docentes, los compañeros y las experiencias que más recuerda.</p> <p>En uno o dos párrafos finales narre recuerdos relacionados con su formación en la política educativa; en particular asignaturas, eventos y cátedras sobre política lingüística (normatividad, decretos, resoluciones, planes y programas gubernamentales) referentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas.</p> <p>Después de desarrollar este apartado responda de manera reflexiva: de acuerdo con los anteriores párrafos, ¿reconoce o no que hubo una preocupación en su proceso de formación docente por conocer y comprender la política lingüística?</p> <p>Si así fue, por favor describa cómo ha impactado este aprendizaje en su desarrollo profesional. Si no recibió esta formación, ¿le hubiese gustado recibirla?, ¿por qué?</p>

CONTINÚA

Paso	Actividad
<p>4. Experiencia pedagógica (incidentes críticos)</p>	<p>Con base en su experiencia docente, escriba uno o dos párrafos cortos en los cuales describa qué formación ha recibido sobre política lingüística en lengua materna o extranjera; por ejemplo, lineamientos curriculares, estándares básicos para la enseñanza de lenguas, decretos o resoluciones, Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística 2008, Programa Nacional de Bilingüismo 2006-2010, Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras 2010-2014, Programa Nacional de Inglés 2015-2025, Plan Nacional de Lectura y Escritura: Leer es Mi Cuento 2015, etcétera.</p> <p>Después de desarrollar esta actividad, responda de manera reflexiva: de acuerdo con los anteriores párrafos, ¿conoce sobre la política lingüística establecida por el Ministerio de Educación Nacional para las lenguas del país? Si así es, por favor describa cómo ha impactado este aprendizaje en su desarrollo profesional. Si no recibió esta formación, ¿le hubiese gustado recibirla?, ¿por qué?</p>

- E. Cierre:** lea de nuevo cada uno de los textos derivados de las actividades. Verifique que respondan a la actividad propuesta. Amplíe y complemente, si lo considera necesario, y una en un solo texto los productos de las actividades realizadas. Envíe este único texto en formato digital (Word) por correo electrónico: yfandino@unisalle.edu.co, jbermudez@unisalle.edu.co o cserrano@unisalle.edu.co

Anexo 2. Instrumento 2: biogramas

- A. Propósito:** analizar a través del método biográfico-narrativo las historias de vida de profesores de lengua extranjera en colegios del Distrito Lasallista de Bogotá para conocer las particularidades de sus procesos de formación docente en el marco de la política lingüística de bilingüismo del Ministerio de Educación Nacional.
- B. Dirigido a:** coordinadores del área de lengua extranjera y docentes de lengua materna y extranjera de colegios del Distrito Lasallista de Bogotá.
- C. Desarrollo**

El biograma

- “El biograma se construye a partir de los registros biográficos sobre determinados aspectos extraídos de una amplia muestra de biografías personales para efectos comparativos” (Huchim y Reyes, 2013, p. 5).
- “Cadena cronológica de situaciones administrativas, compromisos adquiridos, puestos desempeñados, destinos ocupados, actividades formativas realizadas, discontinuidades importantes experimentadas y acontecimientos de relevancia del profesor [...] una representación gráfica del perfil biográfico en el que se destacan tiempos y espacios que configuran una trayectoria de la vida profesional” (Fernández, 1995, p. 159).

Para el desarrollo del biograma se propone hacer primero un trabajo individual y luego por parejas, en el cual se comparen de manera gráfica las particularidades de sus procesos de formación docente. El producto por entregar, resultado de la actividad propuesta, se debe presentar en el formato digital enviado al inicio de la actividad al correo de cada docente. Solo se recibirá un biograma por pareja, el cual se expondrá ante el resto del grupo. ¡Esperamos que esta sea una experiencia interesante y enriquecedora para todos!

D. Actividades

Paso	Actividad
1. Registro gráfico (20 min)	Elabore el biograma con base en su registro biográfico. - Etapa escolar (experiencias tempranas o previas) Destaque los aspectos más significativos con respecto a la clase de lengua materna y extranjera. - Carrera profesional (trayectoria formal) Destaque los aspectos relacionados con su formación en política educativa; en particular asignaturas, eventos y cátedras sobre política lingüística o educativa (normatividad, decretos, resoluciones, planes y programas gubernamentales) referentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas. - Experiencia pedagógica (incidentes críticos) Destaque la influencia que ha ejercido la política lingüística (educativa) en lengua materna o extranjera en su ejercicio docente.
2. Lectura y comprensión (30 min)	Lea el registro biográfico del colega y observe su biograma.
3. Comentarios (10 min)	Comente con su colega las diferencias, las similitudes y los aspectos relevantes de los registros biográficos y biogramas.
4. Discusión y elaboración del biograma (30 min)	Encuentre los puntos comunes de los dos biogramas individuales y elabore uno solo que evidencie las similitudes identificadas.
5. Presentación al grupo y envío (30 min)	Exponga ante el grupo el biograma común.

- E. Cierre:** envíe los biogramas (individual y grupal) en formato digital por correo electrónico: yfandino@unisalle.edu.co, jbermudez@unisalle.edu.co o cserrano@unisalle.edu.co

Anexo 3. Instrumento 3: grupos focales

- A. Propósito:** analizar a través del método biográfico-narrativo las historias de vida de profesores de lengua extranjera en colegios del Distrito Lasallista de Bogotá para conocer las particularidades de sus procesos de formación docente en el marco de la política lingüística de bilingüismo del Ministerio de Educación Nacional. Este trabajo de narración autobiográfica permitirá determinar hasta qué punto la **disposición**, el **compromiso** y la **capacitación** de los docentes de lengua extranjera de colegios del distrito están influenciados por su trayectoria docente (camino para llegar a ser profesor), su perfil profesional (identidad, conocimiento y cultura) y su ciclo de vida (edad).
- B. Dirigido a:** coordinadores del área de lengua extranjera y docentes de lengua extranjera de colegios del Distrito Lasallista de Bogotá.

C. Desarrollo

Grupos focales

Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013) sostienen que los grupos focales se constituyen en una técnica para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos provocando autoexplicaciones dirigidas a obtener datos cualitativos. Esta técnica resulta en especial valiosa para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción que las estimula a examinar lo que piensan, cómo piensan y por qué piensan de tal manera. Ese estímulo favorece la discusión y el intercambio de comentarios y opiniones como resultado de un trabajo en grupo y de una gran riqueza de testimonios.

Para el desarrollo de los grupos focales se propone desarrollar primero un guion con el texto introductorio que motive la participación de los asistentes. El moderador presenta la pregunta y les da la palabra a quienes la soliciten para el inicio de la discusión. Los observadores toman nota de las respuestas y los demás detalles de la participación (comportamientos, actitudes, comentarios, etcétera).

D. Guion

Presentación

Presentación del moderador

Buenos días. Mi nombre es _____, trabajo en la Universidad de La Salle y hago parte del grupo de investigación PREVADIA.

- Presentación del objetivo de la entrevista: estamos llevando a cabo un estudio en el que tratamos de hacer un análisis e interpretación de los procesos de formación docente en lengua extranjera en colegios del Distrito Lasallista de Bogotá en el marco de la política lingüística de bilingüismo del Ministerio de Educación Nacional. En este contexto, estamos realizando esta actividad para recoger información.
- Toda la información que se recoja se tratará de manera interna para los fines del estudio. Lo que conversaremos aquí solo lo conocerá el equipo de trabajo, es decir, es confidencial, por lo que les solicitamos su colaboración opinando y compartiendo sus pensamientos.
- Se realizará una serie de preguntas. Se invita a todos a contestarlas de manera ordenada atendiendo a las instrucciones dadas para cada una de ellas. La idea es que todos opinen sobre los temas planteados, sin importar que no estén de acuerdo entre ustedes.
- Se solicita permiso para utilizar la grabadora, con el fin de poder registrar todos los datos.

Preguntas orientadoras

1. ¿Cómo entienden ustedes el proceso de formación docente?
¿Qué etapas fundamentales se experimentan en ese proceso?
¿Qué factores y actores intervienen en ese proceso?
2. ¿Cómo comprenden ustedes conceptos como *trayectoria docente*, *perfil profesional* y *ciclo vital*?
¿Hasta qué punto creen ustedes que estas situaciones determinan el desarrollo y el éxito de los procesos de formación docente?
3. ¿Qué particularidades o peculiaridades creen ustedes que caracterizan la vida profesional de los docentes de lenguas?
¿Hasta qué punto creen ustedes que las políticas lingüísticas han influido o impactado su formación docente y su vida profesional?
¿Creen ustedes que la formación docente en normales, pregrados y posgrados les permite posicionarse como agentes educativos y constructores de política lingüística?

Cierre

Agradecemos su disponibilidad para participar. En caso de que quieran contribuir de alguna manera a este proceso más allá de la forma en que lo han hecho hasta ahora o deseen hacer algún tipo de aclaración, pueden contactarnos a cualquiera de los siguientes correos electrónicos:

- yfandino@unisalle.edu.co
- jbermudez@unisalle.edu.co
- cserrano@unisalle.edu.co

Anexo 4. Fragmento de la matriz analítica elaborada a partir de los datos que responden a una de las preguntas de investigación en los tres instrumentos

Parte A. Fundamentación teórico-analítica de la matriz de análisis de los tres instrumentos

Pregunta de investigación que enmarca el análisis de la información recogida en los tres instrumentos	Perspectivas del acercamiento analítico	Propuestas de los autores consultados	Definiciones de los autores consultados
<p>¿Qué procesos de formación docente se evidencian en las historias de vida/biogramas/grupos focales de los profesores de lengua extranjera del Distrito Lasallista de Bogotá?</p>	<p>Modelos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Davini (1995) <ul style="list-style-type: none"> - Práctico-artesanal - Académicista - Tecnócrata-eficientista - Hermenéutico-reflexivo • Hargreaves y Goodson (1996) <ul style="list-style-type: none"> - Clásico - Flexible - Práctico - Expandido - Complejo 	<p>Se transmiten los conocimientos, las didácticas y la pedagogía que se decretan como “verdaderos” y se reproducen comportamientos y valores dispuestos por la cultura o los miembros de la sociedad que se imponen como “únicos y válidos”. Se propende al respeto por lo institucionalizado y a la negación a cuestionar; se trata de reproducir el modelo no solo de formación, sino el socialmente legitimado. Las pautas del trabajo docente se estipulan desde los avances en la disciplina y sobre todo en lo que establezcan sus expertos. Se necesita formar docentes “sabios” en la disciplina. Las certezas científicas o disciplinares se vuelven suficientes para enfrentar la práctica docente.</p>
	<p>Visiones del profesionalismo</p>		<p>Se argumenta la profesionalización en relación con el conocimiento científico, las técnicas y los principios éticos de estas comunidades.</p>

Parte B. Rastreo de los datos recogidos en los tres instrumentos que ayudan a responder a una de las preguntas de investigación

Historias de vida

- “[...] en la universidad recibí una formación adecuada en español, inglés y francés con grandes pedagogos; recuerdo entre otras materias Semiótica, Lógica, Sintaxis, Semántica, Fonética y Filología aplicadas a cada uno de los idiomas. Siempre hubo la tendencia tanto de la Universidad Libre como de la de Pamplona por la formación en metodologías para la enseñanza de la lengua materna y de lenguas extranjeras, talleres de estrategias metodológicas para la enseñanza” (HV1).

- “Las materias que trabajé en la universidad y que recuerdo porque las dictaron muy buenos profesores fueron Ayudas Educativas, Inglés Básico, Psicología Cognitiva, Problemas y Estrategias de Enseñanza, Taller de Lenguas, Didáctica General, Didáctica de la Lengua Inglesa, entre otras no menos importantes. Los docentes de la universidad eran todos excelentes profesionales en su rama, de todos aprendí mucho de pedagogía y más” (HV3).

- “Nos enseñaban además de inglés, lo que es muy importante para los licenciados, historia de la pedagogía, estrategias didácticas y teoría de la lingüística” (HV4).

- “Primero nos dieron la parte teórica, las pautas para poner en práctica cada uno de los conocimientos. Luego me mandaron a hacer práctica en una institución educativa, la cual fue mi primera experiencia como docente en preescolar” (HV5).

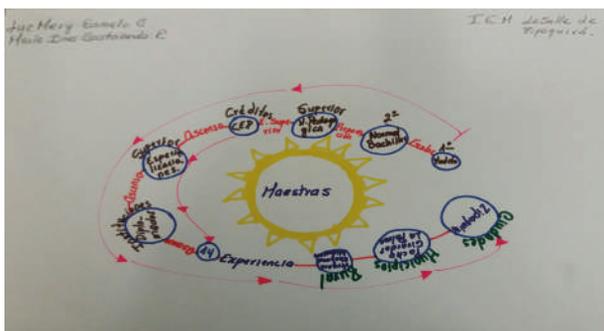
- “Realicé otros estudios como diplomados y cursos; nunca, por más que quise, realicé especializaciones, aunque me hubiera encantado hacerlo en psicolingüística o psicopedagogía. Algo que incluyera la salud mental, pues como lo señalé anteriormente, me gusta conocer e indagar acerca del comportamiento del ser humano, así como formar” (HV8).

- “Las asignaturas que recuerdo de la universidad que me gustaban mucho eran las de Inglés, Derecho Constitucional, Filosofía y Lógica Matemática, en las cuales me destacué durante mis estudios [...]. Los docentes que daban esas materias eran muy respetados y valoraban mucho la participación del estudiante en la clase” (HV10).

- “Después de mi pregrado he tomado algunos cursos ofrecidos por editoriales, seminarios y diplomados referentes a estrategias pedagógicas en el aula. Estos cursos me han permitido mejorar mis estrategias y actualizar mi conocimiento sobre metodología en el salón de clase” (HV12).

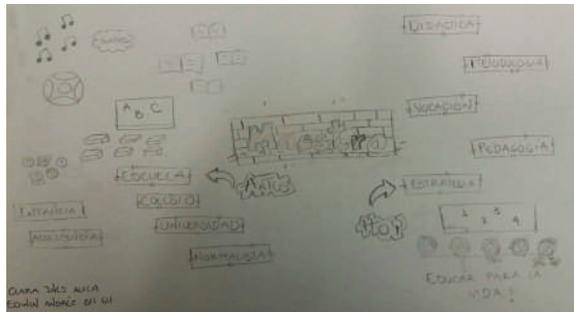
- “Las materias que trabajé en la universidad fueron Lingüística, Sociolingüística, Literatura, Fonética y Fonología, Pensamiento Latinoamericano, Didáctica, Metodología de la Investigación, Semántica, Morfosintaxis, Psicolingüística, Inglés, Gerencia Educativa, Sinuanología, que son las que más recuerdo. Los docentes eran expertos en su área, con la preparación necesaria que exige formar futuros formadores, con metodologías muy buenas y los recursos necesarios para ello” (HV14).

Biogramas

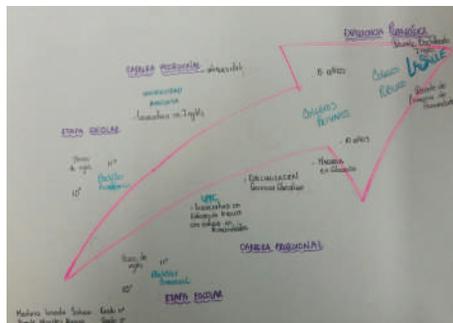


Este primer biograma muestra a las maestras como un centro que proporciona luz a los procesos. El desarrollo profesional se ve como una secuencia de eventos y experiencias que las rodean. Los eventos de formación comienzan en la escuela y van aumentando en complejidad al pasar por la escuela

normal, la educación superior hasta llegar al posgrado, que conduce al ascenso en la carrera profesional. A esta educación formal la siguen cursos cortos, lo cual hace que la experiencia se consolide y enriquezca con la labor en la ruralidad y la ciudad. El biograma se consolida de manera cíclica: el centro es el maestro. Se puede deducir que es un maestro empoderado, conocedor de sus capacidades y esfuerzos de formación.



En esta imagen se observa al maestro como el centro del proceso de enseñanza; alrededor están las representaciones de diferentes disciplinas como la música y la lectoescritura. Otros elementos destacados son los estudiantes, el tablero y los libros. El biograma representa un antes y un después en el desarrollo profesional del docente, su avance y sus cambios, la materialización de sus sueños.

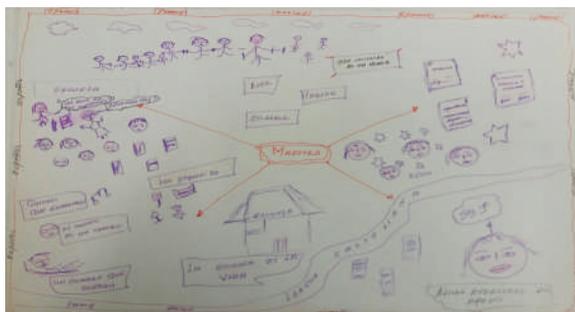


En este tercer biograma el centro (en color destacado) lo ocupa una flecha hacia adelante que muestra avance y progreso. Parte de la etapa escolar, lo

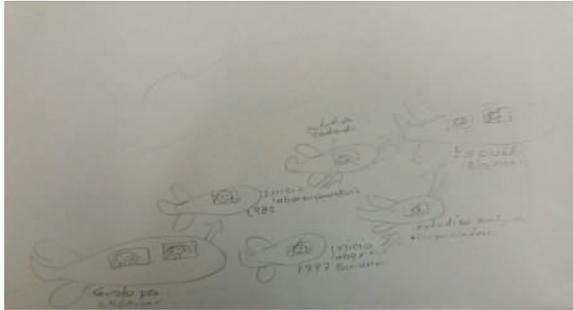
que podría indicar una vocación desde muy temprana edad, pasa por la carrera profesional y llega hasta la experiencia pedagógica tanto en colegios públicos como privados; se destaca el Colegio de La Salle para laborar como docente de inglés. La flecha también indica continuación, camino recorrido y una dirección hacia donde dirigirse, claridad en la meta por seguir.



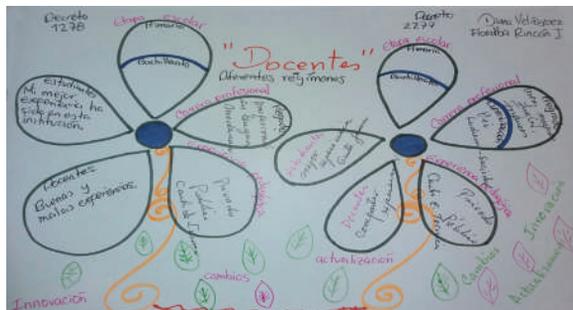
En este cuarto biograma el desarrollo profesional se concibe como una montaña en la que se va ascendiendo. En la parte baja están los inicios en una escuela rural y la alusión a los decretos 1278 y 2277 del Ministerio de Educación Nacional. A medida que se asciende se pasa por la formación en la escuela normal, el bachillerato académico, el pregrado y los posgrados. De similar manera la experiencia va aumentando a medida que se avanza hacia la cima de la montaña. No hay registro de eventos en la parte superior de la montaña, lo que podría indicar que el docente se ve a sí mismo no como un profesional que acabó su formación, sino a modo de alguien con mucho camino por recorrer y experiencia por ganar.



En el biograma cinco se observa en el centro, con un color diferente, a la maestra. Alrededor están la escuela, los niños, títulos y frases como “Ser maestro es un honor”. En la parte inferior se ve la escuela que, además de un centro educativo, es la vida. Hay muchas imágenes sobre todo de personas y de la maestra. Se nota alegría y amor por la profesión y por el recorrido que se ha hecho para configurarse como una docente que es el centro y motor de los procesos.



En el sexto biograma acerca del recorrido profesional se observa una serie de aviones (mecanismos que permiten desplazarse y ascender) que vuelan cada vez más alto. Entre ellos están el gusto por enseñar, la experiencia en primaria y en secundaria, la escuela normal y la licenciatura. Cada elemento le ha permitido al docente ascender y mejorar sus prácticas. Él es el piloto.



El séptimo biograma ilustra dos regímenes: el Decreto 1278 del 2002 y el Decreto 2277 de 1979, que configuran el desarrollo y la experiencia docente

de maneras disímiles. Los dos momentos se conciben como flores que se nutren de las normativas y generan cambios en la carrera profesional y la experiencia pedagógica. De similar manera, los cambios evidenciados conducen a la innovación y la actualización de las prácticas.

Grupos focales

¿Qué procesos de formación docente se evidencian en las historias de vida de los profesores de lengua extranjera del Distrito Lasallista de Bogotá?

- “En la universidad veía materias de didáctica. Cuando se empieza la formación docente es cuando uno vislumbra la realidad de la política del Gobierno, pero con ensayo-error, porque el Gobierno no manda a los capacitadores constantemente. Y si uno está en la escuela rural, pues mucho más”.

- “Mi formación se inició en la escuela normal; allá veía didácticas. Luego en la Unilibre vi todas las materias de los docentes de lenguas, como Semántica, Didáctica, Semiótica y Sintaxis. Luego en la especialización todo se dio en el área de lengua castellana”.

- “Yo vi los lineamientos en la especialización, pero con cada gobierno todo cambia; nos preparan por unos tres días y todo se queda ahí. No nos acompañan en el proceso”.

- “Yo estudié en el SENA y en la licenciatura, pero solo he enseñado lengua castellana. Por falta de uso ya no tengo buen nivel de inglés”.

- “Yo recuerdo que empecé a tener la mente abierta hacia la profesión cuando salí del colegio porque no soy normalista. Como no me gustaban las matemáticas, me metí a inglés y eso me hizo madurar más al tener que superar la dificultad de aprender una lengua extranjera”.

- “Mi formación se ha centrado en la parte escrita del inglés, no en la expresión oral, por eso evito hablar mucho con mis estudiantes: me da miedo que

me superen. Ese fue un inconveniente de mi formación porque no trabajé mucho lo oral; me bloqueo”.

- “Aquí la mayoría de los docentes tenemos la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés y la especialización que hicimos en Enseñanza de Lenguas de la Universidad de Pamplona, ubicada en Norte de Santander, más los cursos que nos han ofrecido los hermanos de formación en pedagogía, el diplomado, talleres y otras cosas. En inglés como tal no hemos tenido mucha formación, ni siquiera en la universidad, porque era todo en gramática y no en la parte comunicativa. Esa es mi deficiencia y me siento un poco frustrada con eso”.

- “El profesor en Estados Unidos cuando hice el curso de dos meses me dijo que no importaba si no hablaba muy bien, que lo importante era que me hiciera comprender y que comprendiera más o menos lo que me decían”.

- “Yo pude entrar a la escuela normal gracias a un tío sacristán que habló con las religiosas. Para una persona como yo de clase humilde, entrar a la normal era algo grandioso, era una gran oportunidad; como para los muchachos ser policías, para nosotras era ser normalistas”.

- “Yo no quería ser docente de inglés, sino estudiar Comercio Exterior y eso me exigía saber inglés. Entonces aprendí inglés escrito, pero no oral. Después trabajé como secretaria y ya con el inglés me presenté al rector de un colegio y me dio el cupo como docente de inglés, así era en esa época”.

- “La parte escrita del inglés se me facilita bastante, pero la parte oral muy poco, entonces aprovecho que enseño lo escrito para que los estudiantes después trabajen lo oral. Reconozco mi limitación en lo oral, pero a ellos les promuevo mi fortaleza en lo escrito”.

- “Inicialmente estudié Lingüística y Literatura, después terminé Filología de Inglés porque no pude terminar lo otro. Mi maestría es en Educación y mi especialización también. Trato de estar actualizada todo el tiempo”.

- “Yo soy Licenciada en Español, pero no había profesor en nombramiento de inglés, así que me pidieron a mí. Con grabadora solo aprendí algo y así me nombraron, por lo que yo considero que aprendí inglés a la par de mis primeros estudiantes. Luego hice una especialización en Edumática para poder responder a las necesidades de informática de mis estudiantes. También estudio lengua de señas por mi sobrino sordomudo y aspiro a que cuando me retire pueda ir a enseñar español en un país anglófono”.

- “Yo inicié en la escuela normal porque era la opción que tenía para que la guerrilla no me llevara, pues las que estábamos estudiando y lo demostrábamos nos dejaban en la casa y no nos llevaban; era una forma de salvarme. Después hice la licenciatura porque las monjas de la normal me presentaron y tuve esta oportunidad. Ya nombrada en Chaguaní [Cundinamarca] empecé la maestría y la terminé en la del Tolima”.

Autores

Jenny Bermúdez Jiménez

Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle (Colombia). Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje de Virtual Educa Argentina - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), y licenciada en Español y Lenguas Modernas de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Docente investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación: Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Salle.

Correo electrónico: jbermudez@unisalle.edu.co



Aurora Cardona Serrano

Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle (Colombia) y magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Jaén (España). Especialista en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés y licenciada en Áreas Mayores Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Docente investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación: Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Salle.

Correo electrónico: cserrano@unisalle.edu.co



Yamith José Fandiño Parra

Doctorando en Educación y Sociedad y magíster en Docencia de la Universidad de La Salle (Colombia). Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje de Virtual Educa Argentina - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Licenciado en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia. Docente investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación: Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Salle.

Correo electrónico: yfandino@unisalle.edu.co



Hno. Niky Alexander Murcia Suárez

Doctorando en Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander (Colombia) y magíster en Psicología de la Universidad de los Andes (Colombia). Licenciado en Educación con especialidad en Educación Religiosa de la Universidad de La Salle (Colombia).

Correo electrónico: nikyfsc@lasalle.org.co



El cuerpo de texto del libro
***Formación docente en lengua extranjera en
colegios del Distrito Lasallista de Bogotá.
Aproximación biográfico-narrativa***
está compuesto en tipos Cambria 10/15.

Universidad de La Salle
Bogotá, D. C., Colombia

Noviembre del 2021

En la Universidad de La Salle, el estudio de la formación docente exige comprender la manera en que los maestros viven los procesos formativos del sistema educativo y las dinámicas escolares de sus instituciones. Desde dicha perspectiva, este libro analiza cómo los maestros de lengua extranjera de cinco regiones del país han vivido veinte años de políticas, reformas y programas que buscaban circunscribir su pensar, su hacer y su ser.

Los investigadores y los maestros participantes comparten una reflexión que se mueve entre la crítica de las apuestas programáticas del Ministerio de Educación Nacional en la vida de los maestros del Distrito Lasallista de Bogotá; la asunción del maestro como conocedor y analista crítico de su contexto de enseñanza-aprendizaje y la elaboración de referentes teórico-conceptuales que les proporcionen estrategias y lineamientos contextualizados. Tal reflexión trasciende los límites de las instituciones y los actores involucrados, de modo que es un referente de consulta y réplica para otras entidades que busquen transformar sus currículos y adaptar sus prácticas de enseñanza.



Ediciones
Unisalle

Sede Chapinero, Carrera 5 # 59A-44
PBX: 348 8000 Exts.1224 y 1226
edicionesunisalle@lasalle.edu.co
<https://ediciones.lasalle.edu.co/>
Bogotá, D. C., Colombia

ISBN: 978-628-7510-13-5



9 786287 151013 5