

Bilingüismo, educación, política y formación docente: una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera.

Yamith Fandiño Parra

Jenny Bermúdez Jiménez

Bilingüismo, educación, política y formación docente: una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera

Producto derivado del trabajo adelantado por el proyecto de 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, vinculado a la línea de investigación “Educación, lenguaje y comunicación y al grupo de investigación “PREVADIA: Resolución de Problemas de Evaluación y Dificultades de Aprendizaje.”, categoría A de Colciencias. La elaboración y publicación de este documento se enmarca en el convenio de investigación realizado entre la Secretaría de Educación del Distrito Lasallista de Bogotá y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle (Enero, 2015).



UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

Yamith Fandiño Parra
Jenny Bermúdez Jiménez

Documentos de Investigación Educativa (DIE) 2

Bilingüismo, educación, política y formación docente: una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera.

ISBN 978-958-59270-7-0
ISBN-e 978-958-59270-8-7

Autores

© Fandiño P, Yamith; Bermúdez J., Jenny, 2016.

© Congregación de los Hermanos de las Escuelas
Cristianas - Distrito Lasallista de Bogotá

Secretaría de Educación
Diagonal 46 No. 19 - 28
Bogotá, Colombia
Teléfono: 320 13 00
www.lasalle.org.co
educacion@lasalle.org.co

Revisión

Leyder Alonso Castro Beltrán

Diseño y diagramación

Servicio de Comunicaciones y Publicaciones
Distrito Lasallista de Bogotá
comunicaciones@lasalle.org.co

Impreso por Panamericana Formas e Impresos S.A.
Impreso en Bogotá, Colombia

2016

Distrito Lasallista de Bogotá

Visitador Provincial
Hno. Leonardo Enrique Tejeiro Duque

Ecónomo Provincial
Hno. Isidoro Daniel Cruz Rodríguez

Secretario de Formación
Hno. Carlos Andrés Forero Forero

Secretario de Educación
Hno. Niky Alexánder Murcia Suárez

Secretario de Pastoral
Hno. César Andrés Carvajal Castillo

El contenido de esta publicación es de exclusiva responsabilidad de los autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de la obra para fines académicos, siempre y cuando se cite la fuente. Este es un documento arbitrado por la Secretaría de Educación del Distrito Lasallista de Bogotá.

CONTENIDO

Bilingüismo, educación, política y formación docente: una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera. Introducción	5
Bilingüismo más allá de una lengua extranjera	8
Reinterpretar la formación del profesor de lenguas: Un camino hacia su empoderamiento	15
Conclusión	25
Referencias	27
Tablas	33

BILINGÜISMO, EDUCACIÓN, POLÍTICA Y FORMACIÓN DOCENTE: UNA PROPUESTA PARA EMPODERAR AL PROFESOR DE LENGUA EXTRANJERA

La presencia de nuevos discursos en la pedagogía de las lenguas y la existencia de nuevos espacios de comunicación intra e interlingüística requieren de una reconfiguración o redireccionamiento de las prácticas y los procesos formativos en las instituciones educativas colombianas. Esta innovación o transformación curricular no consiste simplemente en incorporar nuevos enfoques teóricos o prácticas metodológicas. Al contrario, exige replantear la misión, la visión y el proyecto educativo de los programas formativos.

En 2014, la Fundación Compartir entregó el trabajo “Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos”. En él, los autores proponen el diseño de una política de fortalecimiento de la calidad educativa que asuma el componente docente como fundamento para la concreción de un mejoramiento del sistema educativo colombiano. Entre otras cosas, esta política debe:

promover una mayor valoración social de la profesión docente; buscar que los mejores bachilleres accedan a la carrera docente; establecer estándares más altos en los programas de formación docente previa y en servicio (con énfasis en la práctica y la investigación pedagógica); acompañar a los docentes a lo largo de su carrera; mejorar la evaluación docente para lograr un mejoramiento continuo; y establecer esquemas más atractivos de remuneración que incluyan salarios e incentivos monetarios y en especie (García, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra, 2014, pp.2-3).

En resumen, la propuesta se centra en hacer un llamado a priorizar el trabajo sistemático y sostenido por mejorar la calidad docente sobre otras disposiciones que pretendan mejorar la calidad, pues ella aparece como el insumo escolar que más contribuye a impactar positivamente en asuntos como el rendimiento estudiantil, la autonomía escolar y la retribución positiva.

Ese mismo año, sin embargo, apareció el documento “Programa nacional de inglés 2015-2025: Colombia very well”, el cual pretendía consolidar una política de Estado que permitiría “alcanzar la transformación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés que requiere Colombia” (MEN, 2014, p.5). Con base en estadísticas provenientes de pruebas diagnósticas y comparaciones porcentuales con estándares internacionales, esta política estatal establece que se debe realizar un fortalecimiento estructural de los pilares del trabajo con la lengua inglesa, con el objetivo que el sistema educativo colombiano logre la eficacia esperada en los procesos de enseñanza y aprendizaje en inglés. Dichos pilares se especifican de la siguiente manera: “docentes con niveles de inglés

adecuado, planes de estudio pertinentes, un modelo pedagógico apropiado, la presencia de inglés fuera del aula, una infraestructura tecnológica robusta, una cultura de desempeño permanente y la integración y sinergia de iniciativas [públicas y privadas]” (MEN, 2014, p.42).

Con el fin de lograr el fortalecimiento de dichos pilares, el documento propone una serie de iniciativas que se supone “sustentarán la transformación educativa a largo plazo e iniciativas aceleradas que proporcionarán victorias tempranas” (MEN, 2014, p.58). Algunas de estas son:

- la primera iniciativa busca identificar rutas de formación (cursos de inglés, programas de inmersión y programas de formación para transformar su práctica pedagógica) para los profesores de inglés con base en pruebas diagnósticas, de cuyos resultados dependerá el otorgamiento de una serie de incentivos;
- la segunda iniciativa contempla la transformación del modelo pedagógico (English, Please!) que inicia con el acompañamiento a la revisión de mallas curriculares que favorezcan la inclusión de horas de inglés de manera efectiva y el reclutamiento de docentes de inglés necesarios para suplir ese número de horas. Esto requiere conocer de manera exhaustiva las necesidades de las entidades territoriales y de sus instituciones educativas; y
- la tercera iniciativa clave corresponde al aseguramiento de infraestructura de apoyo y tecnología acordes con las necesidades de los estudiantes colombianos. En el marco de esta iniciativa, se busca proveer medios adecuados para que los estudiantes logren estar expuestos a muestras de lengua fidedignas, así como otorgar medios virtuales que favorezcan el trabajo autónomo de los estudiantes.

Una revisión inicial de tales iniciativas permite reconocer que los profesores no son asumidos como protagonistas en el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés en el sistema educativo. Por el contrario, son vistos sólo como un elemento más que debe ser instruido acerca de qué hacer y cómo hacerlo. En lugar de favorecer procesos de discusión, reflexión, apropiación e innovación docente o profesional, la política está encaminada, en gran parte, a lograr una mayor eficiencia del proceso educativo con el fin de repercutir en incrementos de la productividad y el desarrollo económico del país.

En lo concerniente a formación docente, la política refleja una perspectiva de corte tecnicista y funcionalista en disposiciones como: a) la presencia de docentes nativos quienes deben actuar como tutores y acompañantes de los profesores titulares, b) la oferta de programas de formación y jornadas de entrenamiento determinados por proveedores seleccionados a través de licitaciones, c) el acceso a certificaciones, reconocimientos, tabletas y libros de texto conforme al cumplimiento de resultados y d) la toma de pruebas docentes alineadas con el Marco Común Europeo en diferentes momentos de

la carrera profesional que determinan asuntos como vinculación provisional, evaluación de desempeño, reubicación y ascenso.

Ahora bien, aunque la política tiene un apartado que hace referencia al desarrollo de capacidades docentes mediante observación de pares, estudio de lecciones y clases abiertas, vale la pena señalar el hecho que estas prácticas se definen como mecanismos complementarios de participación y organización voluntaria, es decir, no tienen carácter obligatorio ni vinculante. De esta manera, la estrategia para la formación docente privilegia la formación en cascada, a través de talleres grupales enfocados en familiarización con la metodología y material pedagógico. Como se puede ver, el Programa Nacional de Inglés es un ejemplo manifiesto de una política tecnicista en la cual:

Los roles que debe cumplir el docente se reducen sustancialmente a “administrar” lo que otros han concebido y producido. Esta reducción conduce de manera progresiva a la “descualificación” y a la pérdida de autonomía del profesor, lo que repercute en forma negativa en los programas de formación docente (Saneugenio y Escontrela, 2000, p.17).

En contraposición con esta apuesta estatal, este documento propone a secretarías de educación e instituciones educativas considerar la adopción de una aproximación a la formación docente de lenguas desde una perspectiva reflexiva. Esta perspectiva está centrada en el docente y su comunidad y ligada a conceptos como la comprensión, la autodirección, la investigación y el descubrimiento, los cuales permiten asumir las innovaciones pedagógicas o las redimensiones curriculares como procesos iniciados por profesores de la mano con la creación de contextos educativos caracterizados por ambientes colegiados, donde se asumen y se practican relaciones sociales basadas en el respeto y la colaboración.

Para tal fin, el texto sigue una hoja de ruta conceptual dividida en tres momentos que buscan evidenciar las bases teóricas y metodológicas que sustentan la propuesta. El primer momento le permite al lector revisar categorías que se deben estudiar al transformar o cualificar políticas educativas, como la promulgada por el MEN en 2014, como lo son bilingüismo, educación, políticas y programas nacionales. Una vez revisadas estas categorías, el segundo momento invita al lector a reinterpretar o reconceptualizar la formación docente en general y la formación docente en lenguas en particular, con miras a posibilitar un desplazamiento epistemológico desde posturas centradas en la instrucción del profesor hacia perspectivas orientadas al empoderamiento docente. Después de reinterpretada la formación docente, el tercer momento de la hoja de ruta ofrece al lector pautas epistemológicas y metodológicas que propicien la asunción de estrategias formativas centradas en el profesor, den indicios acerca de la constitución de comunidades docentes que comparten su experticia y sugieran etapas que permitan reflexionar en pro de la construcción de proyectos de esta naturaleza.

Bilingüismo más allá de una lengua extranjera

El concepto de bilingüismo, además de ser un término poco unívoco, ha presentado un gran dinamismo a través del tiempo. Como resultado, es difícil establecer con exactitud una definición única puesto que varios autores desde diferentes disciplinas han intentado precisar este concepto a lo largo de los años. Factores tales como el aspecto lingüístico, sociológico, político, cultural, psicológico y pedagógico fueron considerados para su definición.

Para Bloomfield (1933), el bilingüismo implica la capacidad para hablar dos lenguas como lo hacen los hablantes de lengua materna, produciendo enunciados bien formados, portadores de significación. Para Weiss (1959), el uso directo, activo y pasivo de dos lenguas por el mismo sujeto hablante; entendiéndose por activo cuando se habla, y pasivo cuando se recibe o entiende. Macnamara (1967) lo entiende como la capacidad de desarrollar algún nivel de competencia (hablar, leer, entender, escribir) en una segunda lengua. Mackey (1976) lo ve como la cualidad de una persona o de una población que hace uso corriente de dos lenguas sin una aptitud marcada por una lengua más que por la otra. Cerdá (1986) entiende que consiste en la aptitud del hablante para utilizar indistintamente dos lenguas y, por extensión, la condición sociolingüística por la que una comunidad emplea dos lenguas para cubrir exactamente los mismos cometidos comunicativos, colectivos y privados. Por último, Harding y Riley (1998) enfatizan en que los individuos que tienen la posibilidad de comunicarse en dos o más códigos lo hacen en contextos diferenciados que requieren usar uno u otro sistema lingüístico. Por ende, su vocabulario y su habilidad para hablar, escribir, escuchar o leer tiene distintos niveles de acuerdo con los usos que realiza en cada lengua.

Ahora bien, Bermúdez y Fandiño (2012) sostienen que existe cierta evolución en las definiciones sobre bilingüismo. Los primeros conceptos parecen ser razonamientos fundamentales que enfatizaban la idea de un bilingüe equilibrado que domina perfectamente ambas lenguas. Por su parte, las propuestas más actuales dejan de categorizar o rotular a los individuos bilingües para detallar o determinar su desarrollo psicológico, su organización cognitiva, sus especificidades comunicativas o su interrelación con su entorno cultural. Así entonces, según Martínez (2006) se pueden identificar tres orientaciones teóricas o enfoques, a saber: la perspectiva (psico) lingüística, la perspectiva sociolingüística y la perspectiva lingüística crítica. Dónde la primera asume el sistema de la lengua como objeto de estudio sin tener en cuenta los problemas del individuo en relación al bilingüismo, la segunda hace énfasis en las maneras como el sistema de la lengua es utilizado en diferentes ámbitos sociales según factores y objetivos comunicativos y la tercera asume el bilingüismo como la consciencia de las situaciones socioculturales, políticas e ideológicas en las que el lenguaje y los hablantes están posicionados así como los múltiples significados que manan de dichos contextos.

Adicionalmente, la complejidad de las realidades sociales, las políticas gubernamentales y las prácticas educativas de hoy hacen que el entendimiento del bilingüismo vaya de la mano de reflexiones y prácticas que discutan y reflexionen asuntos como el biculturalismo, la bialfabetización, la interculturalidad, el multilingüismo y el plurilingüismo (ver Tabla 1). Esto es así porque hablar más de una lengua no sólo permite transmitir y entender mensajes, sino señalar estatus y percepción de identidad social, movilizar actitudes y estereotipos culturales y administrar diferentes modos y estilos comunicativos dependiendo del contexto.

Dado que no existe un concepto único o una mirada exclusiva de bilingüismo, es necesario contar con una comprensión holística o abarcante de éste, en la cual se tenga presente además de asuntos lingüísticos y comunicativos, aspectos psicológicos, sociales y culturales. En consecuencia, es vital que las acciones emprendidas en procesos “bilingües” de formación docente y estudiantil trasciendan discusiones exclusivamente metodológicas para “adentrarse a la exploración, la descripción y el análisis de apuestas bilingües que de manera sistemática y crítica aborden dimensiones y factores psicolingüísticos, sociolingüísticos, interculturales, multi- y plurilingües y de formación integrada” (Bermúdez y Fandiño, 2012, p.119).

Formas de entender la educación bilingüe. La UNESCO (1989) propone tres definiciones para este tipo de educación. Por una parte, habla de la enseñanza que se ofrece en escuelas rurales, en las cuales el profesor debe emplear la lengua indígena materna de los niños para que entiendan unos contenidos que después se les presenta en la lengua oficial, el castellano. Por otra parte, discute la creación de un currículo con actividades y materiales que se llevan a cabo tanto en primera lengua (L1) como en segunda lengua (L2), de manera que “los estudiantes se beneficien con el aprendizaje de esa segunda lengua, a la vez que mantienen y desarrollan su lengua materna” (p.12). Finalmente, habla de un proceso educativo planificado en el cual los estudiantes conservan y desarrollan dos lenguas y también las manifestaciones de sus culturas, proceso en el cual los contenidos provienen tanto de la cultura de los estudiantes como de la cultura a la cual se les quiere acercar, asegurando que este acercamiento no conlleve el deterioro o abandono de su identidad o su lengua materna.

Para esta organización existen dos modelos clásicos para la enseñanza bilingüe: transición y mantenimiento. En el primero, “la educación es bilingüe en la etapa inicial de la escolaridad, para luego continuar empleando sólo una de las lenguas en la instrucción” (UNESCO, 1989, p.17). En el segundo, “la primera y la segunda lengua son utilizadas como instrumentos de educación a lo largo de toda la escolaridad del niño” (UNESCO, 1989, p.18). Ahora bien, el segundo modelo puede tener dos metas a largo plazo: bilingüismo aditivo o bilingüismo sustractivo. En el primer caso, se busca que los

estudiantes agreguen la L2 a su uso de L1 de manera que se favorezca un mayor bilingüismo a nivel social, el cual suele favorecer la comprensión entre grupos monolingües. En el segundo caso, se pretende restar paulatinamente la L1 del proceso educativo para terminar usando exclusivamente la L2.

A continuación, se presentan características de tres aspectos de la educación bilingüe de acuerdo a contextos específicos. En cuanto a tiempo, existen diferencias en el diseño de los horarios de trabajo semanal, los cuales pueden ir de unas pocas horas (1 a 3) a días diferenciados o jornadas completas (mañana o tarde). Con respecto a contenidos, las instituciones pueden optar por “desarrollar todas las materias en las dos lenguas -excepto los cursos de lengua en sí- o seleccionar algunas materias para ser enseñadas solamente en una de ellas” (UNESCO, 1989, p.19). En relación con estrategias de alfabetización, tanto países como proyectos suelen variar su uso. Por ejemplo, la alfabetización puede hacer una transición de lengua vernácula, en el primer grado, hacia lengua oficial, en el segundo grado, o puede hacerse un trabajo articulado en lengua vernácula y lengua oficial desde el primer grado.

Finalmente, hace tres aseveraciones alrededor de la planificación y la implementación de educación bilingüe que resulta interesante tener en cuenta. A saber: a) su éxito no es dependiente del modelo o la estrategia, sino “de la preparación y convicción de los docentes que lo llevan a cabo, así como de la aceptación y apoyo de los padres de familia y la comunidad a la que va dirigido el programa” (UNESCO, 1989, p.21); b) sin un soporte adecuado por parte de los administradores educativos, un programa de educación bilingüe tendrá menos probabilidades de éxito y c) la elección por uno u otro modelo de educación bilingüe es una opción política, la cual se concretiza en los programas estatales de educación bilingüe.

Por otra parte, en una revisión histórica de la educación bilingüe, el Centro Virtual Cervantes (2016) encuentra que esta ha sufrido dos importantes cambios. Hasta los años 70's, el bilingüismo temprano se observaba como un fenómeno dañino psicológica y lingüísticamente, el cual conlleva la necesidad de mantener L1 como lengua vehicular de contenidos y retardar lo máximo posible la inclusión de L2 en la enseñanza. Esta postura responde a la creencia en la ausencia de relaciones entre la competencia lingüística de cada una de las lenguas que domina el hablante bilingüe. Desde los 80's, las posturas frente a los procesos de formación bilingüe aceptan la existencia de una interdependencia positiva en el aprendizaje articulado entre L1 y L2, lo cual implica aceptar que “la competencia desarrollada por un individuo en una lengua se aplica al aprendizaje de otras lenguas meta, que adquiere según los principios de interdependencia lingüística y transferencia” (párr.2).

En Colombia, existe una predisposición a privilegiar el funcionamiento de programas de educación bilingüe centrados en inglés-español, en detrimento de otras lenguas

extranjerías o de lenguas indígenas. Para De Mejía (2006), el país necesita diseñar e implementar una educación bilingüe equilibrada, la cual comprenda todas las lenguas y culturas presentes en el país. Esta necesidad conlleva, entre otras cosas, el estudio cuidadoso y sistemático de asuntos como identidad, sensibilidad cultural, políticas lingüísticas e interculturales, etc. Este estado de cosas demanda entender que el trabajo con educación bilingüe no depende tan sólo de la contratación de profesores con altos niveles en las lenguas meta sino de que “tanto profesores como administradores escolares entiendan los principios del bilingüismo y la educación bilingüe, de manera que sean capaces de tomar decisiones informadas sobre asuntos lingüísticos y académicos según sus contextos específicos” (De Mejía, 2006, p.165).

Uno de esos asuntos tiene que ver con la planificación y aplicación de la política lingüística ya que, como lo expone esta autora, una nación plurilingüe y multicultural como la nuestra requiere de disposiciones lingüísticas que tomen en cuenta tanto intereses exolingües, tendientes a hacer parte efectiva de un mundo globalizado, como intereses indolingües encaminados a confrontar oportunamente nuestras complejidades locales.

Bilingüismo desde las políticas públicas. Primeramente, es necesario señalar que existe una serie de contrastes conceptuales sobre la relación entre política y planeación. De este modo, algunos estudiosos sostienen que la política da pie a la planeación. Por ejemplo, Areiza, Cisneros y Tabares (2012) sostienen que:

La política lingüística tiene como objeto de trabajo las decisiones de los poderes políticos en relación con la lengua en un contexto monolingüe o de lenguas en contacto, mientras que la planeación lingüística se entiende como el diseño y aplicación de programas sociales para desarrollar esas decisiones (p.187).

Por el contrario, existen algunos académicos que opinan que la planeación origina la política. Por ejemplo, Kaplan (2012) afirma que:

La planeación lingüística es una actividad, mayormente impulsada por el gobierno, destinada al fomento del cambio lingüístico sistemático en alguna comunidad de hablantes [...]. El ejercicio de la planeación lingüística lleva a la promulgación de una política lingüística por parte del gobierno (o algún organismo o funcionario con autoridad) (p.2).

En este documento, se optó por hablar de “Planeación y Política Lingüística” (PPL). Esta noción, no solo resulta más abarcadora, además facilita el estudio de prácticas para tomar decisiones e iniciar intervenciones en relación con las relaciones lingüísticas de una nación, las cuales determinan sentidos y acciones tanto a nivel público como privado. (Bastardas, 2004). Por su parte, Sudbeck (2015) entiende este concepto como “un complejo de procesos socioculturales que influye en la función, el

uso, la estructura y/o la adquisición de lenguas” (p.76), el cual puede ser aprovechado tanto por el estatus quo para imponer hegemonía lingüística como por las minorías para legitimar diversidad lingüística.

Ahora bien, los expertos en PPL hablan de cuatro tipos o variedades: estatus, corpus, adquisición y prestigio. El estatus se relaciona con las decisiones que gobiernos o autoridades educativas toman sobre el rol o el uso de una lengua en un país mientras que el corpus da cuenta de las decisiones que estudiosos toman en cuanto a asuntos estructurales de esa lengua (Kloss, 1969). La adquisición, por su parte, tiene que ver con acciones tendientes a acrecentar el número de usuarios de una lengua (Cooper, 1989). Por último, el prestigio se ocupa de medidas tomadas para favorecer la imagen de una lengua ante los ciudadanos (Haarmann, 1990).

Al analizar la puesta en marcha de estos tipos o variedades de PPL, Baldauf (2005) explica que este proceso usualmente es impulsado por un estado con el propósito de intervenir o incluso modificar las formas de hablar y comunicarse en su territorio. Para él, este proceso puede suceder en diferentes niveles de manera articulada o independiente, a saber: macro (ministerio de educación), meso (secretarías de educación) y micro (salones de clase). Igualmente, sostiene que el nivel de conciencia sobre las metas de este proceso puede ser explícita (concreta en documentos públicos) o implícita (disimulada en prácticas oficiales). Para Baldauf, un resultado de la existencia de estos diferentes niveles es la presencia de conflicto y tensiones derivados de la diversidad de intereses y actividades que los diferentes actores tienen al entender e implementar la PPL.

Desde una perspectiva histórica, se puede hablar de tres etapas de desarrollo de la PPL. La primera etapa en los años 60's se distinguió por orientaciones encaminadas hacia el afianzamiento de una lengua o un estándar de lengua nacional, la cual permitiera tanto la unificación como la modernización lingüística de las nuevas naciones en África, Asia y el medio oriente. En esta etapa, la planificación de estatus y de corpus lingüístico se desplegaban de forma separada y separadas de sus contextos socio-históricos y ecológicos. La segunda etapa, entre los 70's y comienzos de los 80's, se caracterizó por discursos sociolingüísticos críticos que reconocían la complejidad sociocultural y político-histórica de las relaciones interlingüísticas, en esta etapa se entendió el valor de las creencias y las actitudes en el comportamiento lingüístico de los hablantes. La tercera etapa, los 80's y los 90's, se enmarcó en discusiones en torno a derechos lingüísticos, consecuencia de procesos socioculturales como las migraciones masivas y la diseminación de una cultura globalizada, aparece, entonces, un enfoque ecológico de las lenguas que involucra la promoción del plurilingüismo en el aprendizaje de lenguas maternas, extranjeras e indígenas (Ricento, 2000).

Al hablar de PPL en Colombia, vale la pena citar la propuesta de García y García (2012), quienes hablan de la presencia de resistencias procedentes de la disociación de dos grupos de políticas lingüísticas:

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).

Para ellos, tal disociación se exterioriza en situaciones contradictorias como, por ejemplo, la tendencia a denominar *bilingüismo*, únicamente, a la competencia que puede lograr un estudiante colombiano a través de la enseñanza, en instituciones educativas, de la lengua extranjera mayoritaria, desconociendo la presencia de procesos individuales y sociales provenientes del contacto entre el castellano y las lenguas indígenas en nuestros grupos raizales y autóctonos. Esta contradicción también emerge en nuestro aparato escolar cuando se habla de *educación bilingüe* para dar cuenta de programas que comprenden la enseñanza de inglés, francés o alemán y de *programas de etnoeducación* para dar cuenta del aprendizaje de lenguas minoritarias. Como resultado de estas contradicciones, “Se sigue perpetuando la idea de que ser bilingüe en Colombia es hablar castellano e inglés, desconociendo el hecho de que hay individuos bilingües hablantes de castellano y una lengua minoritaria, o hablantes de dos lenguas aborígenes” (García y García, 2012, p.57).

La existencia de este tipo de contradicciones ha hecho que se empiece a hablar de la necesidad de recurrir a modelos de diseño e implementación que permitan la toma de decisiones a nivel micro y no a nivel macro, es decir, se busca permitir que actores sociales locales establezcan sentidos y acciones sobre qué y cómo enseñar lenguas (maternas, extranjeras, indígenas) de acuerdo con sus realidades contextuales y necesidades socioculturales. Este cambio en el modelo de PPL busca repensar dos asuntos centrales: agenciamiento y apropiación. Por una parte, el agenciamiento tiene que ver con la creación de planes y proyectos locales para el uso y desarrollo de recursos lingüísticos en respuesta a intereses propios y problemas comunicativos particulares (Baldauf, 2006). Por otra parte, la apropiación da cuenta de procesos de recontextualización, remodelamiento y resignificación de la PPL por parte de los individuos directamente implicados, a la luz de sus prácticas diarias (Levinson y Sutton, 2001).

Colombia: Programa nacional y otras voces frente al bilingüismo. Como parte del plan estratégico para la mejora de la calidad de la política educativa en los niveles básico, medio y superior y como estrategia para el impulso de la competitividad de los ciudadanos, el Ministerio de Educación de Colombia ha diseñado e implementado el Programa Nacional de Bilingüismo, actual Programa Nacional de Inglés, con base en dos premisas básicas: a) el manejo de una lengua franca es factor fundamental para cualquier sociedad interesada en hacer parte de dinámicas globales del mundo de hoy

y b) el mejoramiento de la competencia comunicativa en una lengua extranjera facilita tanto oportunidades laborales y académicas como el reconocimiento de otras culturas. El objetivo principal de este Programa ha sido “tener ciudadanos 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” (Fandiño, Bermúdez y Lugo, 2012, p.365). A la luz de este objetivo, se han diseñado e implementado tres líneas de acción principales:

- política educativa y lingüística, las cuales se han dado mediante el establecimiento de lineamientos curriculares (Lineamientos curriculares para idiomas extranjeros), estándares para competencias en inglés (Guía número 22: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés) y la formulación de disposiciones estatales como la ley de bilingüismo de 2013 y los decretos 3870 de 2006 y decreto 2450 de 2015 para el funcionamiento de escuelas de idiomas y programas de licenciatura,
- formación docente, la cual se ha entendido como cursos de inmersión, cursos virtuales de lengua y actualización metodológica mejoramiento de metodología, y
- evaluación y seguimiento, a través de pruebas diagnósticas, clasificación de profesores y estudiantes, exámenes Saber y Saber Pro y certificaciones internacionales.

Desde su inicio, tanto el diseño como la implementación del programa han sido cuestionados por diferentes investigadores colombianos. Cárdenas (2006), por ejemplo, discute la capacidad de las condiciones del país para el bilingüismo, al contar con insuficientes horas de enseñanza, escaso material sensible al contexto colombiano, limitada formación de los profesores y pocas oportunidades para usar inglés en comunicación auténtica. Por su parte, Usma (2009) afirma que esta reforma educativa produce procesos de desigualdad, exclusión y estratificación social a través de la imposición de discursos y prácticas centrados en la globalización, estratificación y medición. Además, la noción instrumentalista de un bilingüismo enmarcado en el binomio español-inglés no solo relega a las lenguas indígenas y a otras lenguas extranjeras, sino que desconoce la producción de conocimiento local sobre formación docente y enseñanza de lenguas. Finalmente, Torres Martínez (2009) afirma que la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en Colombia se caracteriza por 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.

Al respecto, Fandiño (2014) habla de la existencia de una serie de tensiones entre política lingüística, lineamientos curriculares y realidad escolar, las cuales generan disociación e incertidumbre entre los diferentes niveles y actores del programa nacional

de bilingüismo. Por una parte, la política lingüística se caracteriza por un alfabetismo funcional, una visión instrumentalista y una programación de adquisición de lengua enfocada a elevar el dominio de la lengua extranjera, estos rasgos determinan su naturaleza y constriñen el alcance de las acciones que instituciones y comunidades educativas pueden emprender. Por su parte, los lineamientos curriculares sugieren un modelo de educación bilingüe de enriquecimiento, que no pasa de ser una serie de orientaciones encaminadas a ofrecer puntos de referencia para la intensificación de una lengua extranjera en los programas académicos de las instituciones educativas del país. Además, este modelo de educación exhibe un marcado interés técnico, en el cual el currículo se entiende como un plan de instrucción concebido de manera universal, ajeno a contextos y a sujetos concretos, donde los profesores se asumen como simples operarios educativos, encargados de ejecutar especificaciones lingüísticas y metodológicas programadas por expertos. Finalmente, la complejidad de la realidad escolar no garantiza la presencia o la continuidad de factores que resultan relevantes para el éxito del planteamiento y la ejecución de programas bilingües: dinamismo institucional, capacidad material, renovación pedagógica y centralidad de la lengua extranjera. Al mismo tiempo, esta realidad escolar se enfrenta a una realidad socioeconómica en la cual los estudiantes suelen no contar con una comprensión satisfactoria del inglés en su acervo cultural y no tener acceso a oportunidades reales de movilidad social.

La falta de comprensión holística del bilingüismo, el desconocimiento de las fuerzas detrás del Programa Nacional de Bilingüismo y las tensiones derivadas entre política lingüística, lineamientos curriculares y realidad escolar han generado un estado de inseguridad entre las instituciones educativas y sus cuerpos docentes. Resultado de esta inseguridad surge una falta de definición de procesos y prácticas formativas que respondan de manera puntual a las necesidades y los intereses de la comunidad educativa, de las regiones y las ciudades. Por otra parte, esta inseguridad puede contribuir a la baja toma de decisiones metódicas en cuanto a diseño, implementación, valoración e investigación de planes y proyectos institucionales que garanticen la lectura contextualizada y la interpretación crítica de los lineamientos y las acciones del PNB.

Reinterpretar la formación del profesor de lenguas: Un camino hacia su empoderamiento

Como se vio anteriormente, el bilingüismo no tiene una única definición que dé cuenta de su compleja red de elementos lingüísticos, psicológicos, educativos y políticos. Igualmente, no existe una fórmula que relacione efectivamente las distintas dimensiones implicadas en la enseñanza de dos o más lenguas. En consecuencia, asuntos como política y planificación lingüística o programas nacionales de educación bilingüe exigen un tratamiento particular que posibilite, entre otras cosas, toma de decisiones a nivel micro

y desarrollo de propuestas docentes centradas en agenciamiento y apropiación. Una posible forma de resolver esta situación puede ser estudiar la formación del docente en general y la formación docente en lenguas extranjeras desde posturas enmarcadas en el empoderamiento docente. Esto implica, por una parte, asumir procesos formativos que reconfiguren el papel del profesor, ya no como funcionario educativo sino como actor pedagógico. Por otra parte, formar a profesores de lenguas desde y para la complejidad que conlleva el bilingüismo supone reconocer y promover la reflexión, la autonomía y la diversidad con base en sus contextos y saberes locales.

Perspectivas sobre la formación del profesor hoy. Una revisión del concepto de formación docente permite reconocer la co-existencia de varias formas de entenderla. Por ejemplo, UNESCO (1990) sostiene que la formación docente da cuenta tanto de programas de pregrado como de posgrado que marcan un proceso continuo de experiencias formales y no formales, encaminadas hacia la preparación profesional del profesorado. Por su parte, Villegas-Reimers (2002) define la formación docente como un proceso de larga duración que incluye eventualidades y experiencias programadas para fomentar el crecimiento y el desarrollo en la profesión. Para Loughran (2006), la formación docente tiene dos focos fundamentales: el aprendizaje sobre la enseñanza y la enseñanza de la enseñanza. Estos focos involucran la adquisición y el desarrollo de una amplia serie de habilidades, conocimientos y competencias. Además, estos focos se complejizan por tensiones cognitivas y afectivas presentes en la práctica que influyen en el aprendizaje y el crecimiento profesional.

Al hablar de formación docente, es importante procurar comprender los modelos de formación docente preponderantes pues estos pueden proporcionar ciertos indicios sobre el papel de la escuela, el rol del docente y el tipo de estrategias formativas. Estos indicios pueden, incluso, permitir vislumbrar las fuerzas y las intenciones que promueven las diversas políticas sobre educación y profesionalización docente. Al respecto, Acosta, Guzmán, Berson y otros (2007) sostienen que los programas de formación docente se pueden situar en tres modelos básicos de acuerdo con los fundamentos epistemológicos y metodológicos que enfatizan, los cuales son: *modelo positivista, conductista y ortodoxo; modelo humanista, constructivista y existencialista y modelo integral y dialógico.*

Según los autores, en el *modelo positivista, conductista y ortodoxo*, la formación docente acentúa en el control de conocimientos, técnicas y metodologías propios de la didáctica y demás ciencias pedagógicas y de las especialidades, en los cuales el rol del profesor coincide con el de un instructor o capacitador. Por su parte, en el *modelo humanista, constructivista y existencialista* se pone acento en procedimientos y herramientas de la psicología que ayudan al profesor a acompañar y guiar al estudiante como protagonista del proceso educativo, desde esta visión, el docente realiza funciones similares a las de un orientador y animador sociocultural. Finalmente, en el *modelo integral y dialógico*, la

formación docente hace una aproximación, desde la psicopedagogía, a fenómenos cognitivos, socio-afectivos, comunicativos y actitudinales evidentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto del profesor como del estudiante, desde este enfoque, profesores y estudiantes constituyen un equipo dialógico y cooperativo en el que los dos participan activamente en pro de la consecución de metas consensuadas.

Ahora bien, se puede decir que la formación docente en general y la formación docente en lenguas en particular están procurando hacer una distinción teórica y metodológica entre entrenar y formar, con el fin de ofrecer programas de formación que enseñen al profesor y no tan sólo que lo instruyan. Al respecto, Leffa (2008) sostiene que esta diferenciación es reciente puesto que, tradicionalmente, la FDLE se ha entendido como una preparación en técnicas y estrategias que el profesor debe saber reproducir y ejecutar automáticamente. Este modelo tradicionalista se caracteriza por enfoques que entienden la preparación profesional como familiarizar a los futuros docentes con la implementación de ciertos procedimientos y habilidades en el aula. Recientemente, sin embargo, la FDLE se ha empezado a comprender como un proceso de preparación compleja que busca que el profesor pueda integrar el conocimiento teórico con el saber práctico mediante la reflexión profesional. Este modelo innovador se distingue por su interés por desarrollar o mejorar el conocimiento personal del docente, en especial, idoneidad para hacer investigación en el aula y conciencia sociopolítica sobre la enseñanza-aprendizaje de LE.

En el siglo XXI, la formación docente está en un momento desafiante tanto en lo que respecta a preparación inicial de profesores como a lo que concierne con la cualificación de profesores en ejercicio (Adler, 2004). Este desafío se presenta porque el Estado y la sociedad buscan que las escuelas consigan que todos los educandos aprendan y alcancen altos niveles de desempeño. Sin embargo, estos estamentos no dimensionan la realidad de escuelas llenas de una población heterogénea que trae a su proceso de aprendizaje una amplia gama de antecedentes culturales, estilos cognitivos y condiciones socio-afectivas. Por consiguiente, Adler sostiene que la formación docente termina viéndose obligada a cumplir expectativas sociales y estatales sobre la labor del profesor, lo cual conlleva el ofrecimiento de programas cuyos objetivos, procesos y prácticas se limitan a brindar la apropiación de estrategias de enseñanza y evaluación que permitan “ajustar” la instrucción de manera adecuada y oportuna.

Para Rosemberg (2011), existe la necesidad de propiciar nuevas y mejores actividades formativas como resultado de los rápidos cambios del mundo y la velocidad de la producción del conocimiento. Estos procesos de formación deben transformar prácticas tradicionales basadas en concepciones de los profesores como simples técnicos reproductores de saberes elaborados por otros. Además, estas apuestas educativas deberían, sobre todo, redefinir el papel del docente, “relegitimando y garantizándole su lugar en el aula como agente de transmisión de valores y contenidos” (p.3).

El profesor de lenguas extranjeras y su formación. Al analizar la formación docente en lenguas extranjeras (FDLE), Safari y Rashidi (2015) afirman que los programas de licenciatura han procurado proveer a los profesores en formación propuestas instruccionales, estrategias pedagógicas y enfoques metodológicos que les permita construir su seguridad y estabilidad profesional. Además, afirman que históricamente la formación se ha distinguido por seguir *un modelo trasmisionista*, en el cual el conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje se trasfiere de educadores expertos a profesores novatos mediante lecturas teóricas, charlas y talleres, por lo que en este modelo los profesores tienen pocas oportunidades para demostrar agencia o subjetivación alguna fuera de aquella derivada de la absorción de principios, técnicas y habilidades dictadas por expertos. Sin embargo, a finales de la década de los 70's, los autores identifican *un modelo interpretativo*, basado en la asunción del conocimiento como construcción social a partir de la participación de las personas en prácticas culturales y discursivas, esto configura a los profesores como tomadores de decisiones que reflexionan tanto sobre el desarrollo de sus prácticas educativas como sobre la fundamentación de su conocimiento profesional. Adicionalmente, ven que en los 90's, emerge *un modelo posmoderno* en el cual la identidad del profesor surge de procesos de agenciamiento, cuestionamiento y apropiación. En este modelo, los profesores de-construyen la existencia de verdades y teorías coherentes y fijas para reconocer la variedad y la complejidad de las experiencias y las voces que circulan en los contextos educativos.

18

González y Quinchía (2003) aseguran que los modelos de formación docente en lenguas extranjeras se han encaminado hacia el afianzamiento de cuatro dimensiones básicas: 1) *el dominio de la lengua*, 2) *el conocimiento sobre la enseñanza de la lengua*, 3) *la experiencia con investigación* y 4) *el contacto con la realidad local*. El trabajo metódico y permanente con estas dimensiones procura, entre otras cosas, permitir a los profesores desarrollar competencia comunicativa y construir conocimiento disciplinar, con el fin de poder enseñar en diferentes contextos a distintas poblaciones. De este modo, la intención primordial de la FDLE debe ser trabajar saberes, habilidades y actitudes necesarios para desarrollar una sensibilidad especial hacia las condiciones socioculturales particulares en las cuales toma lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas.

Al respecto, Cárdenas (2009) sostiene que la FDLE no debe proveer a los docentes en formación y en ejercicio lineamientos, contenidos y procesos que correspondan a un único modelo. Por lo contrario, debe posibilitar el desarrollo de una cualificación acorde con la gran variedad de opciones laborales, el cambio permanente en la enseñanza y las crecientes necesidades de los estudiantes. Específicamente y siguiendo a Freeman, Cárdenas aboga por el uso paralelo de elementos de todos los modelos para que los docentes de lenguas extranjeras alcancen interenseñanza, un desplazamiento de etapas de dependencia y recepción de información hacia prácticas creativas y autónomas. En

conclusión, la FDLE debe hacer, según este autor, que el profesor elabore su saber y experiencia a través de un proceso progresivo, que lo lleve de ser un aprendiz a convertirse en un pedagogo investigador.

Al reflexionar sobre FDLE desde políticas lingüísticas y educativas recientes, Usma (2009) sugiere que la búsqueda de la estandarización, la internacionalización y la acreditación han minado las posibilidades de la FDLE para reconocer y promover el conocimiento, la autonomía, la diversidad y el contexto. Para él, estas disposiciones no sólo han impuesto discursos y prácticas importados a expensas de los saberes locales, también han estratificado y excluido a los profesores e instituciones con base en puntajes y clasificaciones. Como resultado, la FDLE se ha visto forzada a retomar prácticas y procesos tradicionalistas, los cuales ignoran el conocimiento de los profesores y restringen la reflexión y la interacción.

La formación del profesor y su empoderamiento. Romanish (1993) sostiene que el empoderamiento docente no involucra simples acciones formativas para aumentar el conocimiento del profesor, ya que una mayor preparación del profesor no se traduce directamente en una mayor influencia sobre las decisiones que afectan su capacidad para enseñar. Esta mayor preparación, tampoco, le permite al profesor desafiar la estructura jerárquica del status quo en el cual él no es más que el medio por el cual el sistema ejerce su voluntad en el aula. En cambio, Romanish aboga por asumir el empoderamiento docente como “la validación de la función y la autoridad de la experiencia del maestro de manera que pueda superar barreras en el ejercicio legítimo de su práctica” (p.51). Tal validación exige que las escuelas se asuman como sitios para la creación de procesos dialógicos y prácticas democráticas que garanticen la autoridad en la toma de decisiones y el aumento de poder de los profesores. Por ende, para Romanish, el empoderamiento docente gira en torno a ayudar a los maestros a convertirse en actores centrales de la empresa educativa mediante la legitimación de su experiencia y su capacidad de decisión y poder.

Por su parte, Short (1994), retomando la propuesta de Zimmerman y Rappaport, considera que el empoderamiento docente es un constructo teórico que integra la competencia personal y profesional de los profesores con entornos educativos que proporcionan oportunidades para desplegar esa competencia. Este constructo implica que, por un lado, los profesores creen que tienen las habilidades y conocimientos para actuar y mejorar la situación educativa y, por otro lado, las escuelas provean oportunidades para que sus habilidades y conocimientos se desarrollen y visualicen. Así, el empoderamiento docente es un proceso mediante el cual:

Los actores escolares desarrollan su competencia para hacerse cargo de su propio crecimiento y para resolver sus propios problemas, mientras que los

sistemas escolares aumentan la capacidad de distribuir los roles en la toma de decisiones y aumentar las oportunidades de participación significativa y colectiva (Short, 1994, p.488).

Retomando las propuestas de Romanish y Short, entendemos el empoderamiento docente como un proceso mediante el cual los maestros despliegan, acrecientan y legitiman su experiencia y su autoridad con el fin de tener una voz efectiva en su quehacer y contexto educativo. Este proceso va de la mano del compromiso de las escuelas por redistribuir las oportunidades de toma de decisiones, crear espacios de participación colaborativa significativa y asegurar el entendimiento democrático. Entendido de esta manera, el empoderamiento docente ayuda a que los profesores ejerzan poder sobre sus vidas educativas, resistan los mecanismos de control y transformen el sistema educativo.

Al hablar de la importancia del empoderamiento docente desde las instituciones educativas, Chiavola, Cendrós y Sánchez (2008) sostienen que este tipo de trabajo puede optimizar los resultados del trabajo educativo, introducir cambios significativos en la cultura y el clima de la escuela y maximizar el aprovechamiento de las diferentes capacidades de los miembros de la institución educativa. Igualmente, estos autores afirman que:

El empoderamiento en la educación puede contribuir a eliminar las condiciones que causan sensación de ineficacia [...] promoviendo que profesores se sientan facultados para enfrentar diversas situaciones y capacitados para asumir el control de los problemas que se le presentan dentro y fuera del aula de clase (p.136).

En últimas, el empoderamiento en las instituciones educativas puede cambiar las estructuras organizacionales al posibilitar toma de decisiones que no se concentran en los administradores, sino que se delegan a los docentes e, incluso, a los estudiantes. Este cambio organizacional no sólo confía y promueve la aptitud y la competencia de todos los integrantes de la comunidad educativa, sino que busca beneficiarse de su experiencia y conocimiento en pro del aprovechamiento efectivo de los recursos y la resolución pertinente de los problemas. En últimas, empoderamiento docente conlleva la puesta en juego de estrategias formativas centradas en el profesor y caracterizadas por trabajo en comunidades de aprendizajes comprometidas con procesos de aprendizaje colegiado.

El profesor de lenguas y su formación como docente en comunidad. Desde la perspectiva del empoderamiento docente, Fandiño, Bermúdez y Varela (2016) señalan que es necesario asumir la formación docente como “la educación de profesionales capaces de crear sus propios contenidos, procesos y prácticas, apartándose críticamente de paquetes de conocimiento impuestos por actores y entidades ajenos a las necesidades de sus estudiantes y a las realidades de sus comunidades educativas” (pp.59-60). Desde esta perspectiva formativa, los profesores se educan para configurarse como actores capaces

de cualificar sus prácticas y circunstancias mediante autodescubrimiento, realización y concreción (Fandiño, 2010). En consecuencia, los profesores deben tener la posibilidad de auto-gestionar procesos mancomunados de reflexión y cuestionamiento que les posibilite estudiar sus acciones, discutir las teorías de otros y construir conocimiento propio.

El profesor como centro de su formación docente. Para Díaz-Maggioli (2004), la formación docente debe entenderse como “un compromiso dentro del trabajo de los profesores por alcanzar los propósitos de su profesión a la vez que se dan respuesta a sus necesidades particulares” (p.5). Dicho compromiso debe estar basado primordialmente en confiar en los profesores, en sus instituciones y en la comunidad educativa en general. Desde esta perspectiva, la formación docente 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.

Más concretamente, la formación docente se debe concebir como un proceso de aprendizaje permanente en el cual los profesores aprenden a adaptar su enseñanza a las necesidades de sus estudiantes y su comunidad educativa. Este aprendizaje voluntario es “un proceso evolutivo de auto-revelación profesional, reflexión y crecimiento que produce mejores resultados cuando se sostiene en el tiempo en comunidades de práctica” (Díaz-Maggioli, 2003a, p.1). En últimas, este proceso permite entender cómo los profesores construyen sus identidades profesionales, al reflexionar sobre sus acciones en el aula y adaptarlas a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. A este tipo de perfeccionamiento docente, este autor lo denomina formación docente centrada en el profesor.

Para Díaz-Maggioli (2003a), la formación docente centrada en el profesor requiere estructuras de apoyo adecuadas que favorezcan el involucramiento de los docentes en la selección, planeación, desarrollo y evaluación de sus actividades formativas, esto les permite “no sólo participar colegiadamente en la creación y la implementación de procesos profesionalizantes sino sobre todo alcanzar apropiación sobre su aprendizaje docente” (p.2). En últimas, esta participación favorece no solo la integración de la formación docente en la vida cotidiana de los educadores, también el desarrollo de estrategias formativas adaptadas a sus necesidades específicas.

Al hablar de estrategias formativas centradas en el profesor, Díaz-Maggioli (2003a) sostiene que se debe ofrecer una serie de alternativas que les permitan a los profesores afianzar su conocimiento teórico, desarrollar sus competencias pedagógicas y mejorar los ambientes de aprendizaje. A través de esfuerzos y compromisos tanto individuales como grupales, estas estrategias promueven la reflexión crítica sobre prácticas y realidades y la toma de decisiones informadas en pro de la mejora y la transformación social. De esta manera, se ayuda a los profesores para que se empoderen en la medida que se

les ofrece posibilidades reales para actuar, ya no como simples operarios de programas formativos sino, como verdaderos creadores de proyectos educativos.

En este sentido Díaz-Maggioli (2004), identifica siete estrategias de formación docente centradas en el docente, las cuales son: planes de conferencia o simposios, hacer presentaciones, talleres y seminarios, desarrollo profesional mediante escritura, mentoría, preparación de colegas, equipos de desarrollo crítico, investigación acción colaborativa, (para ver las definiciones que el autor hace de estas ver Tabla 2).

Por otra parte, Díaz-Maggioli (2003b) sostiene que la efectividad de la formación docente centrada en el profesor depende, en gran parte, de prestar atención a dos asuntos relevantes: los lineamientos de la educación de adultos y la naturaleza diferenciada según la vida de los profesores. Por una parte, la formación docente para adultos exige cumplir con principios como participación voluntaria, respeto mutuo, colaboración, praxis (acción y reflexión), auto-direccionamiento, elección y cambio. Por otra parte, los ciclos o las etapas de la vida profesional de los profesores deben ser incorporadas en su formación docente, lo cual implica el tratamiento de distintos temas en momentos diferentes¹; es decir, una formación diferenciada.

Igualmente, Díaz-Maggioli (2004) afirma que se debe tener en cuenta una multitud de factores que afecta la manera cómo los docentes asumen sus tareas diarias. Estos factores tienen que ver con la carrera, el currículo, la institución, la profesión, la vida personal y el conocimiento (Ver tabla 3 al respecto). El nivel de conciencia sobre estos factores determina el tipo de desarrollo profesional que se puede o debe adelantar, ya sea *técnico* (reflexión sobre ciertos métodos de enseñanza o procedimientos de clase), *personal* (reflexión sobre cómo la actividad de aula se relaciona con la vida fuera del trabajo), *problemático* (reflexión sobre la forma de resolver problemas profesionales) y *crítico* (reflexión sobre pensamientos o acciones establecidos que ponen en duda). De esta forma, la formación docente centrada en el profesor debe ofrecer, a los docentes, medios y tiempos para: analizar colectivamente cómo diferentes situaciones impactan su enseñanza y poder identificar formas concretas para transformarla hacia una práctica informada.

Desde la propuesta de Díaz-Maggioli, las secretarías de educación e instituciones educativas deberían promover procesos formativos de naturaleza dialógica, que se incrusten en la vida diaria de los docentes y se distingan por la presencia de relaciones profesionales entre cuerpos colegiados caracterizados por la responsabilidad compartida, la confianza recíproca y la vulnerabilidad mutua. En últimas, la formación docente

¹ Huberman (1989) afirma que los profesores progresan en sus carreras a través de varias fases al resolver diferentes crisis que surgen de problemas derivados de sus vidas diarias. Dichas fases son: exploración y estabilización, compromiso, diversificación y crisis, serenidad o distanciamiento y conservatismo o arrepentimiento.

centrada en el profesor permite 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.

Una alternativa de implementación para aquellas secretarías de educación e instituciones educativas interesadas en el desarrollo de propuestas de formación docente centrada en el profesor puede ser el trabajo con las denominadas *comunidades profesionales de aprendizaje* (CPA o PLC por su sigla en inglés), la cuales para Warren (2006), dan cuenta de relaciones estrechas entre profesores como compañeros de profesión, por lo general con la implicación de que estas relaciones están orientadas hacia el aprendizaje y el desarrollo profesional. Estas comunidades se caracterizan por tener valores y propósitos compartidos, realizar unos esfuerzos coordinados en favor del aprendizaje de los estudiantes, contar con prácticas en pro del aprendizaje de los profesores (observaciones, equipos de trabajo, resolución de problemas, etc.) y control colectivo de decisiones importantes que afectan al currículo. Además, éstas se hacen realidad, entre otras cosas, cuando los profesores a) pasan de hablar sobre colegaje y colaboración hacia expresarse y convivir como comunidad, b) discuten sus dilemas de enseñanza abiertamente con el fin de alcanzar soluciones comunales, c) tienen formas para exteriorizar desacuerdos, reconocer diferencias y tolerar el conflicto y d) cuentan con formas de liderazgo orientadas a facilitar su expresión y coexistencia. Para Warren, algunas estrategias que resultan positivas para el establecimiento de dichas comunidades son: programas de desarrollo profesional sostenido y a profundidad en áreas de estudio seleccionadas, redes de profesores o escuelas, jornadas de estudios de lecciones, grupos de estudios de profesores, conversaciones protocolares sobre el trabajo de los estudiantes, observación de pares, etc.

Otra alternativa posible para adelantar trabajo con formación docente centrada en el profesor por parte de las secretarías de educación y las instituciones educativas puede ser la implementación de *Comunidades de Aprendizaje Docente* (CAD o TLC por su sigla en inglés). Estas comunidades, según el Consejo Nacional de Profesores de Inglés (2010), pueden definirse como grupos de profesores que permanentemente investigan su práctica y, como resultado, descubren, crean y negocian nuevos significados que mejoran la misma. Además, el trabajo investigativo de estas comunidades, según el Consejo, trae consigo una serie de beneficios; algunos de ellos son: a) la vinculación de la investigación con la práctica, b) la creación de espacios para abordar problemas de la práctica, c) la unión del conocimiento disciplinar con el conocimiento pedagógico y d) el fomento de enseñanza transformadora. Por último, recomienda tres estrategias para lograr la concreción del funcionamiento de las CAD:

- Apoyo institucional por parte de las instituciones, reflejado en tiempos para la colaboración y espacios físicos adecuados,
- establecimiento de objetivos compartidos, los cuales surgen de intereses y preocupaciones derivados de los procesos y las prácticas en los salones de clase, y
- oportunidades para la reflexión, con el fin de concienciar sobre “supuestos tácitos” y formular explícitamente “declaraciones de creencias compartidas”.

Una ruta de aprendizaje formativo para docentes de lenguas. Una vez hechos estos planteamientos conceptuales sobre cómo entender y asumir la formación docente centrada en el profesor a través de comunidades, es necesario ofrecer algunas indicaciones sobre cómo llevar a cabo este trabajo. Para tal fin, se propone la adopción de la estrategia formativa *APRENDER*, propuesta por Guzmán, Marín e Inciarte (2014). Esta estrategia les pide a los profesores trabajar como cuerpos colegiados a lo largo de ocho fases: *Analizar, Planificar, Revisar, Ejecutar, Negociar, Documentar, Evaluar y Refinar*. Dichas fases no se deben asumir como una serie de pasos prescriptivos, sino como etapas propositivas a través de las cuales se puede reflexionar en pro de la construcción, implementación y valoración de un proyecto de formación institucional. En otras palabras, se espera que, tanto de manera individual como colectiva, los profesores diseñen, desarrollen y evalúen formas novedosas de asumir y llevar a cabo su propia formación. Para entender la lógica de cada una de las fases, se ofrece la siguiente descripción:

24

- Fase 1. *Analizar*. Se estudia los problemas formativos existentes, acopiando información necesaria sobre causas, efectos, relaciones, etc. Se busca entender la naturaleza y el alcance de los desafíos formativos que tienen los docentes en sus comunidades educativas frente a asuntos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lengua.
- Fase 2. *Planificar*. Se plantea un programa de formación docente contextualizado que especifique claramente metas, líneas de acción, actividades y estrategias, las cuales deben favorecer el empoderamiento docente. Para tal fin, se recomienda recurrir a las estrategias formativas propuestas por Díaz-Maggioli (Planes de conferencias, presentaciones y talleres, desarrollo profesional mediante escritura, mentoría, preparación de colegas, equipos de desarrollo crítico, investigación acción colaborativa, preparación de colegas) y asumir una de las alternativas formativas sugeridas por Warren o el Consejo Nacional de Profesores de Inglés (Comunidades Profesionales de Aprendizaje o Comunidades de Aprendizaje Docente).
- Fase 3. *Revisar*. Se examina la coherencia y la pertinencia de la propuesta en pro de su cualificación como programa de formación. Se busca llegar a acuerdos que permitan establecer las acciones más adecuadas para su puesta en práctica, su valoración y su documentación.

- Fase 4. Ejecutar. El programa de formación se implementa a lo largo de un periodo particular, recogiendo información que documente las experiencias vividas y los aprendizajes logrados.
- Fase 5. Negociar. Los profesores trazan formas para resolver problemas no anticipados o circunstancias imprevistas. Igualmente, se pacta formas nuevas que se requieran con otros actores involucrados en el programa de formación: coordinadores de área, rectores, etc.
- Fase 6. Documentar. Se recopila información sobre las experiencias vividas y los aprendizajes logrados. Esta recolección debe ser sistemática para garantizar un seguimiento uniforme del proceso. Igualmente, debe incluir diferentes tipos de situaciones: anécdotas, sensaciones, incidentes críticos, descubrimientos, etc. Los profesores pueden recurrir a observaciones por pares, cuadernos de notas, encuestas etnográficas, grupos focales, etc.
- Fase 7. Evaluar. Con base en la información registrada durante la implementación del proyecto formativo, se valoran los logros obtenidos. En esta valoración se busca dar cuenta de la calidad de las actividades realizadas y el alcance real de las innovaciones realizadas.
- Fase 8. Refinar. Con base en la evaluación del proyecto, se integran mejoras que se consideren necesarias para el perfeccionamiento del proceso formativo, corrigiendo aspectos teóricos, metodológicos y operativos que se consideren necesarios.

Conclusión

Este documento siguió una hoja de ruta de tres momentos que buscaban demostrar fundamentos teóricos y metodológicos para posibilitar la adopción de nuevas prácticas en torno a la formación de profesores de lenguas. Como resultado, se hizo una revisión de categorías relevantes en políticas educativas, se invitó al lector a reinterpretar la formación docente en general y la formación docente en lenguas en particular, con miras a posibilitar un desplazamiento epistemológico desde posturas centradas en la instrucción del profesor hacia perspectivas orientadas al empoderamiento docente, para luego ofrecer lineamientos teóricos y metodológicos en pro de favorecer la asunción de estrategias formativas centradas en el profesor, la constitución de comunidades docentes que comparten su experticia y una serie de fases que viabilicen proyectos de esta naturaleza.

Indudablemente, adelantar este tipo de apuestas formativas docentes centradas en el profesor puede beneficiarse del trabajo con estrategias como la denominada APRENDER. Sin embargo, estas opciones deben acordarse y construir con la comunidad de docentes a los que se espera o quiere beneficiar, pues son ellos mismos quienes se deben

asumir como protagonistas y sujetos activos de sus propios procesos formativos y así viabilizar la sistematización de sus experiencias de enseñanza y la profundización de sus saberes prácticos.

Las secretarías de educación e instituciones educativas que logren adelantar este tipo de apuestas formativas estarán respondiendo de manera oportuna y efectiva a la invitación que Grau, Gómez y Perandones (2009) hacen para ubicar la formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa:

Hemos de fomentar, desde las [entidades] responsables de la formación permanente del profesorado, la capacidad de innovación, reflexión y crítica del trabajo diario, de manera que el docente se conciba como diseñador y planificador y se comprometa con el cambio. Se trata de fomentar aquellas capacidades que nos ayuden a superar los factores que obstaculizan la renovación metodológica y pedagógica, como pueden ser, la falta de incentivos al reconocimiento de la labor docente, la escasa valoración de la docencia para la promoción, la falta de formación, la rutina, el miedo al cambio, el envejecimiento del propio profesorado y el desconcierto que provoca todo el proceso [educativo] (p.8).

Referencias

- Acosta, A., Guzmán, A., Berson, R., Peralta, D., Collado, F., Mercedes, J., Cruz, L. Mario, Méndez, M., Ciprián, M., Peña, T., Encarnación, V., y Reyes, Y. (2007). *Situación y perspectivas de la formación y capacitación de docentes*. Santo Domingo: Secretaría del Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, República Dominicana.
- Adler, S. (2004). Introduction. En S. Adler (ed.), *Critical issues in social studies. Teacher education* (pp.1-7). Kansas City: Information Age Publishing Inc.
- Areiza, R., Cisneros, M., y Tabares, L. (2012). *Sociolingüística: Enfoques pragmático y variacionista*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Baldauf, R. (2005). *Language planning and policy research: An overview*. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp.957-70). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baldauf, J. R. (2006). Rearticulating the Case for Micro Language Planning in a Language Ecology Context. *Current Issues in Language Planning*, 7(2), pp.147-170.
- Bastardas, A. (2004). Sociolingüística versus política y planificación lingüística: distinciones entre los campos y nociones integradoras. *Revista de llengua i dret*, 41, pp.175-194. Recuperado de http://www10.gencat.net/eapc_rld/revistes/revista.2008-09-19.1839697530/article.2008-10-29.4962696262/es/at_download/adjunt
- Bermúdez, J., y Fandiño, Y. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista Universidad de La Salle*, 0(59), pp.99-124. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1982>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Cerdá, R. (1986). *Diccionario de lingüística —Dictionary of Linguistics—*. Madrid: Anaya.
- Cárdenas, M. L. (2006). *Bilingual Colombia. Are we ready for it? What is needed?* Proceedings of the 19th Annual English Australia Education Conference, Perth, Australia. Recuperado de http://www.academia.edu/17543725/Bilingual_Colombia_Are_we_ready_for_it_What_is_needed
- Cárdenas, R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. *ÍKALA: Revista de Cultura y Lenguaje*, 14(22), pp.71-106. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2634/212>.
- Centro Virtual Cervantes. (2016). *Enseñanza bilingüe*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzabilingue.htm
- Chiavola, C., Cendrós, P., y Sánchez, D. (2008). El empoderamiento desde una perspec-

tiva del sistema educativo. *Revista Omnia*, 14(3), pp.130-143.

- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Consejo Nacional de Profesores de Inglés. (2010). *Comunidades de aprendizaje de profesores: síntesis de investigación sobre política*. Illinois: NCTE. Recuperado de <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CC/0202-nov2010/CC0202Policy.pdf>
- Cooper, R. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Mejía, A. (2006). Bilingual Education in Colombia: Towards a Recognition of Languages, Cultures and Identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, pp.152-168.
- Díaz-Maggioli, G. (2003a). Professional development for language teachers. Recuperado de ERIC database (EDO-FL-03-03).
- Díaz-Maggioli, G. (2003b). Options for teacher professional development. *English teaching forum*, 41(2), pp.2-21.
- Díaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Alexandria, VA: ASCD Publications.
- Fandiño, Y. (2010). Research as a means of empowering teachers in the 21st century. *Revista Educación y Educadores*, 13(1), pp.109-124. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1624/2134>
- Fandiño, Y. (2014). Bogotá bilingüe: Tensión entre política, currículo y realidad escolar. *Revista Educación y Educadores*, 17(2), pp.215-236. doi: 10.5294/edu.2014.17.2.1
- Fandiño, Y., Bermúdez, J., y Lugo, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Revista Educación y Educadores*, 15(3), pp.363-381.
- 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, pp.38-63. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/741/1267>
- García, J., y García, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 57(2), pp.47-70. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032012000200002
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., y Saavedra, J. E. (2014). *Tras la excelencia docente: cómo mejorar la educación de todos los colombianos*. Bogotá: Fundación Compartir.
- González, A., y D. Quinchía (2003). Tomorrow's EFL teacher educators. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 5, pp.86-104. Recuperado de <http://revistas.udistri->

- tal.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/183
- Grau, S., Gómez, C., y Perandones, T. (2009). La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa en C. Gómez y S. Grau (coords), *Propuesta de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES* (pp.7-26). Alicante: Editorial Marfil.
- Guzmán, I., Marín, R., e Inciarte, A. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación por competencias*. Venezuela: 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*, 0(86), pp.103-26. DOI: 10.1515/ijsl.1990.86.103
- Harding, E., y Riley, P. (1998). *La familia Bilingüe*. España: Cambridge University Press.
- Kaplan, R. (2012). Language planning. *Applied research on English language*, 2(1), pp.1-12.
- Kloss, H. (1969). *Research Possibilities on Group Bilingualism: a report*. Quebec: International Centre for Research on Bilingualism.
- Leffa, V. (2008). Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. En V. Leffa (org.), *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão: Construindo a profissão 2ª Edição* (pp.353-375). Brasil: Editora da Universidade Católica de Pelotas.
- Levinson, B., & Sutton, M. (2001). Introduction: Policy as/in practice – A sociocultural approach to the study of educational policy. In M. Sutton (Ed.), *Policy as practice: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy* (pp.1-22). Westport, CT: Ablex.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education. Understanding teaching and learning about teaching*. New York, Routledge Taylor & Francis group.
- Mackey, W. (1976). *Bilingüisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck.
- Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance. *Journal of Social Issues*, 23, pp.58-77. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x>
- Martínez, G. (2006). *Mexican Americans and language*. Tucson: The University of Arizona Press.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2014). *Programa Nacional de Inglés 2015-2025. Colombia very well*. Bogotá: MEN.
- Oksaar, E. (1983). Multilingualism and multiculturalism from the linguist's point of view. In: T. Husén & S. Opper (Eds.), *Multicultural and multilingual education in immigrant countries* (pp.17-36). Oxford, New York: Pergamon Press.
- Reyes, J. (2011). *Las estrategias discursivas de grupos sociales en la Universidad nacional de Colombia en relación con la Escritura académica en situaciones de bilingüismo e Interculturalidad* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia,

Bogotá, Colombia.

- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), pp.196-213. doi: 10.1111/1467-9481.00111
- Romanish, B. (1993). Teacher empowerment as the focus of school restructuring. *The school community journal*, 3, 47-60.
- Rosemberg, D. (2011). Introducción. En D. Rosemberg (ed.), ¿Cómo se forma a un buen docente? (pp.3-6). La Plata, Provincia de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Safari, P., y N. Rashidi. (2015). Teacher education beyond transmission: Challenges and opportunities for Iranian teachers of English. *Issues in Educational Research*, 25(2), pp.187-203.
- Saneugenio, A., y Escontrela, R. (2000). El modelo critico-reflexivo y el modelo técnico: Sus fundamentos y efectos en la formación del docente de la educación superior. *Docencia Universitaria*, 1(1), pp.11-39.
- Short, P. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), pp.488-492.
- Sudbeck, K. M. (2015). Educational language planning and policy in Nebraska: An historical overview. *The Nebraska Educator*, 2, pp.70-99.
- Torres Martínez, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos latinoamericanos*, 15, pp.56-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16220868004>
- Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *Revista de Educación*, 343, pp.35-54.
- UNESCO. (1989). *Educación bilingüe: materiales de apoyo para la formación docente*. Santiago de Chile: S.R.V. Impresos.
- UNESCO (1990). *Innovations and initiatives in teacher education in Asia and the Pacific region*, Bangkok: UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific.
- 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, pp.123-141. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/viewFile/10551/11014>.
- Villegas-Reimers, E. (2002). *Teacher Preparation: International Perspective*. Recuperado el 2 de abril de 2016 de <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3403200613.html>
- Warren, J. (2006). *Professional community and professional development in the learning-centered school*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Weiss, A. (1959). *Hauptprobleme der Zweisprachigkeit. Eine Untersuchung auf Grund Deutsch/Estnischen Materials*. Heidelberg: Carl Winter.

TABLAS

Tabla 1. Conceptos relacionados con bilingüismo.

Biculturalismo	Bialfabetización	Interculturalidad	Multilingüismo	Plurilingüismo
Oksaar (1983) define biculturalismo como la competencia o habilidad del individuo para actuar en dos contextos de acuerdo a los requisitos y las reglas de cada cultura.	Se entiende bialfabetización como la capacidad de leer y escribir en dos lenguas, la cual tiene implicaciones positivas tanto en la cognición como en la creatividad (Bermúdez y Fandiño, 2012).	Reyes (2011) afirma que la interculturalidad es comprendida como reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural en un contexto de permanente comunicación y negociación social entre grupos e individuos que afirman su cultura.	Para Tuts (2007), este término se refiere tanto a la situación en la que varias lenguas coexisten, como a las competencias de un individuo en dos o más lenguas, o a la interacción entre hablantes de lengua distinta.	Según el Consejo de Europa (2002), en la medida que se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de unas lenguas, éste desarrolla una competencia comunicativa a la que se relacionan e interactúan todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas de dichas lenguas y sus culturas.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Definición de las estrategias formativas para la formación docente centrada en el profesor propuestas por Díaz-Maggioli (2004).

Estrategia	Definición
Planes de conferencias o simposios	Planes de trabajo que ayudan a los profesores a concentrarse durante y después de los eventos, con el fin de lograr un mejor aprendizaje auto-dirigido (Díaz-Maggioli, 2003b, p.6).
Hacer presentaciones, talleres y seminarios	Opciones de formación que les atribuyen a los profesores la responsabilidad de su propio desarrollo profesional al reconocer su profesionalismo para percibir temas generales, compartir recursos, colaborar con otros colegas e intercambiar su experticia (Guskey, 2000, como se cita en Díaz-Maggioli, 2004, p.136).
Desarrollo profesional mediante escritura	<p>Notas de campo: descripciones naturales de experiencias, las cuales ayudan a los profesores a concentrarse en cosas que no notarían de otra manera (Díaz-Maggioli, 2004, p.99).</p> <p>Diarios dialogados: conversaciones por escrito que incluyen reacciones o reflexiones sobre eventos, personas, o ideas sobre la práctica (Díaz-Maggioli, 2004, p.101).</p> <p>Portafolios: una colección de documentos, creada de manera organizada y orientada hacia un objetivo formativo con el fin de proveer evidencia de crecimiento profesional (Díaz-Maggioli, 2004, p.105).</p>
Mentoría	Es un proceso de crecimiento mutuo, en el cual el mentor y su monitoreado se involucran en ciclos de aprendizaje activo que resulta en el mejoramiento de su práctica y en su empoderamiento mutuo (Díaz-Maggioli, 2004, p.49).
Preparación de colegas	Es un proceso confidencial a través del cual los profesores comparten su experticia, proporcionándose retroalimentación, apoyo y asistencia con el objetivo de mejorar sus habilidades actuales, aprender nuevas habilidades y/o resolver problemas de salón de clase (Galbraith y Anstrom, 1991, como se cita en Díaz-Maggioli, 2004, p.77).
Equipos de desarrollo crítico	Pequeños grupos de 10 o menos personas que se reúnen frecuentemente para explorar temas de enseñanza y aprendizaje. Los profesores pueden planear unidades comunes, investigar estrategias innovadoras y proponer sugerencias para prácticas mejoradas (Díaz-Maggioli, 2004, p.118).
Investigación acción colaborativa	Al cuestionar sus realidades y acciones diarias, los profesores pueden descubrir un mundo de significados y rutinas que tienen el potencial tanto de dañar como beneficiar el aprendizaje. El diálogo que resulta de este descubrimiento constituye la base para teoría situada diseñada para las necesidades particulares de estudiantes y profesores en la escuela (Díaz-Maggioli, 2004, pp.60-61).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Conjunto de factores que influyen en los profesores y su forma de enseñar.

Factores de carrera	Factores curriculares	Factores institucionales	Factores de profesión	Factores personales	Factores de conocimiento
-Exploración	-Naturaleza del tema			-Estilo de aprendizaje	-Materia
-Compromiso	-Método de enseñanza	-Cultura escolar	-Profesionalismo	-Experiencias de aprendizaje	-Pedagogía general
-Diversificación	-Política de evaluación	-Clima escolar	-Identidad profesional	-Teorías vivas sobre enseñanza y aprendizaje	-Contexto
-Serenidad	-Modelo de sílabo				-Pedagogía de la materia.
-Conservatismo					

Fuente: Elaboración propia.



DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

