

La formación permanente del profesorado de inglés: Docentes trazan posibles rutas en sus regiones

Nelly Sierra Ospina¹

Recibido: Febrero 2021 / Evaluado: Abril 2021 / Aceptado: Mayo 2021

Resumen. Esta investigación presenta las posibles rutas de formación permanente que un grupo de docentes de inglés traza en sus regiones. Basada en los principios de la investigación cualitativa, se lleva a cabo un estudio de casos múltiples en el departamento de Antioquia, Colombia. La información se obtiene mediante el análisis de documentos, entrevistas semiestructuradas y entrevistas grupales. Los hallazgos evidencian que es preciso: contextualizar las agendas de formación, concebir la formación como un proceso sistemático a largo plazo, ofrecer educación posgraduada en los territorios apartados, velar por que las entidades y los/las formadores/as ofrezcan programas de calidad. Se concluye la necesidad de replantear la perspectiva tradicional de formación para contemplar una política que promueva la formación situada del profesorado de inglés del país, en la cual él sea protagonista de su propia formación y tenga un lugar central en la construcción de los programas de desarrollo profesional en los territorios.

Palabras clave: docente; educación permanente; lengua extranjera; política lingüística

[en] English teachers' continuing education: Teachers trace possible paths in their regions

Abstract. This research study reports the possible continuing education paths that a group of English teachers trace in their regions. This is a multiple case study based on the principles of qualitative research carried out in Antioquia, Colombia. Document analysis, semi structured interviews and group interviews were the data collection methods. Results evidence the need to: Contextualize the professional development agendas, plan in-service education within the framework of a systematic process, offer graduate education in the distant regions apart from the cities, and finally, ensure that the institutions and the teacher educators in charge of in-service education offer high-quality programs. In conclusion, it is necessary to reconsider the traditional perspective of continuing education in order to establish a policy that promotes situated learning opportunities for English teachers in the country, in which teachers have the opportunity to lead their own learning process and to participate in the construction of the in-service education agendas.

Keywords: continuing education; foreign language; language policy; teacher

Sumario. 1. Introducción. 1.1. Formación docente. 2. Método. 2.1. Métodos de recolección de la información. 2.2. Análisis de la información. 3. Hallazgos. 3.1. Contextualizar la formación permanente del profesorado. 3.2. La formación docente como un proceso sistemático. 3.3. Formación avanzada en las regiones. 3.4. De las instituciones a cargo de la formación y de los formadores y formadoras. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Sierra Ospina, N. (2022). La formación permanente del profesorado de inglés: Docentes trazan posibles rutas en sus regiones. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 259-267.

1. Introducción

En el año 2004, el gobierno colombiano estableció el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) para ser llevado a cabo en el período 2004-2019 (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2005). Esta política lingüística se sustenta en la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera, en particular el inglés, debido a la posibilidad de insertar a la sociedad colombiana en las actuales dinámicas globales, en relación con la educación, la cultura y la economía, entre otros; lo cual trae consigo beneficios relacionados con oportunidades de movilidad, reconocimiento de otras culturas, y

¹ Universidad de Antioquia (Colombia)
E-mail: nelly.sierra@udea.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8494-7394>

condiciones más igualitarias para el desarrollo. Más adelante, manteniendo los mismos principios y objetivos planteados en el PNB, esta política es denominada Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (2010-2014) y para el año 2014 el Ministerio de Educación lanza el Programa Nacional de Inglés (2015-2025). En esta investigación me referiré al Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) debido a que era la denominación vigente para el momento en el cual se inició el estudio, además porque las siguientes dos estrategias mencionadas, aunque redimensionan algunos elementos del Programa, mantienen sus principios y objetivos iniciales.

El PNB es conformado por tres ejes de acción principales: la definición de los estándares de inglés, para lo cual se adoptó el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para Lenguas; la definición de un sistema de evaluación sólido y coherente para identificar el nivel de lengua de estudiantes y docentes de inglés a nivel nacional, por último, el PNB plantea la definición de desarrollo y planes de capacitación, el cual es el eje en el que se centra el presente estudio. En el marco del PNB, la capacitación tiene como objetivo mejorar las competencias comunicativas y didácticas de los docentes de inglés, actualizar las prácticas pedagógicas y capacitar en el uso de medios y nuevas tecnologías. Las estrategias de formación incluyen la inmersión en la isla de San Andrés, y la inmersión en inglés estándar en el interior del país; talleres regionales de inglés: énfasis en habilidad oral y el uso de recursos y cursos de lengua y metodología. Para llevar a cabo esta formación desde el Ministerio de Educación Nacional se han establecido alianzas con los gobiernos locales, las Secretarías de Educación y algunas universidades públicas y privadas de las diversas regiones del país (MEN, 2005).

Por otro lado, la propuesta e implementación del PNB ha llamado la atención de la comunidad académica del país. En la literatura se encuentran diferentes publicaciones de las investigaciones o reflexiones críticas sobre aspectos relacionados con las condiciones de la implementación de la política en la educación pública y privada (Barrios, Vergara, Teherán & Serpa, 2019; Galindo & Moreno, 2019; Mejía-Mejía, 2016). En relación con el análisis de las políticas de bilingüismo, la noción de bilingüismo, los estándares y el Marco de Referencia Común Europeo (De Mejía, 2011; Martínez & Soto, 2018; Mora, Chiquito & Zapata, 2019; Patarroyo, 2016;). También, existen publicaciones en cuanto a las implicaciones de la implementación de la política y percepciones de agentes de la política (Bermúdez, Fandiño & Ramírez, 2014; Roldán & Peláez, 2017). Y análisis críticos sobre las ideologías y los discursos que apoyan la política lingüística (Hurie, 2018), como también sobre la formación de la identidad nacional y la inclusión del inglés en la educación (Zwisler, 2018), y un análisis histórico de las políticas lingüísticas para las lenguas minoritarias y mayoritarias (Fandiño y Bermúdez, 2016).

En cuanto a la tercera línea de acción del PNB, la definición de desarrollo y planes de capacitación, se encuentran algunos análisis críticos sobre la propuesta de formación (Cárdenas, 2010; González, 2009; Valencia y Montoya, 2015), así mismo reflexiones acerca de la formación inicial de docentes de inglés y su desarrollo profesional (Granados, 2015). Además, hay algunas investigaciones relacionadas con la implementación de las estrategias (Álvarez, Cárdenas y González, 2015; Ramos & Vargas, 2012; Salazar & Bernal, 2012), como también sobre las experiencias del profesorado de inglés en relación con las estrategias de formación de PNB (Sierra & Giraldo, 2020). Todas estas publicaciones han contribuido de manera significativa a la comprensión de esta línea de acción de la política lingüística colombiana.

Teniendo en cuenta el lugar central del profesorado en las políticas lingüísticas (Menken & García, 2010; Ricento & Hornberger, 1996) se podría plantear que son pocos los estudios que han visibilizado sus voces cuando se trata de su propia formación en el marco de las políticas lingüísticas. En otras palabras, a pesar de la importancia de la formación situada del profesorado de inglés y su relación con la implementación de la política, poco se ha indagado sobre este asunto. En el contexto nacional son escasas las investigaciones en las cuales hayamos escuchado las voces del profesorado de inglés narrando y contando acerca de su sentir, de su pensar, y del imaginar, lo que podría ser su propia formación en el largo camino de su trayectoria docente. En este artículo presento los hallazgos de un estudio cuyo foco son las voces de un grupo de docentes de inglés trazando posibles rutas de formación en tres regiones del departamento de Antioquia, Colombia.

1.1. Formación docente

Clandinin y Husu (2017) plantean que la formación docente es un fenómeno que tiene una larga historia y a la vez un futuro incierto, igualmente, indican que la formación docente involucra tanto la formación inicial como la permanente del profesorado (Imbernón, 2014, Imbernón, 2009). Se comprende la formación permanente como “un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella” (Imbernón, 2007 p. 11). Es decir, un proceso continuo directamente relacionado con el día a día del profesorado en los diversos contextos en que ellos/ellas se desenvuelven. En consonancia con lo anterior, Johnson (2006) y Johnson y Freeman (2001) plantean la formación de docentes de segundas lenguas desde la perspectiva social situada. Es decir, los procesos de aprendizaje son negociados con el profesorado a través de sus experiencias en las prácticas sociales. Desde esta perspectiva, el profesorado aprende del contexto físico, social, cultural e histórico en el que se desempeña, además su participación en diferentes procesos conforma comunidades de práctica. En la misma línea, Johnson y Golombek (2011) indican que desde la perspectiva sociocultural la formación se concibe en relación con el contexto cultural, institucional, e histórico en el cual se lleva a cabo. Además, Vaillant y Marcelo (2015) señalan que la formación implica “la dimensión personal, de desarrollo humano global, que es preciso atender frente a otras concepciones eminentemente técnicas” (p. 18).

La formación permanente del profesorado ha experimentado en las últimas décadas una evolución sobre sus planteamientos teóricos y sus procesos de aplicación (Cochran-Smith, 2020). Igualmente, Imbernón (2007) señala que el conocimiento de las diferentes orientaciones posibilita la elaboración de propuestas y además la comprensión de las iniciativas formativas en acción. La literatura de cuenta de cuatro orientaciones en la formación docente (Gimeno y Pérez, 1995; Imbernón, 2007). En la orientación académica la formación del profesorado se enfoca a la transmisión de conocimientos académicos concibiendo al profesorado como un intelectual. En la técnica, la formación se concreta a través de un entrenamiento, en el cual el docente es un técnico que domina los métodos, las técnicas y el currículo prescrito por expertos. En la práctica o artesanal, la formación se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, el profesorado es un artesano que desarrolla su sabiduría experiencial de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. Finalmente, en la reconstrucción social –crítica el profesorado es un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la labor docente, por tanto, la formación está encaminada a contribuir con la transformación social. Al respecto, Imbernón, Sacristán, Rodríguez y Sureda (2017) señalan que las políticas de formación permanente del profesorado deben trascender las aulas y las mismas instituciones porque la profesionalización laboral debe estar conectada también con las causas sociales.

2. Método

Este estudio se basa en los principios de la investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2018, 2008), para llevar a cabo un estudio de casos múltiples (Stake, 2006). Es decir, tres estudios de casos conformados por tres grupos de profesores, quienes se encuentran ubicados en tres regiones diferentes del departamento de Antioquia, Colombia. Los y las participantes son nueve docentes de inglés quienes se desempeñan en la educación básica y media y en la educación superior, viven y enseñan en las siguientes regiones antioqueñas: cuatro docentes en Urabá, tres en Oriente y dos en el Norte. Consideré los tres casos porque son docentes que se desempeñan en los diferentes niveles de la educación, por la ubicación de cada región en el departamento, por sus características históricas, sociales, culturales y políticas, y por último, porque estos tres casos pueden conllevar a una buena comprensión del asunto que se investiga, además porque presentan diversidad entre los contextos y buenas oportunidades de aprendizaje sobre el fenómeno y los contextos (Stake, 2006).

2.1. Métodos de recolección de la información

En aras de acercarme a la manera cómo el grupo de docentes se ha relacionado con la política de bilingüismo y a la forma cómo visiona su propia formación permanente, llevé a cabo el análisis de documentos (Heck, 2004; Merriam, 1998), entrevistas semiestructuradas individuales (Kvale, 2009) y entrevistas grupales (Fontana & Frey, 2015). La revisión de los documentos se centró en la información sobre La Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación del PNB y los reportes de los programas de formación ofertados por el Ministerio de Educación. Las entrevistas individuales con cada docente permitieron comprender la implementación de la política y el acercamiento a posibles rutas de formación permanente desde la perspectiva de los y las participantes, y las entrevistas grupales posibilitaron obtener descripciones más detalladas o ideas compartidas por los y las integrantes del grupo en relación con su formación en cada región.

2.2. Análisis de la información

Para el análisis e interpretación de la información partí de la noción de análisis como un proceso inductivo, como una actividad reflexiva (Coffee & Atkinson, 2003; Denzin, 2009). Así mismo, para validar la información realicé la confirmación con los y las participantes (Merriam, 1998, Stake, 2006) en dos momentos, primero durante la entrevista grupal, una vez terminada la conversación le presenté al grupo de docentes un reporte redondeando las ideas principales de la conversación grupal y ellos/ellas confirmaron y añadieron otros elementos a la información presentada; la segunda oportunidad se dio al final del estudio cuando invité al profesorado participante a leer el informe final en el cual se encontraban sus voces.

3. Hallazgos

A continuación, se encuentran las voces del profesorado participante en el estudio, las cuales, desde tres regiones del departamento de Antioquia, Colombia, trazaron algunas rutas alternativas sobre lo que podría ser su formación continua.

3.1. Contextualizar la formación permanente del profesorado

Las voces del profesorado han hecho un llamado recurrente a pensar la formación desde el contexto. En la entrevista semiestructurada individual Alberto señala “Debería haber un plan de enseñanza del inglés para Urabá, específicamente para nosotros profesores de inglés de Urabá, específico desde la infraestructura, específico desde

las cualidades culturales e históricas que tiene Urabá, eso sería lo más importante”. Igualmente, su colega Viviana sugiere “Yo diría que rescatar mucho esa parte humanística más que los idiomas; entonces deben tener en cuenta la cultura, ese porcentaje afrocolombiano, el porcentaje indígena”.

Ambos docentes han puesto un mayor énfasis en la diversidad cultural que caracteriza esta región, de ahí la necesidad de mirar sus particularidades étnicas y por ende culturales de la población mestiza, afrodescendiente e indígena que habita en Urabá.

Por su parte en el Oriente, Natalia y Camilo también se refieren a poner la mirada en el contexto y señalan otros elementos. Natalia propone hacer un diagnóstico “Cómo es la región, cómo está constituida; qué tipo de docentes, qué características, qué expectativas, qué fortalezas, qué aspectos a mejorar” (Entrevista semiestructurada individual). Y Camilo, plantea “Tener en cuenta las necesidades de la región por el crecimiento económico” (Entrevista semiestructurada individual).

En otras palabras, es preciso que en la construcción de las políticas de formación permanente, se tenga un conocimiento amplio de la región y de las necesidades del profesorado.

Ahora en el Norte del departamento, ambos docentes hacen un llamado a construir las agendas de formación desde la misma región. Carlos propone “Otro es contextualizar más el inglés con la sociedad, esa es una de las dificultades, como no hay contexto, entonces la gente ignora y no siente motivación” (Entrevista semiestructurada individual). Y en la misma línea, Antonio dice “Debe haber un diseño general, que busque capacitar a los docentes, en el cómo alcanzar esos estándares básicos que propone el Ministerio de Educación y también esos programas estar diseñados en un contexto local” (Entrevista semiestructurada individual). Posteriormente, él enfatiza diciendo “Qué bueno que se diseñaran programas dentro de los contextos regionales”.

Vemos en sus voces un llamado a la formación contextualizada, la cual contrasta con la propuesta del PNB, debido a que esta última contempla estrategias generales para implementar en contextos particulares.

Por otro lado, en los documentos del PNB se encuentra estipulado que las iniciativas de formación ofrecidas por el Ministerio contemplan tres modalidades, inmersión, presencial y virtual (MEN, 2005). Al respecto, el profesorado plantea varios asuntos según el contexto en el que se encuentra. En las entrevistas grupales encontré que en la región del Norte Antonio indica “Para asegurarse de que los docentes participen, implementar unas reuniones presenciales y otras en línea, de asesoría a los profesores para que se evidencie esa comunidad”. Mientras que en Urabá Viviana señala “La presencialidad para las regiones más apartadas, deben ser presenciales, o sea la virtualidad nos ha demostrado que allá no se puede”. Luego, ella agrega las razones por las cuales la virtualidad no ha funcionado en esta región: ¿Por qué? Si llueve no hay luz, se va la conexión, el profesor todavía no se ha actualizado, entonces si debe ser al menos la mayor parte del curso que sea presencial, eso sí lo vimos súper claro”.

De acuerdo con Viviana, en la región se han presentado algunas situaciones que han dificultado el efectivo desarrollo de algunas estrategias de formación, debido a un asunto de la infraestructura de redes e Internet en el contexto, de adecuación y de preparación del profesorado. Lo anterior evidencia que existen diferencias en cuanto a la infraestructura para acceder a los recursos tecnológicos en las diferentes regiones, lo cual es un asunto por considerar en las propuestas de formación. A su vez, nos remite a la perspectiva social situada del aprendizaje la cual se sustenta en el supuesto de que saber, pensar y comprender provienen de las mismas prácticas de aprender y de enseñar en situaciones y en contextos específicos (Johnson & Freeman, 2001).

3.2. La formación docente como un proceso sistemático

Debido a la dinámica de los procesos de formación en las regiones, las diferentes voces del profesorado reflejan consenso al pensar en la formación enmarcada en un proceso sistemático. Al respecto, Luz en Urabá señala, “un programa que fuera permanente en el tiempo, porque nos han llenado de capacitaciones que finalmente no llevan a nada, que duran tres días o un taller por el que dan una certificación de asistencia”. Incluso, Juan también sugiere:

La capacitación continua a los docentes, promover el intercambio, de modo que el docente pueda conocer las prácticas de docentes de otros departamentos, aquí mismo en la región, de otros municipios y a través de ese intercambio, creo que podemos fortalecer el área (Entrevista grupal).

Por su parte, Viviana plantea un par de elementos “Yo diría que para que un plan nacional tenga éxito, debe tener en cuenta a todos los que vamos a participar y tener unos compromisos muy claros” (Entrevista grupal). Sus palabras señalan que es preciso pensar en los y las diferentes agentes de la política y en el caso particular del profesorado, pensar las agendas para el beneficio de todos y todas. Además, ella se remite al nivel del inglés de acuerdo con el MCER “Se deben dar por niveles específicos, incluyendo los que están en niveles B1, C1, C2, para subir esos estándares es que ya llegaste a B1, bravo, de ahí qué más se puede hacer”. Se podría decir que su llamado implica pensar una política que conciba la formación como un proceso a lo largo de su trayectoria profesional, que no se limita a alcanzar un nivel determinado de lengua extranjera. Es decir, una política que busque responder más a las necesidades de formación del profesorado que a las expectativas del gobierno.

En la misma línea, en el Oriente, Natalia dice “Como su nombre lo dice, permanente, que sea constante, que no tenga tantas pausas” (Entrevista grupal). Así mismo su colega Cristina comenta “Los programas deberían ser más frecuentes” (Entrevista grupal).

También en la región Norte, Antonio plantea “Yo diría que fuera una capacitación periódica...hacer talleres cada 15 días, una jornada de un medio día o un día con los docentes” (Entrevista grupal). Y por último Carlos dice “Capacitación continua sobre lo nuevo que se presenta en este mundo” (Entrevista grupal). En las palabras del profesorado se observa un claro llamado a establecer procesos de actualización que se mantengan en el tiempo.

3.3 Formación Avanzada en las regiones

El profesorado ha manifestado su inquietud frente a las oportunidades de formación avanzada en las regiones del departamento. En el Oriente antioqueño, Natalia hace un llamado:

Ya hicimos un diplomado, ahora qué sigue, por qué no ofrecernos una especialización y nos la financian, al PNB lo veo débil, no sé qué se puede hacer desde el gobierno o desde este Plan, para favorecer a los municipios (Entrevista semiestructurada individual).

Pero en Urabá, Juan exclama:

¡Yo me imagino una convocatoria para una especialización en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés, sería de concurrencia masiva, debería ofrecerse en las diferentes regiones la oportunidad para que nosotros nos cualifiquemos con especializaciones, maestrías enfocadas precisamente a tener docentes idóneos para enfrentarse a toda esta política nacional del bilingüismo! (Entrevista semiestructurada individual).

En el mismo contexto, Viviana también demanda:

La posibilidad de unirse con las universidades de renombre que tienen tanta experiencia en la enseñanza de las lenguas, por qué no brindarles a los profesores al menos especializaciones, yo creo que el Ministerio sí debe aliarse en ese sentido, tener aliados fuertes que puedan ayudar (Entrevista semiestructurada individual).

Luego, ella señala “Yo como profesora aplico a la maestría, es que a veces a la maestría pasan cinco, si es en inglés tiene que venir hasta Medellín, si tiene plata para ir hasta Medellín”.

En la región del Norte Antonio comenta “Qué bueno que de pronto se ofreciera una especie de seminario, traer posgrados acá, sería excelente” (Entrevista semiestructurada individual). Sus palabras se remiten a la posibilidad de la formación posgraduada en la misma región como también otras rutas de formación tales como los seminarios, los cuales promueven el encuentro de la comunidad académica y el compartir diferentes experiencias.

En los documentos del PNB, el eje de Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación plantea la oferta de cursos de inmersión, cursos virtuales, la formación de tutores *e-learning* y cursos para el mejoramiento de nivel de lengua y metodología (MEN, 2010), pero la educación posgraduada no se contempla en la propuesta. Por lo tanto, creería que el llamado del profesorado implicaría que lo establecido en la política pública del Sistema Colombiano de Formación Docente (MEN, 2013) sobre la educación posgraduada, se tradujera en acciones concretas en estas regiones y se consolidaran iniciativas claras para el profesorado de inglés. De esta manera, se posibilitaría que los posgrados pasaran de ser un privilegio, solo de quienes se encuentran en las grandes urbes, y beneficiara también al profesorado de inglés de aquellos contextos más apartados del departamento y del país.

3.4. De las instituciones a cargo de la formación y de los formadores y formadoras

Así mismo, este grupo de docentes ha señalado algunos elementos en relación con las entidades a cargo de ofrecer los programas y de los formadores y las formadoras. Particularmente en la región Norte, Carlos cuenta:

No me gustó la forma con la editorial...junto con la gobernación incorporaron la enseñanza del inglés para los profesores, porque fueron unos conocimientos ahí por encima, no hubo profundización...pudo haber estado mejor, pero con más tiempo y todo fue muy rápido y que iba a continuar el siguiente año... y no (Entrevista grupal).

Posteriormente agrega:

Yo en esa experiencia participé por los materiales de la editorial X, los profesores se sentían desmotivados por el profesor y no era lo que ellos esperaban en ese curso, entonces, los profesores fueron sinceros y le dijeron al señor que no aprendieron nada. Que todo estaba mal programado, porque el profesor llegaba a dar temas rápido, dejaba actividades y los profesores perdidos porque no hubo buen plan (Entrevista grupal).

En la misma línea, su colega Antonio ha manifestado un cuestionamiento, al advertir que la entidad encargada de ofrecer las estrategias era una multinacional “Por qué no entregarle esa capacitación a la universidad que tenemos en la regional del Norte, nosotros decíamos por qué tienen que entregarle esto a una empresa multinacional, habiendo acá universidades”. (Entrevista grupal).

Si bien el Ministerio ha establecido alianzas con diversas instituciones, ya sea universidades o entidades multinacionales, creería que sería pertinente que desde el mismo Comité Territorial de Formación Docente y la Secretaría

de Educación se buscaran alianzas con universidades que preparen docentes de lenguas extranjeras para apoyar la formación permanente del profesorado, las cuales por su recorrido en estos procesos y en la investigación podrían actuar como acompañantes de los procesos, más no para decidir sobre lo que deben aprender los y las docentes en las regiones.

Por su parte, en la región del Oriente Natalia sugiere “Que no solo sea con la Universidad X, sino que vinculen a otras instituciones, que la oferta sea más amplia, más oportunidades, porque uno a veces se desmotiva, porque no ve nada nuevo” (Entrevista grupal). Su llamado se centra en buscar otras instituciones que puedan abrir la posibilidad de recorrer diversos caminos en los procesos, puesto que parece que la institución que ha estado a cargo no le ha brindado al profesorado oportunidades de formación que permitan innovar o que conlleven a nuevos aprendizajes.

En cuanto a los formadores y formadoras, en el Oriente antioqueño Natalia plantea:

La calidad de los formadores, aunque ha sido buena, que uno los vea que son magíster o tienen doctorado. Uno inicia con ciertas expectativas, porque los profesores que enseñan son nativos, la chica que nos tocó, se veía que era de otro país, pero también deja ver mucho que ellos no son docentes formados, no tienen pedagogía. (Entrevista semiestructurada individual)

Su colega Camilo cuenta sobre un taller de evaluación liderado por un docente reconocido en el medio de la enseñanza de las lenguas extranjeras del país “Hubo un momento en que empezó qué es evaluar, qué se debe tener en cuenta, pero al final sacó los libros para vender” (Entrevista semiestructurada individual).

En la región Norte, Antonio también habla de los formadores y las formadoras y resalta “El compromiso de los profesores, porque a pesar de que son estudiantes de la licenciatura en idiomas, en niveles avanzados, se sentían contentos de estar capacitando a esos profesores” (Entrevista semiestructurada individual). Si bien Antonio valora el aporte de quienes estaban a cargo de las estrategias, genera inquietud que hayan sido estudiantes aun en formación. Me permito señalar que tener un buen nivel de inglés o conocimientos de metodología no son elementos suficientes para ser formador o formadora de docentes, puesto que son estudiantes que aún se encuentran en un proceso de formación inicial y necesitan hacer otros recorridos antes de asumir la compleja tarea de acompañar al profesorado en ejercicio en su formación permanente. Igualmente, esta situación podría obedecer a la falta de recurso humano idóneo para responder a las demandas de formación en el marco de la política lingüística nacional.

No obstante, Carlos, su colega, compartió su experiencia en un curso de formación de tutores *e-learning*.

Primero, los profes que nos dieron ese curso eran profes extranjeros que saben mucho del área, segundo, porque como profesor pude aprender mucho vocabulario, más gramática, y tercero aprender de mis compañeros a nivel nacional porque uno estaba en ese mismo curso con profes de Manizales, de Cali, cuarto, la interacción con los compañeros para hacer un trabajo, organizar por ejemplo los wikis, la comunicación por Skype, mejoré mi redacción en inglés, fue una experiencia bastante significativa para mí (Entrevista semiestructurada individual).

El nombra y valora a quienes dieron los talleres indicando dos características, extranjeros y muy buen conocimiento del tema; además se refiere a las ganancias del trabajo en equipo realizado con otros y otras docentes de diferentes regiones del país, también menciona sus aprendizajes y ganancias en dicha experiencia.

Por su parte, Alberto de Urabá sugiere “Buscar personal idóneo de la región, brindarle

una buena capacitación, para que esas personas multipliquen esa información y que estén constantemente actualizando esa información y esas estrategias y en permanente contacto con nosotros” (Entrevista semiestructurada individual). Seguidamente añade “Un nativo para que nos ayude a perfeccionar la calidad del idioma, pero que tenga conocimiento del contexto, para que pueda entender y generar estrategias para trabajar dentro del ámbito que es Urabá”.

En las declaraciones, el profesor plantea dos posibilidades de formadores y formadoras en la región, una persona local y también al hablante nativo; pero enfatiza la importancia de que estas personas conozcan bien el contexto, que tengan muy buena preparación y que estén dispuestas a establecer interlocución constante con el profesorado.

Al respecto, pensaría que quien asuma la responsabilidad de ser un formador o una formadora, además de requerir una buena preparación sería pertinente que tuviese la disposición y la capacidad de conectarse con el profesorado y con los lugares donde se lleve a cabo la formación, es decir, una persona sensible frente a la diversidad de los contextos que caracterizan, nuestro departamento. Por lo cual, me permito plantear que tanto el Ministerio como las Secretarías de Educación del país tienen la gran responsabilidad de velar porque las entidades formadoras, llámese universidad, centro de idiomas o multinacional, respondan con excelencia y pertinencia a las demandas de formación del profesorado en los diferentes contextos, lo cual implica además que los formadores y formadoras asuman con compromiso y seriedad, la compleja tarea de acompañar al profesorado de inglés, en el largo camino de su propio devenir.

4. Discusión y Conclusiones

En las líneas anteriores han quedado plasmadas las voces de un grupo de docentes narrando desde sus propias realidades, necesidades e intereses lo que podría ser su propia formación. Es así como encontramos que todos y

todas hacen un llamado a pensar la formación situada del profesorado. Desde Urabá, señalan de manera vehemente considerar las características culturales, sociales, históricas y económicas de cada región en la estructuración de las políticas. De esta manera la formación respondería mejor a las necesidades del profesorado y se sintonizaría más con sus características y el entorno. Mientras que en el Oriente antioqueño plantean la realización de un diagnóstico para tener un amplio conocimiento del contexto y del profesorado, entonces las agendas corresponderían tanto a sus necesidades y expectativas, como a las demandas actuales del momento. Y en el Norte, los docentes plantean la construcción de las agendas en el mismo contexto, y en esa construcción pensar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera con información local.

El llamado del profesorado en estas tres regiones correspondería a una orientación diferente de la formación permanente del profesorado. En líneas anteriores vimos que en el marco del PNB el profesorado ha recibido principalmente ofertas de cursos y talleres centrados en estrategias de enseñanza y en la mejora de la lengua extranjera, es decir, se ha establecido un programa de formación estándar en el país, lo cual evidencia que esta propuesta se sustenta en la perspectiva tradicional de la formación basada en el entrenamiento (Imbernón, 2014; Richards & Farrell, 2005). Lo anterior, me lleva a Medina (2010) quien dice que este tipo de formación se sustenta en el paradigma de la simplicidad. En otras palabras, la formación docente la configuran programas prescritos, los cuales se encuentran desconectados de los conocimientos previos del profesorado y del contexto real de su práctica.

Por consiguiente, ese repensar la formación implicaría que en la formulación de las políticas de formación, se contextualicen las agendas como un posible camino para llegar a la formación situada. En otras palabras, sería preciso tener en cuenta el espacio en el cual el profesorado se desenvuelve, o sea, las características particulares de las regiones, de la institución, de la comunidad, como también las necesidades reales de formación del profesorado, las expectativas y el mismo deseo de saber. Además, es necesario reivindicar el lugar del profesorado en la construcción, implementación y evaluación de las políticas públicas de formación permanente. Con ello quiero decir que es preciso contemplar agendas más democráticas promoviendo estrategias de participación del profesorado en dichas políticas, pensando al profesorado como el protagonista de su propia formación, como profesionales e intelectuales que analizan y comprenden críticamente su propio devenir y no como el objeto de la formación de programas previamente establecidos. Tal como lo plantea Perrenoud (2007), pensar al profesorado como a “un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos a partir de lo que ha adquirido y de su propia experiencia” (p.23). En resumen, contemplar una formación permanente que promueva la mejora del profesorado a nivel personal, profesional e institucional (Imbernón, 2020).

Igualmente, este grupo de docentes llama la atención sobre falta de procesos de formación continuos. Al respecto, Richards y Farrell (2005) señalan que el verdadero impacto de un programa de desarrollo profesional se da cuando este se sostiene en el tiempo. Por tanto, es necesario contemplar la formación como un proceso a lo largo de la vida del profesorado y no como episodios esporádicos y desconectados como los que ha tenido este grupo de docentes en el marco del PNB. Esto implicaría brindar al profesorado diversas oportunidades de aprendizaje y de mejora en los diferentes momentos de su trayectoria profesional, todo enmarcado en un proceso sistemático en el cual. Además, establecer itinerarios claros de acompañamiento y apoyo en los procesos de formación. Al respecto, Robalino (2006) señala que en la región latinoamericana el asunto de la carrera docente ha sido de insatisfacción creciente para el profesorado, puesto que no suele coincidir el desempeño profesional con los sistemas de formación y la carrera docente; la autora plantea que la formación permanente puede ser un elemento fundamental en el ascenso al escalafón docente, lo cual, en consecuencia, puede brindar otros beneficios al profesorado.

En consonancia con lo anterior, es preciso brindar al profesorado de estas regiones apartadas la posibilidad de acceder a la formación avanzada en sus propios contextos. Lo cual, les permitiría transitar otros espacios académicos de aprendizaje, de investigación de su propia práctica o de otros asuntos sociales y educativos que les interesen o les preocupen. Igualmente, posibilitaría espacios de reflexión sobre su práctica y de encuentro y desencuentro con otros y otras colegas. Así mismo, conllevaría a procesos de formación más justos, equitativos e incluyentes en nuestro país.

Por otro lado, el profesorado se refiere a las entidades a cargo de ofertar los programas y de los formadores y formadoras. Al respecto, creería que las universidades que hacen presencia en los territorios, en vez de ofrecer programas prefabricados, en los cuales expertos/as deciden lo que deben saber y aprender el profesorado, su papel va más en la línea de trabajar conjuntamente con los y las agentes de la educación territoriales en el establecimiento de rutas alternativas que conlleven a la formación situada del profesorado y en velar y acompañar al profesorado en su devenir. En palabras de Johnson (2009), la formación situada de docentes de segundas lenguas comienza reconociendo que el profesorado se desempeña en un contexto social, histórico y cultural y desde allí trabaja para co construir con el profesorado de lenguas respuestas apropiadas a sus necesidades de desarrollo profesional. En este sentido, Imbernón (2020) señala la importancia del trabajo colaborativo entre formadores/formadoras y el profesorado.

Así mismo, es importante anotar que quienes estén a cargo de la formación, además de tener buenos conocimientos a nivel disciplinar, y pedagógico, sería preciso que tengan la capacidad de comprender las dinámicas de vida del profesorado en los diferentes contextos donde se desenvuelven y llevan a cabo su práctica docente. De igual manera, se podría hablar de una tensión frente al/ a la formador/a quien en algunos casos ha sido ajeno/a a la realidad del profesorado de estas regiones. Lo anterior, me remite a Tardif (2004) quien cuestiona que muchas veces la formación del profesorado es llevada a cabo por docentes que “nunca han puesto los pies en una escuela o que, peor aún, no muestran interés por las realidades escolares y pedagógicas” (p.177). En consecuencia, me permito plantear que sería preciso que los formadores

y formadoras tuviesen experiencia docente en el nivel de la educación que asesoren o acompañen, lo cual podría contribuir de manera significativa a la conexión entre formadores/as con el profesorado, y así una mayor coherencia entre sus discursos y las realidades que el profesorado enfrenta en su diario vivir en la compleja tarea docente.

En relación con formadores/as, hablantes nativos del inglés, en nuestro medio es innegable el estatus de estas personas porque existe la creencia de que son el modelo ideal para aprender inglés. En la actual política de Colombia Bilingüe, se encuentra establecido que “La formación docente es una de las acciones fundamentales que se logra por medio de estrategias como el programa Formadores Nativos Extranjeros” (MEN, 2015). Según la información en los documentos de la política, a través del programa de Formadores Nativos se han beneficiado tanto estudiantes como docentes. Llama la atención que en los documentos no se encuentre claramente establecido el papel de estos/as formadores/as nativos en relación con la formación del profesorado de inglés, ni se indique algo sobre su preparación profesional para ser formadores y formadoras de maestros y maestras. Lo cual permitiría pensar que en el marco de la política nacional bastase con ser hablante nativo/nativa del inglés para ingresar al grupo de formadores/formadoras en nuestro país.

En conclusión, este grupo de docentes ha trazado algunas rutas alternativas que consideran fundamentales en un programa de formación permanente en sus regiones. Partiendo del agenciamiento docente (Menken & García, 2010), como ese papel activo del profesorado en la interpretación y apropiación de la política macro del PNB; he compartido ese sentir y pensar del profesorado en relación con las iniciativas de formación, los cuales son fruto de su propia vivencia durante la implementación del Programa de Bilingüismo en las regiones. Finalmente, los relatos de estos y estas docentes configuran lo que encuentran necesario y pertinente para su desarrollo profesional en sus propios contextos. Es a través de su participación activa y de la conversación y la negociación con todos los agentes de la educación en las regiones del departamento, como se podrá avanzar en una construcción más democrática de las agendas de formación. Si bien es importante reconocer que con la puesta en marcha del PNB la formación del profesorado de inglés ha sido puesta en la agenda nacional, las palabras del profesorado evidencian que aún es necesario hacer esfuerzos mayores y serios si realmente se quiere avanzar en la formación permanente del profesorado de lengua extranjera en el país.

5. Referencias bibliográficas

- Álvarez, J.A., Cárdenas, M., & González, A. (2015). Cobertura vs Continuidad: dos Retos para el Desarrollo Profesional para los Docentes de Inglés en el Marco de Colombia Bilingüe. En *Fundamentos para el Desarrollo Profesional de los Profesores de Inglés* (p.169-222). Universidad de Nariño.
- Barrios, J., Vergara, L., Teherán, G., & Serpa, L. (2019). Análisis del desarrollo del programa de Colombia Bilingüe Un estudio en dos instituciones públicas de la ciudad de Cartagena. Recuperado 10 de mayo, 2021, de <http://ojs.unicolombo.edu.co/index.php/adelante-ahead/article/view/177>
- Bermúdez, J., Fandiño, Y. & Ramírez, A. (2014). Percepciones de directivos y Docentes de instituciones educativas distritales sobre la implementación del Programa Bogotá Bilingüe. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5, (2), 135– 171. <https://doi.org/10.18175/vys5.2.2014.04>
- 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. *Formacao de Professores de Linguas na America Latina e Transformacao Social*, 4, 19-44.
- Clandinin, J. & Husu, J. (Eds). (2017). *The SAGE handbook of research on teacher education*: SAGE Publications, Ltd.
- Coffee, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. (Zimmerman, E. traductora.). Editorial Universidad de Antioquia. (Publicación original 1996)
- De Mejía, M. (2011). The National Bilingual Plan in Colombia: Imposition or Opportunity? *Apples Journal of Applied Language Studies*. Recuperado 12 de diciembre, 2020, de <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/37104>
- Denzin, N. (2009). *Qualitative inquiry under fire*. Left Coast Press, Inc.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2008). *Strategies of qualitative inquiry*. SAGE Publications.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE Publications.
- Fandiño, Y. & Bermúdez, J. (2016). Planificación y política lingüística en Colombia desde el plurilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*. Recuperado 5 diciembre, 2020, de <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2016/iss69/8/>
- Fontana, A. & Frey, J. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En *Manual de investigación cualitativa. Métodos de recolección análisis de datos* (pp. 140-202). Gedisa.
- Galindo, A. & Moreno, L. (2019). Educación bilingüe (español-inglés) en tres Instituciones educativas públicas del Quindío, Colombia: estudio de caso. *Lenguaje*, 47(2), 648-684. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i3.6906>.
- Gimeno, J. & Pérez, A. (1995). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En *Comprender y transformar la enseñanza* (p.398-429). Ediciones Morata.
- González, A. (2009). On alternative and additional certifications in English language teaching: the case of Colombian EFL teachers' professional development. *Ikala Revista de Lenguaje y Cultura*. Recuperado 15 junio, 2020, de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/2638>
- Granados, C. (2015). Formación inicial de docentes de lenguas extranjeras. *Nodos y Nudos*, 4 (39), 59-69. <https://doi.org/10.17227/01224328.4356>
- Heck, R. (2004). *Studying educational and social policy, theoretical concepts and research methods*. Lawrence Erlbaum.
- Hurie, A. H. (2018). ¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 333-354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a09>

- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado algunas tendencias para el siglo XXI. P. 49-67 Recuperado 15 mayo, 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7447586>
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado, un cambio necesario*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Imbernón, F. (2009). Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 31-42.
- Imbernón (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado, hacia una nueva cultura profesional*. Editorial GRAO.
- Imbernón, F.; Sacristán, G.; Rodríguez, C.; Martínez & Sureda, J. (2017). *El profesorado, su formación y el trabajo educativo*. [Manuscrito en preparación]. Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona.
- Johnson, K. (2006). The Sociocultural Turn and Its Challenges for Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 235-257.
- Johnson, K. (2009). *Second Language Teacher Education: A sociocultural Perspective*. Routledge.
- Johnson, K. & Freeman, D. (2001). Teacher learning in second language teacher Education: A socially situated perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 1(1), 53-69. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982001000100004>
- Johnson, K., & Golombek, P. (2011). A sociocultural theoretical perspective on teacher professional development. En *Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development* (pp. 1-12). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203844991>
- Kvale, S. (2009). *Interviews: learning the craft of qualitative interviewing*. SAGE Publications.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Martínez, K. & Soto, J. (2018). Límites y alcances del bilingüismo en el contexto del Plan Nacional de Desarrollo en Colombia 2014-2018. Recuperado 10 mayo, 2021, de <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2120/2872> Medina, J. (2010). La formación permanente del profesorado desde la teoría de la complejidad. En *Tendencias de la formación permanente del profesorado* (p. 29-58). Horsori Editorial, S. L.
- Mejía-Mejía, S. (2016). ¿Vamos hacia una Colombia Bilingüe? Análisis de la brecha académica entre el sector público y privado en la educación del inglés. *Educación y Educadores*, 19(2), 223-237. DOI: 10.5294/edu.2016.19.2.3
- Menken, K. & García, O. (2010). *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*. Routledge.
- Merriam, Sh. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. Jossey-Bass Publishers.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Colombia la mejor educada en el 2025*. http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Educación de calidad el camino para la prosperidad*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-259478.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005). *Programa Nacional de Bilingüismo*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- Mora, R.; Chiquito, T. & Zapata, J. (2019). Bilingual Education Policies in Colombia: Seeking Relevant and Sustainable Frameworks for Meaningful Minority Inclusion. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05496-0_4
- Patarroyo, M. (2016). Textbooks Decontextualization within Bilingual Education in Colombia. *Enletawa Journal*. Recuperado 10 noviembre, 2020, de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/enletawa_journal/article/view/7541
- Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Ramos, B. & Vargas, N. (2012). Algunas reflexiones sobre el Plan Nacional de Bilingüismo, sus impactos y realidades en el departamento de Boyacá. *Enletawa Journal*. Recuperado 10 noviembre, 2020, de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/enletawa_journal/article/view/2574
- Ricento, T. & Hornberger, N. (1996). *Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional*. *TESOL Quarterly* 30(3), 401-428.
- Richards, J. & Farrell, T. (2005). *Professional development for language teachers. Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.
- Robalino, M. (2006). Carrera y Evaluación Docente en América Latina. Recuperado 15 De noviembre, 2020 de https://opech.cl/doc/carrera_y_evaluacion_docente_en_america_latina_robalino.pdf
- Roldán A., & Peláez, O. (2017). Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: un estudio de caso en Antioquia. *Íkala*, 22(1), 121-139. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a08>
- Salazar, A. & Bernal, E. (2012). Beneficios de la capacitación docente del programa municipal de bilingüismo en los grados de transición y primero en dos instituciones públicas de Neiva. *Revista Entornos*, 25, 226-243. <https://doi.org/10.25054/01247905.432>
- Sierra, N., & Giraldo, E. (2020). Hablando de política lingüística y formación docente: las voces de los/las docentes dibujan sus propios retratos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(1), 163-188. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201914737>
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Valencia, S. & Montoya, O. (2015). Política Educativa y el desarrollo profesional docente en el departamento del Quindío. En *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés* (327-361). Editorial Universitaria.
- Zwisler, J. James. (2018) Language Policy and the Construction of National Identity in Colombia. *Encuentros*, 16(1), 133-146. <http://dx.doi.org/10.15665/v16i01.700>