



Artista: Heri Tapia

Formación inicial de docentes de lenguas extranjeras

■ THE INITIAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGES TEACHERS

■ FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Carlo Granados¹ / carlogranados@gmail.com

Resumen

El presente artículo tiene por objeto elaborar una reflexión acerca de la formación inicial de docentes de inglés como lengua extranjera, con base en las problemáticas relacionadas con el bilingüismo en América Latina, como fueron señaladas en las dos conferencias interamericanas de educación superior bilingüe, en el Plan Nacional de Bilingüismo en Colombia y los resultados que ha alcanzado hasta el momento, y, por último, en el desarrollo profesional de docentes bilingües a partir de la práctica reflexiva. Se señala el riesgo de instrumentalización que corre la enseñanza de inglés, no solo por su historia como profesión, sino también a partir de las políticas institucionales. Por último, se sugiere un replanteamiento de la formación inicial de docentes a partir de una pedagogía intercultural crítica que involucre las dimensiones sociales, políticas y culturales de la enseñanza de inglés, así como un análisis cuidadoso de las necesidades de los contextos.

Abstract

This article aims to reflect on the professional development of pre-service English teachers, based on current issues of bilingualism in Latin America, as stated in the two Inter-American Conferences in Bilingual Higher Education; in the National Bilingualism Plan in Colombia and the results obtained by it so far; and finally, the professional development of bilingual teachers based on reflective practices. The paper highlights the risk of limiting English teaching to its instrumental nature due to its origin as a profession, as well as to national institutional policies. Finally, the article proposes to re-think the professional development of pre-service English teachers by incorporating a critical intercultural pedagogy that involves the social, political, and cultural dimensions of English language teaching, as well as a careful analysis of contextual needs.

Resumo

O presente artigo visa fazer uma reflexão sobre a formação inicial de docentes de inglês como língua estrangeira, com base nas questões relacionadas com o bilinguismo na América Latina, como foram assinaladas nas duas conferências interamericanas de ensino superior bilíngue, no Plano Nacional de Bilinguismo na Colômbia e os resultados obtidos até o momento, e, por último, no desenvolvimento profissional de professores bilíngues desde a prática reflexiva. Assinala-se o risco de instrumentalização do ensino de inglês, não só por sua história como profissão, mas também a partir das políticas institucionais. Por último, sugere-se um replanejamento da formação inicial de professores desde uma pedagogia intercultural crítica que envolve as dimensões sociais, políticas e culturais do ensino de inglês, assim como uma análise pormenorizada das necessidades dos contextos.

Fecha de recepción: 14 de abril de 2015 / Fecha de aprobación: 20 de julio de 2015

Palabras clave

Formación inicial docente, docentes de lenguas extranjeras, docentes de inglés, pedagogía intercultural crítica.

Keywords

Pre-service teacher education, foreign language teachers, English teachers, critical intercultural pedagogy

Palavras chave

Formação inicial de professores, professores de línguas estrangeiras, professores de inglês, pedagogia intercultural crítica.

¹ Maestría en Estudios Culturales Británicos y ELT de la Universidad de Warwick y una Maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad Distrital. En el momento se encuentra cursando sus estudios de Doctorado en Educación en la Universidad Santo Tomás. Es profesor de tiempo completo de la Licenciatura en Educación Bilingüe de ÚNICA. Ha sido docente del Departamento de Lenguas de la Universidad Central, de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Javeriana. Además, ha sido profesor invitado en la Maestría en Docencia de Idiomas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Introducción

El propósito de este artículo es presentar una reflexión preliminar acerca de la formación inicial de docentes de inglés que surge a partir de un trabajo de investigación dentro del marco del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás. El interés de este trabajo está basado en mi experiencia como profesor formador de docentes en distintos programas de licenciatura en lenguas modernas en Colombia y de mi preocupación por si la formación que les estamos brindando a estos y estas jóvenes realmente logra dar respuesta a las necesidades de nuestros contextos.

Los interrogantes que se plantean en este documento de reflexión son: ¿el profesor debe inglés —o de idiomas— debe saber únicamente inglés o el idioma que enseña? ¿Cómo puede contribuir el docente de idiomas en el análisis y resolución de problemáticas actuales como el matoneo escolar, la discriminación por raza, orientación sexual o género, la violencia intrafamiliar, o la intolerancia en términos generales? Los recién graduados parecen perder de vista las implicaciones que tiene la enseñanza de idiomas en un contexto social, político, económico y cultural más amplio y, en consecuencia, se comportan como instructores en vez de como docentes egresados de programas de licenciatura con un trayecto formativo integral.

También, es importante mencionar que existe una presión en distintos países latinoamericanos (Colombia, Argentina, Panamá, Costa Rica, entre otros) por fomentar el bilingüismo —en particular el bilingüismo español-inglés— en sus poblaciones con el fin de hacerlas más competitivas e integrarlas al mercado económico global. Sin embargo, las iniciativas propuestas en relación con este objetivo no han tenido los resultados esperados y muchas veces este problema se atribuye a los docentes de inglés en ejercicio y a los programas de formación inicial, por este motivo, es necesario analizar qué es lo que requieren los docentes de lenguas extranjeras para dar respuesta a las necesidades de nuestras sociedades latinoamericanas contemporáneas.

Las propuestas relacionadas con los programas de formación de docentes de idiomas tienden a instrumentalizar su labor, en el sentido en que esta se reduce a la “apli-

cación de recetas” originarias de Estados Unidos o Gran Bretaña —o lo que Canagarajah (1999, p. 4) denomina “centro”, es decir, “comunidades tecnológicamente avanzadas donde el inglés es la lengua primaria”—, en algunos casos sin una reflexión previa acerca de la pertinencia y adaptabilidad de estas técnicas para las condiciones de los distintos contextos latinoamericanos. Por otra parte, una de las posibles consecuencias de esta visión instrumental de la formación de docentes de lenguas extranjeras es el desplazamiento en la responsabilidad de formación de docentes de las instituciones de educación superior a las editoriales extranjeras que publican los libros de texto en inglés, lo cual contribuye a la instrumentalización de la labor docente, ya que estas sesiones por lo general implican una instrucción en el manejo del libro de texto que está siendo promocionado.

González (2003), en un estudio acerca de la formación de docentes de inglés, determinó tres maneras en las que estos docentes llevan a cabo su desarrollo profesional. La primera son los programas de especialización y maestría, sin embargo, no todos los profesores tienen los recursos para acceder a estos programas, además, los docentes los consideran alejados de la realidad de las aulas y demasiado teóricos; en segunda instancia, se encuentran los encuentros especializados como las conferencias, simposios y seminarios. Estos, a pesar de que los profesores los consideran útiles, prácticos y asequibles, tienen un efecto temporal en la práctica diaria de los docentes. Por último, las sesiones de entrenamiento de las editoriales permiten a los docentes tener contacto con hablantes nativos, tienen mayor participación porque un apellido extranjero llama más la atención que un apellido colombiano y en ocasiones se entregan copias de cortesía del material promocionado. No obstante, teniendo en cuenta que el fin de estas sesiones es promocionar un texto, no se presenta mucho contenido, los temas tienden a ser repetitivos y a menudo van dirigidos más a profesores de instituciones privadas que de instituciones públicas.

Esta situación permite visibilizar un trabajo pendiente acerca del papel de las universidades y específicamente de las licenciaturas, no solo frente a la formación inicial de docentes de inglés, sino también al desarrollo profesional de docentes en ejercicio para dar respuesta a los vacíos que dejan estas opciones formativas, como son la

articulación teoría-práctica, el aprendizaje para la vida, el contenido significativo durante las sesiones y el acceso equitativo a las opciones de desarrollo profesional.

Con el fin de desarrollar el tema planteado, el artículo va a abordar, en primera instancia, los problemas relacionados con la formación de docentes bilingües, como la situación del bilingüismo en Colombia a partir del Plan Nacional de Bilingüismo, en el cual surge la calidad de los docentes como un factor de éxito para el Plan. Posteriormente, se tratará el desarrollo profesional de los docentes bilingües y la necesidad de incorporar una perspectiva intercultural crítica en el desarrollo profesional de los docentes de inglés como lengua extranjera.

Plan Nacional de Bilingüismo de Colombia y la calidad de los docentes de inglés como lengua extranjera

En el año 2004, el Ministerio de Educación de Colombia formuló el Plan Nacional de Bilingüismo (hoy Programa Nacional de Inglés) con el propósito de fomentar el aprendizaje de inglés como lengua extranjera y así contar con ciudadanos y ciudadanas bilingües en inglés y español que permitieran insertar al país en “procesos de comunicación universal, economía global y apertura cultural” (Ministerio de Educación Nacional, s.f. Programa Nacional de Bilingüismo).

Para cumplir esta meta para el año 2019, el Plan se articuló en tres ejes: definición y difusión de estándares de inglés para la educación básica y media, definición de un sistema de evaluación sólido y coherente, y desarrollo de planes de capacitación. Esto trajo como resultado la adopción del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como el conjunto de estándares para determinar los niveles de dominio de inglés, la definición de los lineamientos curriculares de inglés para la educación básica y media y la inclusión del componente de inglés en las pruebas de Estado. Las metas se han reformulado de manera continua y para el periodo de 2015 a 2025, el Programa Nacional de Inglés se articula en tres ejes: estrategias de formación docente y material pedagógico para educación básica y media; calidad, acompañamiento y financiación para la educación superior; y articulación con el sector productivo.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el documento *Programa Nacional de Inglés 2015-2025, Colombia Very Well*, hace un balance de los logros y los retos que tiene actualmente el Plan Nacional de Bilingüismo. Dentro de los datos mencionados se encuentra que se ha capacitado a más de 9500 maestros en lengua y metodología en 94 secretarías de educación certificadas. Esto ha permitido un avance en las competencias en inglés de los docentes según los resultados de la prueba nacional ICFES, en la que el 43 % de los docentes alcanzaron el nivel B2 en comparación con 29 % en 2010. Entre otros aspectos, también se menciona que las acciones de fortalecimiento institucional generaron un interés en las instituciones de educación superior por llevar a cabo planes de mejoramiento y que el 50 % de los egresados de las licenciaturas de idiomas alcanzan un nivel B2 en comparación con el 45 % en 2010.

Se reconocen algunas limitaciones como el hecho de que se desconoce el nivel de lengua real de los docentes ya que el diagnóstico fue hecho de manera voluntaria. Se presume que entre el 63 % y el 86 % de los docentes tienen un nivel menor a B2. En cuanto a los egresados de licenciatura de idiomas, a pesar de que alcanzan el nivel B2, un desafío es que la mayoría de los docentes no tiene el nivel C1 que le permita enseñar a personas que deseen alcanzar el nivel B2.

Durante el periodo 2010-2014, el Proyecto de Fortalecimiento de Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras formuló como objetivo el “desarrollar competencias comunicativas en lenguas extranjeras a los ciudadanos, de tal manera que se favorezcan los procesos de inserción del capital humano colombiano a la economía del conocimiento y al mercado laboral globalizado” (Vargas, 2012). Para este fin, se tomaron acciones en relación con cuatro ejes: formación y acompañamiento a docentes, aspectos pedagógicos, evaluación y seguimiento y fortalecimiento institucional. Dentro de este marco, se encuentra el Programa de Fortalecimiento a Licenciaturas, el uso de “metodologías innovadoras” como *Bunny Bonita*, ECO (Vargas, 2012) y el uso de TIC para el mejoramiento de los niveles de lengua.

Es importante resaltar que, según el informe del MEN, el número de horas asignadas al espacio académico de inglés son suficientes, en teoría, para lograr las metas

de logro propuestas (nivel B2), pero que para esto sea efectivo, dice el informe, las horas deben ser de mejor calidad en un ambiente de aprendizaje con buenas condiciones. Frente a esta afirmación, se podría inferir que existe un problema en la calidad de la enseñanza de inglés que los maestros brindan, no obstante, hay un avance al afirmar que también se necesitan ciertas condiciones para que el aprendizaje de inglés sea real. El MEN afirma que la formación docente ha sido fundamental en los procesos de cambio y que esta se ha dado tanto en idioma como en metodología; sin embargo, parece no existir claridad entre formación, entrenamiento y desarrollo profesional ya que los términos se utilizan indistintamente. Por último, y al igual que en las etapas anteriores del proyecto, no es claro cuál es el papel que han cumplido y van a cumplir tanto los académicos locales como los asesores internacionales durante este nuevo momento del Plan Nacional de Bilingüismo.

A pesar de las propuestas y estrategias planteadas por el MEN, como se reconoce en el *Programa Nacional de Inglés 2015-2015*, ha habido avances pero no muy satisfactorios en relación con la promoción del bilingüismo en Colombia. Sánchez (2013), en un informe denominado *Bilingüismo en Colombia*, afirma que aún existen desafíos para el Programa ya que el nivel de los estudiantes continúa siendo bajo, de acuerdo con lo que mostraron los resultados obtenidos en las pruebas de Estado, en las que el 90 % de los bachilleres se encuentra en el nivel de usuario básico A-, A1 o A2 según el Marco Común Europeo.

Adicionalmente, en el informe también se plantea que solo el 25 % de los docentes de inglés alcanza el nivel esperado en las pruebas y que este factor puede explicar el bajo desempeño de los estudiantes si se considera que “la calidad de los docentes tiene una incidencia significativa sobre [el] rendimiento académico [de los estudiantes]” (Sánchez, 2013, p. 31). A esto, el autor añade que existe un déficit de calidad en la oferta de docentes de inglés puesto que los estudiantes de los programas de licenciatura en este campo no cumplen con el desempeño esperado ni en las pruebas de Estado Saber Pro, cuando ya son profesionales, ni anteriormente, en las pruebas Saber 11, cuando estaban en bachillerato.

Frente a esta problemática, el informe propone que las políticas educativas se concentren en mejorar el nivel de inglés de los docentes, en especial de aquellos que no tienen la competencia lingüística para ejercer su labor. Así mismo, se expone la necesidad de fortalecer los programas de licenciatura que se ofrecen en el país ya que, según el informe, “dichos programas no cuentan con los estándares académicos requeridos para formar docentes altamente calificados” (Sánchez, 2013, p. 32).

El desarrollo profesional de docentes bilingües

Uno de los aspectos claves que se menciona tanto en el Acuerdo de Educación Superior Bilingüe (García, G., Villarroel, A., Benavides, M., Nieto, J. y Páez, C., 2012) como en el Plan Nacional de Bilingüismo (Ministerio de Educación Nacional, s.f.), y en el informe del Banco de la República de Colombia es la necesidad de contar con profesores bilingües de alta calidad. Se hace un llamado a los programas de licenciatura para que fortalezcan la educación que brindan a los futuros egresados, primordialmente en su competencia lingüística. Con el propósito de dar respuesta a esta inquietud sobre la calidad de los programas universitarios de formación de docentes o licenciaturas, el Ministerio de Educación de Colombia creó el Programa de Fortalecimiento a Licenciaturas, el cual involucra análisis de documentación, realización de pruebas estandarizadas, por ejemplo, el examen *Oxford Online Placement Test* (Prueba de Clasificación en Línea de Oxford), un examen de inglés en línea desarrollado por Oxford University Press que permite determinar el nivel de *proficiencia* en inglés de la persona que lo toma; y el *Teaching Knowledge Test* (Prueba de Conocimiento Pedagógico), que es una prueba de conocimientos pedagógicos para docentes de inglés administrada por la Universidad de Cambridge y unas cuantas observaciones a docentes de los programas y a estudiantes practicantes.

Así mismo, el MEN estableció nuevos requisitos para los programas de licenciatura que comprenden una duración de cinco años, prácticas pedagógicas desde tercer semestre, fortalecimiento de la investigación pedagógica, cumplimiento del nivel B1 de inglés en los programas de licenciatura diferentes del área de

idiomas, presencialidad, uso de nuevas tecnologías y evaluación por pares (Ministerio de Educación, 2014, Centro Virtual de Noticias de la Educación). Si bien estas medidas contribuyen de alguna forma al mejoramiento de los programas, en el caso de las licenciaturas en lenguas modernas, idiomas o educación bilingüe se corre el riesgo de perder de vista la naturaleza de los programas universitarios de desarrollo profesional docente y pensarlos únicamente desde un enfoque eficientista e instrumental fundamentado en el cumplimiento de objetivos y la eficacia.

Otra de las manifestaciones de la visión eficientista tiene que ver con el uso de certificaciones adicionales como los exámenes TKT (*Teaching Knowledge Test*) y el ICELT (*In-service Certificate in English Language Teaching*) que traen consigo aspectos problemáticos, por ejemplo, la estandarización, exclusión, inequidad y mercantilización de la profesión de los docentes de inglés como lengua extranjera (González, 2009). Estos problemas hacen que desaparezca el papel del docente como productor de conocimiento, fomentan las diferencias entre los sectores público y privado en el acceso a los programas de formación, etiquetan a los profesores en “certificados” y “no-certificados”, mantienen además la relación desigual entre el conocimiento local y el conocimiento extranjero, y adicionalmente, las universidades pierden independencia en cuanto las entidades del Estado solicitan como garantía para la asignación de recursos la adopción de estas certificaciones internacionales.

Este enfoque eficientista parte de la base de considerar la educación como el motor para el desarrollo político y económico de los países. Su sustento teórico yace en el conductismo psicológico, los modelos cognitivos de información, la tecnología educativa y el traslado de la parametrización económica al campo educativo. En este modelo se establecen inventarios de estándares que los docentes deben cumplir y, según estos, se determina la pertinencia de los contenidos que se deben enseñar a los futuros profesores. Un ejemplo de las manifestaciones actuales del eficientismo es, por ejemplo, la educación basada en el desarrollo de competencias (Davini, 1995; Loya, 2008; Ricci, 2011).

El papel del docente en la tradición eficientista es la de un especialista en el uso de técnicas y recursos

elaborados por expertos ajenos al ámbito educativo con el fin de solucionar los problemas que este presenta; es así como la formación del docente se reduce a lo técnico-instrumental, que busca la aplicación de recursos o medios para el cumplimiento de objetivos, lo que Schön (1987) denomina racionalidad técnica y Habermas (1981), razón instrumental de la práctica social. Grundy (1994, p. 52) argumenta cómo esta racionalidad técnica-instrumental se encuentra asociada al control que se ejerce por medio del currículo. La autora parte desde la asociación etimológica entre las palabras *objetivo* y *objeto*, lo que implica que “*el interés técnico objetiva la realidad*”, es decir, que el ambiente de aprendizaje, incluido el maestro, también se considera un objeto que puede ser controlado, en este sentido, educar se limita a enseñarle a las personas a comportarse como no se comportan. Esta racionalidad también implica unas relaciones de poder, ya que este lo ejercen de manera más directa quienes formulan los objetivos con base en el resultado que desean lograr. En el currículo técnico existen unos objetivos predeterminados que deben cumplirse mediante la intervención del profesor, o en el caso del docente, de un entrenador/capacitado y la calidad del producto final se determina por el número de respuestas correctas que el estudiante puede dar o en qué tan similar es el comportamiento del docente a el del capacitador.

Este enfoque presenta varias desventajas, como ya las explicaba Castillejo (1982). La primera tiene que ver con la deshumanización de lo educativo debido a la reducción de la educación a procesos tecnificados, controlados y de objetivos rigurosos. Por otra parte, si bien es cierto que la educación debe preparar para el mundo laboral, esta no debería estar estrictamente vinculada a esquemas ocupacionales ya que debido a la volatilidad en cuanto a los empleos y a los desarrollos tecnológicos, no siempre los pronósticos que se realizan en cuanto a la evolución del mercado de trabajo son totalmente acertados.

Martínez Boom (2014) describe de manera clara, al analizar el reciente estudio *Tras la excelencia docente* (2014) de la Fundación Compartir en Colombia, las desventajas en relación con este modelo:

Mirar el sistema educativo solo a través de estándares internacionales, reducir su complejidad a

fórmulas que no se argumentan, validar experiencias exógenas sin el más mínimo interés por lo propio indica que, para estos expertos, estamos como estamos por los maestros que tenemos, incluso que es improductivo el trabajo que realizan diariamente nuestras escuelas. (Martínez Boom, 2014).

Comenta el autor que este estudio tiene una carencia común a las investigaciones realizadas por economistas, politólogos y sociólogos que es el desconocimiento de la historia de la escuela, el sistema educativo y la educación como tal, así como una falta de reflexión pedagógica que vaya más allá de la analítica económica. Así mismo, explica cómo dentro de esta visión economicista, la educación y los maestros se constituyen —de manera paradójica— tanto en los héroes como en los culpables de los problemas de inequidad y pobreza en el país. En este mismo orden de ideas, Wilby (2013) explica que “detrás de las pruebas PISA yace una ideología según la cual el crecimiento y la competitividad son el fin último de la educación”. Así mismo, advierte que “por el temor de quedarse atrás debemos adoptar las ‘mejores prácticas’ propuestas por la OECD [...] pero al hacer esto nos arriesgamos a perder de vista el papel de las escuelas en nutrir la solidaridad social, la transmisión de la herencia cultural y la promoción del compromiso ciudadano”.

En relación con los docentes de inglés como lengua extranjera, Cárdenas, González y Álvarez (2010) describen las diferencias que existen entre desarrollo profesional y entrenamiento. Este último se enmarca en el enfoque de la racionalidad técnica-instrumental descrita anteriormente que considera que los mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje están supeditados al seguimiento de una secuencia clara de pasos en un periodo específico. El docente puede ser entrenado en el cumplimiento de estas rutinas ya que son fácilmente “aisladas, practicadas y dominadas”; no obstante, “esta estrategia lleva a una visión fragmentada y de corto impacto en la enseñanza” (Cárdenas et al., 2010, p. 52).

Los autores también explican que los contenidos en un entrenamiento son determinados por expertos y que mediante el uso de formatos estandarizados que pres-

criben las actividades y roles se evalúa la labor pedagógica, en este sentido, “se utilizan recetas pedagógicas pre-empaquetadas para ser ejecutadas por el docente-usuario” (Cárdenas et al., 2010, p. 52). Este modelo se ha utilizado para el conocimiento de la lengua extranjera, el manejo de la disciplina, el uso de los materiales y los procedimientos y técnicas de enseñanza; de esta manera, el modelo desprofesionaliza a los docentes de lenguas al simplificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y limitarlo a la adquisición de conocimientos pre-fabricados en los cuales no se contemplan la continuidad de los procesos de desarrollo profesional, la reflexión sobre la práctica y la conexión con los contextos de los docentes y sus construcciones pedagógicas.

Los programas de entrenamiento surgen con el fin de desarrollar competencias a partir de la adquisición de conocimientos, surgen de relaciones desiguales en las cuales entes externos fuerzan a los docentes a participar en los mismos y cuyas agendas están determinadas por expertos (Woodward, 1991). Los programas son de duración limitada lo que no garantiza continuidad ni un empoderamiento de los docentes como constructores de conocimiento ya que ignoran desde el inicio sus intereses y necesidades. Shohamy (2006), por otra parte, añade que los programas de entrenamiento se utilizan, por lo general, en la implementación de políticas lingüísticas en las que no se tienen en cuenta ni las realidades en las que se van a llevar a cabo ni la opinión de los docentes y otros actores educativos, sino que se formulan con ayuda de agencias académicas de exámenes.

Desarrollo profesional de docentes bilingües desde un enfoque crítico

Phillipson (1992, p. 250) expone cómo el campo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera se ha caracterizado, desde sus orígenes, por dos postulados: una desconexión política y un entrenamiento estrictamente técnico. El primer postulado implica que la enseñanza de inglés “no ha sido vista en una perspectiva educativa amplia”, es decir, que, a pesar de estar vinculada con lo educativo, ha estado desconectada de la estructura en la que opera. El autor cita una entrevista con Perren en la que este afirma que “la enseñanza de idiomas fue vista en gran medida como

una cuestión técnica que podría ser aislada del resto de la educación, y a menudo ignoraría la investigación educativa general” (traducción propia). El segundo postulado se refiere a la base disciplinar de la enseñanza de idiomas fundamentada en gran parte en la lingüística aplicada y con pocos elementos de otros campos como la educación o la teoría cultural, en consecuencia, la enseñanza de inglés se ha concentrado en “las técnicas de aula y la producción de materiales más que en los pre-requisitos sociales y cognitivos para el aprendizaje” (Phillipson, 1992, p. 256).

Aunque desde la fecha de publicación de Phillipson ha habido avances en la re-conexión política y la creación de conciencia frente a la necesidad de ir más allá de lo técnico en la enseñanza de inglés, el autor sigue vigente en su apreciación acerca de la importancia de explorar el entrenamiento inicial en la enseñanza de este idioma, el marco teórico en el cual se deben dar tales situaciones, el paradigma dominante para las actividades de enseñanza y las estructuras e ideologías que se han exportado a otros sistemas educativos, especialmente en países en los que el inglés no es la lengua materna.

Una de las maneras de superar estos vacíos en el campo de la enseñanza de inglés ha sido la lingüística aplicada crítica (Pennycook, 2001). La lingüística aplicada se refiere al “estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje” y al “estudio del lenguaje y la lingüística en relación con problemas prácticos como la lexicografía, la traducción, patologías del lenguaje, etc.” (Richards, Platt y Weber, 1992, p. 19). En contraste, la lingüística aplicada crítica se preocupa por los vínculos entre la lingüística aplicada y el género, la raza, la etnia, la política, la identidad, la ideología y el discurso. Las preguntas clave formuladas en este enfoque de la lingüística aplicada son las siguientes:

¿Cómo entendemos las relaciones entre lenguaje y poder? ¿Cómo pueden las personas resistir el poder mediante el lenguaje? ¿Cómo entendemos las cuestiones de diferencia en relación con el lenguaje, la educación y la alfabetización? ¿Cómo opera la ideología en relación con el discurso? (Pennycook, 2001, p. 21).

Un ejemplo del impacto de la pedagogía crítica en un contexto periférico lo constituye la etnografía crítica de

Canagarajah (1999) en la Universidad de Jaffna en Sri Lanka, el autor describe cómo algunos docentes lograron establecer diálogos entre las pedagogías existentes en sus contextos con las generadas en Estados Unidos o Gran Bretaña, de manera tal que esas pedagogías que posiblemente en su totalidad no eran efectivas para sus aulas fueron apropiadas y adaptadas por los maestros para sus entornos. Así mismo, el autor nos habla del “empoderamiento de los profesores de las periferias” (Canagarajah, 1999, p. 120), en el sentido de que para que esta apropiación de pedagogías sea efectiva, es necesario que se realice en términos ideológicos y materiales en conjunto con logros de desarrollo de lenguaje crítico que les permitan a los docentes generar prácticas pedagógicas creativas útiles para sus comunidades.

En el contexto colombiano parece existir una disyuntiva entre lo propuesto por los programas de formación inicial de docentes o licenciaturas en lenguas modernas, idiomas o educación bilingüe y lo que propone el MEN. Dentro de los documentos que el Ministerio de Educación Nacional ha elaborado (*Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019; Colombia Bilingüe 2003-2004, Colombia Very Well, 2015-2025*) se propone de manera reiterativa, en relación con la formación de docentes de lenguas extranjeras, por el desarrollo de competencias en inglés como lengua extranjera y el conocimiento de la metodología para enseñar este idioma.

Esto se lleva a cabo a través de programas de inmersión en San Andrés y el uso de las TIC con el fin de mejorar el nivel de lengua de los docentes, se enuncia también el trabajo solicitado a distintas universidades acerca del perfil del docente de inglés en Colombia, el aspecto sociocultural en los programas y el uso de las TIC (Plan Nacional de Bilingüismo en *Colombia Aprende. La Red del Conocimiento*); no obstante, estos estudios no han sido socializados de manera extensa a la comunidad, por lo cual se ignoran sus resultados.

Adicionalmente, en los documentos oficiales no aparece una visión amplia de los ideales de formación docente que maneja el MEN ni una indicación acerca de las implicaciones de enseñar inglés en el país para los programas de formación. Solamente se enuncia la idea de aprender inglés por las necesidades que crea la globalización en términos de competitividad e

inserción en la economía mundial. Este discurso está legitimado y parece ignorar las situaciones sociales que se presentan en el contexto colombiano que van más allá del aprendizaje del inglés y el cumplimiento de los estándares, como son la inequidad social, las violencias sexuales, raciales o de género, los problemas de desplazamiento y conflicto armado, las condiciones del trabajo del docente, entre otros aspectos, que en muchas ocasiones afectan a los profesores de inglés directamente.

Con el fin de dar cuenta de estas problemáticas, las licenciaturas están trabajando por el desarrollo integral de sus estudiantes y la formación de educadores en idiomas quienes mediante la reflexión sobre su práctica pueden realizar una apropiación de pedagogías con el fin de dar respuesta a las necesidades de sus contextos. Por ejemplo, Castañeda-Peña explica, en relación con la investigación en las licenciaturas de artes y humanidades —dentro de las que se encuentran los programas en lenguas modernas o idiomas—, que en estas se “persigue el desarrollo de objetivos a nivel procedimental, de escritura y del vínculo entre teoría y práctica” pero que también se tiene como propósito “la educación para la vida o *life-long learning* en donde el profesor en formación se constituye en agente de cambio en la práctica y continúa su formación profesional-investigativa en otros niveles de formación en posgrados” (2013, p. 230).

Adicionalmente, el autor cita un participante de la investigación que afirma que se busca que los profesores en formación

Sean capaces de indagar e identificar esos fenómenos pedagógicos que digamos así, o a nivel social si se puede llamar también, para que ellos de una u otra forma refuercen los conceptos que tienen frente a ello y postulen cierto tipo de soluciones, de camino, de acercamiento, de manera de ver las cosas (Profesor 1). (Castañeda-Peña, 2013, p. 230).

Como se mencionó anteriormente, las políticas de formación de docentes de inglés emanadas del MEN están enfocadas en dos aspectos fundamentales: el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés y el conocimiento metodológico acerca de la enseñanza

de este idioma. No obstante, en los documentos no se ven enunciados acerca de las implicaciones sociales o políticas que tiene la enseñanza de inglés en el contexto colombiano o cómo los docentes deberían pensar en estas para su labor diaria, lo cual podría resultar en una visión parcial e instrumental del ejercicio docente reducida a la proficiencia y a la metodología. Esto parece mostrar una tensión entre lo que propone el MEN y lo que proponen los programas de licenciatura en lenguas modernas o programas afines que proponen concebir la labor del profesor de lenguas modernas más allá de su papel de instructor y ejecutor de recetas.

Posibilidades en la formación de docentes de lenguas extranjeras

Es necesario fortalecer lo que hacen los programas de formación inicial de docentes con la inclusión de elementos como los propuestos por Cárdenas et al. (2010, p. 64): “Perspectiva de desarrollo y no de entrenamiento, base en la teoría del posmétodo, promoción de la reflexión y la investigación en contexto y promoción de las prácticas significativas en relación con la construcción de nuevos conocimientos”. Es importante también resaltar la importancia de la educación superior, y en especial de los programas de licenciatura, como el espacio que promueve el pensamiento crítico, el trabajo colectivo y el servicio a la sociedad; por este motivo, es importante que los académicos cuenten con una posición enmarcada en “una red de moralidad, rigor y responsabilidad” (Giroux, 2012) que posibilite el surgimiento de modelos alternativos que medien entre la educación superior y la sociedad.

Con base en los bajos niveles de bilingüismo en Latinoamérica y la supuesta responsabilidad de los docentes de idiomas y de las instituciones que los forman, se hace necesario repensar tanto el papel que cumple el inglés en la región como las habilidades que requieren los docentes de lenguas extranjeras. También es importante reflexionar acerca de las implicaciones sociales, políticas y económicas que conlleva la enseñanza de inglés en la región, así como las condiciones de los contextos locales que en muchas ocasiones involucran mucho más que ser o no proficientes en una lengua extranjera.

Es decir, teniendo en cuenta las apuestas intelectuales post- y de-coloniales, el renovado interés en la educación para la ciudadanía, los problemas de matoneo, discriminación y violencia(s), las luchas por el territorio, la perspectiva de un posible posconflicto, el fortalecimiento de los movimientos sociales por la reivindicación de derechos de género, orientación sexual, clase social, etnia y raza que cruzan la zona, habría que preguntarse, en primera instancia, qué rol desempeña la enseñanza de inglés en este contexto, y, como segunda medida, cuáles son las responsabilidades del docente de inglés en cuanto intelectual público y crítico (Giroux, 2012).

La enseñanza de lenguas extranjeras permite tener una visión más amplia de la realidad y el acceso a distintas fuentes de información, por este motivo, se debe superar la visión instrumental en el desarrollo profesional de docentes de inglés que debería estar complementada por una visión intercultural crítica desarrollada durante los procesos de formación inicial que permita una aproximación a las distintas formas de pensar, ser y sentir de distintas culturas y grupos humanos. En este sentido, Byram (2008) propone el concepto de *consciencia intercultural* como un aspecto fundamental en la formación de docentes de lenguas extranjeras.

Byram (2008) define este concepto como el conocimiento, consciencia y comprensión de la relación entre el mundo de origen —representado por la lengua materna— y el mundo de la comunidad objetivo —representado por la lengua extranjera— que permiten el desarrollo de una consciencia intercultural. Esta comprende el reconocimiento de la diversidad social y cultural en ambos mundos y se enriquece también por el conocimiento de un rango más amplio de culturas que las transmitidas por las lenguas materna y extranjera que el aprendiz sabe.

Esta amplitud permite localizar ambas lenguas dentro de un contexto. Además, del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural cubre el entendimiento de las maneras como cada comunidad es representada desde las perspectivas del otro, con frecuencia en forma de estereotipos y prejuicios. El autor menciona como un elemento clave de la consciencia intercultural la habilidad de cumplir con el papel de mediador cultural entre la cultura propia y la extranjera y de superar efectivamente malentendidos culturales y situaciones de conflicto.

La necesidad cada vez mayor de ser bilingüe debido a las exigencias políticas y económicas, y al posicionamiento del inglés como el idioma de la “aldea global”, ha incrementado la demanda de maestros que den respuesta a las exigencias del mundo moderno en relación con la enseñanza de idiomas. No obstante, para esto se requiere de profesores que además de su formación en la universidad, sean conscientes de la importancia de actualizarse continuamente en su profesión, pero esta actualización debe generarse no por un agente externo, sino por la iniciativa propia del docente. En este sentido, Wallace (1991, p. 2) afirma que la creciente demanda de maestros en el área ha hecho que muchos profesores en servicio se hayan convertido en formadores de docentes y que, paralelo a este cambio, se haya tomado consciencia de que los profesionales en enseñanza de idiomas pueden y deben asumir la responsabilidad de su propio desarrollo.

Ferry (1991) explica que los programas y contenidos no son la formación en sí, sino sus soportes y condiciones. En consecuencia, el autor define este concepto desde varias ópticas, la primera, la formación es “adquirir cierta forma” de actuar, de pensar o de ser; también puede significar “ponerse en forma”, como los atletas. La formación profesional, entonces, se entendería como el encontrar las formas adecuadas para ejercer un oficio o una profesión, es decir, la manera en la que la persona se pone en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Así mismo, el autor afirma que esta búsqueda de la forma adecuada va a estar determinada según los objetivos que la persona busca y según su posición. En consecuencia, la formación debe entenderse como “la dinámica de un desarrollo personal” (Ferry, 1991, p. 54).

Por tanto, no pueden existir un individuo formador y un individuo que es formado, en el sentido de agentes y pacientes, sino que es el sujeto interesado el que se forma a sí mismo y por sus propios medios. Sin embargo, esto no quiere decir que el individuo lleve a cabo su formación por sí solo, sino que se forma a sí mismo a través de las mediaciones de distinta índole con las que se encuentra (otros seres humanos, las lecturas, las experiencias de vida, la relación con los otros, etc.); en consecuencia, la formación es un trabajo sobre sí mismo.

Para que este trabajo se pueda llevar a cabo, deben existir condiciones de lugar, tiempo y relación con la realidad. Las dos primeras condiciones son las que propician la reflexión que permite realizar el trabajo sobre sí mismo, es decir, cuando el profesor está enseñando está trabajando en función de sus estudiantes y no en función de sí mismo, por tanto, requiere de un espacio y lugar diferente a la práctica profesional que le permita pensar sus acciones y tratar de comprender lo que les subyace, que es lo que genera la formación. En cuanto a la relación con la realidad, se puede afirmar que se establece una distancia con ella y que se trabaja mediante representaciones, de manera similar a como los niños mediante el juego representan roles sociales y practican para participar en la realidad.

Conclusión

Los estudios culturales se consideran un elemento importante para la formación inicial de docentes en el contexto latinoamericano porque en este campo la cultura se entiende como un “campo controvertido de significación” (Da Silva, 1999, p. 28) en el cual diferentes grupos sociales en posiciones de poder buscan la imposición de sus significados a la sociedad más amplia. Teniendo en cuenta que los discursos en relación con los docentes de inglés provienen de contextos internacionales y, que en la época actual, estos discursos surgen de organizaciones transnacionales mediadas por las instituciones locales, es importante formar a los futuros docentes de manera que puedan realizar lecturas de su labor en contextos que vayan más allá de lo instruccional y que tomen en cuenta las implicaciones políticas, económicas y sociales de su trabajo en relación con la inclusión o exclusión de grupos, su identidad profesional y el saber disciplinar que contribuya a la apropiación, creación y uso de pedagogías pertinentes para sus entornos laborales.

Esto significa que existe la necesidad de pensar la enseñanza de inglés como lengua extranjera y la formación de los docentes de este campo dentro de un contexto macro que tome en consideración las implicaciones políticas, sociales, económicas y culturales dentro de los cuales se enmarca esta labor, no en el sentido de rechazar el aprendizaje del inglés por su asociación con un imperalismo lingüístico, sino en el de proponer una búsqueda de relaciones dialógicas entre la enseñanza de este idioma,

otras lenguas extranjeras, las lenguas mayoritarias, las lenguas originarias y los contextos políticos, económicos, sociales y culturales en los cuales se enseñan y se hablan.

Referencias

- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cárdenas, M., González, A., y Álvarez, A. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios*, 31, 49-68.
- Castañeda-Peña, H. (2013). Prácticas de formación en investigación e innovación en programas de licenciatura en artes y humanidades. En F. Cebra-Torres et al. (2013), *La investigación e innovación en la formación inicial de docentes. Aportes para la reflexión y el debate*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación y Ministerio de Educación Nacional.
- Castillejo, J. L. (1982). Sistema educativo y eficientismo: Alternativas operativas. *Aula Abierta*, 36, 140-157.
- Da Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo* (2.ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Ed. Paidós.
- García, G., Villarroel, A., Benavides, M., Nieto, J. y Páez, C. (2012). *Acuerdo interamericano sobre educación superior bilingüe*. Recuperado de <http://acimucdm.org/programs.php?id=2>
- Giroux, H. (2012). The disappearance of public intellectuals. En *Counterpunch*. Petrolia, California. Recuperado de <http://www.counterpunch.org/2012/10/08/the-disappearance-of-public-intellectuals/>
- González, A. (Enero-diciembre, 2003). Who is educating EFL teachers? *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 8(14), 153-172.
- González, A. (Mayo-agosto, 2009). On alternative and additional certifications in english language teaching: the case of colombian EFL teachers' professional development. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 183-209.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Habermas, J. (1981). *La teoría de la acción comunicativa. II crítica a la razón funcionalista*. Madrid: Ed. Taurus.
- Loya, H. (Mayo, 2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(46).
- Martínez Boom, A. (9 de junio, 2014). Maestros, ¿responsables de la inequidad? *Semana*. Recuperado de: <http://www.semana.com/educacion/articulo/alberto-martinez-boom-miembro-de-la-academia-colombiana-de-pedagogia-analiza-el-estudio-de-la-fundacion/391068-3>

- Ministerio de Educación Nacional. (2014) Lineamientos para los programas de formación inicial de maestros, el camino hacia la excelencia educativa. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-340968.html#>
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). Colombia Bilingüe. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-76053.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). Programa Nacional de Bilingüismo. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>
- OCDE y Banco Mundial. (2012). *Evaluación de políticas nacionales de educación. La educación superior en Colombia*. Paris: OCDE y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/el Banco Mundial.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics. A critical introduction*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Ricci, C. R. (2011). Formación docente: aportes para el análisis y el debate desde una mirada diacrónica, sincrónica y prospectiva. En L. Porta, Z. Álvarez, C. Sarasa y S. Bazán (Comp.), *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Richards, J., Platt, J. y Weber, H. (1992). *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. Harlow: Pearson Education Longman.
- Sánchez, A. (Agosto, 2013). Bilingüismo en Colombia. *Documentos de trabajo sobre economía regional*, 191.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge
- Vargas, F. (2012). *Programa de Fortalecimiento de Competencias en Lenguas Extranjeras* PFCLC. [Diapositivas en Prezi]. Recuperado de <http://prezi.com/vqjdjzfsjr4i/programa-de-fortalecimiento-de-competencias-en-lengua-extranjera-pfdcle/>
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilby, P. (1 de diciembre, 2013). Don't let dubious Pisa league tables dictate how we educate our children. *The Guardian*. Recuperado de: <http://www.theguardian.com/commentisfree/2013/dec/01/dont-let-pisa-league-tables-dictate-schooling>
- Woodward, T. (1991). *Models and metaphors in language teacher training. Loop input and other suggestions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Diálogo del conocimiento

En buena hora se publica este artículo, justo al calor del debate sobre la formación inicial de docentes promovido por la reciente expedición del decreto No. 2450 del 2015 a través del cual se establecen las condiciones para el otorgamiento y la renovación del registro calificado de los programas académicos de Licenciatura. Uno de los ejes de este debate se relaciona precisamente con el planteamiento central del (la) autor(a), referido a la naturaleza de los procesos de formación inicial de los docentes, y en particular sobre la necesidad —e importancia— de avanzar hacia enfoques de carácter político y/o cultural, por ahora escasos en la política educativa.

Este debate se torna más interesante y desafiante cuando se ubica en el campo de las lenguas extranjeras, no solo por ser uno de los focos centrales de la agenda educativa nacional de la última década, sino especialmente por la larga, pesada y asentada tradición instrumental y técnica que caracteriza a la formación inicial de docente. A pesar de la importancia y relevancia política del bilingüismo, en particular del inglés-español, poco o nada se ha interrogado el carácter y alcance de la formación, aun reconociendo su centralidad para el cumplimiento de las metas que se han establecido en los diferentes planes y programas en lo que se ha comprometido el país.

El autor explora el sentido de lo político y lo cultural en la formación inicial de docentes en lenguas extranjeras, exponiendo las complejidades implicadas en el aprendizaje de una lengua por su estrecha conexión con la cultura, por el sentido político de esta y por asuntos menos advertidos por esta lectora, como sus posibles cargas ideológicas. La formación es política en tanto pasa por el sujeto, por la cultura y por supuesto, por el sentido ético y político de los saberes y los contextos.

Mireya González Lara