

SENTIDOS DE LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN  
IDIOMAS MODERNOS EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA



**Bertha Ramos Holguín**

**SENTIDOS DE LA FORMACIÓN DE EDUCADORES  
EN IDIOMAS MODERNOS EN LA UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA**



Colección Tesis Doctorales UPTC-RUDECOLOMBIA  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-RUDECOLOMBIA  
Red de Universidades Estatales de Colombia  
2019

Sentidos de la formación de educadores en Idiomas Modernos en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Ramos Holguín, Bertha. Tunja: Editorial UPTC, 2019, p. 206.

ISBN: 978-958-660-347-8

1. Investigación, 2. Idiomas modernos, 3. Formación, 4. Sentidos, 5. Educadores.

Dewey. 407 - Educación. Investigación estudios relacionados con las lenguas.



**Uptc**<sup>®</sup>  
Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL  
DE ALTA CALIDAD  
MULTICAMPUS  
RESOLUCIÓN 3910 DE 2015 MEN / 6 AÑOS



**FACULTAD**  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UPTC



### **Sentidos de la formación de educadores en Idiomas Modernos en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia**

Primera Edición, 2019  
200 ejemplares (impresos)  
ISBN: 978-958-660-347-8

Colección Tesis Doctorales UPTC-RUDECOLOMBIA  
Tomo No. 11  
ISBN de la Colección: 978-958-44-3246-9

© Bertha Ramos Holguín  
© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2019  
© Red de Universidades Estatales de Colombia.  
RUDECOLOMBIA

#### **Rector, UPTC**

Oscar Hernán Ramírez

#### **Comité Editorial**

Manuel Humberto Restrepo Domínguez, Ph.D.  
Enrique Vera López, Ph. D.  
Yolima Bolívar Suárez, Mg.  
Sandra Gabriela Numpaque Piracoca, Mg.  
Olga Yaneth Acuña Rodríguez, Ph.D.  
María Eugenia Morales Puentes, Ph.D.  
Zaida Zarely Ojeda Pérez, Ph.D.  
Carlos Mauricio Moreno Téllez, Ph.D.

#### **Editora en Jefe:**

Lida Esperanza Riscanevo Espitia, Ph.D.

#### **Coordinadora Editorial:**

Andrea María Numpaque Acosta, Mg.

#### **Editorial UPTC**

Edificio Administrativo – Piso 4  
Avenida Central del Norte 39-115  
comite.editorial@uptc.edu.co  
www.uptc.edu.co  
Tunja - Boyacá - Colombia

#### **Impresión**

SB Digital - Publicidad  
Calle 17 No. 13-52 Tunja.  
Tel. 7449246

Libro financiado por el Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-RUDECOLOMBIA. Este material publicado en papel y versión digital son propiedad de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Se permite la reproducción parcial citando la fuente y con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

#### **Libro de investigación.**

Citación: Ramos Holguín, Bertha. *Sentidos de la formación de educadores en Idiomas Modernos en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*, Tunja: Editorial Uptc, Colección Tesis Doctorales UPTC-RUDECOLOMBIA. Tomo No. 11, Facultad de Ciencias de la Educación, 2019.

**Colección Tesis Doctorales UPTC- RUDECOLOMBIA  
Tomo No. 11**



**Facultad de Ciencias de la Educación**

Julio Aldemar Gómez Castañeda, Ph.D.  
Decano

**Directora de la Colección**

Diana Elvira Soto Arango, Ph.D.  
Directora académica  
Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-RUDECOLOMBIA.

**Subcomité especializado de evaluación de obras de la Facultad de Ciencias de la Educación**

Dr. Antonio E. de Pedro (Doctor en Historia del Arte)  
Mg. Myriam Cecilia Leguizamón González (Magíster en TIC aplicadas a la Educación)  
Dr. Pedro María Argüello García (Doctor en Antropología)  
Dr. Rafael Enrique Buitrago Bonilla (Doctor en Educación Musical)  
Dra. Claudia Liliana Sánchez Saenz (Doctora en Educación)

**Revisión editorial**

**Colectivo de publicaciones del Doctorado en Ciencias de la Educación  
UPTC-RUDECOLOMBIA**

Diana Elvira Soto Arango, Ph.D.  
Jaime Andrés Argüello Parra, Ph.D.  
Celina de Jesús Trimiño, Ph.D.  
Sara Cristina Guerrero, Mg.  
Diego Eduardo Naranjo Patiño, Mg.  
Sandra Liliana Bernal Villate, Mg.

**Corrección de estilo**

Carlos Castillo Quintero

**Diseño y diagramación**

Baudilio Galindo Ávila

**Autor/a:**

Bertha Ramos Holguín

Título: Sentidos de la formación de educadores en Idiomas Modernos en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Imagen Portada:

Fotografía panorámica de la Uptc

Autor: Bertha Ramos Holguín

Las ideas expuestas en la obra son responsabilidad exclusiva del autor, la UPTC y el Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA, no se hacen responsables en ningún caso de la autenticidad del escrito.



*In memory of my beloved brother  
José Erney Ramos Holguín and his  
wife Josefa Ayala Cruz*



# Contenido

Prólogo.....	11
Introducción.....	13
<b>Capítulo I</b>	
Los Programas de Idiomas en Colombia: surgimiento, evolución y enfoques.....	41
Antecedentes y surgimiento. ....	41
<i>Las Escuelas Normales y las Facultades de Educación</i> .....	41
<i>Los proyectos de la Alianza para el Progreso</i> .....	45
Evolución y enfoques .....	49
<i>El surgimiento de los programas de idiomas y los Cuerpos de Paz (The Peace Corps)</i> .....	49
<i>La Tecnología educativa</i> .....	51
<i>La vinculación de la docencia con la investigación</i> .....	54
<i>La Constitución de 1991, la Ley General de Educación de 1994 y el proyecto COFE</i> .....	57
<i>El Programa Nacional de Bilingüismo y la Resolución 2041 de 2016</i> .....	63
<b>Capítulo II</b>	
Las tensiones en la formación de educadores en Idiomas: entre el entrenamiento y la reflexión.....	75
Entre la <i>poiesis</i> y la exterioridad.....	75
De la exterioridad a la interioridad.....	85
De la interioridad a la praxis y la reconstrucción social .....	89
<b>Capítulo III</b>	
Surgimiento, evolución y tensiones en el Programa de Idiomas Modernos de la UPTC.....	99
La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.....	99
La Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC .....	102
El Programa de Idiomas de la UPTC .....	103
<b>Capítulo IV</b>	
La formación de educadores de inglés en el Programa de Idiomas de la UPTC de la interpretación a la comprensión.....	111
La formación de educadores desde la teorías.....	111
La comprensión de los sentidos .....	117

La formación de educadores en Idiomas desde las voces de los actores sociales.....	121
<i>Desde los gestores.....</i>	124
<i>Desde los directivos.....</i>	129
<i>Desde los formadores.....</i>	134
<i>Desde los egresados.....</i>	138
<i>Desde los estudiantes.....</i>	140
<i>Desde los intelectuales.....</i>	143
<i>Puntos de encuentro y desencuentro.....</i>	146

## Capítulo V

La formación de educadores de Inglés: una apuesta desde la construcción del sujeto social.....	149
Del entrenamiento a la formación del sujeto social.....	149
<i>Desde la conciencia histórica.....</i>	151
<i>Desde la interculturalidad crítica.....</i>	153
<i>Desde la reflexión.....</i>	154
<i>Desde un currículo emancipador.....</i>	155
<i>Desde la didáctica no parametral.....</i>	156
<i>Desde las concreciones en el plan de estudios.....</i>	158
Conclusiones.....	163
Bibliografía.....	173
Anexos.....	189
Anexo 1. Consentimiento informado para directivos, formadores e intelectuales.....	189
Anexo 2. Guion para entrevista fenomenológica formadores.....	191
Anexo 3. Entrevista fenomenológica a gestor y a estudiante.....	193

## Lista de Tablas

Tabla 1. Programas de Idiomas creados durante la década del sesenta.....	50
Tabla 2. Programas de Idiomas creados durante la década del setenta.....	52
Tabla 3. Programas de Idiomas creados durante la década del ochenta.....	54
Tabla 4. Programas de Idiomas creados durante la década del noventa.....	58
Tabla 5. Programas de Idiomas creados en el presente siglo 2000 - 2015.....	63
Tabla 6. Niveles de lengua esperados en el PNB.....	65
Tabla 7. Relación de perspectivas de formación, modelos de formación profesional y métodos en la enseñanza del inglés.....	97
Tabla 8. Marco jurídico de la Licenciatura en Idiomas Modernos.....	108

## Prologo

Después de leer este libro *Sentidos de la Formación de Educadores de Idiomas Modernos en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*, puedo decir que, como actual formador de educadores de Idiomas, son varios los temas que quedan develados. Si bien he realizado mi trabajo como maestro de inglés por más de dos décadas, confieso que he desconocido en muchos términos los sentidos de la formación como educador. Encuentro en este libro unas bases que me ayudan a reconocermelo como un actor social y agente activo como docente universitario. Tal vez, el afán de cumplir con los quehaceres académicos diarios en que nos sumergimos los docentes, no nos permite situarnos y mirar de dónde surgimos como docentes de inglés en nuestro contexto colombiano y cuáles han sido los caminos trasegados por nuestros colegas en muchas universidades colombianas y en especial en la Uptc. Al leer este libro me queda claro que el ser maestro de inglés tiene diversos sentidos que nacen, se forman y se transforman desde el mismo momento en que se inicia la formación de educadores de idiomas en Colombia.

Igualmente, al leer en este libro los antecedentes y surgimiento de los programas de Idiomas en Colombia, entiendo que, si bien nuestro país ha insistido en tener programas de licenciatura en Idiomas, los esfuerzos no han sido suficientes, la normatividad ha sido incompleta, los recursos exiguos, y lo que es peor, es que estos esfuerzos no se ha concentrado en aquellos más importantes que la autora ha llamado “actores sociales”, es decir todos aquellos seres humanos que son realmente los que nutren los sentidos de la

formación de educadores de Idiomas Modernos. Precisamente la autora se concentra en estos actores sociales: docentes, discentes, directivos, egresados, formadores y otros para comprender sus voces desde la fenomenología-hermenéutica, con autores como Max Van Manen y Hans-Georg Gadamer, y desentrañar sus propias experiencias significativas de vida en relación con los sentidos de la formación de educadores.

Además, deseo agregar que la lectura de este libro es fluida y accesible para el lector cercano y sensible a cualquier tema de las ciencias de la educación. La autora ha logrado una simbiosis entre su estilo de redacción y el reporte de una investigación cualitativa sin perder en ningún momento de vista la rigurosidad científica. Logrando así, un excelente ejemplo de cómo adherirnos al análisis de la fenomenología-hermenéutica en una investigación de un tema de educación.

**Jahir Aguirre Morales**

Escuela de Idiomas

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

## Introducción

El tema “la formación de educadores en idiomas modernos”, seleccionado en este documento, se inscribe en la línea de investigación “Currículo e Interculturalidad” del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Esta investigación dialoga entonces con uno de los planteamientos principales de la línea, que se enfoca en “repensar la formación actual de los educadores y del sistema educativo en general en espacios de diversidad cultural”<sup>1</sup>. En esta perspectiva, la formación no puede pensarse desde una postura estructural, sino a partir de las lógicas sociales y culturales; por esta razón, en este trabajo investigativo se da cuenta de los sentidos de la formación de educadores en el programa de Idiomas Modernos de la UPTC, primer programa de su tipo en el país.

Por medio de las discusiones en relación con esta línea, he comprendido el significado y los alcances del concepto de formación de educadores, entendida aquí como un proceso dinámico, complejo y continuo que permite al sujeto desarrollar su autonomía, transformarse y transformar su realidad; es decir, la formación de educadores posibilita, a través de la reflexión, que el discurso del educador trascienda lo teórico y permee su realidad cultural. Esta transformación se logra una vez se provee de sentido y significado la realidad en la cual se forma el individuo.

---

<sup>1</sup> Doctorado en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades Estatales de Colombia, RUDECOLOMBIA. *Boletín Específico Informativo*. Colombia: Grupo de Imprenta UPTC, 2008, 12.

También, he podido revisar las diferentes denominaciones que se le han dado a las personas encargadas de la formación en las instituciones y he visto como éstas han sido modificadas de acuerdo con normatividades estatales. Se han utilizado términos como institutores, institutoras, instructores, instructoras, profesores, profesoras, maestros, maestras, etc. Por esto, en este libro se adoptó el término educadores “El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”<sup>2</sup>.

Ahora bien, el concepto de formación de educadores debe repensarse en los programas de licenciatura, dado que el objetivo en gran parte de éstos, en particular en los de idiomas modernos, se limita a que los educadores sean eficientes en el manejo de instrumentos que producen resultados mecánicos a corto plazo. En el caso de una lengua extranjera, se hace énfasis en el aprendizaje de la lengua y en cómo debe enseñarse desde el punto de vista técnico. A pesar de los intentos hechos por transformar la formación de educadores<sup>3</sup>, básicamente por medio de la inclusión de patrones menos instruccionales y más reflexivos<sup>4</sup>, se siguen perpetuando modelos de entrenamiento basados solo en la adquisición de conocimientos (competencia de los educadores en su área temática y en el uso de habilidades pedagógicas), sin trascender a la posibilidad de analizar la formación desde el sujeto y su cultura.

En el caso de América Latina, y en el de Colombia en particular, la educación se ha visto influenciada por intereses económicos de otros países, entre otras cosas como respuesta a la posguerra, pues a partir del siglo XX se empezó a percibir el acto educativo como un sistema de inversión y costos económicos, cuyos resultados

---

2 Colombia, Congreso de la República. Ley 115, por la cual se expide la Ley general de educación. Diario Oficial 41214, del 8 de febrero, 1994, 22., <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292> (Consultado el 15 de Junio de 2016).

3 Rosalba Cárdenas, “Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras”. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22, no. 14, 2009: 100.

4 Álvaro Quintero, “Lo tradicional y lo alternativo en la formación de profesores de lenguas (Inglés): una mirada desde la ventana de la pedagogía crítica”, *Enlatawa Journal*, 6, 2013:97.

debían ser confrontados en términos de eficiencia y productividad<sup>5</sup>. La educación respondía a necesidades políticas y económicas de la sociedad de este tiempo; la universidad sufrió los avatares de la vida política<sup>6</sup>. Dicho lo anterior, se percibe que la educación en Colombia ha mostrado una preocupación por el tema de formación de maestros, ya que, históricamente, se indica que ésta se ha dado desde una perspectiva instrumental y funcional a las necesidades del mercado.

Basados en investigaciones desarrolladas por diversos académicos colombianos es posible afirmar que los programas de formación de educadores en idiomas modernos se han orientado hacia la instrucción, a través de modelos de formación adoptados o adaptados por cada institución. Estos modelos, en gran parte, se han enfocado en el entrenamiento y no en la formación<sup>7</sup> y han dejado de lado las particularidades culturales del contexto en donde se desenvuelve el educador.

Cuando se alude a la formación, ésta tiende a vincularse con la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. En el caso de los programas de idiomas, la enseñanza de la lengua se ve como la primera manera de entender la formación, lo cual abre dos asuntos por ser analizados: cómo se ha abordado la enseñanza de lenguas y el papel protagónico de los libros de texto en dicha enseñanza.

En cuanto a la enseñanza de lenguas, la formación se ha enfocado en la disciplina (la lengua), por tanto, se espera el desarrollo de suficiencia en la lengua extranjera (inglés). Se evalúan los aspectos culturales de las sociedades occidentales en donde se habla inglés, y las clases se basan en contenidos planteados por textos elaborados principalmente en Estados Unidos o Inglaterra. Se lee

---

5 Ángel Díaz-Barriga, *El concepto de formación en la educación universitaria*. México: Cuadernos del CESU, CESU-UNAM, 1993, 23.

6 Diana Elvira Soto, "Aproximación histórica a la Universidad Colombiana", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 2005: 108.

7 Adriana González, Claudia Montoya y Nelly Sierra, "What do EFL Teachers seek in Professional Development Programs? Voices from Teachers", *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 7, 2002: 38; Adriana González, "Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices", *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12, no. 18, 2007: 309; Rosalba Cárdenas, Op. Cit. (2009), 75

teoría relacionada con las maneras más efectivas de hacer hablar a los estudiantes, explicar vocabulario, reconocer la diferencia entre tiempos verbales, etc. En los cursos de metodología de la enseñanza de lengua extranjera, se enfatiza en el entendimiento de modelos que tienen sus raíces en los principios de transmisión orientados al producto<sup>8</sup>; es decir, la formación propende a encaminar al futuro educador a ser un instructor eficiente que sigue modelos y los aplica sin tener en cuenta el contexto ni las diferencias.

De hecho, la formación docente en lengua extranjera ha sido influenciada por diferentes tendencias epistemológicas relacionadas con el aprendizaje en general y el aprendizaje de lenguas en particular<sup>9</sup>. La formación de maestros(as) ha estado, por tanto, permeada por la enseñanza que orienta los procesos internos de los programas de formación de licenciados en idiomas. Al considerar la enseñanza como eje fundamental en los programas de formación se ha transitado por vías conductistas, cognitivistas, socioculturales e interaccionales, lo cual ha permitido que la enseñanza de lenguas no se vea solamente como el adiestramiento descontextualizado acerca de la lengua, sino como la posibilidad de utilizar los contextos socioculturales como base legítima para enseñar.

En relación con los componentes de un programa de formación de licenciados en lenguas extranjeras, éstos se han enfocado en el desarrollo de cuatro áreas básicas: 1) dominio de la lengua, 2) conocimiento acerca de la enseñanza de la lengua, 3) experiencia con investigación y 4) contacto con la realidad local<sup>10</sup>. En la misma línea de pensamiento, se proponen seis ámbitos básicos: teorías sobre la enseñanza, habilidades para la enseñanza, habilidades para la comunicación, conocimiento disciplinar, razonamiento pedagógico y toma de decisiones y conocimiento contextual<sup>11</sup>. De una u otra manera, la formación del docente de idiomas, ya sea inicial o permanente, se concibe de manera

---

8 Álvaro Quintero, Op. Cit. (2013), 97.

9 Karen Johnson, "Trends in second language teacher education", en *Second language teacher education*, eds. Anne Burns y Jack Richards (Cambridge: Cambridge University Press, 2009, 20-29.

10 Adriana González y Diana Quinchía, "Tomorrow's EFL Teacher Educators", *Colombian Applied Linguistics Journal*, 2, 2003: 8.

11 Jack Richards, *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, 45.

integral: como usuario de la lengua, como analista de ésta, como pedagogo y como investigador de su práctica profesional<sup>12</sup>.

Con el fin de abarcar todos los elementos mencionados, en Colombia se han adaptado diversos modelos de formación de educadores de idiomas modernos, que tienen sus raíces en la Lingüística Aplicada y en los modelos de transmisión orientados al producto<sup>13</sup>.

En lo relacionado con los modelos, no hay un modelo de formación único entre las universidades; sin embargo, se evidencian elementos de modelos complementarios basados en “conocimiento recibido” y “conocimiento desarrollado” mediante la experiencia y la reflexión, así.<sup>14</sup>

- a. Modelo de desarrollo de destrezas (*Craft Model*): promueve la relación entre un experto que modela situaciones y un aprendiz que lo imita. Este modelo no da cuenta del proceso dinámico de la formación.
- b. Modelo de ciencia aplicada o de relación directa entre teoría y práctica (*Applied Science Model*): busca que las teorías de expertos sean probadas en las realidades educativas. En este modelo el educador pierde su papel de intelectual de la educación.
- c. Modelo basado en la reflexión (*Reflective Model*): intenta que el aprendiz comprenda su proceso en contextos reales por medio de la reflexión y recree su práctica constantemente<sup>15</sup>. Este modelo recoge dos conceptos primordiales en la formación: los procesos dinámicos de la realidad y el docente como intelectual de la educación; no obstante, si la reflexión no permite transformar la realidad, el modelo puede fracasar.

---

12 Melba Libia Cárdenas y Claudia Nieto, *El trabajo en red de docentes de inglés*. Bogotá, Colombia: Centro Editorial, Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia, 2010, 52.

13 Michael Wallace, *Training Foreign Language Teachers. A reflective Approach*. Cambridge: CUP, 1991; Jhon Roberts, *Language Teacher Education*. London: Arnold, 1998, 35; Donald Freeman, *Doing Teacher Research. From inquiry to Understanding*. Newbury House: Heinle & Heinle, 1998; Arnold Crandall, “Language Teacher Education”, *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 2000, 51; Rosalba Cárdenas, Op. Cit. (2009), 100.

14 Rosalba Cárdenas, Op. Cit. (2009), 101.

15 Michael Wallace, *Training Foreign Language Teachers. A reflective Approach*. Cambridge: CUP, 1991, 52.

Los modelos de transmisión citados han sido analizados y criticados por teóricos y prácticos en el área de formación de docentes, sobre todo como modelos únicos de formación<sup>16</sup>. Ante las críticas surgidas, varios autores coinciden en afirmar que los modelos de formación y desarrollo profesional son necesarios y complementarios, y que el educador de lenguas extranjeras podría beneficiarse de elementos de estos tres modelos<sup>17</sup>. Aun así, cualquiera que sea el modelo que se adopte siempre se privilegia el conocimiento, tanto de la teoría como del contexto.

La teoría se refiere al lenguaje, al aprendizaje, a la naturaleza del sistema lingüístico y las habilidades, a las diferencias entre enseñanza a niños y a adultos, a procedimientos pedagógicos (enseñanza) generales y metodológicos específicos. Se hace frecuente referencia a los métodos. El conocimiento del contexto incluye, esencialmente, el de las instituciones educativas<sup>18</sup>.

También evidencia que en los programas de formación de educadores en Colombia se intenta dar un paso hacia las perspectivas de formación del modelo constructivista social (enfoque crítico y énfasis en lo social y en el desarrollo integral del individuo), pero dicho movimiento se ve afectado por la influencia de las regulaciones oficiales para la reglamentación de estándares, que en algunos casos, está inclinando el énfasis de los cursos hacia la preparación para las pruebas, que cada vez son más frecuentes dentro del auge de la rendición de cuentas y del paradigma evaluativo propio del mundo globalizado<sup>19</sup>. En conclusión, si se revisa en retrospectiva la formación inicial de docentes, se vislumbra su énfasis en aspectos metodológicos para mejorar la enseñanza de una lengua extranjera<sup>20</sup>.

Con lo visto hasta aquí es posible concluir que, a pesar de las discusiones y los avances en relación con los enfoques de formación

---

16 Rosalba Cárdenas, Op. Cit. (2009), 103.

17 Michael Wallace, Op. Cit. (1991),135; Jhon Roberts, *Language Teacher Education*. London: Arnold, 1998, 67.;Arnold Crandall, *Language Teacher Education. Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 2000: 34; Jack Richards, Op. Cit. (1998),110.; Arnold Crandall, "Language Teacher Education", *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 83.

18 Rosalba Cárdenas, Op. Cit. (2009), 104.

19 *Ibíd.*, 102.

20 Melba Libia Cárdenas, Adriana González y José Aldemar Álvarez, "El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia", *Folios*, 31, 2010: 53.

de educadores, los programas de licenciatura en idiomas siguen siendo permeados por una de las primeras formas de entender la formación, esto es como la enseñanza del sistema lingüístico y la manera como esta enseñanza se puede transmitir.

Por otro lado, los programas de idiomas en Colombia se han caracterizado por hacer énfasis en una lengua extranjera en particular: el inglés, puesto que históricamente éste ha sido considerado como un idioma que permite acceso a mejores oportunidades académicas y laborales. En el siguiente apartado se discuten las raíces de la enseñanza de inglés en los programas de formación y cómo dicha enseñanza ha sido concebida como formación de educadores.

La enseñanza del inglés ha estado enfocada en una perspectiva estructural, en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de habilidades. Esta visión se relaciona, en principio, con la manera como el inglés llegó a Colombia y sus políticas de enseñanza.

En primera instancia, se debe reconocer que el estatus del inglés como un “idioma internacional”, tal como lo argumenta Kachru<sup>21</sup>, es el resultado de la expansión de las colonias británicas en los últimos siglos en Norteamérica, Oceanía, África, Asia y Suramérica. En las islas del Caribe y en Suramérica el inglés se introdujo a través de la educación<sup>22</sup>. En esta perspectiva se podría decir que el inglés llega a Colombia como una forma de colonización (relación entre una mayoría indígena y una minoría de invasores foráneos)<sup>23</sup>.

De hecho, Kachru<sup>24</sup> ve el mundo como un ente dividido en tres círculos diferentes: el círculo interno que se relaciona con los países en donde el inglés es el idioma nativo (El Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Nueva Zelanda, Australia); el círculo externo que considera a las comunidades de habla que se caracterizan por su diversidad y sus características particulares y en donde el inglés es una segunda lengua (Singapore, Philippines); y el círculo de la expansión en

---

21 Braj Kachru, *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of non-native Englishes*. Oxford: Pergamon Press, 1983, 98.

22 Raja Sekhar, “Colonialism and Imperialism and its Impact on English Language”, *Asian Journal of Multidimensional Research*, 4, no.1, 2012: 110.

23 Jurgen Osterhammel, *Colonialism: A Theoretical Overview*. Princeton: Markus Wiener Publishing, 2005, 22.

24 Braj Kachru, Op. Cit. (1983), 91.

donde el inglés es un idioma internacional y se caracteriza por las variedades en el uso de la lengua y por ser visto como una lengua extranjera. De esta manera, los hablantes de cada círculo utilizan el inglés de maneras diferentes. Así, los niveles de suficiencia en el idioma, las variaciones del lenguaje y el uso de éste dependerán en gran parte del contexto en el que se desempeñe el hablante. Colombia hace parte de los países del círculo de expansión por cuanto el inglés es visto como una lengua extranjera que se utiliza únicamente en los contextos escolares.

En la misma línea, Canagarajah<sup>25</sup> puntualiza que el idioma inglés tiene una larga historia de imposición en muchas comunidades periféricas, de la cual Colombia no fue la excepción. El autor plantea que cuando una comunidad de este tipo escoge aprender inglés, se enfrenta a decisiones complejas de tipo ideológico y social. Por esto, el autor argumenta la necesidad de desarrollar una perspectiva histórica en los programas de idiomas a fin de dar cuenta de estos aspectos culturales conflictivos. También, llama la atención en relación con la necesidad de resistir las ideologías colonialistas a través de pedagogías más personales, situadas, culturales, negociadas y políticas.

De cualquier manera, como es mencionado por Usma<sup>26</sup> y Zuluaga<sup>27</sup>, las políticas nacionales relativas al inglés pueden ser analizadas desde la Colonia y pueden relacionarse con procesos económicos, políticos y culturales de lo que se considera actualmente "globalización". La entrada de este idioma se dio a través del sistema escolar, basado en agendas internacionales que proponían políticas improvisadas<sup>28</sup>. Desde aquella época hasta nuestros días, se ha dado cabida a varias iniciativas que buscan el fortalecimiento del inglés en Colombia a nivel de educación básica. Para las instituciones de educación superior las decisiones en relación con la enseñanza del inglés se han dado, mayormente, a partir

---

25 Suresh Canagarajah, *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000, 18.

26 Jaime Usma, "Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform", *Profile, Issues in Teachers' Professional Development*, 11, 2009: 139.

27 Olga Lucia Zuluaga, *La enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia en 500 años*. Popayán, Colombia: Taller Editorial, Unicauca, 1996, 45.

28 Olga Lucia Zuluaga, Op. Cit. (1996), 63.

de la Constitución Política de 1991<sup>29</sup>, la Ley General de Educación de 1994<sup>30</sup>, el Proyecto “Colombiano Framework for English”<sup>31</sup> (COFE de aquí en adelante) de 1991, que establecieron objetivos específicos para la enseñanza de idiomas en Colombia y sirvieron de base para las reformas de los últimos años; además de los lineamientos de procesos curriculares en idiomas extranjeros<sup>32</sup>, los estándares básicos de competencia en idiomas extranjeros: inglés<sup>33</sup>, que hacen parte del *Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia 2004-2019. Inglés como lengua extranjera: una estrategia para la competitividad*, actualmente denominado *Colombia Bilingüe 2014-2018*<sup>34</sup>.

Las anteriores iniciativas han sido apoyadas por asesores foráneos, lo cual ha hecho que académicos colombianos critiquen ampliamente su ejecución, al tratarse de programas que buscan perpetuar un modelo instrumentalista de entrenamiento y no de formación para los maestros de inglés<sup>35</sup>; plantean estándares que no se pueden satisfacer, dadas las condiciones actuales de los estudiantes y los maestros colombianos<sup>36</sup>, no consideran las experiencias de los maestros de inglés<sup>37</sup>, crean confusiones metodológicas en las

---

29 Constitución Política de Colombia/1991, por la cual se promulga la constitución política de Colombia.

30 Ley 115/1994, de febrero 8, por la cual se expide la Ley General de Educación.

31 Clara Inés Rubiano, Cristina Frodden y Gloria Cardona, “The impact of the Colombian Framework for English (COFE) Project: An insiders' perspective”, Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 5, no. 9, 2000: 39.

32 Colombia, Ministerio de Educación Nacional, MEN, “Lineamientos curriculares idiomas extranjeros,” [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869\\_archivo\\_pdf4.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf4.pdf) (Consultado el 26-2-2016)

33 Colombia, Ministerio de Educación Nacional, MEN, Estándares básicos de competencia en idiomas extranjeros: inglés [https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-115174\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-115174_archivo_pdf.pdf) (Consultado el 26-2-2016)

34 Colombia, Ministerio de Educación Nacional, MEN, “Colombia Very Well! Programa Nacional de Inglés 2015-2025: Documento de socialización,” [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf). (Consultado el 26-2-2016)

35 Melba Libia Cárdenas, Adriana González y José Aldemar Álvarez, Op. Cit. (2010), 64.

36 Isabel Cristina Cadavid, María McNulty y Diana Quinchía, “Elementary English language instruction: Colombian teachers' classroom practices”, *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 5, 2004: 50.

37 Bertha Ramos y Noraida Vargas, “Algunas reflexiones sobre el Plan Nacional de Bilingüismo, sus impactos y realidades en el departamento de Boyacá”. *Enletawa Journal*, 5, 2012: 25.

instituciones educativas en relación con la enseñanza del inglés<sup>38</sup>, y no reconocen las diferencias entre los contextos rurales y urbanos<sup>39</sup>.

Todo lo anterior, nos lleva a reconocer que el desarrollo de las políticas relacionadas con el fortalecimiento de lenguas extranjeras en el país, en particular del inglés, ha estado apoyado gubernamentalmente en instituciones, y cómo esas políticas han ayudado a reproducir el concepto de enseñanza desde una perspectiva acrítica, en donde el maestro no es un intelectual del conocimiento, sino un transmisor de éste<sup>40</sup>. De esta manera se ha perpetuado la percepción colonizadora del aprendizaje y enseñanza del inglés, que busca la estandarización en las prácticas pedagógicas y hace ver al maestro como un instructor encargado de transmitir conocimientos.

La homogeneización de la formación se hace evidente, entre otros aspectos, en las evaluaciones de desempeño aplicadas constantemente a los educadores de inglés. A partir del año 2002, como parte del programa Revolución Educativa<sup>41</sup>, que buscaba mejorar la calidad de la educación, se empezaron a desarrollar diferentes subproyectos en diversas áreas. En el área de idiomas se creó el proyecto Colombia Bilingüe, cuyos componentes principales fueron la creación de los estándares para la enseñanza de inglés, el fortalecimiento de políticas de evaluación estandarizada para maestros de inglés, la acreditación de instituciones encargadas de la enseñanza de inglés y el desarrollo profesional para docentes de inglés.

---

38 Jahir Aguirre y Bertha Ramos, "Some of the Strengths and Challenges when Teaching English through Content- Based Instruction", *Asocopi Newsletter*, 2010, 4.

39 Álvaro Quintero, "¿Es usted bilingüe? Concepciones y alternativas para la educación en idiomas en el contexto colombiano", *El Educador*, 7, no. 4, 2009, 10. Helena Guerrero, "Is English the key to access the wonders of the modern world? A Critical Discourse Analysis", *Signo y Pensamiento*, 57, 2010: 294. Bertha Ramos y Jahir Aguirre, "English Language Teaching in Rural Areas: A New Challenge for English Language Teachers in Colombia", *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 27, 2016: 212.

40 Adriana González, "On English Language Teaching and Teacher Education: Academic Disagreements in a Developing Country", 2012, [http://www.pixel-online.net/edu\\_future2012/common/download/Paper\\_pdf/524-SE76-FP-Gonzalez-FOE2012.pdf](http://www.pixel-online.net/edu_future2012/common/download/Paper_pdf/524-SE76-FP-Gonzalez-FOE2012.pdf) (Consultado el 26-2-2016)

41 Ministerio de Educación Nacional de Colombia, *La Revolución Educativa Plan Sectorial 2002-2006*, 2003, [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85266\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85266_archivo_pdf.pdf) (Consultado el 26-2-2016)

Para dar cumplimiento a estas políticas, los educadores de inglés deben presentar exámenes estandarizados para medir su competencia en lengua extranjera tales como: Test of English as a Foreign Language: TOEFL (Examen de Inglés como Lengua Extranjera), Michigan English Language Institute College English Test: MELICET (Examen del Instituto de Inglés de Michigan), Michigan English test: MET (Examen de Inglés de Michigan), Preliminary English Test: PET (Examen Preliminar de Inglés de la Universidad de Michigan), International English Language Testing System: IELTS (Sistema Internacional de Evaluación de Inglés), etc.; de la misma manera, para evaluar su nivel de competencia pedagógica, se estableció el examen Teacher Knowledge Test: TKT (Examen de Conocimiento del Profesor), elaborado por la Universidad de Michigan. Esto ha hecho que las instituciones encargadas de formar maestros en idiomas (inglés) procuren prepararlos para obtener resultados satisfactorios en estas pruebas.

En su estudio relacionado con las tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras en Colombia, Cárdenas<sup>42</sup> encontró que las clases de inglés y didáctica están influenciadas por las regulaciones oficiales y sus estándares. El énfasis está en preparar a los estudiantes para sobresalir en las pruebas estandarizadas; los núcleos temáticos son muy similares, puesto que los contenidos de las áreas se basan en libros de texto que, de una u otra forma, garantizan el éxito en los resultados de pruebas estandarizadas. Por tanto, no se da ningún espacio para la formación, sino que se entrena para la presentación de pruebas estandarizadas.

Respecto a los libros de texto en las clases de lengua extranjera y su predominante papel en la formación de educadores de idiomas modernos/lenguas extranjeras, Del Campo, en su tesis doctoral "Percepciones sobre el uso de los libros de texto en la carrera de Filología e Idiomas (inglés) de la Universidad Nacional de Colombia: una propuesta alternativa"<sup>43</sup>, argumenta que los textos

---

42 Rosalba Cárdenas, Op. Cit. (2009), 100.

43 Marcela Del Campo, "Percepciones sobre el uso de los libros de texto en la carrera de Filología e Idiomas (inglés) de la Universidad Nacional de Colombia. Una propuesta alternativa". (Tesis de Doctorado, Universidad de Granada, 2010).

se convierten en la fuente principal de los docentes dentro de sus cursos, con el fin de lograr calidad, secuencia, eficiencia y adecuada formación lingüística, lo cual redonda en el alcance de los niveles de lengua propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Lo anterior sitúa al educador en un paradigma instrumental que busca responder a las políticas gubernamentales.

Por su parte, Usma,<sup>44</sup> en su estudio “Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion and Stratification in Times of Global Reform” (Políticas educativas y lingüísticas en Colombia: explorando procesos de inclusión, exclusión y estratificación en tiempos de reformas globales), plantea la necesidad de repensar las políticas lingüísticas del país, pues éstas solo buscan homogeneizar el conocimiento y dejan de lado la formación para responder a las políticas de estandarización.

Lo expuesto hasta aquí ejemplifica el punto de partida y justifica la selección del tema de la formación de educadores de idiomas, que está evidentemente ligado a experiencias personales que me han ayudado a reconocer cómo llegué a ser lo que soy, es decir, me sitúo como estudiante de idiomas y como maestra de educadores. Los paradigmas instrumentalistas, donde la formación se relaciona con la estandarización y la mercantilización, que dejan de lado la formación del educador como sujeto de conocimiento y el espacio a la diversidad cultural, han marcado mi formación como maestra en el área de inglés.

Durante mis años universitarios se esperaba que manejáramos la lengua extranjera (inglés) de la misma manera que un hablante nativo. Se nos exigía tener una pronunciación norteamericana o inglesa. Se nos evaluaba los aspectos culturales de las sociedades occidentales en las cuales se hablaba inglés y las clases estaban basadas en un contenido planteado en un libro de texto publicado por casas editoriales inglesas o norteamericanas.

Asimismo, como coordinadora y educadora de programas de licenciatura en idiomas y educación bilingüe en diferentes universidades colombianas y en la UPTC, he evidenciado cómo en los programas se aplican de manera casi inmediata nuevas

---

44 Jaime Usma, Op. Cit. (2009), 130.

directrices cada vez que el Ministerio de Educación Nacional expide documentos tendientes a homogeneizar, a pesar de las reflexiones y estudios cuidadosos hechos por los educadores del área.

Aquí es importante reconocer que la formación en los programas de idiomas modernos en el país, y en la UPTC en particular, se ha enfocado en el fortalecimiento de saberes específicos: educativos, contextuales, curriculares, pedagógicos y disciplinarios con los cuales los licenciados deben responder a las necesidades expuestas por los organismos internacionales en relación con la globalización.

Lo anterior tendría que ver, entre otros aspectos, con que en Colombia el primer programa de formación de educadores de idiomas modernos, promovido por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en 1961, estaba ligado a las lógicas del desarrollo económico del momento y sirvió como modelo para la creación de diferentes programas de idiomas en todo el país, y, por ende, sus lógicas influenciaron tanto a los educadores de licenciados como a los licenciados de idiomas que años más tarde iniciarían programas similares en otras regiones.

Con el propósito de soportar las premisas expuestas, se realizó un estado del arte en relación con el concepto de formación de educadores en idiomas; el análisis de la información se llevó a cabo en dos momentos. El primero fue la búsqueda general, en la que se construyó un archivo de las principales fuentes documentales encontradas en bases de datos de libre acceso, tales como Latindex, SciELO, EBSCO, Fuente Académica Premier, Education Source, Academic Search Premier, Google Académico, Redalyc, entre otras. Se abrió una ventana de observación desde el año 2000 hasta el año 2015, dado que, según datos estadísticos de Google Trends, es a partir del año 2000 que se da el mayor número de solicitud de búsqueda de este tema en el ámbito mundial. Las palabras clave utilizadas fueron: sentido, formación, lenguas extranjeras, maestros en formación y educación superior. Esta primera búsqueda permitió construir una ficha doxográfica con la información acerca del título del artículo, datos bibliográficos, resumen, base de datos y enlace.

En el segundo momento se seleccionaron los textos que serían tomados como referencia. Se escogieron 80 artículos de

investigaciones realizadas en países tales como Colombia (55 artículos), Chile (6 artículos), Turquía (4 artículos), Argentina (3 artículos), Brasil (3 artículos), Venezuela (2 artículos), México (2 artículos), Cuba (1 artículo), Rusia (1 artículo), Rumania (1 artículo), China (1 artículo) y Malasia (1 artículo); 51 escritos en inglés y 29 en español. No se seleccionaron artículos de reflexión ni de revisión. Finalmente, se hizo una lectura analítica de los artículos, se utilizó una matriz para el análisis e interpretación de los mismos, y se establecieron categorías que posibilitaron visualizar el estado de la cuestión sobre el tema de investigación.

Las investigaciones sugieren que las temáticas en relación con la formación de docentes de idiomas se enfocan en la problemática de la enseñanza de habilidades y sub-habilidades, los estudios lingüístico-didácticos y los métodos y técnicas de evaluación. En gran parte de estos estudios se perpetúa la idea de la formación como entrenamiento.

Los investigadores hacen énfasis en las estrategias de aprendizaje, al igual que en las inteligencias múltiples como posibilidad para un mejor desempeño en la lengua extranjera. Se reportan las estrategias de lectura de estudiantes de pregrado y la manera como éstas les permiten ser mejores lectores<sup>45</sup>. De hecho se concluye que los futuros maestros(as) de lenguas con más suficiencia son aquellos que utilizan frecuentemente estrategias cognitivas y metacognitivas<sup>46</sup>. Véliz<sup>47</sup>, al igual que Arslan<sup>48</sup>, resaltan la necesidad que tienen los maestros(as) de tener suficiente práctica en el uso de estrategias relacionadas con la pronunciación para mejorar sus habilidades comunicativas. Tapia, Castillo, Salazar y Velásquez<sup>49</sup> analizan por qué los currículos deben

---

45 Angela López y María Cristina Giraldo, "The English Reading Strategies of Two Colombian English Pre-service Teachers", *Ikala Revista de Lenguaje y Cultura*, 16, no. 28, 2011: 49.

46 Lea Hitt y Mauricio Veliz, "A study of language learning strategies that successful preservice", *Literatura y Lingüística*, 31, 2015: 250.

47 Mauricio Veliz, "Language learning strategies (LLSS) and L2 motivation associated with L2 pronunciation", *Literatura y lingüística*, 25, 2012: 200.

48 Recep Arslan, "Promoting Pre-service Language Teachers' Intelligibility in English: Focus on Acquisition of Lexical Stress Patterns", *International Journal of Business & Social Science*, 4, no. 5, 2013: 270.

49 Rebeca Tapia, Maria del Carmen Castillo y Susana Velásquez, S, "A Mexican Study of Multiple Intelligences Pre- service Teachers of English as a Foreign Language" *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 20, 2013: 175.

dar cuenta de estrategias que consideren las inteligencias múltiples como posibilidad de mejora de las competencias lingüísticas.

Por su parte, los estudios lingüístico-didácticos muestran una tendencia generalizada en la indagación por las creencias lingüístico-pedagógicas de maestros(as) de lenguas, para dar cuenta del papel que éstos desempeñan<sup>50</sup>. En cuanto a lo didáctico, se revisa el trabajo colaborativo como posibilidad de reflexión<sup>51</sup>. Sobre los métodos y técnicas de evaluación se reporta la importancia de revisar cómo se han abordado los procesos evaluativos en los programas de formación de docentes, con la premisa de que la evaluación no puede ser solamente de carácter sumativo sino cualitativo<sup>52</sup>.

La anterior perspectiva podría entenderse como la formación vista desde el entrenamiento docente. Aquí, se concibe la formación como “un asunto estático y referido solo al dominio de las destrezas conceptuales”<sup>53</sup>. Este enfoque se caracteriza por asumir una concepción instrumentalizante que se sustenta en el conductismo y el tecnicismo, donde se le enseña al maestro a enseñar sin orientarlo hacia tensiones conceptuales ni experienciales que le permitan reevaluar su rol en la escuela y en su profesión, o sea se ignora la formación como posibilidad de desarrollo permanente y abierto en el tiempo.

---

50 Claudio Díaz y Astrid Guerra, “El discurso del profesor de inglés universitario como instancia de develación de su mundo cognitivo”, *Folios*, 35, 2012: 22.

51 Ana Cristina Biondo, “Collaborative Language Learning in Teletandem: A Resource for Pre-Service Teacher Education”, *Profile Issues in Teachers’ Professional Development*, 13, no. 1, 2011: 146.

52 Irina Kostina, “El nivel de dominio de inglés de los futuros profesores de lenguas: examen de competencias en inglés”, *Lenguaje*, 40, no. 2, 2012: 400.

Alexis López y Ricardo Bernal, “Language Testing in Colombia: A Call for More Teacher Education and Teacher Training in Language Assessment”, *Profile Issues in Teachers’ Professional Development*, 1, no. 2, 2009: 65.

Jahir Aguirre y Bertha Ramos, “Fostering Skills to Enhance Critical Educators: A Pedagogical Proposal for Pre-service Teachers”, *How, a Colombian Journal for Teachers of English*, 18, 2011: 172.

Carmen Faustino, Irina Kostina y Omaira Vergara, “Prácticas evaluativas en el componente de inglés y francés de un programa de licenciatura en lenguas extranjeras”, *Lenguaje*, 41, no. 2, 2013: 365.

Leonardo Herrera y Diego Macias, “A call for language assessment literacy in the education and development of teachers of English as a foreign language”, *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17, no. 2, 2015: 310.

53 Elizabeth Narváez, “La formación permanente de maestros desde la pedagogía por proyectos”, *Lenguaje*, 33, 2005: 277.

A pesar de lo descrito, también se encuentran propuestas relacionadas con el papel de la reflexión para la formación de maestros<sup>54</sup> y la inclusión de la pedagogía crítica como respuesta a las complejidades que enfrentan los futuros maestros<sup>55</sup>. Desde estos análisis se entiende que los programas de formación deben enfocarse en cómo las realidades sociales se pueden transformar a través de construcciones situadas.

Ahora bien, la revisión hecha permitió reconocer que el sentido de la formación de maestros(as) de idiomas es un tema aún emergente que se está posicionando poco a poco como objeto de investigación en América Latina y en Colombia; además, las tendencias indican que está siendo mayormente repensado en la formación permanente y no en la formación inicial.

Gran parte de las investigaciones dan cuenta del interés por repensar la formación continuada de los maestros(as). Se ha considerado el papel fundamental que desempeñan los cursos de desarrollo profesional docente en dicha formación; por ende, los artículos muestran una clara tendencia a resignificar el concepto de formación manejado en estos programas. En este sentido, se critica fuertemente la adopción de modelos instrumentalistas y propone la inclusión de propuestas basadas en “la concepción postmétodo, la valoración del conocimiento producido localmente, y el trabajo colaborativo entre los legisladores y los académicos nacionales, para generar programas de desarrollo profesional más adecuados”<sup>56</sup>. Por su parte, Cárdenas, González y Álvarez <sup>57</sup>sugieren repensar la

---

54 Gabriel Cote, “The Role of Reflection during the First Teaching Experience of Foreign Language Pre-service Teachers: An Exploratory-case Study”, *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14, no. 2, 2012: 32.

Diego Macías, “An Exploration of EFL Teachers’ Awareness of the Sources of Pedagogical Knowledge in a Teacher Education Program”, *Profile Issues in Teachers’ Professional Development*, 15, no. 2, 2013: 110.

55 Isabel Cristina Gómez, “La pedagogía crítica en la formación de docentes de inglés: la experiencia de un grupo de estudio”, *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19 no. 2, 2014: 180; Claudia Gutiérrez, “Creencias, actitudes y reflexiones de profesores de inglés en formación, durante la exploración de teorías críticas para la preparación e implementación de planes de clase críticos”, *Colombian Applied linguistics*, 17, no. 2, 2015: 185.

56 Adriana González, Op. Cit. (2012), 309.

57 Melba Libia Cárdenas, Adriana González y José Aldemar Álvarez, Op. Cit. (2010), 68.

formación continua de los maestros en relación con estrategias de desarrollo y no de entrenamiento, esto para valorar la creación de conocimiento que se da en los contextos escolares y sociales.

Sierra<sup>58</sup> presenta los resultados preliminares de un estudio cualitativo, realizado en una región de Antioquia, sobre las experiencias de los docentes de inglés en los programas de formación continuada. Sugiere que éstos se han enfocado en la mejora del nivel de inglés de los docentes, las estrategias de enseñanza y el uso de las TIC. La autora concluye que “si bien éstos importan en la formación también es necesario realizar una formación partiendo de las necesidades reales de los profesores en sus propios contextos, teniendo en cuenta las condiciones de sus regiones”; es decir, la autora aboga por que la formación continuada considere a los docentes sujetos y no objetos.

En lo referente al sentido de la formación inicial de maestros(as) de lenguas, se reporta un estudio<sup>59</sup> que da cuenta de las tendencias actuales en siete programas de formación de profesores de lenguas extranjeras, a través del análisis de lo sucedido en los núcleos temáticos de didáctica en lengua extranjera. “Los resultados mostraron que la tendencia predominante dentro de los programas es el eclecticismo; que el modelo taller, que combina teoría y la subsiguiente práctica, es el más favorecido, seguido por los modelos humanista, conductista y cognitivista”. Se evidencian también algunas acciones tendientes al modelo reflexivo.

Una de las conclusiones principales del estudio permite reconocer cómo los programas de formación de maestros(as) de lenguas, a pesar de hacer intentos relacionados con modelos más reflexivos en la formación, se ven afectados por las políticas educativas nacionales y las mediciones exigidas por dichas políticas. Aunque se den intentos por promover otros modelos de formación en lenguas, se privilegian los modelos de transmisión del conocimiento. Estos aspectos permiten vislumbrar que la mayoría de los programas de

---

58 Nelly Sierra, “La formación de los docentes de inglés en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB): experiencias en una región de Antioquia”, *Folios*, Primera época, 43, 2016: 173.

59 Rosalba Cárdenas, Op. Cit. (2009), 71.

formación de maestros se han adherido a la filosofía de “en una medida encaja todo”, o sea se asume que las propuestas de formación, preestablecidas y globalizantes, funcionan en todos los contextos.

El panorama descrito permite ver que se han hecho reflexiones interesantes acerca de la importancia de construir discursos propios sobre la formación de educadores de lenguas extranjeras/idiomas modernos; sin embargo, no se encontró ningún estudio que se interese por entender cuál es el sentido de dicho proceso para los actores de la formación de licenciados en idiomas y cómo a través de la comprensión de este sentido es posible pensar en una propuesta de formación de educadores que involucre a los sujetos y sus subjetividades. En otras palabras, las investigaciones revisadas llaman la atención en lo referente con el deber ser, pero no presentan una propuesta de formación negociada con los actores sociales y sus comunidades.

Por otra parte, en la revisión de tesis doctorales relacionadas con formación en programas de idiomas se encontraron descripciones y análisis de factores y elementos presentes en la formación inicial de maestros(as), tales como la construcción de identidad, el papel de los textos en la formación, la forma como se percibe el ser hablante no nativo del inglés, entre otros. En cuanto a las fuentes de información, se ha dado prioridad en sus enfoques a maestros(as) y formadores de maestros(as) frente a los directivos y los padres de familia. Acerca de las estrategias para recolección de la información, se han privilegiado las observaciones, las entrevistas, los pre y postest, dejando de lado la observación participante. Los resultados han sido meramente descriptivos e interpretativos.

En la búsqueda de las tesis doctorales del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación que se ofrece y desarrolla en el marco del convenio de la Red de Universidades Estatales de Colombia, RUDECOLOMBIA, desde sus inicios hasta el año 2016, se encontró que de las 190 tesis reportadas, solamente cuatro se relacionan con los procesos educativos en el área del inglés<sup>60</sup>. Estas tesis doctorales, aunque no se refieren estrictamente al tema de formación de educadores en lenguas extranjeras, abordaron aspectos

---

60 “Panorama estadístico del Doctorado en Ciencias de la Educación”, 2016, Archivos de RUDECOLOMBIA, Ibagué, Colombia. .

estrechamente ligados con la enseñanza de lenguas y son cercanas a los interrogantes de esta propuesta.

La primera, titulada “El enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés: una aproximación histórico-filosófica. 2000-2003”<sup>61</sup>, se orientó hacia el concepto de enfoque comunicativo que subyace en la enseñanza del inglés en la Licenciatura en Idiomas de la Universidad de Nariño. Las entrevistas en profundidad realizadas con profesores, estudiantes y egresados y el análisis documental de los programas de las asignaturas de inglés permitieron reconocer que el enfoque comunicativo ha sido entendido desde su racionalidad técnica, lo cual significa que el lenguaje se ha visto como instrumento y habilidad. Lo anterior ha llevado a que el proceso de enseñanza esté basado en la memorización y en la formación de hábitos, teniendo al libro de texto como principal estrategia didáctica. El autor propone la transición del enfoque comunicativo al giro lingüístico, con el fin de comprender el lenguaje, desde su perspectiva social, como un medio que incide en la forma de pensar y de concebir el mundo.

En la segunda tesis, “La enseñanza del inglés en la Universidad de Nariño durante el periodo de 1966 a 1998: apropiaciones o adaptaciones metodológicas”, Hidalgo-Dávila<sup>62</sup> presenta e interpreta el panorama en relación con la enseñanza de inglés en la universidad de Nariño, durante el periodo mencionado. A través de un análisis documental, acompañado por entrevistas, la autora evidencia la influencia que países como Estados Unidos tuvieron en la enseñanza del inglés. Para el análisis de las apropiaciones y adaptaciones metodológicas estudiadas en este trabajo, la autora realizó una búsqueda profunda de las normas que regían la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las universidades colombianas en el periodo en mención y confirmó que no se encontraban normatividades que rigieran la enseñanza del inglés a nivel de educación superior entre los años de 1966 y 1998. La autora concluye

---

61 Edmundo Mora, “El enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés: una aproximación histórico-filosófica. 2000- 2003”. (Tesis de Doctorado, Universidad del Cauca, 2006), 35-72.

62 Helda Alicia Hidalgo-Dávila, “La enseñanza del inglés en la Universidad de Nariño durante el periodo de 1966 a 1998: apropiaciones o adaptaciones metodológicas” (Tesis de Doctorado, Universidad de Nariño, 2008), 14-42.

que para la época, se tomó como base para la enseñanza del inglés, el proyecto COFE “Colombian Framework for English” (Marco de referencia para la enseñanza de inglés en Colombia), impulsado por el Consejo Británico, que proponía un enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma. También resalta que la constitución de 1991 influyó las decisiones relacionadas con la enseñanza. Así, la Universidad de Nariño realizó adaptaciones y apropiaciones metodológicas que provenían de estas dos grandes fuentes.

En la tercera tesis, “Componentes culturales en el aprendizaje del inglés. Un estudio sobre los libros de texto contemporáneos usados para la enseñanza del inglés en el nivel de básica secundaria en Colombia”<sup>63</sup>, se exploraron los conceptos explícitos e implícitos y las teorías acerca de la cultura en seis textos escolares para la enseñanza del inglés, producidos por casas editoriales extranjeras entre los años 1997 y 2005. Por medio de tipologías elaboradas por teóricos de la cultura y de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la autora analizó las actividades y las tareas propuestas por dichos textos. Su análisis mostró que el contenido cultural de los libros de texto dependía de los requerimientos del mercado y no precisamente de las necesidades de los estudiantes ni del maestro. Además, se observó que el aprendizaje cultural en estos libros de texto era abordado de manera superficial y afectaba las fuerzas simbólicas identitarias del estudiantado, ante lo cual Varón propone la inserción de métodos apropiados que permitan hacer un uso reflexivo de los libros de texto, en particular en lo relacionado con el componente cultural.

Finalmente, la tesis “*A fractal of students and teachers learning systems in Colombian EFL classrooms*”<sup>64</sup> (la multiplicidad de factores en los sistemas de aprendizaje de los estudiantes y los profesores en las aulas de inglés como lengua extranjera en Colombia), fue un estudio de caso, de tipo etnográfico, que exploró e interpretó la multiplicidad de factores que intervienen en el aprendizaje activo

---

63 Elizabeth Varón, “Componentes culturales en el aprendizaje del inglés. Un estudio sobre los libros de texto contemporáneos usados para la enseñanza del inglés en básica secundaria en Colombia”. (Tesis de Doctorado, Universidad Tecnológica de Pereira, 2012), 18-45.

64 Nayibe Rosado, “*A fractal of Students' and Teachers' Learning Systems in Colombian EFL Classrooms*”. (Tesis de Doctorado, Universidad del Atlántico, 2013), 22-40.

de los estudiantes y docentes de lengua extranjera, en los grados sexto y décimo, en un colegio público de la ciudad de Barranquilla, Colombia. La investigación se abordó desde la perspectiva de los Principios de la complejidad y la Teoría de los Sistemas complejos. Por medio de observaciones, entrevistas, documentos de los estudiantes (cuadernos, exámenes, etc.) y diarios de aprendizaje, se abordaron las relaciones que se dan en el aprendizaje. El estudio contribuyó al entendimiento del aprendizaje como un sistema complejo y directamente relacionado con el aprendizaje de los educadores. De tal manera, la autora determinó que el aprendizaje de los estudiantes es mucho más profundo y variado de lo que se considera en los currículos lineales de inglés. Las conclusiones llaman la atención en relación con el hecho de que cuando el docente es un aprendiz, el impacto en los alumnos es preponderante. Así, el docente que esté siempre en un papel de aprendiz permite procesos de aprendizajes continuos, activos y vivos.

En el programa de Doctorado en Educación de la UPTC se encontraron dos tesis inscritas en la línea de investigación “Currículo e Interculturalidad”, que dan cuenta de la formación de sujetos sociales en ambientes virtuales de aprendizaje<sup>65</sup> y de las concepciones de infancia de maestros de preescolar<sup>66</sup>. Las dos se enmarcan en aspectos relacionados con la formación de maestros y sus análisis se relacionan con concepciones y con formación de sujetos sociales; no obstante, ninguna tiene que ver con la reconfiguración de la formación en un programa de idiomas.

Así pues, con base en lo expuesto frente a la problemática identificada, los referentes teóricos y los hallazgos en el estado de la investigación, formulé el siguiente interrogante: ¿qué sentidos tiene para los actores del programa de Idiomas Modernos de la UPTC la formación de educadores y qué compromisos conlleva dicho entendimiento? Para explorar y comprender esta situación,

---

65 Edgar Caro, “*La formación de sujetos sociales en ambientes virtuales de aprendizaje*”. (Tesis de Doctorado, Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2015), 15-18.

66 Luz Nelly Novoa, “*Concepciones de infancia en la formación de maestras(os) de preescolar en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*”. (Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2016), 22-28.

planteé como objetivo general comprender los sentidos que tiene la formación de educadores para los actores del programa de Idiomas Modernos de la UPTC a fin de actualizar algunos criterios para una propuesta de formación en relación con el contexto sociocultural.

Dicho objetivo general contempla cinco objetivos específicos: 1. caracterizar el contexto histórico y los enfoques en la creación de los programas de Idiomas en Colombia y en la UPTC, 2. interpretar cómo se ha entendido la formación de educadores en los programas de idiomas en Colombia y en el programa de Idiomas Modernos de la UPTC, 3. caracterizar el origen, la evolución y los enfoques en el Programa de Idiomas de la UPTC, 4. develar el sentido que tiene la formación de educadores para los actores sociales en el programa de Idiomas Modernos de la UPTC y 5. construir algunos criterios relacionados con una propuesta de formación de educadores desde el contexto sociocultural del programa de Idiomas Modernos de la UPTC.

Lo anterior dado que, indiscutiblemente, las complejidades sociales vislumbradas en la actualidad hacen necesario el abordaje de nuevos discursos en la formación de educadores. Puesto que los procesos de globalización pretenden ser homogeneizantes, los programas de formación de educadores deben ir más allá de la implementación de planes de estudio orientados hacia la cualificación del trabajo con habilidades y competencia, para adentrarse en la consolidación de propuestas formativas encaminadas a potenciar al sujeto como transformador de la sociedad.

Es necesaria, entonces, una reflexión acerca de la formación de educadores en el momento actual, en el cual existe una tendencia creciente hacia el entrenamiento para la evaluación, ya que el ideal es formar al individuo como recurso altamente calificado. La formación tiene que regresar al sujeto, a su construcción de identidades y su resignificación, con el propósito de posicionarlo en un contexto cultural complejo y cambiante. Se hace indispensable repensar propuestas formativas que valoren al ser humano desde sus lógicas sociales y culturales, y no desde las exigencias planteadas por la globalización.

Es un hecho que “la formación de maestros es uno de los ejes centrales en la configuración de la problemática educativa y en todos

ellos se concluye sobre la necesidad de un replanteamiento de fondo en este ámbito<sup>67</sup>. Lo cual pone en cuestión tanto los procesos de formación inicial como las propuestas de formación continuada de los maestros. La formación de maestros es, por lo tanto, un aspecto clave para el cambio social.

Sin embargo, los planes de estudio dependen actualmente menos de los principios humanistas de formación y más de las prácticas profesionales. Aspectos tales como la formación de educadores no han sido objeto de análisis sistematizado, lo cual evidencia la actualidad y el carácter novedoso del tema en este trabajo para repensar la formación de educadores. Se requiere iniciar una formación de maestros(as) orientada a constituir “intelectuales transformativos”<sup>68</sup>, dado que no se les puede exigir a los futuros maestros una actitud crítica y autónoma si son formados en la dependencia, la acumulación y la memorización del saber.

A propósito del momento actual de los programas de licenciatura en idiomas en Colombia, éstos están siendo renovados de acuerdo con la Resolución 02041<sup>69</sup>, expedida por el Ministerio de Educación el 3 de febrero de 2016, en la que se le otorga un papel protagónico a la formación inicial, para orientar procesos educativos, acompañar y promover la formación integral, los aprendizajes de los estudiantes, además del desarrollo de valores, tomando en consideración sus contextos particulares.

Esta investigación pretende, entonces, iniciar una reflexión sobre el sentido que tiene la formación de educadores para el programa de Idiomas Modernos de la UPTC. Puesto que el enfoque actual de este programa tiende a ser homogeneizante, es decir “busca por todos los medios opacar, debilitar o negar la autonomía de los individuos”<sup>70</sup>

---

67 Alberto Martínez y María del Pilar Unda, “El maestro y su formación: del devenir moderno al devenir contemporáneo”, En *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación*, No 2, eds. Universidad de San Luis y Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2000), 25.

68 Henry Giroux, *Public Spaces/Private Lives: Democracy Beyond 9/11*, Lanham, Md: Rowman and Littlefield, 2003, 58.

69 Resolución 02041/2016, de 3 de febrero, por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado.

70 Nubia Agudelo y Norman Estupiñán, “La sensibilidad intercultural en Paulo Freire”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 2009: 88.

veo la posibilidad de proponer elementos que posibiliten entender la formación desde el sujeto y la cultura que lo permea.

El interés de esta investigación es darle un nuevo sentido a los procesos de formación contruidos por los actores del mismo y proponer elementos que posibiliten el paso del entrenamiento a la formación. Se pretende dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual, donde se convive con modelos mecánicos y deterministas, que sólo se preocupan por entrenar y no por construir realidades basadas en el cuestionamiento y en la diversidad.

Develar el sentido que tiene la formación de educadores para los actores sociales de la UPTC permitirá revisar los procesos formativos del programa desde una perspectiva contextualizada y no homogeneizante. A futuro esto permeará la comunidad en la cual se desenvuelven los maestros de idiomas de la UPTC, en cuanto se buscarán medios para la transformación de estas sociedades. Una perspectiva homogeneizante en la formación de educadores no permite transformaciones locales, ya que se visualiza al ser humano como un sujeto homogéneo, sin particularidades, ni subjetividades. Dado que el programa de idiomas de la UPTC fue el primero en el país y cuenta con el mayor número de egresados en idiomas, cualquier transformación que se inicie desde éste influenciará a los demás programas del país.

Para alcanzar los objetivos planteados privilegié el enfoque cualitativo, con el fin de proveer comprensiones complejas en relación con la manera como los seres humanos perciben su realidad<sup>71</sup>. Un enfoque cualitativo en educación, parte del análisis de las experiencias y se caracteriza por estar enfocado en cualquier aspecto representativo; utiliza el yo como instrumento y así recurre a las subjetividades propias para tomar decisiones en cuanto a lo que es significativo<sup>72</sup>; es de carácter interpretativo; hace uso del lenguaje expresivo y la presencia de la voz en el texto; centra su atención en lo concreto; y es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental.

---

71 Bruce Berg, *Methods for the social sciences* (5<sup>th</sup> Ed.), Long Beach, CA: Pearson Education, 2004; Norman Denzin y Yvonne Lincoln, *Handbook of qualitative research* (3rd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage, 2005, 105.

72 Elliot Eisner, *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Buenos Aires: Paidós, 1998, 93.

Dada la necesidad de adentrarse en el contexto y en la cotidianidad de los actores sociales para encontrar el sentido de sus acciones, se utilizó la fenomenología (hermenéutica) desde la perspectiva de Van Manen<sup>73</sup>, pues ésta se orienta hacia la reflexión del sujeto productor de sentido insertado en la trama de la vida y de sus horizontes en el mundo; además, parte del estado de asombro por parte de investigador, explora lo que se da en las vivencias, comprende aspectos singulares y los análisis ocurren desde la epojé y la reducción (tomar el mundo y las vivencias tal como se viven).

La fenomenología hermenéutica permite aproximarse a un fenómeno sobre la experiencia humana a través de la reflexión por medio del lenguaje discursivo, para interpretar y comprender una realidad. Desde su configuración hermenéutica, la fenomenología busca alcanzar nuevas comprensiones utilizando fuentes originales y busca constituirse como “una teoría universal de la comprensión y la interpretación”<sup>74</sup>. La comprensión es la interpretación lingüística (reflexión) de los fenómenos que experimentamos en la vida (prereflexión), entendida como fuente de sentido.

Al tener en cuenta que la fenomenología hermenéutica busca comprensiones de sentido por medio de vivencias, es pertinente adentrarse en un proceso reflexivo que intente recuperar y expresar los modos de vivenciar nuestra vida tal y como la vivimos, es decir apostarle al encuentro del sentido de una realidad vivencial, ya que “pone al descubierto la constitución del sentido del mundo de la vida (cotidiano) como horizonte de posibilidades infinitas de donación, validez, acreditación, corrección, contrastación y verificación de todo tipo de experiencias (de la conciencia intencional) en la que se desarrolla la vida diaria y concreta”<sup>75</sup>.

Con el objetivo de recolectar información pertinente para esta investigación, en el primer, segundo y tercer momento se trabajó con documentos de los programas de idiomas en el país; en el cuarto

---

73 Max Van Manen, *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*, Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2016, 69.

74 Hans-Georg Gadamer, *Antología*, Salamanca: Ediciones Sígueme, 2001, 25.

75 Pedro Acosta, “Tiempo y constitución de sentido”, *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 14, no. 26, 2014: 218.

momento se interactuó con gestores, directivos, formadores de educadores, egresados, y estudiantes de la Escuela de Idiomas de la UPTC, e investigadores de otras universidades, para analizar sus experiencias y comprender el sentido que le dan a sus experiencias formadoras. De esta manera, se recolectaron experiencias de tres gestores del programa, el Comité de Currículo, tres formadores, tres egresados, tres estudiantes y tres intelectuales (académicos). Los gestores del programa estuvieron vinculados con la Escuela de Idiomas de la UPTC desde sus inicios e hicieron parte de los órganos directivos tanto del programa, como de la institución. El Comité de currículo está conformado por la directora de escuela, dos representantes de profesores y un representante de estudiantes. En relación con los formadores, todos ellos han hecho parte del programa por más de diez años, han liderado diversos núcleos temáticos en el programa y participan de forma activa en grupos de investigación en el área. Los egresados, tenían vinculación laboral con instituciones diferentes a la UPTC y sus fechas de graduación fueron 2012, 2015 y 2016. Los estudiantes estaban en noveno y décimo semestre. Finalmente, los intelectuales son investigadores vinculados con programas de formación de educadores en el país. Una vez analizados y comprendidos estos sentidos, se plantearon unos elementos enfocados hacia una propuesta de formación de educadores.

Este documento se presenta en cinco capítulos. En el primero se analiza el contexto histórico y los enfoques en la creación de los programas de idiomas en Colombia; mediante una investigación documental se da cuenta de la historia, la evolución y los enfoques para la creación de programas de idiomas. En el segundo se interpreta cómo se ha entendido la formación en los programas de idiomas en Colombia. El tercero se relaciona específicamente con el Programa de Idiomas Modernos de la UPTC. Así, se revisa su surgimiento, evolución y tensiones.

El cuarto capítulo, descriptivo, da cuenta de los resultados del proceso metodológico utilizado; es en éste en donde se da inicio a la comprensión del sentido desde las experiencias y vivencias de los

actores sociales<sup>76</sup>, desde las subjetividades del ser<sup>77</sup>. Se interpretó el sentido y su significado teniendo en cuenta el contexto cultural específico en el cual se desarrolla, es decir considerando las realidades sociales y su comprensión<sup>78</sup>.

Se presenta la descripción, análisis y comprensión de los sentidos que se le han dado a la formación de educadores de idiomas modernos de la UPTC por medio del material narrativo recolectado en una entrevista fenomenológica. Dicha comprensión se dio al lograr significados emanados de las narraciones sobre las experiencias de los actores, en las cuales se destacó la espacialidad, la relacionalidad, la corporalidad, la temporalidad y la materialidad. Una vez hechas las transcripciones de las entrevistas fenomenológicas, los textos originados se convirtieron en la fuente de los sentidos.

Inicialmente se ejecutó un enfoque holístico de lectura, en donde se trató de encontrar el sentido de todo el texto narrado, el cual se formuló luego en una frase sintetizadora del tema de cada vivencia. Más adelante se llevó a cabo un análisis selectivo de lectura; se leyeron los textos repetidamente y se prestó atención a las frases o enunciados reveladores del sentido de la formación. Estos enunciados se entretejieron con los conceptos teóricos. Después se realizó un enfoque detallado de lectura para recuperar la frase o el grupo de frases que permitiesen ver de forma detallada el sentido dado a la formación por parte de los actores sociales.

En ese punto se aludió a expresiones temáticas y párrafos reflexivos interpretativos-descriptivos, para dar respuesta a la pregunta: ¿qué hace que esta frase diga algo acerca de la vivencia de este actor en relación con la formación de educadores? Luego se dio paso a la integración de temas particulares en uno más general y se procedió a describir de manera detallada los sentidos que tenía la formación de educadores; se prestó singular atención a los conceptos

---

76 Ignacio Quepons, "Sobre el sentido y expresión de la vida afectiva en la fenomenología de Husserl", *Eikasia Revista de filosofía*, 2013: 400.

77 Edmund Husserl, *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y a una Filosofía Fenomenológica*, México: Fondo de Cultura Económica, 1986, 96.

78 Thomas Luckman, "El lenguaje en la sociedad", *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 36, no. 1, 1984: 12;  
Alfred Schutz y Thomas Luckmann, *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu, 1977, 82.

y a las relaciones semánticas entre las palabras, dado que esto sirvió para establecer diferencias en los sentidos dados por los actores sociales. Por último se contactó de nuevo a los actores sociales para cotejar los resultados.

Finalmente, el quinto capítulo expone algunos elementos tendientes a configurar una propuesta de formación docente para los actores sociales del programa de Idiomas Modernos de la UPTC, que corresponda a los requerimientos y especificidades de los sujetos y sus contextos socioculturales. Para cerrar este trabajo, se presentan las conclusiones y una serie de planteamientos relacionados con las líneas de investigación abiertas.

## CAPÍTULO I

# LOS PROGRAMAS DE IDIOMAS EN COLOMBIA: SURGIMIENTO, EVOLUCIÓN Y ENFOQUES

### **Antecedentes y surgimiento**

#### *Las Escuelas Normales y las Facultades de Educación*

La creación de los programas de idiomas en Colombia ha estado estrechamente ligada a la tradición en la formación de educadores y a las problemáticas de los grandes momentos de la historia en el mundo y en Colombia. Calvache<sup>79</sup> sugiere que esto se ha dado “toda vez que la educación se ha concebido como el elemento indispensable para la construcción de la ideología nacional, como el instrumento necesario para la prosperidad e industrialización, como el soporte base para el desarrollo científico, tecnológico y social”. Al tener en cuenta lo anterior, este capítulo inicia con un breve recorrido histórico enfocado en la formación de educadores y en las Facultades de Educación, para luego describir algunos aspectos relacionados con la educación en general. Por último, se presentará un análisis relacionado con la creación de los programas de idiomas en el país.

---

<sup>79</sup> José Edmundo Calvache, “*Las facultades de educación en Colombia durante el Frente Nacional: 1958-1974. Balance y prospectiva*”. (Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2006), 100.

En primer lugar, es importante reconocer que variadas circunstancias incidieron en la educación en Colombia y por consiguiente en la formación de maestros(as). Aspectos políticos y religiosos marcaron fuertemente el campo educativo en el país. De esta manera, a finales del siglo XIX, El Movimiento de la Regeneración (1880 a 1899), liderado por Rafael Núñez, se fundamentó en principios relacionados con la centralización política, la restricción del sufragio y la recristianización del país<sup>80</sup>. La perspectiva cristiana se delegó a la Iglesia Católica y su tarea se reafirmó a través del Concordato de 1887. Por esta razón, durante este período llegaron al país congregaciones religiosas encargadas de la educación en diferentes niveles educativos, incluidas las Escuelas Normales. Dichas congregaciones extranjeras trajeron consigo un saber preconstruido, basado en la cultura católica y la enseñanza como oficio<sup>81</sup>. Por ende, las tendencias pedagógicas de otros países, en particular de Alemania, se empezaron a instaurar en el país.

Para comienzos del siglo XX, los gobiernos conservadores toman el poder y empieza un proceso de modernización, apoyados fuertemente por la iglesia católica, que fomentaba la industria y las exportaciones, entre otros aspectos<sup>82</sup>. Más adelante, en los años 30, los liberales vuelven al poder en Colombia bajo crisis económicas y hechos violentos. Sin embargo, los propósitos enfocados en la modernización siguieron vigentes, aunque con menos potestades para la Iglesia Católica.

Hacia 1936 se realizó una reforma constitucional liderada por el presidente Alfonso López Pumarejo. Así, se confirió libertad de enseñanza y libertad de culto a las instituciones educativas. “Durante este periodo, el sistema escolar comienza a ver sus desarrollos; la formación de maestros(as) avanza hacia el reconocimiento profesional en instituciones como las Facultades de Ciencias de la

---

80 Nubia Agudelo, Reynaldo Mora y Ingrid Chaparro, “Comprensiones y expresiones sobre formación de maestros(as) en Colombia. Primera mitad del siglo XX: Huellas de los actores”, en *Saberes y formación ciudadana: enfoques socio educativos e históricos*, eds. Reynaldo Mora, Nubia Agudelo. (Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2014), 130.

81 Humberto Quiceno, *Crónicas históricas de la educación en Colombia*, Bogotá: Editorial Magisterio, 2004, 68.

82 Nubia Agudelo, Reynaldo Mora y Ingrid Chaparro, Op. Cit. (2014), 108.

Educación”<sup>83</sup>. De esta forma, pensadores nacionales como Agustín Nieto Caballero y Rafael Bernal Jiménez se empiezan a interesar por las condiciones relacionadas con la formación de maestros(as). Sus pensamientos se verían reflejados en los años 30 cuando se reconocen las Ciencias Humanas y Sociales como formas legítimas de interpretar la educación.

Entonces, las Escuelas Normales y las Facultades de Educación han sido, tradicionalmente, las encargadas de la formación de educadores en Colombia y siempre han estado influenciadas por diferentes reformas gubernamentales. La primera Escuela Normal tuvo sus orígenes en 1822, pero fue en 1844 que, se consolida como una institución de saber formadora de maestros(as)<sup>84</sup>. De una u otra manera, las primeras Escuelas Normales estaban a cargo de congregaciones religiosas o de pedagogos extranjeros, tenían una escuela anexa para sus prácticas y estaban enfocadas en la pedagogía de Pestalozzi y Froebel<sup>85</sup>. El propósito principal de estas instituciones era formar maestros(as) de escuelas elementales y escuelas superiores.

Sin embargo, a través del Decreto Orgánico de Instrucción Pública en 1870, se establece la Escuela Normal Central de Institutores de Bogotá que buscaba preparar maestros que se encargaran de la enseñanza en las Escuelas Normales. Más tarde, en 1903, se ordenó la creación de Escuelas Normales para varones y mujeres en la capital de cada departamento, enfocadas en la enseñanza para primaria y los propósitos de formación relacionados con la modernización e industrialización. “De esta manera los estudios en las Escuelas Normales comenzaron a orientarse hacia una formación técnica”<sup>86</sup>.

Hacia la década de los 30 “se fundan las Facultades de Educación, y solamente funcionaban las normales de varones de Pasto, Popayán, Tunja y la Escuela Central de Instructores de Bogotá”<sup>87</sup>. A partir de este momento las Escuelas Normales se encargan no solamente

83 Ibidem, 105.

84 Olga Lucía Zuluaga, “Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868”, *Revista Educación y Pedagogía*, 13, 2001: 47.

85 Aline Helg. *La educación en Colombia 1918-1959, una historia social, económica y política*, Bogotá: Plaza y Janes Editores, 2001, 44.

86 Nubia Agudelo, Reynaldo Mora e Ingrid Chaparro, Op. Cit. (2014), 119.

87 Ibidem, 122.

de formar maestros(as) para primaria, sino de ofrecer cursos de formación para maestros en ejercicio. Así, estas instituciones, al igual que su comprensión de la formación siguieron evolucionando.

Ahora bien, a fin de ampliar y mejorar la formación de maestros(as), hacia los años 30 del siglo XX, se crean las Facultades de Ciencias de la Educación. En 1933 se establece la Facultad de Educación en Bogotá, a cargo de la Universidad Nacional de Colombia. Ese mismo año se crea la Facultad de Educación para varones en Tunja y la Facultad de Educación para mujeres en el Instituto Pedagógico para Señoritas en Bogotá<sup>88</sup>. Como resultado de la unión de esas tres Facultades se concibió, en 1935, la Escuela Normal Superior de Colombia.

Más adelante, con base en los principios de la Escuela Normal Superior de Colombia, se crean las universidades pedagógicas. En Tunja empieza a funcionar la Universidad Pedagógica de Colombia en 1953, actual Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y en Bogotá se forjó la Universidad Pedagógica Femenina de Bogotá, hoy Universidad Pedagógica Nacional. Entonces, “las Facultades de Educación y los Departamentos de pedagogía se comenzaron a crear con propiedad a partir de la década de 1960, tanto en las universidades públicas como privadas”<sup>89</sup>.

Las universidades pedagógicas vislumbraron cuatro tendencias educativas principales<sup>90</sup>. La primera, durante la década de los treinta, valoraba equitativamente el saber científico y el saber pedagógico. La segunda, en la década de los cuarenta, favoreció el conocimiento científico sobre el pedagógico. La tercera, durante la década de los cincuenta, valoró la formación pedagógica antes que el conocimiento científico. Y la cuarta, en la década de los sesenta, se enfocó en las disciplinas complementadas con cursos pedagógicos. Con lo dicho hasta aquí, se puede concluir que “Los procesos que condujeron a la creación de las actuales universidades pedagógicas en el país conllevaron varias décadas, fueron fruto del

---

88 Javier Ocampo, “Los orígenes de las Universidades Pedagógicas en Colombia”, *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 1, 1998: 190.

89 Gloria Calvo, *La formación de los docentes en Colombia: Estudio Diagnóstico*, 2004: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>

90 Javier Ocampo, Op. Cit. (1998), 192.

constante carácter provisional en la legislación, de incertidumbre por los frecuentes cambios en las políticas de los gobiernos de turno, así como de la carencia de autonomía de las instituciones”<sup>91</sup>. En el contexto descrito, “la Universidad Pedagógica de Colombia se convirtió en un polo de desarrollo de la formación docente a nivel nacional”<sup>92</sup> y de este modo se dio inicio a un trabajo colaborativo entre la Universidad, el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación departamentales, con el fin de responder a las necesidades de los educadores del momento, las cuales tuvieron que ver con la idea de modernizar la sociedad colombiana.

### *Los proyectos de la Alianza para el Progreso*

Para finales de los años cincuenta y comienzos de los sesenta, el sistema de gobierno en Colombia se caracterizó por buscar el progreso social y económico, y estuvo altamente influenciado por las estrategias reformistas del gobierno norteamericano a través de la Alianza para el Progreso; así se empezó a cimentar la idea del capital humano basado en la vinculación de la educación con el progreso económico. Cabe anotar que durante esta época se masificó y modernizó la educación superior y que Colombia fue seleccionada por el Banco Mundial como modelo de los programas modernistas.

En 1961, el asesor de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), Rudolph Atcon, es enviado a América Latina con el propósito de analizar la situación educativa del continente y la manera como esta podría ser intervenida desde los Estados Unidos. Atcon afirmó que “el desarrollo socioeconómico de una comunidad está en función directa de su desarrollo educativo”<sup>93</sup> y que debía fundamentarse en su autonomía, privatización y autofinanciación, lo cual implicaría una enseñanza para las masas, una transformación de instituciones

---

91 Nubia Agudelo, Magnolia Aristizábal, María Eugenia Navas y Diana Lago, “Evolución del campo del currículum en Colombia (1970-2010)”, en *Desarrollo del currículum en América Latina*, eds. Ángel Díaz Barriga y José María Garduño (Argentina: Miño y Dávila Editores, 2014), 129

92 Javier Ocampo, *Educación, humanismo y ciencia. Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. Tunja, Imprenta UPTC, 1996, 82.

93 Rudolph Atcon, *La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina*, 1963: [http://www.scribd.com/full/52353452?access\\_key=key-1wyqusat9kylnm8x2y34](http://www.scribd.com/full/52353452?access_key=key-1wyqusat9kylnm8x2y34).

académicas a institutos de ciencias puras y aplicadas, y un alto servicio a la comunidad. Es así, según Puiggrós, como: “la educación se transforma en un prerrequisito para el desarrollo económico, en una variable más de la educación del desarrollo”<sup>94</sup>. De este modo, el informe ‘*La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina*’, presentado por Atcon sería la base de los aspectos metódicos de las misiones extranjeras que se encargarían de impulsar las carreras técnicas y tecnológicas de educación superior en América Latina.

También en 1961, el presidente de los Estados Unidos, John F. Kennedy, solicitó a la Organización de los Estados Americanos (OEA) un análisis de la educación superior en Latinoamérica para identificar una posible acción de los Estados Unidos. Al respecto, los expertos de la OEA hicieron énfasis en que el fortalecimiento de la educación superior es condición indispensable para la transformación y extensión de todo el sistema educativo, para el mejor aprovechamiento por parte de los países latinoamericanos del Fondo Interamericano para el Desarrollo Social y Económico<sup>95</sup>. De esta manera, “siguiendo el modelo típico norteamericano, la OEA se erigió en representante de los intereses latinoamericanos y en su nombre llevó adelante la política proimperialista”<sup>96</sup>.

Bajos estos parámetros, se creó la Alianza para el Progreso (ALPRO) que se firmó en 1961 por todas las naciones del continente, con excepción de Cuba. Los organismos norteamericanos que se unieron a esta iniciativa fueron la Organización de Estados Americanos (OEA); el Consejo Interamericano Económico y Social (CIES); el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC); el Fondo Monetario Internacional (FMI); el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF); la Asociación Internacional de Fomento (IDA); la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). También, organismos europeos tales como: el Mercado Común Europeo y la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID) se hicieron presentes bajo esta iniciativa<sup>97</sup>.

---

94 Adriana Puiggrós, *Imperialismo y educación en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2015, 42.

95 Ibidem, 75.

96 Ibidem, 73.

97 Ibidem, 80.

La AID fue la encargada de coordinar los recursos aportados por los Estados Unidos. De esta manera, se crearon cinco departamentos así: Oficina de Planeamiento y Programas de Desarrollo, Oficina de Desarrollo de Capital, Oficina de Coordinación Económica, Oficina de Desarrollo Institucional y Oficina de Administración y Operaciones. “La Oficina de Desarrollo Institucional coordinó la elaboración y ejecución de los programas y fomentó el interés de las universidades, fundaciones, asociaciones, etc., para contribuir a la alianza”<sup>98</sup>.

Uno de los principales objetivos de esta organización era tener control sobre los procesos educativos latinoamericanos; así, la educación en América Latina fue vista como una empresa que necesitaba apoyo financiero. El papel de la educación fue visto de manera utilitarista y, por ende, se invirtieron cuantiosas sumas de dinero en la educación latinoamericana. “Estados Unidos logró presencia directa, en las instituciones educativas, por medio de sus agencias gubernamentales en colaboración con la Organización de los Estados Americanos (OEA) y fundaciones privadas tales como la FORD y la Rockefeller”<sup>99</sup>. A pesar de que estos dos entes estatales proclamaron fines humanitarios, sus principios se regían por la consolidación hegemónica en los procesos ideológicos de la sociedad en la cual interactuaban. Así, se impusieron nuevas formas productivas y relaciones sociales que fortalecieron las primeras etapas de un proceso de expansión ideológica que buscaba penetrar, homogeneizar y controlar la sociedad<sup>100</sup>.

Justamente, se fortalecieron conceptos como eficiencia y funcionalismo, fundamentales en una sociedad capitalista. La eficiencia buscaba medir los procesos educativos y de esta manera valorar su eficacia. El funcionalismo pretendía que los procesos educativos fueran objetivos y de carácter científico<sup>101</sup>. Luego, se elaboraron estrategias de penetración directa sobre los intelectuales, los líderes de las comunidades y las autoridades de los municipios para que fueran ellos, los multiplicadores de la ideología desarrollista

---

98 Ibidem, 110.

99 María Molina, “Introducción al estudio de la Universidad Latinoamericana”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4, no. 1, 2008, 142.

100 Antonio Gramsci, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, México: Juan Pablos, 1975, 105.

101 Adriana Puiggrós, Op. Cit. (2015), 88.

y capitalista. Una de estas iniciativas fue el de Cuerpos de Paz (Peace Corps). Este proyecto enviaba “expertos” a países latinoamericanos con el objetivo de reeducar a las capas medias y a los intelectuales de la sociedad en el contexto propio de sus universidades para que se reprodujeran las ideas de desarrollo.

De esta manera, el periodo comprendido entre 1950 y 1970 se caracterizó por las reformas gubernamentales de tipo economicista, que estaban basadas en planes de desarrollo, ayudadas por misiones extranjeras y enfocadas en la necesidad de formar en disciplinas específicas. En síntesis, los procesos educativos que se dieron en estos tiempos se encaminaron hacia la modernización y el desarrollo, gracias al apogeo del modelo modernizante, tecnocrático y consumista. Al respecto, Calvache resume que la universidad colombiana “se mueve en las aguas de la modernidad (años 60), la planificación (años 70), el paradigma neoliberal (años 80), y los replanteamientos (años 90), y en la actualidad se piensa respondiente y pertinente al desarrollo humano integral, en el marco de nuevos tiempos, nuevos problemas, nuevas estrategias, mejores resultados”<sup>102</sup>.

En cuanto a los programas de idiomas en Colombia, se puede dilucidar que su evolución ha estado fuertemente marcada por los momentos históricos por los cuales ha atravesado el país y la manera como estos han permeado la educación. En 1826 se presentó una política oficial que obligaba a los colegios públicos a impartir español, latín, griego, francés, inglés y un idioma indígena.<sup>103</sup> Sin embargo, esta norma no tuvo ningún efecto y finalmente en 1979 se suprimió la enseñanza del latín de los colegios. A finales de esta década, luego de una visita del presidente francés, el idioma francés se adoptó para los dos últimos niveles de secundaria.

Justamente, el Consejo Británico citado en De Mejía<sup>104</sup> argumentó que el Ministerio de Educación Colombiano no tenía políticas reales

---

102 Edmundo Calvache, Op. Cit. (2006), 125.

103 José Rivas, *El latín en Colombia: bosquejo histórico del humanismo colombiano*, Bogotá, CO: Instituto Caro y Cuervo, 1993, 25.

104 Ann Marie De Mejía, English language as intruder: The effects of English language education in Colombia and South America—a critical perspective, en *English language as hydra: Its impacts on non-English language cultures*, eds. Vaughan Rapatahana y Pauline Bunce (Bristol, UK: Multilingual Matters, 2012b), 252.

en relación con la inclusión de una lengua extranjera dentro del currículo y, por ende, sus decisiones eran el resultado de presión política y no de consideraciones educativas. De esta manera, desde 1966 hasta 1998 cada universidad tomó decisiones propias en relación con la enseñanza del inglés<sup>105</sup>. Durante el periodo mencionado se creó normatividad para la enseñanza del inglés a nivel de primaria y secundaria, pero no a nivel universitario.

De cualquier manera, los programas de Licenciatura en Idiomas tienen sus raíces en los Departamentos de Idiomas o Institutos de Filología encargados de enseñar la lengua inglesa a la población universitaria. Además, no se puede dejar de lado el hecho de que durante las décadas de los cincuenta y los sesenta era primordial que los estudiantes universitarios tuvieran bases mínimas en inglés, ante la necesidad de seguir fortaleciendo, entre otros aspectos, los procesos de intercambio. En todas las universidades colombianas se privilegió el inglés dada la influencia que tuvo Estados Unidos en la educación superior en América Latina y en Colombia. A través del programa de la Alianza para el Progreso, muchos estadounidenses llegaron a Colombia en calidad de promotores culturales a través de los Cuerpos de Paz (Peace Corps) que privilegiaban una pedagogía para la dominación y el control social. Así, las universidades les delegaron la tarea esencial de enseñar la lengua inglesa junto con la ideología que ésta representaba. También, fueron ellos los encargados de la gestión de convenios que permitieran capacitar a los académicos colombianos.

La premisa que se presentaba era que la movilidad permitiría mayor acceso a la cultura y mayor inversión extranjera en Latinoamérica. Ante esta necesidad, las universidades crean las Facultades o Escuelas de Idiomas y Filología o sus análogos.

## **Evolución y enfoques**

*El surgimiento de los programas de idiomas y los Cuerpos de Paz (The Peace Corps).*

La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia abre el primer programa de Idiomas en 1961. Más adelante, en 1964, la Universidad

---

105 Helda Alicia Hidalgo- Dávila, Op. Cit. (2006), 105.

de Atlántico crea el programa de Licenciatura en Filología e Idiomas. Para 1966, la Pontificia Universidad Javeriana empieza labores con la Licenciatura en Lenguas Modernas. Este mismo año, la Universidad de Nariño presenta la Licenciatura en Lenguas Modernas. Durante 1967, tres universidades abren programas de Licenciatura en Idiomas, a decir: Universidad del Quindío, Licenciatura en Lenguas Modernas; Universidad Nacional de Colombia, Carrera de Idiomas y Universidad de Antioquia, Licenciatura en Humanidades: área mayor inglés. Para cerrar esta década, en 1968, la Universidad Incca funda la Licenciatura en Filología e Idiomas y en 1969, la Universidad del Tolima da apertura de la Licenciatura en Español e Inglés. La siguiente tabla muestro los programas mencionados anteriormente y su fecha de creación.

Tabla1. Programas de Idiomas creados durante la década del sesenta

<b>Año de creación</b>	<b>Institución</b>	<b>Denominación inicial del programa</b>
1961	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Licenciatura en Filología e Idiomas
1964	Universidad de Atlántico	Licenciado en Filología e Idiomas
1966	Pontificia Universidad Javeriana	Licenciatura en Lenguas Modernas
1966	Universidad de Nariño	Licenciado en Lenguas Modernas
1967	Universidad del Quindío	Licenciatura en Lenguas Modernas
1967	Universidad Nacional de Colombia	Carrera de Idiomas
1967	Universidad de Antioquia	Licenciatura en Humanidades: área mayor inglés
1968	Universidad Incca	Licenciatura en Filología e Idiomas
1969	Universidad del Tolima	Licenciatura en Español e Inglés

*Fuente: elaboración propia.*

Los programas creados durante la década de los sesenta se enfocaron primordialmente en la disciplina. Este modelo considera primordial el campo disciplinar y deja poco o ningún espacio para el saber docente<sup>106</sup>. Así los programas están llamados a presentar

<sup>106</sup> Ana Rivero y Rafael Porlán, *El conocimiento de los profesores*, Díada Editoras: Sevilla, 2001, 55.

contenidos disciplinares de forma secuencial, basados en la transmisión de conocimientos. De esta manera, se siguió un modelo práctico artesanal enfocado en transmitir conocimiento profesional del oficio. Esta época, también es muestra clara de la manera como se redujo el maestro a ser un “facilitador”, característica propia de la tecnología de la instrucción.

En los programas de Idiomas se delegó, en gran parte, la responsabilidad de formar a los futuros licenciados a extranjeros norteamericanos o británicos “expertos” en una concepción tecnócrata eficiente para los intereses estadounidenses. Dado que el énfasis que se daba era la disciplina, fueron los hablantes nativos del inglés quienes podrían impartir los conocimientos propios de la disciplina de las lenguas. En consecuencia, el estatus profesional del educador en idiomas quedó relegado al experto en técnicas para el aprendizaje del inglés. Ante lo anterior, esta década estuvo plagada de innumerables cursos de capacitación enfocados en los aspectos técnicos de la enseñanza de lenguas. Allí nacieron textos que le indicaban al docente la mejor forma de enseñar lectura, escritura, gramática, habla y escucha en una lengua extranjera.

Los programas nacientes en esta década, también se apoyaron por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) que fue una iniciativa de los Cuerpos de Paz. Se buscaba allí, alfabetizar a las comunidades indígenas y promulgar las ideas desarrollistas latinoamericanas. En conclusión, los programas de Idiomas de los años sesenta seguían metodologías instruccionales que propendían por lograr movilidad social y avances científicos. Por consiguiente, se formaron docentes para las disciplinas. Se entendió el modernismo como la industrialización que velaría por tener sociedades modernas, tecnócratas y democráticas por medio del cambio de ideologías de la sociedad<sup>107</sup>.

### *La Tecnología Educativa*

En los años 70, en Colombia, se empezó una tendencia educativa relacionada con la Tecnología Educativa que buscaba mejorar la calidad de la educación. Por ende, los programas nacidos en esta época están permeados por este nuevo enfoque.

---

107 Adriana Puiggrós, Op. Cit. (2015), 78.

Tabla 2. Programas de Idiomas creados durante la década del setenta

<b>Año de creación</b>	<b>Institución</b>	<b>Denominación del programa</b>
1972	Universidad del Cauca	Filología e Idiomas
1972	Universidad del Valle	Licenciatura en Lenguas Modernas
1973	Universidad de Pamplona	Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Inglés-Francés
1974	Universidad de Caldas	Licenciado en Educación con especialidad en Inglés y Francés
1974	Universidad Pedagógica Nacional	Licenciatura en Español- Inglés
1979	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Licenciatura en Lenguas Modernas: Español - Inglés

*Fuente: elaboración propia.*

Esta tendencia de la Tecnología Educativa se derivó de la revolución técnico científica que se dio después de la Segunda Guerra Mundial. Tuvo sus raíces también en el paradigma conductista y neoconductista liderado por Frederic Skinner, Robert Gagné y Benjamin Bloom. La tecnología educativa se consideró desde tres enfoques centrados en la instrucción sistemática, en la enseñanza programada y en los medios instructivos. Todo esto dentro de una configuración técnico-empírica<sup>108</sup>.

Desde la instrucción sistemática y la enseñanza programada la Tecnología Educativa buscaba responder a la problemática del mejoramiento de la calidad de la educación en relación con las oportunidades para acceder a una plaza de trabajo. En consecuencia, la educación se pensó en términos de productividad, reproducción del conocimiento y profesionalización<sup>109</sup>. Precisamente, este enfoque plantea una pedagogía por objetivos medibles, selección y organización del contenido y evaluación del estudiante. Este punto de vista de la tecnología educativa hace énfasis en los objetivos de aprendizaje y las actuaciones o conductas que debe realizar el

<sup>108</sup> Edmundo Calvache, Op. Cit. (2006), 125.

<sup>109</sup> Orlando Salinas, "La reestructuración de la educación superior en Colombia: un camino hacia la reinterpretación universitaria", *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 19, 1993: 58.

alumno para alcanzarlos<sup>110</sup>. También, se entiende la educación como un sistema abierto compuesto por componentes que permiten alcanzar los objetivos educativos.

En cuanto a los medios instructivos, la tecnología educativa se caracterizó por hacer énfasis en la necesidad de utilizar materiales audiovisuales para la enseñanza de la disciplina. Aquí se pensó que las ayudas para la enseñanza, tales como: laboratorios, proyectores, televisión, etc., eran fundamentales para el desarrollo de tácticas para aumentar el aprendizaje.

Es en esta década que se incrementa, en particular por parte de entidades privadas, la oferta de programas de educación en instituciones de orden superior. Por consiguiente, se desvaloriza la tarea de los maestros y las maestras, ya que se propende por la creación de programas dominados por el funcionalismo y la mercantilización. En Colombia, en particular, se crea el proyecto 'Tecnología Educativa' que pretende mejorar y extender la tecnología educativa a través de escuelas unitarias (grados 1° a 5°) para aumentar la eficacia en la educación rural.

En el caso de los programas de idiomas y, en línea con la Tecnología Educativa, se empezó a implementar el método audiolingual. Éste se desarrolló en Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial para que los militares estadounidenses aprendieran a comunicarse con sus aliados y enemigos en una lengua extranjera. Por lo anterior, este método se conoció como el método del ejército. Dado que el énfasis de este método era en desarrollar la producción oral y la comprensión auditiva, varias instituciones decidieron adoptarlo. Entre sus características principales están: el material nuevo se presenta en forma de diálogo, se hace necesaria la mímica y la memorización de frases, las estructuras se enseñan a través de repetición, las explicaciones gramaticales son pocas o nulas, el vocabulario se aprende en contexto, se hace uso de ayudas audiovisuales, grabaciones y laboratorios de idiomas, se busca producción por parte de los estudiantes sin errores, no se permite

---

110 Graciela Fandiño, *Tendencias Actuales en la Educación*. Bogotá: Centro Editorial Universidad Santo Tomas, 1984, 63.

el uso de la lengua materna y se basa en la formación de hábitos <sup>111</sup>. Esta tendencia impactó también a los programas que se formarían en la siguiente década.

*La vinculación de la docencia con la investigación*

La década de los 80, continuó siendo mediada por la Tecnología Educativa y por el incremento en las asignaturas relacionadas con investigación.

*Tabla 3. Programas de Idiomas creados durante la década del ochenta*

<b>Año de creación</b>	<b>Institución</b>	<b>Denominación del programa</b>
1988	Universidad de La Salle	Licenciatura en Lenguas Modernas
1989	Universidad Surcolombiana	Licenciatura en Lenguas Modernas

*Fuente: elaboración propia.*

En la década de los 80, se abrieron el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de La Salle y en 1989, el programa se Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Surcolombiana. Por el Decreto 80 de 1980, se regula la educación superior y se abre una gama de ofertas para la formación docente<sup>112</sup>. Sin embargo, este auge se dio con criterios de mercado y algunas instituciones privadas iniciaron programas de formación improvisados, lo cual debilitó la credibilidad de la sociedad colombiana, en el papel de estas instituciones.

La tendencia a la privatización se confundió con la tendencia a la comercialización, y los programas sufrieron un descenso, en los niveles de exigencia y en la naturaleza misma de la academia que los atiende. A este respecto, la reforma a la educación universitaria (Decreto 080 de 1980), con la cual se lesionaba la libertad de cátedra y la autonomía universitaria en cuanto sujetaba los

111 Douglas Brown, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, New York: Longman, 1994, 92.

112 Oscar Armando Ibarra- Russi, "Sistema Nacional de Formación de Docentes", en Documento presentado en el Seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, 2003, 55.

programas académicos al ICFES y promovía una educación clasista, discriminatoria, con énfasis en la tecnología y la técnica fue objeto de crítica por los académicos colombianos<sup>113</sup>.

Para sustentar un modelo de profesionalización, este decreto de 1980 instauró los tres fundamentos de la Universidad: docencia, investigación y extensión. Desde esta perspectiva, el educador dejaba de ser solamente transmisor de conocimientos y debía convertirse en científico. Se reconocía en la investigación una tendencia empírica-positivista que privilegiaba el carácter instrumental y técnico frente al crítico-analítico<sup>114</sup>. De hecho, el artículo octavo de dicho decreto define lo que se considera investigación así: la investigación, entendida como el principio del conocimiento y de la praxis, es una actividad fundamental de la educación superior y el supuesto del espíritu científico. Está orientada a generar conocimientos, técnicas y artes a comprobar aquellas que ya forman parte del saber y de las actividades del hombre y crear y educar tecnologías. A pesar de esto, durante esta época enfoques como la investigación-acción participativa y la etnografía empezaban a visualizarse. En relación con esto, durante el surgimiento de la investigación en Colombia, no se tuvo un lenguaje común que permitiera que los investigadores en educación se comprendieran.<sup>115</sup> Lo anterior tuvo que ver con que, para esta época, en Colombia, prevaleció la noción de Ciencias de la Educación que instrumentalizaba el concepto de pedagogía.

La pedagogía quedaba “enrarecida” por estos efectos “cientificistas”, desarticulada conceptualmente, subordinada a la psicología y reducida a una simple metódica de programación y diseño de un libreto que todo maestro debía cumplir. El maestro desconocido como trabajador de la cultura y despojado de su papel político y el niño reducido a lo que sobre él enseñaba la psicología de la conducta con algunos asomos del desarrollismo de J. Piaget (...) <sup>116</sup>.

---

113 Martin Camargo, Investigación y pedagogía en la Facultades de Ciencias de la Educación de las universidades públicas Colombianas (1980-1990). *Praxis & Saber*, 7, 4, 2013: 233.

114 Alfonso Tamayo, “La investigación en educación y pedagogía en Colombia”, 1995:102-145 en [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13\\_08arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_08arti.pdf)

115 Olga Lucía Zuluaga, *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas*, Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003, 92.

116 Alfonso Tamayo, “El movimiento pedagógico en Colombia: Un encuentro de los maestros con la Pedagogía”, *Revista HISTEDBR*, 24, 2006: 110.

De cualquier manera, estas demandas iniciales relacionadas con la racionalización de la educación y la investigación, por parte del Ministerio de Educación Nacional, coincidieron con el auge de los Movimientos Sociales que intentaban construir Proyectos Alternativos, la emergencia histórica de unos sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos en boga y la emergencia de un actor social colectivo que da sentido a ese quehacer<sup>117</sup>. De esta manera, en 1982 se inicia un movimiento educativo (Movimiento Pedagógico), liderado por FECODE que buscaba alternativas para reevaluar y resignificar las prácticas educativas, desde la pedagogía como campo de saber. Así, se realizó un trabajo en red de investigadores en pedagogía y se empezaron a rechazar modelos traídos de otros países, cuestionando la pertinencia de estos patrones para la sociedad colombiana. De igual manera, se buscaban alternativas que empoderaran a los maestros(as) para ser transformadores de su propia realidad educativa.

Tres grupos de investigación, principalmente, movilizaron el concepto de pedagogía como el campo de saber propio del maestro. Por una parte, el grupo de investigaciones sobre la “Historia de la práctica Pedagógica en Colombia”, coordinado por Olga Lucía Zuluaga en la Universidad de Antioquia y alimentado por académicos como Alberto Martínez Boom, Carlos Noguera, Orlando Castro, Alberto Echeverry y Humberto Quiceno, entre otros. El grupo de investigaciones sobre la “Enseñanza de las Ciencias”, Coordinado por Carlo Federicci en la Universidad Nacional y conformado, entre otros, por Antanas Mockus, Carlos Hernández y José Granés. El grupo de investigaciones sobre “El Campo Intelectual de la Educación en Colombia” coordinado por Mario Díaz, en la Universidad del Valle.

Algunos de los alcances de esta propuesta fueron los Centros de Investigación Educativa del Magisterio, las bases para realizar las expediciones pedagógicas y algunos congresos y publicaciones en el área. Para las universidades, la trascendencia de este momento, también se vio reflejada en el auge relacionado con investigación<sup>118</sup>.

---

117 Marco Raúl Mejía, *Educación(es) en la(s) Globalización(es)*, Bogotá: Editorial Desde Abajo, 2006, 112.

118 Alfonso Tamayo, Op. Cit. (2006), 130.

Las universidades empezaron a dinamizar procesos investigativos a través de la conformación de grupos de investigación que servirían de base para la apertura de posgrados. De la misma manera, la creación de centros de investigación privados y del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (*Colciencias*) hizo que se plantearan proyectos de investigación relacionados con pedagogía. Sin embargo, en el caso de los programas de idiomas en Colombia, esta tendencia investigativa vendría, en gran parte, a partir de los años noventa.

*La Constitución de 1991, la Ley General de Educación de 1994 y el proyecto COFE*<sup>119</sup>

Es a partir de la década de los noventa que empiezan a surgir programas de posgrado en el área de inglés, fundamentados en los grupos de investigación en el área. También, dadas las discusiones planteadas en los años 80 en donde se percibía a los maestros como agentes de cambio y poseedores de conocimientos sólidos en relación con sus áreas de enseñanza, nace la producción de revistas especializadas en el área de idiomas extranjeros, en particular, inglés. Así, nacen las revistas *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura* en 1996, *Colombian Applied Linguistics* (Revista Colombiana de Lingüística Aplicada) en 1998 y la revista *PROFILE Journal Issues in Teachers' Professional Development* (Revista *PERFIL* relacionada con asuntos en el desarrollo profesional de los maestros) creada en el año 2000.

Por su parte, la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia publica la revista *Íkala*, que se encargará de dar a conocer los resultados de investigaciones relacionadas con el área de enseñanza de idiomas. La revista *Colombian Applied Linguistics* fue liderada por el programa de Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua extranjera de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a fin de fomentar la visibilidad de resultados de investigaciones en lenguas extranjeras y de esta manera cualificar a los maestros del área. Finalmente, la revista *PROFILE*, buscó ser un órgano de difusión de los proyectos de investigación-acción de los profesores de colegio que hacían parte de programa

---

119 La Constitución de 1991, Op. Cit. (1991), 35; La Ley General de Educación de 1994, Op. Cit. (1994), 24; El proyecto COFE, Op. Cit. (1991), 54.

de desarrollo profesional ofrecido por el grupo de investigación PROFILE de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

Estas publicaciones fueron inicialmente anuales y poco a poco se han convertido en órganos de difusión semestral o trimestral. También, en la última década han ampliado su enfoque y se han incorporado artículos relacionados con revisiones del estado del arte y reflexiones en torno a la enseñanza de las lenguas. Esta década, además, estuvo permeada por diversas políticas que se explican a continuación.

Tabla 4. Programas de Idiomas creados durante la década del noventa

<b>Año de creación</b>	<b>Institución</b>	<b>Denominación del programa</b>
1991	Universidad Santiago de Cali	Licenciatura en Lenguas Modernas
1995	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Licenciatura en Lenguas Extranjeras
1996	Fundación Universitaria Luis Amigó	Licenciatura en Inglés
1997	Universidad de Córdoba	Licenciatura en Inglés
1998	Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba	Licenciatura en Inglés y Francés
1999	Universidad del Cesar	Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés
1999	Universidad de la Amazonía	Licenciatura en Inglés

*Fuente: elaboración propia.*

Debido a la reforma de la constitución de 1991, Colombia abiertamente declaró ser un país multilingüe, rico culturalmente y poseedor de variadas lenguas indígenas. En esta misma época, se dio una política de expansión económica e importaciones de Estados Unidos y Europa<sup>120</sup>. Los autores plantean que esto conllevó a mejorar el nivel de inglés de la población colombiana. Por lo tanto, en la década

120 Camilo Bonilla Carvajal e Isabel Tejada-Sánchez, "Unanswered questions in Colombia's language education policy", *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 18, 2016: 191.

del noventa se crearon ocho programas de Licenciatura en Idiomas. En 1991, la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Santiago de Cali; en 1995, la Licenciatura en Lenguas Extranjeras en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; en 1996, Licenciatura en Inglés de la Fundación Universitaria Luis Amigó; en 1997, la Licenciatura en Inglés de la Universidad de Córdoba; en 1998, la Licenciatura en Inglés y Francés la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. Finalmente, para 1999, la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad del Cesar y este mismo año, la Licenciatura en Inglés de la Universidad de la Amazonía.

Estos programas estuvieron altamente permeados por la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley General de Educación de 1994 y el Proyecto Colombian Framework for English (COFE). A partir de la Constitución de 1991 cuyo artículo 7 sustenta que “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”, junto con el artículo 8. “Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación”, los programas han mostrado interés por articular la dimensión cultural en la enseñanza de la lengua. En efecto, la enseñanza de lenguas se ha movido de un enfoque netamente comunicativo (donde se buscaba un hablante de inglés nativo) a un enfoque más sociocultural (donde aspectos culturales de las lenguas se tienen en cuenta para abordar el aprendizaje y enseñanza de una lengua).

Esta discusión en relación con el componente cultural que debían tener los programas se dio sólo hasta este momento, ya que no se había visualizado mucho su importancia, tal vez porque las comunidades educativas de los programas universitarios únicamente aceptaban como diversidad cultural la presencia de extranjeros y los referentes culturales generalmente eran compartidos tanto por profesores como estudiantes. Solo en los últimos años, debido a los grandes movimientos de desplazados y a la proliferación de bibliografía especializada sobre interculturalidad, que ha cambiado notoriamente el concepto que se tenía de esta se ha empezado a pensar claramente acerca de la diversidad en las universidades colombianas.

De la misma manera, se empezó a notar que los programas de lenguas formaban estudiantes que, más que manejar un código

lingüístico diferente, debían ser capaces de negociar culturalmente las interacciones entre los estudiantes y profesores de los programas con la cultura objetivo, y ayudar a que los futuros profesores pudieran generar interacciones efectivas entre sus estudiantes y miembros de la cultura objetivo. Esto dio lugar a cambios en el currículo de los programas de idiomas que insertaron áreas temáticas que consideran los aspectos de la cultura y la interculturalidad.

Esta nueva normatividad, también dio cabida a que los maestros de inglés empezaran a desarrollar sus propios materiales para la enseñanza del inglés. Así, varias universidades del país, atendiendo a la necesidad de dar cuenta de los contextos en donde tenía lugar la enseñanza de las lenguas, promovieron series de libros de texto relacionadas con los contextos socioculturales de los aprendices.

Ahora bien, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) propendía por modernizar la educación y desde esta perspectiva, se obligó a las instituciones educativas en Colombia a incluir las lenguas extranjeras desde preescolar. Así, la ley establece en el artículo 21, literal m, la necesidad de adquirir “elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera”. Los programas creados en esta época se enfocaron en capacitar docentes de inglés para preescolar y básica. Aquí también es importante subrayar que varios programas creados en las décadas del sesenta y el setenta, tales como el de la Universidad de Nariño, deciden hacer cambios en sus estructuras curriculares y así dar cuenta de las exigencias de capacitación.

También, varias universidades como la Universidad de Nariño, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia crearon nuevos programas para cumplir con cada uno de los parámetros establecidos por las políticas mencionadas. Es decir, basándose en los propósitos de la Ley 115 de 1994, varios programas replantean sus estructuras, cambian de denominación o diseñan nuevas propuestas curriculares. Esto implica que la denominación de varios programas tome la forma de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Inglés o Licenciatura en Educación Básica en Lenguas Extranjeras.

Finalmente, el proyecto COFE fue una iniciativa llevada a cabo en 1991, entre los gobiernos colombiano y británico para mejorar la

calidad de la preparación de los profesores de inglés en Colombia. Este proyecto pensado a cuatro años propendía por la mejora en la preparación de los estudiantes de Licenciaturas en Idiomas de las universidades colombianas. Así, se planteó la preparación de profesores desde enfoques teórico-prácticos y evaluativos, y la creación de políticas estandarizadas en relación con las prácticas iniciales en los programas de licenciatura. Según Hidalgo-Dávila se <sup>121</sup>capacitó al profesorado de las 31 universidades participantes, se presentó un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua extranjera y se dotó de centros de recursos a las universidades copartícipes.

El proyecto se llevó a cabo en diferentes etapas. La primera, fue una encuesta inicial en los programas de Licenciatura en Idiomas en el país y la manera como se llevaban a cabo los procesos formativos en dichas instituciones. La segunda etapa buscó que, a partir de la capacitación en universidades del Reino Unido, profesores de las licenciaturas promovieran cambios en el currículo de sus programas. Esto a partir de una serie de documentos que se desarrollaron en la capacitación y que buscaban repensar la formación de docentes en las Licenciaturas en Idiomas.

La tercera etapa promovió la creación de centros de recursos y buscó crear alianzas entre entidades nacionales para capacitar a los profesores de inglés de básica. Finalmente, se crearon grupos de interés encargados de analizar y fortalecer la sostenibilidad del proyecto.

Como parte de las tendencias que se dieron una vez terminado el proyecto, Rubiano<sup>122</sup> menciona que los programas de Licenciatura en Idiomas abandonaron, casi en su totalidad, metodologías relacionadas con la repetición, la traducción y la memorización. De esta manera, se empezaron a promover metodologías con un enfoque más comunicativo, promoviendo las cuatro habilidades (hablar, escuchar, escribir y leer). De la misma manera, el texto guía que se empezó a utilizar tenía un enfoque comunicativo y se hacía uso de recursos auténticos para el aprendizaje de la lengua (periódicos, revistas, películas, etc.).

En este sentido, la misma autora enfatiza que cuando el proyecto empezó, en 1991, los programas tenían entre 600 y 800 horas dedicadas

---

121 Helda Alicia Hidalgo- Dávila, Op. Cit. (2006), 80.

122 Clara Inés Rubiano, Cristina Frodden y Gloria Cardona, Op. Cit. (2000), 50.

a la enseñanza del inglés. Sin embargo, para 1996, el 77 % de las universidades participantes aumentaron las horas de instrucción entre 976 y 1616. Esto considerando que la recomendación de los expertos británicos fue de 1000 horas de instrucción. A este respecto, el proyecto propuso el uso de exámenes estandarizados para medir el nivel de suficiencia en lengua inglesa de los estudiantes de las licenciaturas en idiomas. Finalmente, en relación con la instrucción en la lengua, se contó con centros de recursos especializados y con académicos extranjeros que hicieron parte de proyectos regionales a menor escala.

Ahora, en relación con el componente de preparación profesional, Rubiano<sup>123</sup> explica que para 1991, este componente se hacía presente en los programas de Licenciatura en Idiomas solamente a partir del quinto semestre. Sin embargo, para 1994, el 40% de las universidades habían incluido este componente desde los primeros semestres. Gradualmente, este porcentaje se incrementó y hacia finales de 1996, el 90% de las universidades ya habían incluido cursos de metodología desde los primeros semestres. De la misma manera, estos cursos en el 72% de los casos se daban en lengua inglesa. En esta línea, una de las recomendaciones del proyecto COFE fue la inclusión de dos semestres de práctica. Según Rubiano<sup>124</sup> el 63% de las universidades tomaron esta sugerencia e incorporaron los dos semestres de práctica en sus programas.

En relación con la investigación, el proyecto sugería que se debía incluir un componente investigativo en las Licenciaturas de Idiomas. El 55% de los programas incluyeron dicho componente de manera explícita, mientras que el restante 45% lo incluyeron como parte de otros contenidos curriculares. Entonces, este proyecto incidió en los programas de Licenciatura creados desde la década de los sesenta y en los que se abrieron durante la década de los noventa así: se incrementó el número de horas de instrucción en la lengua inglesa, y se introdujeron cursos de metodología y didáctica desde los primeros semestres que se impartieron en inglés. Es decir, se empezó a configurar un modelo de instrucción basado en contenidos. De igual manera, se incluyeron prácticas pedagógicas desde los primeros semestres que se ligaron con un componente investigativo.

---

123 Ibidem, 52.

124 Ibidem, 54.

Asimismo, la década del noventa estuvo permeada por el Decreto 272 de febrero de 1998 y el Decreto 3012 de diciembre de 1997, que reglamentarían las disposiciones que sobre formación docente quedaban establecidas en la Ley General de Educación (Art. 112, 113 y 216). Éstos serían los referentes para los nuevos programas de formación. El Decreto 272 del 11 de febrero de 1998 hizo replantear los programas de formación de educadores por cuanto propuso la inclusión de núcleos del saber pedagógico, básico y común. Por esta misma época, la acreditación previa hizo que las Facultades de Educación se reestructuraran teniendo en cuenta la ampliación en la duración de los programas, la incorporación de los núcleos pedagógicos, la integración curricular que abandonaba el concepto asignaturista, la institucionalización de la investigación y la incorporación de la autoevaluación. En consecuencia, los programas de idiomas creados en esta década enfatizaron en el componente pedagógico e investigativo.

*El Programa Nacional de Bilingüismo y la Resolución 2041 de 2016*

Del año 2000 en adelante, los programas de idiomas se ven afectados por las políticas educativas que ampliaron la duración de los programas de licenciatura (de 4 a 5 años) y que fomentaron la aplicación del programa ‘Colombia Bilingüe’. La siguiente tabla muestra los programas que se crearon.

Tabla 5. Programas de Idiomas creados en el presente siglo 2000 - 2015

<b>Año de creación</b>	<b>Institución</b>	<b>Denominación del programa</b>
2000	Universidad Popular del Cesar	Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés
2000	Universidad Cooperativa de Colombia	Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés
2003	Universidad de Cundinamarca	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés
2004	UCEVA	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lenguas Extranjeras
2004	Universidad Tecnológica de Pereira	Licenciatura en Lengua Inglesa
2006	Corporación Universitaria Uniminuto	Licenciatura en Idioma Extranjero – Inglés

2010	Universidad de San Buenaventura	Licenciatura en Lengua Inglesa
2010	Universidad de Manizales	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Inglés
2010	Universidad El Bosque	Licenciatura en Educación Bilingüe con énfasis en la Enseñanza del Inglés
2011	Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)	Licenciatura en Inglés como Lengua Extranjera
2011	UNICA Institución Universitaria Colombo Americana	Licenciatura en Bilingüismo con énfasis en Español e Inglés
2011	Fundación Universitaria Unipanamericana	Licenciatura en Inglés y Bilingüismo

Fuente: elaboración propia

A partir del 2002 y como parte del programa la *Revolución Educativa* (Ministerio de Educación Nacional, 2003), que buscaba mejorar la calidad de la educación, se empezaron a desarrollar diferentes subproyectos en diversas áreas. En el área de idiomas se creó el proyecto Colombia Bilingüe<sup>125</sup>, cuyos componentes principales fueron: la creación de los estándares para la enseñanza de inglés, el fortalecimiento de políticas de evaluación estandarizada para maestros de inglés, la acreditación de instituciones encargadas de la enseñanza de inglés y el desarrollo profesional para docentes de inglés.

Este programa se lanzó ya que el gobierno del momento, siguiendo una política capitalista, consideró que los ciudadanos que eran capaces de hablar en inglés permitirían al país hacer parte de la economía mundial, lo cual daría paso a la apertura cultural. El *Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia 2004-2019. Inglés como lengua extranjera: una estrategia para la competitividad*<sup>126</sup> (PNB) tuvo como objetivo lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables.<sup>127</sup> Para medir el nivel de inglés que

125 Colombia, Ministerio de Educación Nacional, MEN, Op. Cit. (2004), 110.

126 Ibidem, 132.

127 Lineamientos curriculares idiomas extranjeros, Op. Cit. 183.

se quiere que los estudiantes, profesores y profesionales logren para comunicarse en inglés, se acogió el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*<sup>128</sup>. Éste es un sistema de evaluación que clasifica a los hablantes de lenguas en niveles desde básico hasta avanzado. Lo que se espera en Colombia es que los estudiantes, profesionales y profesores de inglés lleguen a niveles aceptables de manejo de inglés de acuerdo con la siguiente tabla:

Tabla 6. Niveles de lengua esperados en el PNB

<b>Población</b>	<b>Nivel de lengua meta</b>
Estudiantes de tercer grado	A1, principiante
Estudiantes de grado séptimo	A2, básico
Estudiantes de grado undécimo	B1, preintermedio
Egresados de educación superior	B2, intermedio
Egresados de licenciaturas lenguas o afines	C1, avanzado
Docentes de primaria y docentes de otras áreas	A2, básico
Docentes de inglés	B2, intermedio

Fuente: Recuperado de Cárdenas y Miranda (2014)<sup>129</sup>

Según Altablero<sup>130</sup> el Programa busca responder a las necesidades nacionales con respecto al inglés y formar docentes y estudiantes de educación Básica, Media y Superior que den cuenta de un nuevo entorno bilingüe, y que promuevan el manejo de otras lenguas en poblaciones étnicas, raizales y de frontera. Con respecto al dominio del inglés, el objetivo es que los actores del sistema educativo desarrollen competencias comunicativas en niveles que le permitan competitividad en el contexto internacional.

Para 2014 se determina que el Programa Nacional de Bilingüismo no cumple con las expectativas propuestas y el gobierno decide promover un nuevo programa denominado *Colombia Very Well!*

128 Rosalba Cárdenas y Norbella Miranda, "Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: un balance intermedio", *Educación y Educadores*, 17, 2014: 58.

129 Ibidem, 65.

130 Ministerio de Educación Nacional, "Bilingüismo", Altablero, <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-32266.html>. (Consultado el 1- 08- 2015)

*Programa Nacional de Inglés 2015-2025*<sup>131</sup>. Para sorpresa de todos, a mitad del año 2015, el Ministerio de Educación cambió su nombre y el nuevo programa se denomina actualmente *Colombia Bilingüe 2014-2018*.

Ahora bien, en el marco del Programa Nacional de Bilingüismo, también se crean los Estándares de competencia comunicativa en lengua extranjera: inglés, para unificar los propósitos en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Estos estándares se articularon con el “Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación”, un documento desarrollado por el Consejo de Europa, en el cual se describe la escala de niveles de desempeño en la lengua inglesa.

Basados en las anteriores premisas, nacen programas de idiomas que hacen un énfasis fuerte en la enseñanza de la lengua inglesa. En este sentido, la existencia de otros idiomas se ha ignorado. En particular, la enseñanza de otras lenguas modernas se ha casi abandonado, dándole paso solamente al inglés.

De esta manera, en el año 2000, nacen los programas de Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Popular del Cesar y la Universidad Cooperativa de Colombia; en el 2003, la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés en la Universidad de Cundinamarca; en 2004, la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Extranjera de la UCEVA; en 2006, la Licenciatura en Idioma Extranjero-Inglés de la Corporación Universitaria Uniminuto; en 2010, la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad de San Buenaventura y la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Inglés, de la Universidad de Manizales; y finalmente, en 2011, la Licenciatura en Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Así las cosas, y con las tendencias relacionadas con la importancia del bilingüismo (español-inglés) en Colombia, para que el país hiciera parte de las dinámicas globales de tipo académico,

---

131 Ministerio de Educación Nacional, MEN, “Colombia Very Well! Programa Nacional de Inglés 2015-2025: Documento de socialización,” [http:// www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf). (Consultado el 12-08-2016)

cultural y económico, nacen programas específicos en educación bilingüe (español e inglés). En 2010 nace el programa en Licenciatura en Educación Bilingüe con Énfasis en la Enseñanza del Inglés, promovido por la Universidad El Bosque. En 2011, UNICA Institución Universitaria Colombo Americana empieza labores con el programa Licenciatura en bilingüismo con énfasis en Español e Inglés y este mismo año, la Fundación Universitaria Unipanamericana abre la Licenciatura en Inglés y Bilingüismo.

En todos estos programas y a tono con las políticas del Programa Colombia Bilingüe, uno de los objetivos primordiales es que los educadores logren niveles altos de competencia lingüística. De esta forma, se busca llegar a un nivel de bilingüismo intermedio, individual y coordinado, en el cual la lengua extranjera se aprende en contextos escolares. Para alcanzar tal fin se desarrollan actividades que van desde los exámenes de clasificación, pasando por los exámenes estandarizados, hasta los programas de inmersión tanto en Colombia como en países de habla inglesa. Por lo anterior, los programas de Idiomas, en casi todos los casos, realizan exámenes estandarizados de lengua inglesa a sus estudiantes durante su formación y al final de ésta.

En síntesis, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha jugado un papel primordial en relación con el establecimiento de políticas relacionadas con la enseñanza del inglés en Colombia. Como se mencionó anteriormente, la Ley General de Educación de 1991 nace como una medida que buscaba desarrollar en los estudiantes habilidades de lectura y habla, en al menos una lengua extranjera, desde primaria. También el proyecto COFE intentó mejorar la calidad de los programas de licenciatura en idiomas en el país. Sin embargo, en ambos casos, las políticas no fueron pensadas desde las realidades sociales del país. Por una parte, no se tenían los profesores de inglés necesarios para llevar a cabo las tareas indicadas y por otra, no se pensaron estrategias de sostenibilidad.

Más adelante, el MEN con el apoyo y la supervisión del Consejo Británico, a través del *Programa de Bilingüismo 2004- 2019* buscó subsanar los inconvenientes que se habían encontrado anteriormente. De esta manera, se restableció la obligatoriedad de enseñar inglés desde la educación primaria hasta la educación terciaria, se estableció

el *Marco Común Europeo* como punto de referencia para medir la suficiencia de los estudiantes y maestros en inglés, se presentaron los *Estándares para la Lengua Extranjera: inglés* y se alinearon las *Pruebas Saber* tanto con el *Marco De Referencia Europeo*, como con los *Estándares para inglés*<sup>132</sup>.

Para lograr sus propósitos, el MEN acompañado por el Consejo Británico, considero que cualquier persona podría enseñar inglés, siempre y cuando tuviera suficiencia en este idioma, proporcionó cursos a los profesores de primaria y secundaria para que pudieran enseñar inglés en sus instituciones, programó cursos de inmersión en ciudades como San Andrés Islas y suministró libros de texto y material visual y auditivo (*Bunny Bonita*<sup>133</sup> - Programa Radial ECO)<sup>134</sup> que permitiera fortalecer estos procesos.

Ahora bien, en relación con los programas de licenciatura en idiomas, el MEN llevó a cabo el *Proyecto para el Fortalecimiento de Programas de Licenciatura en Lenguas: inglés*. Este proyecto empezó con un diagnóstico de las competencias lingüísticas y pedagógicas que poseían los futuros docentes de inglés y los formadores en los programas de Idiomas. Dicho diagnóstico se desarrolló a través del examen Quick Placement Test (QPT), Teachers knowledge Test, entrevistas con los formadores, observaciones de clase, grupos focales y cuestionarios. El proyecto se inició con la Universidad del Cauca, la Universidad de la Amazonía, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la Universidad de Pamplona, la Universidad del Atlántico, la Universidad del Tolima y la Universidad de Córdoba. De esta manera se pensó en propuestas para mejorar las competencias evaluadas. Estos intentos no fueron totalmente fructíferos porque, entre otras cosas, no se pensó en los actores sociales y sus contextos reales. Es decir, las políticas se pensaron desde afuera y no desde las vivencias de los programas de idiomas.

---

132 Doris Correa y Adriana González, "English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought about by national language education", policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24, no. 83, 2016: 25.

133 Ministerio de Educación Nacional, *Programa Nacional de Bilingüismo: Aprendamos inglés con las aventuras de Bunny Bonita*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2012, 36.

134 Ministerio de Educación Nacional, *ECO-English for Colombia: Guía educadores*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011, 25.

En el 2012 se dan cambios en cuanto a la denominación del programa de Bilingüismo 2004-2019. De la misma manera, los niveles de suficiencia en inglés se modificaron validándose el nivel C1 para los futuros licenciados en Idiomas. Para alcanzar estos propósitos, se expidió la *Ley de Bilingüismo* en 2013<sup>135</sup> que especificó que el inglés sería la lengua extranjera que se enseñaría en el nivel educativo en Colombia y que su enseñanza debería estar enfocada en las cuatro habilidades lingüísticas (lectura, escritura, habla y escucha). De la misma manera, se dotaron algunas instituciones con material para la enseñanza de inglés en educación primaria. Estas propuestas no modificaron estructuralmente los planteamientos hechos inicialmente. Por tanto, el programa continuó presentando falencias de fondo.

Hacia el 2014 el MEN a través de la firma McKinsey y Compañía, evaluó los resultados del *Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019*. De esta manera, propuso el proyecto *Colombia Very Well 2014-2025*. Según el MEN este programa se enfocó primordialmente en aumentar los niveles de suficiencia en inglés a fin de mejorar los resultados obtenidos en las Pruebas *PISA* (por sus siglas en inglés). De este modo, se cambiaron nuevamente los niveles de suficiencia que deberían tener los estudiantes, se extendieron el número de horas de instrucción en inglés, se crearon los *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación* que permitirían certificar el nivel de lengua de los futuros maestros, se realizaron programas de estancias cortas en el Reino Unido en la estrategia de *Desarrollo Profesional Docente enfocado a la Investigación e Internacionalización* y se creó el programa *Formadores Nativos Extranjeros* que apoyarían la enseñanza de la lengua en la educación primaria<sup>136</sup>.

Finalmente, el programa *Colombia Bilingüe 2014-2018*, se sigue enfocando en los estudiantes de noveno, decimo y once, promueve programas de inmersión, propone agendas de cooperación y alianzas internacionales ofrecidas principalmente por los gobiernos de Reino Unido y Estados Unidos que harán partícipes a en los programas de licenciaturas en idiomas a asistentes extranjeros.

---

135 Ley 1651/2013, de 12 de julio, por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones- Ley de Bilingüismo.

136 Doris Correa y Adriana González, Op. Cit. (2016), 32.

Las anteriores políticas están fuertemente ligadas con el hecho de que Colombia ha buscado desde 2013, hacer parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), cuyos propósitos fundamentales se relacionan con lograr el crecimiento económico en países que se encuentran en desarrollo. Por lo anterior, como parte del proceso, Colombia ha realizado evaluaciones del sistema educativo.

En el año 2012, Colombia obtuvo uno de los más bajos resultados en relación con lectura, matemáticas y ciencias, de acuerdo con las pruebas PISA (Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) llevado a cabo por la OCDE <sup>137</sup> a nivel mundial. El área de inglés no estuvo lejos de estos resultados y el nivel de lengua inglesa de los estudiantes Colombianos resulto en la penúltima posición en relación con los países latinoamericanos.

Así las cosas, la OCDE<sup>138</sup> sugiere que se dé prioridad al aseguramiento de la calidad, se creen estándares específicos para la formación profesional, se acelere la implantación de un sistema de créditos y se fortalezcan los vínculos entre los gobiernos locales, las instituciones de educación terciaria y el sector productivo a fin de incrementar la relevancia social y económica de la educación terciaria.

Actualmente, los programas de Idiomas en el país se están viendo afectados por el Decreto Presidencial 2450 del 17 de diciembre del 2015<sup>139</sup> y la Resolución 2041<sup>140</sup> de febrero del 2016 que reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los

---

137 Organization for Economic Cooperation and Development, "PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know", <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>. (Consultado el 10-10-2015)

138 Organization for Economic Cooperation and Development, "Educación en Colombia: Aspectos destacados", <https://www.oecd.org/education/school/Educacion-en-Colombia-Aspectos-Destacados.pdf>. (Consultado el 10-15-2016)

139 Decreto 2450/2015, de 17 de Diciembre, por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación.

140 Resolución 2041/2016, de 3 de Febrero, Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado.

enfocados a la educación y se “establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Esta resolución ha sido criticada fuertemente por parte de los formadores de educadores en inglés por cuanto se perpetúa la homogeneización en la formación de los futuros docentes. De esta manera se ha discutido ampliamente que las normas establecidas en la resolución borran las características críticas y democráticas que los programas de licenciatura deben tener a fin de ser espacios abiertos a la diversidad cultural.

Entre varios aspectos, dicha resolución establece que los programas de Licenciatura en Colombia deben unificar sus denominaciones. Para esto proponen seis nombres: Licenciatura en español-inglés, Licenciatura en Lenguas Modernas, Licenciatura en Filología e Idiomas, Licenciatura en Idiomas Extranjeros, Licenciatura en Español e Idiomas Extranjeros o Licenciatura en Bilingüismo.

Esta regulación también establece que los programas de formación de educadores en inglés deben incluir los siguientes componentes: un componente general, un componente específico y disciplinario, un componente pedagógico y un componente didáctico. El componente general incluye competencias comunicativas (lectura, escritura y argumentación), competencias matemáticas, competencias investigativas, competencias ciudadanas y competencias para el uso de las TIC. El componente disciplinar se enfoca en el conocimiento de aspectos investigativos en el área y en el desarrollo de actitudes académicas y de desarrollo profesional.

El componente pedagógico se relaciona con el conocimiento de las tradiciones pedagógicas, al igual que el reconocimiento del contexto sociocultural de los niños, adolescentes y adultos que serán los aprendices. De igual manera, se incluye el entendimiento de lo humano y lo cultural en las prácticas educativas, la importancia del desarrollo profesional y las competencias necesarias para evaluar a los estudiantes. Finalmente, esta resolución indica la necesidad de incrementar las prácticas *in situ*, dejando de lado espacios de reflexión acerca de lo que se hace. También, los programas deben garantizar que, al terminar la licenciatura, los estudiantes tengan un nivel de lengua C1, es decir avanzado y conozcan los estándares y los lineamientos curriculares nacionales en el área de inglés.

A simple vista, parecería que estos componentes son los que conforman actualmente los programas. Sin embargo, la resolución especifica créditos y contenidos. Parece ser, según el análisis de lo propuesto en los contenidos, que se está pensando en una propuesta relacionada con el entrenamiento y no con la formación y que se quiere dar validez solamente a un tipo de conocimiento. La idea de entrenamiento se da cuando se habla de la necesidad de tener un nivel alto de suficiencia en la lengua extranjera, al igual que cuando se solicita incluir elementos didácticos específicos. La validación de un solo tipo de conocimiento se ve reflejada en la insistencia de desarrollar solamente proyectos de investigación-acción, dejando de lado otro tipo de opciones metodológicas y saberes que, igualmente, podrían beneficiar a las comunidades.

Ahora bien, los componentes que menciona la resolución deben ser medibles. Por tanto, en el caso del nivel de lengua que se pide a los estudiantes (C1), se solicita la presentación de exámenes estandarizados que permitan verificar este nivel de lengua. De igual manera, se busca homogenizar los componentes de las licenciaturas haciendo énfasis en el campo pedagógico, disciplinar e investigativo. Sin embargo, dadas las exigencias en el nivel de lengua, solamente enfocándose en el aprendizaje de inglés de manera profunda, es decir la disciplina, los estudiantes podrán obtener el nivel de lengua que se solicita. De esta forma se estaría dando prioridad a establecer objetivos relacionados con estándares y no trabajando en aspectos relacionados con el desarrollo intelectual y cultural<sup>141</sup>.

Lo anterior, tiene que ver, entre otras cosas, con el auge de los modelos capitalistas que buscan la mal llamada eficiencia (hacer las cosas a tiempo) y la practicidad (énfasis en objetivos a corto plazo)<sup>142</sup> y que se han trasladado a la educación. A pesar de que muchos de los programas y planes de estudio actuales mencionan como un fin último del trayecto curricular la formación humana, se hace evidente que debido, entre otros factores, a dinámicas multi

---

141 Lina María Robayo Acuña y Melba Libia Cárdenas, "Inclusive education and ELT policies in Colombia: Views from some *PROFILE* journal authors", *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19, no. 1, 2017: 129.

142 Fred Jandt, *An Introduction to Intercultural Communication. Identities in a Global Community*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc., 2010, 112.

y transnacionales, se continúa pensando en la formación para el trabajo, la homogeneización y el cumplimiento de estándares<sup>143</sup>. De esta manera, los programas que surgen actualmente y varias de las propuestas de actualización de los planes curriculares se han preocupado más en posibilitar mecanismos de evaluación y así incluir la estandarización como mecanismo de evaluación.

Ahora bien, dado que este capítulo descriptivo se centró en caracterizar los contextos históricos y los enfoques de los programas de Idiomas en Colombia, el siguiente capítulo pretende, desde una perspectiva más analítica, interpretar la manera como se ha entendido la formación en los programas de idiomas en Colombia.

---

143 Carlo Granados, "La McDonaldización, el Currículo y la Formación de Docentes", *Enletawa Journal*, 7, 2014: 103.



## CAPÍTULO II

### LAS TENSIONES EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN IDIOMAS: ENTRE EL ENTRENAMIENTO Y LA REFLEXIÓN

#### **Entre la poiesis y la exterioridad**

En Colombia, como en el resto de Latinoamérica, han existido muchos movimientos con respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras. En primer lugar, durante el siglo XIX y en los albores del siglo XX, el idioma privilegiado como lengua de la diplomacia en Europa era el francés. Esto se modificó por el nuevo orden mundial que surgió luego de las guerras mundiales. Durante el periodo de la Guerra Fría, que abarcó, aproximadamente, desde 1945 hasta 1989, los gobiernos de las dos superpotencias –la Unión Soviética y Estados Unidos- intentaron atraer bajo su dominio a la mayor cantidad de países. Esta política incluyó a América Latina. Mientras en los países de la órbita soviética, los estudiantes tenían como asignatura obligatoria el ruso –como en el caso de Cuba en Latinoamérica- en los de la órbita estadounidense era el inglés la lengua obligatoria. Para incrementar el aleccionamiento ideológico y bajo la premisa de la necesidad de fortalecer procesos de intercambio, se crearon mecanismos en ambos bandos para enviar a jóvenes a cursar estudios en las respectivas metrópolis de los imperios en disputa.

Así, durante este periodo se otorgaron muchas becas a latinoamericanos y a colombianos específicamente, tanto en la Unión Soviética como en Estados Unidos. Precisamente, la Comisión Fulbright fue creada en la nación norteamericana con ese fin. Además, el Departamento de Estado de los Estados Unidos financiaba varios de los servicios que se prestaban a través del Instituto Colombo Americano (inaugurado en Colombia en 1942), como clases de inglés, servicios de biblioteca, asesorías para aquellos interesados en estudiar en Estados Unidos y actividades culturales y académicas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa. Hay que mencionar que el Consejo Británico -como parte del Gobierno británico en Colombia- desempeñaba en este país tarea similar desde 1940.

Estos dos institutos tuvieron mucho que ver con la formación de los profesores colombianos de inglés, especialmente de los profesores universitarios. También intervinieron en programas junto con el Ministerio de Educación, como en el caso del proyecto COFE, que se analizó de manera detallada en el capítulo anterior.

Sin embargo, una vez se terminó el periodo de la Guerra Fría, la financiación de las becas y programas por parte de los gobiernos de las potencias disminuyó de manera significativa. Las becas se hicieron más escasas y difíciles de conseguir y muchas de ellas dejaron de cubrir todos los gastos, como sí sucedía en el pasado. El Instituto Colombo Americano fue vendido a operadores locales que se interesaron en el negocio, por lo que servicios como la biblioteca y otras ofertas culturales quedaron irremediamente relegados. Tanto el Consejo Británico como el Colombo Americano se dedicaron más a la venta de servicios, como cursos de inglés en Colombia, a la promoción y venta de libros de texto para la enseñanza del inglés, así como a la realización de exámenes estandarizados de la lengua. Negocios estos, sin duda, multimillonarios.

La formación, por su parte, que venía de una visión donde la disciplina del cuerpo y del espíritu debería producir trabajadores eficientes, comenzó a virar hacia una visión en la cual lo importante era el conocimiento y el desarrollo de habilidades específicas en una sociedad

más compleja en el campo tecnológico<sup>144</sup>. La disciplina siguió guiando buena parte de las acciones del aparato educativo, pero la violencia, que había sido ejercida para mantener esta disciplina, iba cediendo ante los cambios en la concepción del individuo, que empezaba a entenderse como un sujeto con derechos, tanto en el ámbito laboral, como en el educativo. Incluso los niños, antes propiedad de los padres, que podían hacer literalmente lo que querían con ellos, empezaron a ser vistos, psicológica y físicamente, como sujetos de derechos. Este cambio sacudió las estructuras del sistema educativo, pues mientras se intentaban cualificar los contenidos en el aspecto tecnológico y se importaban modelos pedagógicos modernos, se perdía el control que se había conseguido mediante una serie de medidas disciplinarias que, como bien lo anotó Foucault (2003), se parecían de manera inquietante a las medidas usadas en el sistema carcelario (uniformes, filas en la mañana, castigos físicos o humillantes, o ambos, a los infractores, uniformes de los controladores -batas blancas casi siempre-, etc.).

En las últimas décadas, este viraje hacia el conocimiento y la información en la educación ha querido dejar de lado la formación integral por una técnica, lo que se puede evidenciar en el ataque a las ciencias humanas, en cuanto ellas permitirían el desarrollo de una visión crítica del mundo. Se trata pues, de una lucha entre una educación eficientista y una formación que incluya lo ético y lo estético y que no se circunscriba a las instituciones -escuela, colegio, universidad- sino que permee todas las esferas del ser humano. Ese "deber ser", que implica el desarrollo de un ser 'competente' no solamente en el campo técnico y de conocimiento, sino en el ámbito ético y estético<sup>145</sup>, que sea capaz no solamente de manipular su mundo de manera eficiente, sino que pueda construir una imagen crítica del mismo y que tome acciones para buscar un mejor lugar en él para sí y para los demás, se ha introducido tímidamente en los currículos, pero no se ha implementado realmente.

No hay mucha información sobre los programas oficiales de formación de los profesores de inglés en el país. No se pueden observar

144 Pierre Bordieu, *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y su reflexividad*, Barcelona: Anagrama, 2003, 67; Humberto Quiceno, "Educación y formación profesional", *Cuadernos de administración*, 18, no. 28, 2002: 87-98.

145 Humberto Quiceno, Op. Cit. (2002), 95.

unos lineamientos claros con una fundamentación teórica, filosófica o pedagógica sólida. De hecho, los documentos son bastante escasos<sup>146</sup>.

Muchos de los programas que surgieron en los primeros años de formación de profesores, años sesenta, tenían en su nombre la palabra *filología*. Se suponía que iban a formar filólogos, seguramente siguiendo una tradición hispanista que hacía de Colombia un “país de gramáticos y poetas”, como decía el adagio popular. Sin embargo, los programas poco tenían de filología, aparte de un par de cursos de griego y latín.

En principio, la filología se encarga de estudiar la historia de la lengua y la cultura de un pueblo particular a través de documentos escritos antiguos. Así, la filología es muy importante en el área de las lenguas clásicas como el griego, el latín, el arameo, etc. Un filólogo debe conocer bien la lingüística descriptiva, la historia de la lengua, la literatura y la historia de la cultura objeto de estudio. Es evidente que las licenciaturas están lejos de ser filologías. Obviamente, los nombres se modificaron y ya no queda sino una licenciatura que se llama Filología, la de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

De una u otra manera, de las diversas tendencias que se han evidenciado a lo largo de las prácticas de la enseñanza de inglés, en los sesenta prevaleció el conductismo<sup>147</sup>, sobre cuyas bases se dieron los siguientes métodos para la enseñanza y aprendizaje de inglés, según características dadas por Prator y Celce-Murcia, Krashen, Harmer y Brown<sup>148</sup>.

- Método de gramática-traducción: es un método en el que las clases son dictadas en la lengua materna, el vocabulario se enseña en forma de lista de palabras aisladas, y las explicaciones gramaticales son excesivamente recargadas y elaboradas;

---

146 Helda Alicia Hidalgo, Op. Cit. (2006), 18.

147 En el conductismo, el aprendizaje es medible y se da a través de estímulo-respuesta; se busca el cambio en el comportamiento por medio de hábitos; en el humanismo, el intelecto, las emociones y las motivaciones del individuo son relevantes y el aprendizaje es holístico; y en el constructivismo, el aprendizaje se construye mediante experiencias con otros.

148 Clifford Prator y Marianne Celce-Murcia, *Teaching English as a Second Foreign Language*, Newbury: House Publishing, 1979,22; Stephen Krashen, Op. Cit. (1985),92; Jeremy Harmer, *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman Publishing, 1991, 31; Douglas Brown, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, New York: Longman, 1994, 106.

además, la lectura de textos clásicos es relevante, y se emplea la traducción de oraciones aisladas de la lengua de destino a la lengua materna, pero se descuidan la pronunciación y el contenido.

- Método de Gouin y método de serie: enseña al alumno directamente sin necesidad de traducción, reglas gramaticales ni explicaciones; asimismo, utiliza una serie de frases conectadas que son fáciles de comprender.
- Método directo: se caracteriza porque las clases se imparten en el idioma de destino, solo se enseña vocabulario y frases cotidianas; además, el vocabulario abstracto es enseñado mediante la asociación de ideas, y el concreto a través de la demostración. La práctica oral se construye con intercambio de preguntas y respuestas; la gramática se ilustra de forma inductiva, y el docente modela los nuevos problemas de la enseñanza. Se instruye sobre el habla y la comprensión auditiva conjuntamente, y se hace hincapié en la pronunciación correcta y la gramática.
- Método audiolingüe: para este método, el lenguaje es un sistema de estructuras gobernado por reglas que son secuenciadas mediante el análisis contrastivo de los tiempos verbales. La gramática se enseña de forma inductiva, el nuevo material se presenta en forma de diálogos, el aprendizaje implica la formación de hábitos en los patrones estructurales a través de ejercicios. La exactitud es importante, por lo que las respuestas correctas son reforzadas. De igual forma, se emplea un gran número de ayudas audiovisuales, cintas y actividades de laboratorio, y aunque el vocabulario es limitado y se aprende en contexto, la mímica y memorización son favorecidas y se hace hincapié en trabajar en la pronunciación. Aquí, el uso de la lengua materna es escaso, pero no prohibido.

Estos métodos o serie de procedimientos fueron la base del enfoque, es decir, de la ideología o teoría que aplica el docente cuando realiza su trabajo en el aula en relación con la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje. En el caso de los programas de formación de educadores en idiomas en Colombia prevaleció el

método de gramática-traducción, puesto que los idiomas que se aprendían inicialmente eran el latín y el griego. Estos idiomas pretendían desarrollar cualidades intelectuales por medio de la lectura de textos académicos. Una vez se empezaron a enseñar otros idiomas, como el inglés y el francés, este método se adoptó.

Así, en los sesenta se enfatizaba en el estudio de la lengua inglesa en profundidad; sin embargo, esa profundidad era más estructural que comunicativa, pues los métodos existentes eran claramente de corte estructuralista. Este modelo originó educadores capaces de entender la gramática de la lengua y con cierta competencia lectora, pero con serias dificultades a la hora de comunicarse de manera oral y de comprender mensajes orales. Es decir que de las cuatro habilidades básicas, se adquirirían dos, como se ha dicho. Además, de este enfoque estructuralista y gramatical se creía que si la persona aprendía bien la disciplina, podía enseñarla de manera adecuada. En otras palabras, lo fundamental era manejar los contenidos y reproducir las técnicas aprendidas, lo que se conoce con el nombre de modelo academicista y modelo práctico-artesanal, en el cual las estrategias didácticas o las reflexiones pedagógicas estaban prácticamente ausentes de la formación de estos docentes, quienes, obviamente, reprodujeron estos modelos en algunas universidades hasta entrados los ochenta.

De hecho, se consideraba que cualquier persona podría tener experiencia en la escuela siempre y cuando se tuviera una buena formación, que, a largo plazo conseguiría orientar la enseñanza. Cabe decir que estos modelos, ya absolutamente anacrónicos, siguen aplicándose en algunas instituciones de educación básica y media, en parte debido a la política del Estado que considera que cualquier persona puede ser profesor, que la profesión de maestro es, por lo menos, irrelevante, ya que permite que se presenten a los concursos docentes profesionales sin ninguna formación pedagógica, pues se sigue asumiendo, como cien años atrás, que si una persona sabe sobre una disciplina, automáticamente es profesor.

En esta época se entendió la formación como *poiesis* o actividad productiva. La *poiesis* se relaciona con la técnica indispensable para el trabajo, que la puede realizar alguien no especializado. Se entiende que existe un experto encargado de transmitir un conocimiento y, en este sentido, la *poiesis* se opone a la *praxis*, que reconoce la alteridad y la

necesidad de la aproximación con el otro para construirse mutuamente. Esta visión de formación está estrechamente ligada con el modelo de formación profesional para educadores de inglés, denominado modelo de desarrollo de destrezas (*Craft Model*). Este modelo se basa en la demostración. Esto es, se representa la idea de aprender a través de la observación. En este sentido, el aprendiz aprende solo a través de la observación de un educador con suficiente experiencia, quien será su modelo. Este modelo incluye conocimiento de la disciplina, del contexto y del material, y se espera que el aprendiz repita las mismas técnicas observadas con sus aprendices en los contextos que lo necesiten<sup>149</sup>.

En conclusión, en la década de los sesenta, la formación en los programas de idiomas se entendió desde la lógica de la productividad. Así, se contaba con un experto en idiomas encargado de transmitir sus conocimientos y las recetas necesarias para que los aprendices las repitieran en cualquier contexto. En las mallas curriculares sobresalían materias tales como lengua griega, lengua latina, lengua española, lengua inglesa, lingüística general, estilística, historia de la lengua, literatura universal y práctica docente. Nótese que el componente pedagógico estaba casi ausente.

En los setenta y los ochenta los programas dejaron el nombre de filología por el más contemporáneo de *licenciatura en lenguas modernas*, pero las lenguas modernas fueron siempre el inglés y el francés. Esto se dio porque en el currículo de la educación media se tenía previsto que el inglés se dictaba en los grados sexto a noveno, mientras que en los grados décimo y undécimo se enseñaba francés. Muchas universidades ofrecieron entonces licenciaturas en lenguas modernas con diferentes combinaciones: inglés-español, francés-español, inglés-francés o solamente una de las lenguas, inglés, francés o español, incluso hubo algunos programas que se enfocaban en las tres lenguas: español-inglés-francés.

Este cambio constituyó un avance importante en la concepción de la enseñanza del inglés, pues se empezó a considerar la pedagogía como parte importante de la formación del licenciado. Aunque

---

149 Michael Wallace, Op. Cit. (1991), 135.

algunas escuelas se resistieron por mucho tiempo al cambio, en últimas todas las licenciaturas en idiomas o lenguas modernas tuvieron que rendirse ante la evidencia: la pedagogía es uno de los pilares de un programa de formación de maestros. Esto, que parece una verdad de Perogrullo en este momento, fue toda una revolución en los años ochenta. Sin embargo, en este modelo, el educador no deja de ser un mediador entre el científico y el educando, que usa las técnicas ideadas por el pedagogo para cumplir con los objetivos de transmisión de conocimiento. Esto quiere decir que el papel del docente está en un segundo plano con respecto al científico e, incluso, se encuentra detrás del pedagogo, que sí debe pensar en los procesos educativos, sus principios y aplicaciones. En esta concepción, el profesor terminará siendo una especie de técnico capacitado para transmitir conocimientos de otros con técnicas ajenas.

Dado que en la década del setenta la enseñanza de idiomas dejó de ser una línea de la lingüística y se empezó a vislumbrar como una disciplina por sí sola, se dieron más investigaciones relacionadas con esta área. Así, como parte de la lingüística aplicada salieron a la luz estudios relacionados con la adquisición de segundas lenguas. En consecuencia, se crearon nuevos métodos para el aprendizaje de lenguas. Estos métodos fueron llamados por Nunan<sup>150</sup>, los métodos de los diseñadores (The Designer Methods) y fueron acogidos fácilmente por empresas promotoras de la enseñanza de inglés en el mundo. Estos nuevos procedimientos promovían un enfoque más humanista. Es decir, se le dio importancia a los aspectos afectivos del ser humano. Así, surgieron, según Prator y Celce-Murcia, Krashen, Harmer y Brown, los siguientes métodos:<sup>151</sup>

- Código cognitivo de aprendizaje: para este método, las clases conservan el aprendizaje de las reglas deductivas y los ejercicios de instrucción del método audiolingüe, pero añaden la explicación de las reglas y hacen hincapié en el material de secuenciación gramatical.

---

150 David Nunan, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989, 43.

151 Clifford Prator y Marianne Celce-Murcia, Op. Cit. (1979), 22; Stephen Krashen, *The Input Hypothesis*. London: Longman, 1985, 92; Jeremy Harmer, Op. Cit. (1991), 31; Douglas Brown, Op. Cit. (1994), 106.

- Suggestopedia: este es un método cuyo objetivo es desarrollar la competencia conversacional avanzada de una manera rápida, pues se considera que el cerebro humano puede procesar grandes cantidades de material si se establecen las condiciones adecuadas de aprendizaje. Para reforzar este supuesto, el psicólogo de Bulgaria, Georgi Lozanov (1979)<sup>152</sup>, supone que los estudiantes pueden obtener la máxima retención de información si se encuentran en un estado de profunda relajación de la mente. También se cree que la música barroca es importante para fomentar la recepción positiva y la retención, así como la memorización de textos significativos completos y largas listas de vocabulario.
- Método del silencio: en este método, los maestros son vistos como personas distantes que permiten a los estudiantes resolver problemas por su propia cuenta. Así, el aprendizaje se facilita si el alumno descubre o crea, antes que recuerde y repita lo que se ha aprendido. El método del silencio presume que el aprendizaje de una segunda lengua/lengua extranjera (L2) es un proceso cognitivo intelectual, por eso las lecciones se centran en las estructuras gramáticas fundamentales, y las clases funcionales relacionadas con el vocabulario son esenciales. Además, utiliza los objetos físicos y los murales gráficos de colores para introducir vocabulario, verbos, sintaxis, etc.
- Respuesta física total: aquí se concibe el lenguaje como un sistema basado en la gramática estructurada. Los niños adquieren su lengua materna al escuchar y actuar (aprender L1 es lo mismo que aprender L2, la comprensión viene antes de la producción). Este método construye un entorno que disminuye el estrés, donde los comandos son esenciales para proporcionar la instrucción. Sin embargo, esto es positivo para los principiantes, pero no para los estudiantes de alto nivel.

A este respecto, los programas de idiomas en Colombia dieron relevancia al método audiolingüe, que fue traído por los Cuerpos de Paz. Aunque este método nació antes de los setenta, fue el más acogido por las instituciones que buscaban pasar de una concepción

---

152 Georgi Lozanov, *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach Science Publishers, 1979, 89.

estructuralista de la lengua a una más funcional. De esta manera, el método que fue concebido como eficiente en la Segunda Guerra mundial, fue adaptado para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Colombia. Este método está basado en la repetición de patrones o diálogos emitidos por un hablante nativo. No se permite ningún tipo de error en la pronunciación del aprendiz y se espera que memorice grandes cantidades de oraciones que le servirán para comunicarse con otro individuo. Vale la pena recordar que los voluntarios de los Cuerpos de Paz se encargaron de entrenar a los académicos colombianos en el uso de este método y del material que debía ser utilizado. De esta forma se buscaban resultados eficientes con pocos esfuerzos intelectuales. Los aspectos afectivos fueron tenidos en cuenta de manera somera. En otras palabras, los aspectos emocionales se vieron reflejados en la manera como se daba la realimentación a los estudiantes o en la forma como se organizaba el salón para recibir la clase.

Así pues, la formación fue entendida desde la exterioridad. O sea, los procesos de formación buscaban la producción y la reproducción de disciplina, para este caso del idioma inglés. También, los currículos son prescritos por expertos en la disciplina. En este sentido, esta época estuvo enfocada en el modelo de ciencia aplicada (*Applied Sciences Model*) que, según Wallace,<sup>153</sup> está basado en la transmisión de conocimiento de los expertos en el idioma a los futuros maestros de inglés. Este modelo se relacionó con el cómo enseñar (*how to teach*). Actualmente, en el caso del inglés, aún se encuentran series de textos cuyo objetivo principal es enseñar a los formadores, paso a paso, cómo instruir en cada una de las habilidades en el idioma. Este modelo busca generalizar los principios relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del inglés que son concebidos por la cultura occidental<sup>154</sup>.

Las mallas curriculares de estas décadas incluyen algunos cursos de psicología general, sociología, metodología, ayudas audiovisuales, técnicas de evaluación, administración educativa, inglés I, II, II,

---

153 Michael Wallace, Op. Cit. (1991), 140.

154 David Hayes. "Becoming a teacher of English in Thailand", *Language Teaching Research*, 12, no.4, 2009: 481.

etc., literatura norteamericana, práctica y fonética. Estos núcleos temáticos dejan entrever una visión eficientista y productiva de la formación. Por ejemplo, las temáticas de ayudas audiovisuales y administración educativa denotan una preocupación por el producto. Se necesitan medios audiovisuales para lograr mayor eficiencia en la enseñanza de la lengua, tal como lo sugiere el método audiolingüe, utilizado ampliamente por aquel tiempo. No menos importante era la administración educativa que vislumbraba la educación como una empresa. Por su parte, la literatura norteamericana y la sociología (disciplina que se nutrió mayormente de teorías sociales y económicas desarrolladas en Estados Unidos) dan cuenta de la fuerte influencia de los métodos traídos por los Cuerpos de Paz a Colombia.

## De la exterioridad a la interioridad

Valencia<sup>155</sup> sugiere que es a partir de 1980 que los efectos de la globalización, en relación con la enseñanza del inglés, son más predominantes en Colombia. Así, en 1982, el Instituto Electrónico de Idiomas, institución creada para fomentar el aprendizaje de las lenguas modernas en Colombia, junto con el Centro Colombo Americano y el Consejo Británico, diseñó un programa de inglés para los grados de sexto a undécimo. Este nuevo programa superaba el enfoque estructuralista y mecanicista para proponer un enfoque comunicativo, que estaba en boga en ese momento en la enseñanza del inglés en el ámbito internacional. Este método tuvo sus raíces en el método natural de aprendizaje de idiomas desarrollado por Krashen y Terrell <sup>156</sup>, quienes argumentaban que un idioma no se debe aprender, sino por el contrario, adquirir de la misma manera que se adquiere la lengua materna. Las principales características de este método son:

- Método natural: su núcleo es el sentido, por lo que el vocabulario es el corazón de la lengua y su objetivo es desarrollar habilidades básicas de comunicación personal. En este método, el maestro

---

155 Silvia Valencia, Op. Cit. (2006), 30.

156 Stephen Krashen y Tracy Terrell, *The Natural Approach*, Oxford: Pergamon, 1983, 99.

proporciona el *input* como lenguaje hablado, que los alumnos puedan entender. Además, el maestro dirige y crea actividades orales que motivan a los principiantes. Para su desarrollo se siguen tres etapas:

- i. La producción: es el proceso en el cual los estudiantes desarrollan habilidades de escucha.
- ii. La producción temprana: los docentes no corrigen los errores cometidos por los estudiantes durante su proceso de adquisición del aprendizaje (concentrándose en el significado y no en la forma).
- iii. La producción extendida: comprende actividades complejas, juegos de rol, diálogos, discusiones y trabajo en grupo.

Con la llegada del método natural, para esta época, los formadores de educadores en idiomas empezaron a explorar diferentes posibilidades que permitieran a los aprendices desarrollar habilidades comunicativas. De esta manera, basados en su contexto, los formadores promovieron un enfoque ecléctico que se nutría de cada una de las ventajas de los métodos creados durante las décadas anteriores. La clave para la enseñanza de la lengua se hincó en la posibilidad que tiene el formador de entender su contexto y la relación de éste con la lengua. En resumen, en esta década se procuraba enfatizar en la función comunicativa de la lengua y, por ende, en el enfoque comunicativo.

En el enfoque comunicativo, las metas del aula se basan en los componentes de la competencia comunicativa: la competencia gramatical, la discursiva, la sociopragmática y la estratégica. Se espera que las técnicas de lenguaje mejoren la pragmática, el uso auténtico y funcional del lenguaje con fines significativos. En este enfoque, el maestro es visto como un guía y un facilitador; asimismo, la fluidez, la precisión y la espontaneidad son ingredientes esenciales de la construcción del diálogo, lo que favorece actividades comunicativas y tareas significativas. Por lo tanto, las prácticas del lenguaje les permiten a los estudiantes negociar e interactuar en diferentes contextos, estar al tanto del uso de estrategias de aprendizaje metacognitivo, que conduce al aprendizaje autónomo y a la autorregulación.

Este enfoque, que se difundió en nuestro país después de los 80, tras una serie de cuestionamientos sobre la pertinencia de la teoría conductista, ha tenido una gran influencia en la formación de docentes, en sus prácticas y en los procedimientos de evaluación. De esta manera, el enfoque comunicativo surge como una reacción contra métodos estructuralistas y toma fuerza gracias a experiencias acumuladas en la enseñanza de lenguas extranjeras. En este orden de ideas, el objetivo primordial de un programa de enseñanza de lengua extranjera con una orientación comunicativa debe ser el de proporcionar a los estudiantes la información, la práctica y la experiencia favorables para abordar sus necesidades de comunicación en el idioma. La enseñanza comunicativa de los idiomas sigue siendo la tendencia mundial. Si contrastamos los principios del enfoque comunicativo con los de las otras orientaciones pedagógicas, observamos que convergen en aspectos tales como su visión humanística, la ubicación del estudiante como protagonista y responsable de su propio aprendizaje, el uso de materiales auténticos en lo posible, la búsqueda de ambientes de aprendizaje significativos y la consideración de las diferencias individuales, entre otros.

Ahora bien, en Colombia también para esta época empezaron a regresar los becarios Fulbright al país, lo cual inició una seria cualificación del personal docente universitario, por lo menos en las grandes ciudades, y que se fue extendiendo a casi todo el país en las siguientes décadas. Durante ese periodo, los profesores fueron muy creativos en el diseño de sus materiales de trabajo. Muchos docentes universitarios dejaron de lado los libros de texto para diseñar series colombianas con diversos resultados. El mismo Colombo Americano tenía su propia serie. El ejemplo fue seguido por algunos docentes universitarios que diseñaban materiales bastante centrados en sus estudiantes. Curiosamente, estos intentos, que nunca fueron generalizados, se dejaron de lado durante la siguiente década.

Así pues, los ochenta fueron una década de cambio de paradigmas. Es decir, en relación con la formación de educadores en idiomas se empezaron a vislumbrar posibilidades de ver al formador más que como un transmisor. Es aquí donde se comienza a evidenciar la importancia de la contextualización de cualquier programa de enseñanza del inglés. Esta contextualización ha sido

ya planteada por muchos investigadores en el área: "There is an increasing expectation that change in the field of education will be an evolutionary process which will adapt programs to their context and strengthen the principles that underlie them"<sup>157</sup>. Se entiende que "La formación es la búsqueda de la explicación de estos problemas en relación con nuestra propia situación, con nosotros mismos"<sup>158</sup>. En efecto, situar los programas en el contexto físico, material, social, económico, cultural y psicológico de los actores del sistema educativo es crucial, pero constituye un reto, pues deben repensarse todos los elementos que influyen en la enseñanza de idiomas, desde la fundamentación filosófica y pedagógica, hasta las prácticas didácticas específicas, pasando por la organización de los programas y currículos, los sistemas de evaluación, los diseños de materiales, la concepción de la evaluación, el rol del maestro, etc.

En realidad, la contextualización no es solo un elemento más para tener en cuenta, sino que constituye uno de los pilares de la enseñanza de lenguas, junto con el conocimiento teórico, que incluye las teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas y los aspectos didácticos. Además del conocimiento del área para enseñar, que incluye conocimientos de tipo lingüístico, semiótico y comunicativo. Como lo afirma Cárdenas

*el conocimiento del contexto. [...] este aspecto incluye la comprensión, la detección y la inclusión, en la planeación, de las necesidades del aprendiz, y el conocimiento tanto de las condiciones del medio y el entorno escolar, como del currículo. [...] el conocimiento de las políticas educativas y lingüísticas, los aspectos socioculturales, los programas escolares, la mayor cantidad de información posible acerca de los aprendices y todo lo relacionado con los recursos para enseñar, incluidos los estilos y las estrategias de los aprendices. (...)*<sup>159</sup>.

En conclusión, la década de los ochenta en los programas de idiomas fue una época de transición. De este modo, se empezó a entender la formación desde la interioridad. En otras palabras, se comenzaron a valorar las subjetividades del ser humano, que están

---

157 Clara Inés Rubiano, Cristina Frodden y Gloria Cardona, Op. Cit. (2000), 38.

158 Humberto Quiceno, Op. Cit. (2004), 80.

159 Rosalba Cárdenas, Op. Cit. (2009), 85.

dadas, entre otros aspectos, por los diversos contextos en los que se desarrolla. También se promovieron, a partir de esta década, los preceptos del modelo hermenéutico-reflexivo y del modelo de reflexión (Reflective Model) para la enseñanza de las lenguas, que ven la enseñanza como un sistema que no se limita a lo observable en relación con el contexto, sino que permite adentrarse en el entendimiento de aspectos sociales relacionados con lo que la gente piensa, siente y construye socialmente. Floreció la imagen del formador como una persona creativa, capaz de comprender su contexto y transformarlo. Esto es, el formador como intelectual de la educación.

## **De la interioridad a la praxis y la reconstrucción social**

Los años noventa inician con una de las transformaciones más importantes del siglo en términos políticos: la nueva Constitución Política de Colombia. En un ejercicio poco común de democracia participativa y reflexiva se logró redactar una Carta Magna más acorde con los tiempos modernos, mucho más incluyente y tolerante que la muy hispanófila, conservadora y anacrónica Carta de 1886. La Constitución de 1991 puso a la educación en un lugar central, e inspirada en ella se promulgó la Ley General de Educación de 1994. Cabe mencionar que hasta 1991 la concepción curricular era función del Estado y, por ende, de carácter instruccional<sup>160</sup>.

Esta ley (Ley General de Educación) entre otras muchas modificaciones, le da una importancia particular a la educación básica primaria y a la educación preescolar, antes relegadas como los grados 'fáciles'. Este énfasis en la educación básica y preescolar llevó a que muchos programas que se abrieron o se modificaron durante esta década se convirtieran en "*Educación básica con énfasis en...*" y allí venía el inglés, generalmente seguido de una cantidad abundante de áreas que hacía casi imposible tener un currículo serio. Por ejemplo, había licenciaturas en educación básica con énfasis en inglés, humanidades y lengua castellana; en humanidades e idiomas;

---

160 Reynaldo Mora y Nubia Agudelo, Op. Cit. (2014), 156.

en humanidades e inglés; y muchas combinaciones por el estilo. También se crearon muchas licenciaturas en educación preescolar con énfasis en inglés, en idiomas o en inglés y francés. Muchos de estos programas están aún vigentes.

Cada universidad puso en el currículo de estas nuevas licenciaturas las asignaturas de las antiguas licenciaturas sin mucho orden ni concierto, con lo que se llegó a propuestas exageradas con siete u ocho asignaturas por semestre con un énfasis sobre todo en los contenidos y poco en la reflexión, pues básicamente se fundieron los currículos de las licenciaturas de español, inglés, francés o ciencias sociales sin una clara fundamentación filosófica, pedagógica y disciplinar.

Un examen detenido de estos programas nos muestra fácilmente que hay muy poco énfasis real en la educación básica; incluso, las prácticas docentes se llevan a cabo muchas veces en colegios de educación media, aunque el programa sea de educación básica, lo cual ya representa un despropósito. Además, si se hace un análisis de los egresados, se nota de manera evidente que están ubicados en su mayoría en la educación media, lo que quiere decir que si bien se le cambió el nombre y algunas asignaturas a los programas, aún se ven las licenciaturas fundamentalmente como formación de docentes de educación media.

A inicios de la década de los noventa, el programa COFE (*Colombian Framework for English*) dinamizó la enseñanza del inglés en el país, le permitió a un grupo grande de profesores viajar a especializarse a Gran Bretaña y ayudó a establecer centros de recursos en las universidades, que en su momento fueron todo un cambio en la concepción de la enseñanza del inglés en el país. Además, se establecieron grupos de trabajo interinstitucionales, en los cuales se discutieron temas de interés, desde la fundamentación teórica de la enseñanza del inglés, hasta la metodología, las prácticas, la evaluación y la autoevaluación de los profesores y las instituciones. Uno de los cambios importantes fue en los currículos de las licenciaturas, que se modificaron y cualificaron siguiendo los preceptos del subgrupo de trabajo que se ocupó del tema curricular<sup>161</sup>.

---

161 Clara Inés Rubiano, Cristina Frodden y Gloria Cardona, Op. Cit. (2000), 49.

Así, hacia finales del siglo XX y en la primera década del siglo XXI, hasta nuestros días, la oferta en términos de escuelas de pensamiento pedagógico se ha ampliado de manera exponencial en el país, debido a múltiples factores. Por una parte, ha habido un aumento en la cualificación de los docentes, que se refleja en la instauración de diversos programas de doctorado en el país, lo cual ha contribuido, sin duda, a poner en cuestión prácticas y concepciones en el campo de la educación. Por otra parte, el rápido desarrollo de las tecnologías de la información ha hecho mucho más fácil acceder a bibliografías especializadas sobre diversos temas pedagógicos y didácticos.

De este modo, en 1994, el intento por encontrar una alternativa a los métodos, en lugar de un método alternativo, culmina en la introducción de la era posmétodo<sup>162</sup>. En este orden de ideas, cabe señalar que actualmente preocupa no tanto la adopción de métodos, sino su eficacia y su evaluación en la práctica. Cobran asimismo gran importancia factores y procesos concernientes al desarrollo del currículo. Por eso, cuando se habla de la era más allá del método se consideran aspectos tales como el alcance y la naturaleza de los métodos, la distribución de poder entre educadores y teóricos y la autonomía que puede desarrollar el estudiante. La alternativa “más allá del método” (*Beyond Method*) se basa en la posibilidad de encontrar alternativas basadas en la reflexión sobre la acción docente. De esta manera, no se persigue un método efectivo, sino, la interacción entre los actores sociales del proceso educativo.

Por ende, durante esta década se desarrollan un poco más los fundamentos relacionados con la formación desde un enfoque reflexivo que ven al maestro como un intelectual de la educación. Esta reflexión lleva a los formadores a fortalecer el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, así como en los componentes pedagógicos e investigativos. Así, los nombres de los núcleos temáticos dejan entrever una posición más funcionalista y menos estructural de la lengua. Se plantean materias tales como Proyecto Comunicativo en Lengua Inglesa I, II, III, etc., Lengua y Cultura Anglófona I, II, III, etc., Comunicación en Inglés I, II, III, Inglés Comunicativo I, II, III, etc.

---

162 B. Kumaravivelu, “Toward a Postmethod Pedagogy”, *Tesol Quarterly*, 35, no. 4, 2001: 550.

En el campo pedagógico se abre un espacio a las metodologías de la enseñanza de lenguas, las didácticas de la lengua y los proyectos pedagógicos e investigativos.

Todos estos intentos se han visto afectados por la política sistemática que se ha planteado recientemente en el país en cuanto a la enseñanza del inglés, el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), concebido por el Ministerio de Educación en el 2004. Este programa, que plantea la imposición del inglés por sobre otras lenguas, es vista por Graddol<sup>163</sup> como una apuesta por la ideología imperialista.

Ahora bien, el Consejo Británico, como consejero del MEN, ha tenido un papel preponderante, ya que fue el encargado de liderar la construcción de los estándares, evaluar a estudiantes y docentes y proveer certificaciones para educadores en formación y en servicio. Ante esta situación, González<sup>164</sup> plantea que en Colombia los encargados de liderar las políticas educativas en relación con los idiomas son usualmente tecnócratas con una posición neoliberal acerca de la educación, que buscan apoyo en instituciones de carácter privado y que ven en el PNB una posibilidad de impactar campañas políticas en el país.

En un estudio juicioso y acompañado de los posicionamientos y cuestionamientos de otros académicos colombianos, González<sup>165</sup> indica las mayores falencias del PNB. La primera de ellas tiene que ver con la inequidad de la política en relación con la enseñanza del inglés en el sector rural y en el sector urbano, al igual que en el sector público y el sector privado<sup>166</sup>. La segunda falencia tiene que ver con las dificultades para que el país obtenga los estándares solicitados, dadas las condiciones actuales en las aulas de clase<sup>167</sup>. La tercera es el uso de certificaciones estandarizadas que tienden a

---

163 David Graddol, *English next: Why global English may mean the end of English as a foreign language?* London: British Council, 2006, 55.

164 Adriana González, "¿Nos han desplazado? ¿O hemos claudicado? El debilitado papel crítico de universidades públicas y los formadores de docentes en la implementación de la política educativa lingüística del inglés en Colombia", en *A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias*, eds. Kleber Aparecido da Silva et al.

165 Ibidem, 38.

166 Adriana González, Claudia Montoya y Nelly Sierra, Op. Cit. (2002), 35.

167 Ana Clara Sánchez y Gabriel Obando, "Is Colombia ready for bilingualism?", profile *Issues in Teachers' Professional Development*, 9, 2008: 189.

discriminar y excluir a los educadores dependiendo de su nivel de suficiencia<sup>168</sup>. La cuarta es la inversión exagerada que se ha hecho en editoriales y agencias encargadas del entrenamiento de profesores<sup>169</sup>. La quinta equivocación es la de considerar a los educadores como actores invisibles y tecnicistas<sup>170</sup>. Finalmente, la sexta es la falta de oportunidades para crear agendas dialogadas en relación con el desarrollo profesional de los docentes<sup>171</sup>.

De esta manera, distintos intelectuales en el área indicaron la falta de pertinencia del programa y de cada uno de los pasos que se estaban siguiendo. También hubo una fuerte resistencia a una de las estrategias del PNB en relación con los programas de idiomas, que buscó hacer acompañamiento a todas las licenciaturas de idiomas del país en un diagnóstico y plan de mejoramiento. Realizado el acompañamiento, se donaron a los programas libros de texto o de lectura para mejorar las condiciones en la enseñanza de la lengua. Este proceso fue visto como la manera de supervisar que todos los programas de idiomas del país estuvieran desarrollando competencias similares. Es decir, éste fue un intento más por homogeneizar los programas.

Además, el PNB creó los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (2006), que se basaron en el Marco Común Europeo. De acuerdo con Obando y Sánchez<sup>172</sup>, la creación de los estándares se dio en un tiempo bastante corto en comparación con otros países y no tuvo en cuenta a todos los implicados en una política de tal magnitud. En una posición similar y al hacer un análisis crítico del discurso acerca de los estándares, Guerrero<sup>173</sup> argumenta que en este documento se entiende el bilingüismo como un concepto monolítico y homogéneo. De la misma manera, se sugiere que a través

---

168 Adriana González, "Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices", *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12, no. 8, 2007: 322.

169 Jaime Usma, Op. Cit. (2009), 130.

170 Carmen Helena Guerrero, "Bilingual Colombia: What does It Mean to Be Bilingual within the Framework of the National Plan of Bilingualism?", *profile Issues in Teachers' Professional Development*, 10, 2008: 29.

171 Melba Libia Cárdenas, Adriana González y José Aldemar Álvarez, Op. Cit. (2010), 70.

172 Ana Clara Sánchez y Gabriel Obando, Op. Cit. (2008), 190.

173 Carmen Helena Guerrero, Op. Cit. (2008), 32.

del documento se muestra al inglés como un idioma neutral<sup>174</sup>. Sin embargo, tal neutralidad está ligada a lo prescriptivo y lo uniforme. Los autores señalan que los estándares indican claramente lo que los estudiantes deben hacer con el lenguaje, ignorando la creatividad de cualquier lengua. También, a través de los contenidos de las actividades que se proponen, se proyecta una visión ideal de la cultura en donde se habla la lengua.

Entonces, a pesar de que en las últimas décadas, con la evolución del pensamiento filosófico crítico en el interior de las ciencias sociales y de la educación en particular, se ha planteado la necesidad de formación del docente que se haga cargo de la reflexión social que se ha venido dando, los programas de idiomas tienden a homogeneizarse. Se entiende que el docente puede ser un profesional reflexivo y crítico que permita una visión plural de la realidad desde su quehacer docente, en donde debe formar y formarse constantemente para poder hacer múltiples lecturas en una sociedad neoliberal posmoderna que nos intenta convencer a través de los medios de comunicación y la utilización de la tecnología de que debemos ser homogéneos, pasivos, acríticos y muy obedientes consumidores de todo -y solamente- de lo que se nos presente como deseable (Acuña, 2015). Sin embargo, las políticas relativas al aprendizaje de inglés en Colombia quieren imponer la idea neoliberal de que no hay alternativa posible, y cualquier lucha por una visión de la realidad diferente será tildada de anacrónica, utópica o ridícula, y si se insiste en una apropiación crítica del discurso, se le juzgará como peligrosa, subversiva o terrorista.

Uno de los logros importantes del neoliberalismo es el hecho de tener convencido a todo aquel que viva en la periferia de que necesita de todos los productos del centro para vivir y que cualquier esfuerzo por desarrollar su propio aparato de pensamiento es fútil, pues ya se hace en el centro de manera correcta y ordenada. El habitante de la periferia solo debe esperar pacientemente a que lleguen hasta él el conocimiento sumo y sus herramientas, así

---

174 Carmen Helena Guerrero y Alvaro Quintero, "English as a Neutral Language in the Colombian National Standards: A Constituent of Dominance in English Language Education", *profile Issues in Teachers' Professional Development*, 11, no. 2, 2009: 140.

sean éstos descontextualizados y ajenos. No obstante, ante el afán homogeneizador del neoliberalismo, que intenta siempre imponer certificaciones internacionales que les indiquen a los países y las regiones lo que es deseable, los programas de idiomas luchan por plantear que la formación del docente sea, por consiguiente, crítica, flexible y contextualizada. De esta forma, generar conocimiento global que responda a las necesidades locales.

Así, en los programas de formación de docentes se perciben propósitos humanizantes en cuanto a la formación, tales como la necesidad de que los maestros comprendan su realidad y la transformen de manera justa y solidaria, resuelvan problemáticas sociales, respeten y dialoguen con las ideas ajenas. Sin embargo, estos discursos se ven opacados al incluirse dentro de los propósitos de la formación de maestros aspectos relacionados con la competitividad, la competencia, la productividad y la globalización. Así pues, los programas terminan favoreciendo modelos transmisionistas e instrumentales que permitan a los maestros ser competitivos laboralmente.

Esto, sin duda, tiene que ver con las políticas actuales que están altamente enfocadas hacia la homogeneización y a la estandarización que, de una u otra forma, hacen que los programas busquen la manera de cumplir con los estándares deseados. También se relaciona con el hecho de que en la última década casi han desaparecido los posicionamientos críticos de los intelectuales del área de idiomas. González<sup>175</sup> indica que dada esta postura en algunos formadores de idiomas, sus universidades (mayormente públicas) han sido excluidas de proyectos, lo cual ha tenido un fuerte impacto financiero. De la misma manera, estos formadores han sido señalados en el ámbito nacional y, por ende, el círculo de intelectuales críticos en el área ha disminuido drásticamente.

Por tanto, los programas de idiomas actualmente intentan avanzar hacia una concepción más reflexiva de la formación, pero se limitan por las políticas nacionales que hacen que, de nuevo, se enfoquen en la formación desde modelos tecnicistas. A este respecto,

---

175 Adriana González, Op. Cit. (2015), 35.

Phillipson y Pennycook<sup>176</sup> sugieren que el discurso, las prácticas y la formación en el área de inglés están influenciadas por sus raíces colonizadoras, ya que, lamentablemente, en la enseñanza del inglés el paradigma instrumentalista ha predominado; la enseñanza del inglés se ha concebido como un proceso técnico, una transmisión inocente de reglas lingüísticas donde el papel de los maestros es implementar lo que los expertos dictan<sup>177</sup>. Por tal motivo, este campo ha estado obsesionado con la producción de métodos instruccionales<sup>178</sup>, cuyo objetivo principal es encontrar la mejor y más eficiente forma de enseñar inglés<sup>179</sup>. Los maestros de inglés no se incentivan a cuestionar aspectos sociopolíticos<sup>180</sup> y mucho menos a problematizar los diferentes componentes del currículo o las prácticas discriminatorias en la escuela que tienden a favorecer a unos pocos y subvalorar la diversidad cultural, a fin de naturalizar el concepto y perpetuar el cerramiento discursivo e ideológico.

Lo expuesto hasta aquí describe e interpreta el camino recorrido por los programas de idiomas en Colombia. La siguiente tabla presenta de manera resumida la visión de formación de educadores que se tenía en cada década en los programas de idiomas en Colombia y la manera como dicha perspectiva se relaciona con los modelos de formación profesional de educadores y los métodos de aprendizaje del inglés. Este panorama general permite reconocer que en los programas de formación de educadores en idiomas en el país, se siguen los principios de las lógicas económicas de la globalización. A pesar de esto, los formadores han mostrado una lucha constante en contra de la estandarización, que les ha permitido moverse poco a poco hacia “otros” métodos de enseñanza de la lengua y hacia la reflexión como parte primordial en la formación docente.

---

176 Robert Phillipson. *Linguistic Imperialism*, Oxford, UK: Oxford University Press, 1992, 110; Alastair Pennycook, *The cultural politics of English as an international language*, London & New York: Longman, 1994a, 163.

177 Sue Canagarajah, *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 2000, 120; Alastair Pennycook, *Critical Pedagogy and Second Language Education*. *System*, 18, no. 3, 1990: 310.

178 Sue Canagarajah, Op. Cit. (2000), 63.

179 Vai Ramanathan, *The politics of TESOL education: writing, knowledge, critical pedagogy*, London: Routledge Falmer, 2002, 76.

180 Graham Crookes y Al Lehner, *Aspects of process in an ESL critical teacher education course*. *Tesol Quarterly*, 32, 1998: 322.

**Tabla 7.** Relación de perspectivas de formación, modelos de formación profesional y métodos en la enseñanza del inglés

Década	Visión de la formación de educadores	Modelo de formación profesional de educadores en inglés	Métodos más utilizados para la enseñanza del inglés
Sesenta	<i>Poiesis</i>	Modelo de desarrollo de destrezas (Craft Model)	Método de gramática-traducción
Setenta	Desde la exterioridad	Modelo de ciencia aplicada (Applied Sciences Model)	Método audiolingüe
Ochenta	Transición de la <i>poiesis</i> y la exterioridad a la interioridad	Modelo de reflexión (Reflective Model)	Métodos eclécticos con un enfoque comunicativo
Noventa y dos mil	Desde la praxis y la reconstrucción social	Modelo de reflexión (Reflective Model)	Era posmétodos con un enfoque comunicativo

Fuente: elaboración propia.

De esta manera, este capítulo interpretativo dio cuenta de la forma como se ha entendido la formación en los programas de idiomas en Colombia. Ahora bien, dado que esta investigación se centra en el programa de Idiomas Modernos de la UPTC, primer programa de Licenciatura en idiomas en Colombia, se hará un recorrido más profundo por este programa en particular. El capítulo tres presenta de una manera descriptiva el surgimiento, la evolución y las tensiones en el programa de Idiomas Modernos de la UPTC



## CAPÍTULO III

# SURGIMIENTO, EVOLUCIÓN Y TENSIONES EN EL PROGRAMA DE IDIOMAS MODERNOS DE LA UPTC

### **La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia**

La constitución de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia ha sido, también, permeada por políticas externas. De hecho, los orígenes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, se remontan a la creación de la Escuela Normal de Varones de Tunja, en el siglo XIX<sup>181</sup>. A través del Decreto Orgánico Nacional de Instrucción Pública (1870) se abrió en 1872, la Escuela Normal de Varones en Tunja. Esta Normal se basó, principalmente, en los postulados formulados por el pedagogo Pestalozzi. De esta forma, durante varias décadas, se buscaban modelos más reflexivos y menos memorísticos. Hacia 1925, el profesor Julius Sieber se encargó de dirigir esta Escuela Normal. Bajo su liderazgo, se propusieron espacios de reflexión en relación con la conciencia investigativa y la identidad nacional.

En 1928 se inicia un estudio serio en relación con la reestructuración de la Escuela Normal y se establecieron cursos

---

181 Lina Parra, "Los orígenes de la Universidad Pedagógica de Colombia- Tunja", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, 2004:165.

suplementarios de especialización para profesores de secundaria<sup>182</sup>. Al siguiente año, en 1929, la Asamblea del Departamento de Boyacá legalizó estos cursos suplementarios por medio de la ordenanza 38 de 1929. Esto permitió que se ampliaran los campos del saber a la carrera de pedagogía y, más adelante, a la de Filología e Idiomas.

En 1933 se dictaron disposiciones relativas a esta Escuela Normal y se creó la Facultad de Pedagogía. Es decir, los cursos suplementarios tomaron la forma de Facultad de Pedagogía. Esta, a su vez, se encargó de preparar al profesorado de secundaria y de instruir a los normalistas superiores. Así, los normalistas se podían especializar en: pedagogía, lenguas extranjeras, matemáticas y ciencias físico-químicas, ciencias naturales, castellano, historia y geografía.

Bajo el gobierno del presidente Enrique Olaya Herrera, mediante decreto 1370 de 1934, se registró la Facultad de Pedagogía como Facultad de Ciencias de la Educación. La nueva facultad otorgó oficialmente títulos en ciencias pedagógicas, matemáticas, química e idiomas. Vale la pena resaltar que desde aquella época, se empezaban a validar los paradigmas científicos que buscaban la eficiencia. Esto se dio a través, entre otras cosas, del cambio de nombre de la Facultad de Pedagogía a Ciencias de la Educación. En este contexto, las Ciencias de la Educación se visualizaron desde una perspectiva instrumental y técnica.

Más adelante, en el gobierno de Alfonso López Pumarejo, por decreto N° 1917 de 1935, se fusionaron en una sola Facultad de Educación la Facultad de Ciencias de la Educación de Tunja, el Instituto Pedagógico Nacional de Bogotá y la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Esta nueva empresa tomó el nombre de Escuela Normal Superior y en 1938 se organizó por departamentos así: Ciencias Sociales, Ciencias Físicas y Matemáticas, Ciencias Biológicas y Químicas y Filología e Idiomas. En 1951 se cambió la denominación de la Escuela Normal Superior a Escuela Normal Universitaria. De esta manera, sus funciones se enfocaron hacia la formación de docentes universitarios.

---

182 Ibidem, 165.

Durante la administración del presidente Laureano Gómez, por decreto N° 1955 de 1951, se dividió la Escuela Normal Universitaria en dos secciones: una masculina que funcionaría en Tunja y otra femenina que se radicaría en Bogotá. Las dos iniciarían labores a partir de enero de 1952.

En Tunja, la Escuela Normal Universitaria empezó con varias Facultades: Pedagogía, Ciencias Sociales y Económicas, Ciencias Matemáticas y Físicas, Filología e Idiomas, Ciencias Biológicas y Ciencias Químicas y Mineralogía. Finalmente y ante la insistencia de los académicos y la comunidad, en 1953 se crea la Universidad Pedagógica de Colombia.

La Universidad Pedagógica de Colombia fue uniprofesional, con objetivos netamente pedagógicos hasta 1960. A partir de esta época, la universidad entra en un proceso tecnológico y multiprofesional con la creación de la Facultad de Agronomía<sup>183</sup> y la Facultad de Ingeniería<sup>184</sup>. Por lo anterior, se establece una nueva estructura para la universidad y se cambia su denominación por Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia<sup>185</sup>. Los fines principales que se contemplaron para la época fueron la preparación para la investigación científica y la capacitación del personal en ramas técnicas que promovieran el desarrollo económico del departamento y del país. Con el correr del tiempo se crearon las facultades de Economía y Administración (1973) y Ciencias de la Salud (1980), entre otras.

Lo anterior muestra claramente la manera como el desarrollo de la Universidad estuvo en consonancia con los ideales del Estado. La UPTC pasó de unos preceptos pedagógicos a un modelo tecnocrático, basado en el desarrollo industrial y en la profesionalización. Es decir, la UPTC adoptó el modelo universitario estadounidense que, para la época, se enfocaba en el desarrollo económico.

---

183 Acuerdo 001/1960, por medio del cual se crea la Facultad de Agronomía. Universidad Pedagógica de Colombia

184 Acuerdo 001/1961, por medio de cual se crea la Facultad de Ingeniería. Universidad Pedagógica de Colombia

185 Ley 73/1962, de diciembre 14, por la cual se adiciona el nombre de la Universidad Pedagógica de Colombia y se dictan otras disposiciones.

## La Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC

La Facultad de Ciencias de la Educación tiene sus inicios en el Plan para la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia<sup>186</sup>, que propone la creación de la Facultad de Educación. Para 1965 se cambia su denominación por Facultad de Ciencias, Educación y Humanidades, teniendo a cargo los departamentos de Ciencias (Matemáticas, Física, Química y Biología), Humanidades (Sociales, Humanidades, Idiomas Extranjeros y Español), Educación (Psicopedagogía, Administración Educativa, Orientación Profesional y Prácticas Docentes), Investigaciones (formadores de los demás departamentos). Así, se otorgan los títulos de “Licenciado” en cada una de las especializaciones mencionadas.

En 1967 se reestructura la Facultad y su denominación cambia a Facultad de Ciencias de la Educación. Los departamentos de Matemática y Estadística, Física, Biología y Química integrarían la División de Ciencias. De esta manera, los programas se aumentan a diez semestres, se presentan áreas mayores y menores y se crean tres seccionales de la facultad (psicopedagogía y filosofía, métodos audiovisuales y prácticas docentes e investigación). Hasta este punto, se enfatizaba en que la reestructuración de la Facultad de Ciencias de la Educación obedecía, entre varios aspectos, a la necesidad de buscar nuevas verdades para enriquecer el conocimiento de la pedagogía y mantener el proceso de desarrollo de la teoría científica sobre la educación<sup>187</sup>.

Para 1972 y adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación, se crea el Programa de Graduados en Educación a nivel de Magister. El año siguiente, se adopta el programa de desarrollo de las Facultades de Educación expedido por el ICFES y se empieza a promover la autoevaluación, la investigación, la formación en lo disciplinar y didáctico, los programas de capacitación, etc., al interior de la facultad. Lo anterior se vio reflejado en los planes de estudio que, en el caso de Filología e Idiomas, eran basados en los componentes disciplinares tales como Latín, Castellano, Lingüística, Francés, Inglés, Griego y Literatura.

---

186 Acuerdo 001, Op. Cit. (1961), 95.

187 Edmundo Calvache, Op. Cit. (2006), 155.

En los años posteriores, la Facultad de Ciencias de la Educación ha sido bastante conservadora en relación con la adopción de políticas y modelos establecidos desde el Ministerio de Educación Nacional. Lo anterior está estrechamente ligado con lo que Calvache<sup>188</sup> argumenta en relación con las Facultades de Educación en Colombia: Las Facultades de Educación y la formación de los docentes han evolucionado y se han transformado condicionando su evolución académica y administrativa a los Planes de Desarrollo Económico, a los Programas de intervención para América Latina, al auge de la modernización.

## El Programa de Idiomas de la UPTC

Como se mencionó anteriormente, una vez creada la Universidad Pedagógica de Colombia, se abren las Facultades de Educación y Filosofía; Ciencias Sociales y Económicas; Filología e Idiomas; Matemáticas y Física; Biología y Química. Gil<sup>189</sup> sugiere que en 1961 aparece por primera vez la Licenciatura en Filología e Idiomas. Ésta, dentro de las lógicas de un sistema capitalista, que obedecía a propósitos de integración nacional, valoración de la formación técnica y la homogeneización de valores ideológicos.

Entonces, de acuerdo con Gil<sup>190</sup>, se buscaba formar profesorado idóneo para la enseñanza secundaria y de docentes universitarios de carrera. El sistema carecía de flexibilidad curricular y el pensum era muy rígido. Para el caso de idiomas, mediante Resolución N° 04 de febrero de 1958, se privilegió en el plan de estudios las lenguas clásicas: latín, griego y el castellano. En segundo lugar, se estudiaba inglés y francés. En aquella época el método que se utilizaba era el método de traducción gramatical que poco a poco fue remplazado por el método audiolingual.

En particular, el programa de Filología e Idiomas de la UPTC, acogió el nombre de Instituto Lingüístico Colombo Americano (ILCA) para las asignaturas relacionadas con la enseñanza de inglés.

---

188 Edmundo Calvache, Op. Cit. (2006), 444.

189 Gerónimo Gil, *Viaje de la memoria por la Escuela de Idiomas 1960-2010*. Tunja, Boyacá: Grupo Imprenta y publicaciones UPTC, 2013, 55.

190 *Ibidem*, 85.

Este nombre se tomó prestado del Centro Colombo Americano que creó un Instituto Lingüístico bajo el Decreto presidencial número 340 de 1971, considerando que un idioma se enseñaba a través del método audiolingual o audio-oral. Así que en el programa de idiomas de la UPTC se introdujeron materiales y guías que seguían los principios del método audio-oral. Dichos materiales fueron elaborados por un grupo de docentes, lingüistas de la Universidad de Michigan, Estados Unidos, y traídos a la UPTC a través de los voluntarios estadounidenses del Cuerpo de Paz. De esta manera, estas guías eran manejadas exclusivamente por los profesores que recibían entrenamiento previo y luego las replicaban sagradamente en los salones de clase en Colombia, como si fuera una partitura<sup>191</sup>.

Desde sus inicios, la Escuela de Idiomas de la UPTC ha estado activa en diferentes actividades relacionadas con la enseñanza del inglés en el país. En 1965, en la Escuela de Idiomas de la UPTC se creó la Asociación Colombiana de Profesores de Inglés (ASOCOPI), la cual fue dirigida durante ocho años por formadores de esta Escuela de Idiomas. De la misma manera, la revista HOW de la misma asociación, surgió de la necesidad de tener un órgano de difusión de los congresos y los aportes académicos de los educadores de inglés en el país. También se hicieron prácticas lingüísticas en Lomalinda, Meta, como parte del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). El Instituto Lingüístico de Verano (ILV) fue un organismo internacional con sede en Santa Ana, California, compuesto por 3000 miembros de distintas nacionalidades<sup>192</sup>. Con el apoyo de la Universidad de Oklahoma, el Instituto se instaló en Estados Unidos hacia 1944. Inicialmente, según Rivera-Palacio<sup>193</sup> sus intereses estuvieron relacionados con *Wycliffe Bible Translator* (Traductores Wycliffe de la Biblia). El principio fundamental que se perseguía era relacionado con aspectos religiosos. Sin embargo, se utilizaron los conceptos lingüísticos a fin de penetrar sociedades indígenas.

De acuerdo con la Agencia Latinoamericana de información en América Latina<sup>194</sup>, el ILV actúa en Brasil, Panamá, Honduras,

---

191 Ibidem, 141.

192 Jaime Rivera- Palacio, "De cómo se atropella a un país: actividades del Instituto Lingüístico de Verano en Colombia", *Nueva Antropología*, I, no. 2, 1975: 111.

193 Ibidem, 112.

194 Agencia Latinoamericana de información, "El Instituto Lingüístico de Verano, instrumento del imperialismo", *Nueva Antropología*, 9, 1978: 121.

Colombia, Ecuador, Bolivia, Guatemala y México. En Colombia, el ILV fue apoyado por el gobierno estadounidense y por el gobierno nacional. Sin embargo, dados los tintes religiosos e ideológicos que subyacían este ente, los contratos suscritos en Colombia se enfocaron en que el ILV fomentaría aspectos sociales, civiles, monetarios y sanitarios en las comunidades indígenas. De esta manera, los voluntarios del ILV, jóvenes con estudios en lingüística, mayormente fonética, morfología y sintaxis, inicialmente llegaban a las comunidades indígenas y durante los dos primeros años aprendían acerca de su lengua y su estilo de vida. Esto les permitía, entre otras cosas, escoger los líderes de las comunidades que serían capacitados y que, más adelante, seguirían fortaleciendo los procesos de evangelización. Una vez conocida la lengua, se realiza un primer ejercicio escritural sobre ésta y se diseñan materiales escolares para enseñar a leerla.

Un análisis crítico sobre los hechos mencionados anteriormente permitió concluir que el ILV realiza la parte más sutil del proceso de dominación y norteamericanización de las sociedades subdesarrolladas<sup>195</sup> modelando, poco a poco, las ideologías de los indígenas para hacerlas más capitalistas. Según la Agencia Latinoamericana de información<sup>196</sup> se encontró que los materiales creados como parte del ILV propendían por ideologías occidentales y presentaban realidades del mismo tipo. Dejando así, de lado, las cosmovisiones de los indígenas y sus experiencias de vida. De la misma manera se evidenció cómo se promulgaron ideas capitalistas fortaleciendo la creación de pequeños comerciantes individuales, proveyendo técnicas productivas y buscando la comercialización de productos. Por otra parte, el ILV también sirvió para conocer y sistematizar las lenguas indígenas que tiene Colombia.

Años más tarde, a través del Acuerdo N° 10, de julio de 1969, se crea el Programa de Licenciatura en Idiomas en la sección nocturna. Gil<sup>197</sup> puntualiza que el libro de texto '*Practice your English*' escrito por Audrey Wright y también producido por la casa editorial *American*

---

195 Ibidem, 118.

196 Ibidem, 120.

197 Gerónimo Gil, Op. Cit. (2013), 88.

*Book Company*, abundante en reglas y explicaciones gramaticales, fue utilizado inicialmente para aprender inglés en los niveles básicos de la Licenciatura. Para niveles más avanzados se empleó el libro '*Life with the Taylors*' producido por la editorial *American Book Company*, que se enfocaba en lectura y en las costumbres y en la vida de los norteamericanos. Más adelante, hacia 1975, se adopta el plan 1976 que incrementó el número de horas semanales de lengua extranjera (español-inglés) e integraba metodologías y recursos audiovisuales, laboratorios y centros de recursos. Este plan también planteó dos especializaciones dentro del programa de licenciatura, así: Español-Ingles, Español-Francés. Por lo anterior, el 77% de los núcleos temáticos se enfocaban en la disciplina, el 19% en el área profesional y el 4% en el área de cultura general.

Inicialmente, dada la importancia que se le daba a la filología, el título que se otorgaba era Licenciado en Filología e Idiomas. Luego, se especificó un área mayor y una menor, según el énfasis fuera en lenguas extranjeras o en lengua materna. Más adelante, a finales de la década de los 70, los títulos que se otorgaban eran: Licenciado en Ciencias de la Educación: Español-Ingles o Licenciado en Ciencias de la Educación: Español-Francés.

El programa se modificó teniendo en cuenta el Decreto-Ley N° 080 de 1980 por el cual se reestructura la educación superior universitaria de Colombia. Así, en los planes de estudio se vio reflejado el fortalecimiento de la investigación científica. De igual manera, se implementa el sistema de ULAS (Unidades de Labor Académica). Para 1999, a través de la Resolución 21, del 24 de septiembre, del Consejo Académico, se aprueba el Proyecto Académico Educativo de la Licenciatura en Idiomas Modernos Español-Ingles. De esta suerte, se plantea que el plan de estudios de la Licenciatura en Idiomas Modernos Español-Ingles acoge, en líneas generales, el campo de formación pedagógica, el campo de la formación científico-investigativo, el campo social-humanístico, articula la inter y transdisciplinariedad, y adopta la modalidad de proyectos. Por esta razón, los núcleos temáticos relacionados con la enseñanza de la lengua empiezan a llamarse Proyecto Comunicativo en Lengua Extranjera I, II, III; etc. De igual manera, la licenciatura se extiende a 10 semestres.

Teniendo en cuenta esta nueva actualización, el programa recibe la acreditación previa mediante Resolución N° 960 de 03 de mayo de 2000, del Ministerio de Educación Nacional. Hacia el 2004, la Resolución N° 13 de febrero 12 de 2004, del Consejo Académico, aprueba la reforma educativa de la Licenciatura en Idiomas Modernos (Español-Inglés) relacionada con la modalidad de créditos académicos. De esa manera, el programa dedica el 15% de sus créditos al área general, el 60% al área disciplinar, el 10% al área interdisciplinar y el 15% al área de profundización. Bajo estos parámetros, el programa recibe a través de la Resolución N° 6681 de 30 de octubre de 2006 del Ministerio de Educación Nacional, la acreditación de alta calidad. Se convierte así, en el primer programa en Idiomas en Colombia en recibir esta distinción.

En el año 2009, por medio de la Resolución del Consejo Académico N° 64 del 14 de diciembre, se aprueba la reestructuración del plan de estudios que implica que, aunque el título que se otorga sea Licenciado en Idiomas Modernos: Español-Inglés, los estudiantes deberán escoger un énfasis durante su formación. Es decir, el programa ofrece un énfasis en inglés y un énfasis en lengua materna a partir del quinto semestre de formación. De esta manera, el área general ocupa el 10% del plan de estudios; el área interdisciplinar el 25% y el área disciplinar y de profundización el 65%.

De acuerdo con el Informe de Renovación de la Acreditación de la Licenciatura en Idiomas Modernos del 2012:

Los currículos fueron evolucionando de acuerdo con los distintos enfoques epistemológicos, pedagógicos y disciplinares. Cabe apuntar que la vida académica y administrativa de la actual Escuela de Idiomas y, por ende, del Programa de Idiomas Modernos ha sido acompañada y supervisada, por los órganos de control y dirección educativa de la institución y del país tales como: Comité de Currículo, Consejo de Facultad, Consejo Académico y Consejo Superior y Ministerio de Educación Nacional, entre los más importantes<sup>198</sup>.

---

198 Licenciatura en idiomas modernos, *Informe de renovación de la acreditación*. Tunja: Archivo General de la UPTC, 2012: 11.

Para aclarar las normas relacionadas con el programa, se cita el marco jurídico que acompaña el Proyecto Académico Educativo de la Licenciatura en Idiomas Modernos: Español-Inglés, énfasis Español o énfasis Inglés.

Tabla 8. Marco jurídico de la Licenciatura en Idiomas Modernos

NORMA E IDENTIFICACIÓN	OBJETO
1. Ordenanza 38 de 1929, emanada de la Asamblea de Boyacá	Por la cual se legalizó el Curso Suplementario de Especialización para la formación de maestros, el cual dio origen a la Facultad de Educación.
2. Decreto Ley 1990 de 1933	Por el cual se crea la Facultad de Ciencias de la Educación con sedes en Bogotá y Tunja.
3. Decreto Legislativo 1955 de 1951	Por el cual se ordena el funcionamiento de la Sección Masculina de la Escuela Normal Universitaria en la ciudad de Tunja.
4. Decreto Ley 2655 de 1953	Por el cual se crea la Universidad Pedagógica de Colombia.
5. Acuerdo 003 de 1961, emanado del Consejo Superior, CS	Por el cual se aprueba el Estatuto Orgánico de la Universidad.
6. Ley 73 de 1962	Por medio de la cual la Universidad cambió su nombre por el actual: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
7. Acuerdo 26 de 1964, emanado del CS	Por el cual se adopta el Estatuto docente Universitario.
8. Acuerdo 10 de 1969	Por el cual se crean los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales e Idiomas en la Sección Nocturna de la UPTC.
9. Acuerdo 31 de 1970	Por el cual se reglamenta el título de Licenciado con las modalidades de Área Mayor y Área Menor.
10. Acta 29 de septiembre de 1976, emanada del Comité de Currículo, CC	Se aprueba modificación del Plan de estudios y se adopta el "Plan 76" para Idiomas. Se eliminan, también, las Áreas Mayor y Menor del plan de estudio de la Licenciatura.
11. Acuerdo 040 de 1982	Por el cual se crea la Maestría en Lingüística Hispánica y Lenguas aborígenes.
12. Acuerdo 079 de 1995	Por el cual se crea el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras.
13. Acuerdo 033 de 1999	Por el cual se crea la Maestría en Docencia de Idiomas.
14. Resolución 21 de 1999, emanada del Consejo Académico, CA	Por la cual se adopta el nuevo plan de Estudios de la Licenciatura en Idiomas Modernos.

15. Resolución 961 de 2000, emanada del MEN	Por la cual se otorga Acreditación Previa a unos Programas de Pregrado y Especialización en Educación, ofrecidos por la UPTC de Tunja (Licenciaturas en Idiomas Modernos y Lenguas Extranjeras).
16. Resolución 960 de 2000, emanada del MEN	Por la cual se otorga la Acreditación Previa y se autoriza el funcionamiento de la Maestría en Docencia de Idiomas, como programa propio de la UPTC.
17. Resolución 167 de 2002, emanada del MEN	Por la cual se otorga la Acreditación Previa al programa de Maestría en Lingüística.
18. Resolución 13 de 2004, emanada del CA	Por la cual se aprueba la reforma educativa de la licenciatura en Idiomas Modernos Español-Inglés y se adopta la modalidad de Créditos Académicos.
19. Resolución 17 de 2004, emanada del MEN	Por la cual se otorga la Acreditación Previa y se autoriza el funcionamiento de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, identificada en el SNIES con el código: 110643704101500110100.
20. Resolución 13 de 2004, emanada del CA	Por la cual se adopta el plan de estudios de la Licenciatura en Idiomas Modernos, identificada en el SNIES con el código: 110644104201500111100.
21. Resolución 23 de 2006, emanada del CA	Por la cual se convierte en Créditos Académicos el Plan de Estudios de la Maestría en Lingüística de la UPTC.
22. Resolución 6681 de 2006, emanada del MEN	Por la cual se otorga Acreditación de Alta Calidad al programa Idiomas Modernos.
23. Acuerdo 050 de 2008, emanada del CS	Por el cual se establecen Criterios para la implementación del sistema de Créditos Académicos y se definen las áreas en la Estructura Curricular de los programas presenciales de pregrado en la UPTC.
24. Resolución 30 de 2008, emanada del CA	Por la cual se adopta la Política Académica de la UPTC.
25. Resolución 40 de 2008, emanada del CA	Por la cual se reglamenta el ÁREA GENERAL establecida en el Acuerdo 050 de 2008.
26. Resolución 39 de 2008, emanada del CA	Por la cual se modifican los Planes de Estudio de los Programas Presenciales de Pregrado en la UPTC.

Fuente: Tomado de Proyecto Académico Educativo de la Licenciatura en Idiomas Modernos: Español-Inglés, énfasis Español o énfasis Inglés (2009)

Actualmente, la Licenciatura en Idiomas se está reestructurando nuevamente, considerando el Decreto Presidencial 2450 del 17 de diciembre del 2015<sup>199</sup> y la Resolución 2041<sup>200</sup> de febrero del 2016 que reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación.

En conclusión, y teniendo en cuenta la caracterización presentada, la formación de educadores se ha entendido en función de las necesidades laborales, de las políticas de globalización o de los llamados indicadores de calidad. Desde esta perspectiva, la formación “pierde de vista la complejidad de lo que acontece en la cultura y el todo social”, el maestro “pierde el derecho a intervenir activamente en la sociedad, en su condición de hombre público<sup>201</sup>”.

Finalmente, cabe subrayar nuevamente que la educación en Colombia y en particular los programas de idiomas, adoptó de manera acrítica los cambios educativos que se daban en los Estados Unidos y que se proyectaban en América Latina. En el programa de idiomas de la UPTC fue notoria la manera como los modelos traídos de Norteamérica sirvieron como base para la formación de licenciados.

El capítulo cuatro pretende develar el sentido que tiene para los actores sociales la formación de educadores en el programa de Idiomas Modernos de la UPTC. En la medida en que se reconozcan los sentidos de la formación de maestros de idiomas modernos, se podrán cotejar con el espacio sociocultural en que se desarrolla esta formación. Esto permitirá pensar en elementos para una propuesta formativa, que correspondan a los requerimientos y especificidades de los sujetos y sus contextos socioculturales.

---

199 Decreto 2450/2015, de diciembre 17, por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación.

200 Resolución 2041, Op. Cit. (2016), 5.

201 Olga Lucia Zuluaga et al., “Pedagogía, didáctica y enseñanza”, *Educación y Cultura*, 14, 1988: 10.

## CAPÍTULO IV

# LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE INGLÉS EN EL PROGRAMA DE IDIOMAS DE LA UPTC: DE LA INTERPRETACIÓN A LA COMPRENSIÓN

### La formación de educadores desde las teorías

El concepto de formación ha evolucionado continuamente y esto se ha reflejado en las concepciones sobre la formación de educadores. En términos generales, la formación puede ser abordada desde el tratamiento filosófico-educativo y desde el humanístico-social.

Desde la perspectiva filosófica se pueden agrupar, a grandes rasgos, la tradición griega, la visión hegeliana, la habermasiana, la gadameriana, la heideggeriana y la neokantiana<sup>202</sup>. La formación en la tradición griega revisa el significado de la formación y sugiere que formar al hombre proviene de la *paideia*, o formación del hombre griego, la cual se relacionaba con la preocupación por formar a las personas de manera holística en la intelectualidad y la espiritualidad; la *paideia* abogaba por una formación que enseñara a vivir mejor en la virtud y la cultura. La educación consistiría, por ende, en el desarrollo de las potencialidades que se moldearían de manera consciente.

La formación desde la perspectiva de Hegel se reconoce como

---

202 Patricia Ducoing, *Sujetos, Actos y Procesos de Formación*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003, 25.

un proceso liberador, culturizador y autónomo en donde el sujeto se construye, y se relaciona con la adquisición de conocimientos universales. El sentido de la formación alude a la separación de la espiritualidad individual, para adentrarse en la espiritualidad universal y volver sobre sí mismo; este retorno a sí mismo es lo que constituye la esencia de la formación<sup>203</sup>. La formación no está dada, sino que se construye a través del proceso en el cual el sujeto se apropia, crea y recrea su cultura.

Para Habermas la formación tiene que ver con el proceso de configuración del sujeto por medio de la socialización; esto implicaría, necesariamente, su relación con sí mismo, con la sociedad y con la cultura. Así, según Yurén Camarena<sup>204</sup>, la formación está relacionada con los elementos estructurales del mundo de la vida: la cultura, como el conjunto de saberes de los que se apropian los sujetos, la sociedad, como el conjunto de órdenes normativos, interacciones y costumbres legitimados y la personalidad, como conjunto de motivaciones que activan el habla y el actuar del sujeto.

El análisis de la formación desde la dimensión práctica y teórica es la apuesta de Gadamer<sup>205</sup>, quien se refiere a esta como algo más elevado y más interior, el modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética. Por tanto, la formación se refiere a un proceso interno mediante el cual uno se apropia por entero, de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. La formación puede analizarse desde dos aristas: centrada en el sujeto, que le permite asimilar las experiencias del contexto y autoconstruirse desde sus subjetividades, y como proceso histórico, lo cual permite al individuo reconocer su historia y su pasado. La formación hace notorio el proceso de autorreflexión, pues es el modo humano de dar forma a las capacidades del hombre, y reconoce la relevancia de la apropiación de las tradiciones culturales propias y del otro.

Por su parte, Heidegger se refiere a la formación en relación con los conceptos de existencia y virtud. Se trata del proceso reflexivo en el cual el sujeto es consciente de sus cambios, lo cual le posibilita

---

203 Alfonso Avilés, *Hegel y la formación*, México: Sin saberes, 1995, 12.

204 Yurén Camarena, *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, México: Paidós, 2000, 56.

205 Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método II*, Salamanca: Sígueme, 1992, 96.

tomar decisiones libremente; la formación se conceptualiza como posibilidad, como advenir de la existencia posible<sup>206</sup>. Por último, la formación desde el neokantismo de Larroyo<sup>207</sup> pone al hombre como sujeto protagonista de la cultura y la moral, y se propone adaptarlo a la sociedad; la formación se entiende como las habilidades aprendidas que permiten asegurar y mantener la vida humana.

La formación vista a partir de categorías humanístico-sociales se considera como una construcción de diferentes disciplinas y está ligada a la formación de maestros. Puede resumirse en cuatro planteamientos: la formación como praxis y *poiesis*, interioridad-exterioridad, reconstrucción social, e imaginario e identidad.

Desde la distinción praxis y *poiesis*, el concebir la formación como *poiesis* es reconocer que el hombre es constructo de la naturaleza y de la cultura con base en una actividad productiva o técnica. De hecho, en palabras de Dussel<sup>208</sup>, la *poiesis* es “la actividad productiva, fabricativa, que se dirige al trabajo de la naturaleza, como producción de los hombres libres (*eleuthéroioi téjnai*) o de los artesanos o esclavos (producción útil: *jrésimoi*). La *poiesis* o actividad productiva puede ser llevada a cabo por alguien no especializado y se basaría en la racionalidad; por el contrario, la actividad productiva metódica requiere de una racionalidad verdadera.

Por su lado, la formación desde la praxis propone que las acciones imprescindibles permiten el crecimiento y la transformación del sujeto en las interacciones con el otro. “La praxis, o práctica, es la actualización de la proximidad, de la experiencia del ser, del construir al otro como persona, como fin de mi acción y no como medio: respeto infinito”<sup>209</sup>; la praxis es ante todo una acción humana primordialmente política. Esta apuesta por la formación no pretende homogeneizar al individuo, sino potenciar sus subjetividades. Dussel<sup>210</sup>, al profundizar en el significado de la proximidad, argumenta que “acortar distancia es la praxis. Es un obrar hacia

---

206 Patricia Ducoing, Op. Cit. (2003), 77.

207 Francisco Larroyo, *Pedagogía de la enseñanza superior*, México: Editorial Porrúa, 1965, 28.

208 Enrique Dussel, *Ética Comunitaria*, Madrid: Ediciones Paulinas, 1986, 39.

209 Ibidem, 17.

210 Ibidem, 18.

el otro como otro; es una acción o actualidad que se dirige a la proximidad”.

La formación desde la interioridad-exterioridad supone posiciones contrarias. La primera perspectiva se relaciona con la formación a partir del sujeto y de la cultura que lo permea; es decir, con las posibilidades que el sujeto tiene para construirse como sujeto social. Es relevante aclarar que, de acuerdo con Melloni, Rambla, Oller y Llúria<sup>211</sup>, desde finales del siglo XX la palabra interioridad se difunde y, paulatinamente, aparece como un concepto filosófico y antropológico asociado al yo. Estos autores sugieren que “con el sustantivo interioridad subrayamos la importancia que la cultura ha dado a la subjetividad, se enfatiza una dimensión de la persona que hoy consideramos muy importante: una dimensión antropológica autónoma –no dependiente de ideologías o creencias–, constitutiva de la persona”.

Desde la exterioridad la formación se concibe como la institucionalización, esto es la formación como currículo, evaluación y producción. Honore<sup>212</sup> argumenta que desde la exterioridad, la formación es considerada como algo “para” o algo que “se tiene” o es “adquirido”, o sea la formación se da en función de algo. En esta misma línea, Ferry<sup>213</sup> sugiere que en esta perspectiva, la formación es vista como una función social que se limita a la transición del saber-hacer o del saber-ser, usualmente para favorecer el sistema socioeconómico.

Como reconstrucción social, la formación propende por la construcción crítica de sujetos que no se limiten a reproducir modelos, sino que se apropien de los saberes para transformar sus realidades sociales; de esta manera la formación está en búsqueda continua del bien común. La formación vista a partir del imaginario y la identidad, basada principalmente en postulados de la psicología, propone analizar los procesos subjetivos del individuo en formación

---

211 Xavier Melloni, Josep Rambla, Dolors Oller y Roger, *¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad?*, 2013: <https://www.cristianismeijusticia.net/es/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-interioridad-ll-ylla-xmelloni-jrambla-y-doller> (consultado el 26-02-2016).

212 Bernard Honoré, *Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad*, Madrid: Morata, 1980, 74.

213 Gilles Ferry, *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires, 1997, 64.

y se ve en función del sujeto y sus subjetividades.

En lo relacionado con la formación de educadores, el concepto de formación es usado habitualmente en el discurso educativo contemporáneo; se habla de formación escolar, formación de profesores, formación en investigación, formación crítica, formación integral, formación inicial, formación permanente, etc. Sea cual fuere su interpretación, la formación está en contraposición con el concepto de capacitación o entrenamiento, el cual es técnico, inmediato y anulante de la dimensión intelectual. Al respecto, Zambrano<sup>214</sup> sugiere que “la formación es una actitud y una disposición antes que una técnica”.

En la perspectiva de Díaz-Barriga, Ferry y Ducoing<sup>215</sup>, la formación del educador debe entenderse como un proceso dinámico, complejo y continuo, que posibilita dar forma a las capacidades culturales del hombre a través de la reflexión acerca de las experiencias con la vida, los saberes y los aprendizajes, a fin de situar, resolver y transformar situaciones cambiantes socialmente. Así, la formación es un estado espiritual antes que material, está arraigada a la experiencia y al sentido, y permite la transformación y la autonomía del individuo.

En este contexto, se hace necesario analizar la formación de educadores desde un enfoque sociocrítico<sup>216</sup>, el cual se funda en los criterios de concientización y emancipación de las prácticas pedagógicas en función de una formación consciente y autónoma frente al devenir de procesos de dominio estandarizados por las políticas estatales y globalizantes. En concordancia, la formación de educadores debe ser personal, situada, cultural, política y negociada.

El planteamiento anterior implicaría, necesariamente, para el caso colombiano, “un proceso de deconstrucción y reconstrucción de

---

214 Armando Zambrano, “Formación y autonomía: tensiones en las modalidades académicas típicas”, *Revista Colombiana de Educación Superior*, 1, 2008: 15.

215 Ángel Díaz-Barriga, *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, México: Cuadernos del CESU, CESU-UNAM, 1996, 53; Gilles Ferry, Op. Cit. (1997), 64; Patricia Ducoing, “Origen de la Escuela Normal Superior de México”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, 2004: 40.

216 Henry Giroux, *Public Spaces / Private Lives: Democracy Beyond 9/11*, Lanham, Md: Rowman and Littlefield, 2003, 136.

los sentidos y las prácticas que han acompañado en nuestro país la formación de licenciados<sup>217</sup>. La formación de educadores involucra entender que “nos enfrentamos a un suelo de saber que requiere ser problematizado y sobre el cual se tienen imágenes siempre transitorias, no estáticas, no dogmáticas”<sup>218</sup>.

La formación de educadores debe entenderse como un proceso permanente, relacionado con los conocimientos y con el campo amplio de la cultura, mediante el cual el maestro es pensado como sujeto social y de saber. Entender al maestro como sujeto de saber es:

en primer lugar, reconocer que tiene un saber que le es propio; es un saber que se pregunta por las distintas manifestaciones de la cultura — el pensamiento, la estética, la ética, el lenguaje, los conocimientos — y por la relación entre éstas y la práctica pedagógica. De esta manera el maestro es un sujeto que inscribe su práctica en relación directa con su compromiso ético con la cultura; un maestro que problematiza, que inventa, que se piensa a sí mismo (...) <sup>219</sup>.

Dicho proceso permite que el educador se embarque en nuevas preguntas, desarrolle su creatividad y transforme la sociedad. La formación complejiza el pensamiento pedagógico propio del maestro(a), construye el saber de sí mismo, sus subjetividades y sus identidades. En conclusión, el maestro(a) debe entenderse “como *sujeto* activo que pone en juego múltiples relaciones de la enseñanza a través del lenguaje, con el conocimiento, la cultura, el pensamiento, la ética, la estética”<sup>220</sup>.

Esta formación debe permearse de una perspectiva social y crítica, por cuanto debe estar encaminada a la transformación social y al cambio educativo con base en las singularidades de los contextos. La formación como práctica social se encauza hacia el cambio de los paradigmas instrumentales con propósitos de cambio y transformación

---

217 Darío Agudelo, “¿Quién responde por la formación de los docentes como sujetos de derechos en las facultades de educación?” *Folios*, 41, 2015:111.

218 Alberto Echeverri, “Experiencias y memoria del campo conceptual de la pedagogía”, *Revista Educación y Pedagogía*, 20, Separata, 2008: 2.

219 *Ibidem*, 3.

220 Alberto Martínez y María del Pilar Unda, *El maestro y su formación: del devenir moderno al devenir contemporáneo*. En Universidad de San Luis y Universidad Pedagógica Nacional *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación*, No 2. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2000, 105.

social en las comunidades, en ésta el maestro es un sujeto activo, comprometido consigo mismo y con la transformación de su entorno.

En conclusión, la formación de educadores implica crear “trabajadores culturales” con habilidad para entender su realidad y transformarla. En esta perspectiva, el currículo necesita estar enfocado en el estudio de las situaciones diarias de la cultura y en los aspectos que están implicados en la formación de subjetividades e identidades; por ende, la formación de educadores debe ir más allá del simple adiestramiento en técnicas de enseñanza, para atender perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales, a través de la fundamentación en aspectos tales como conocimiento cultural, reflexión crítica acerca de la propia práctica y capacidad para transformar el contexto.

## La comprensión de los sentidos

La búsqueda del sentido, según Holzapfel<sup>221</sup>, es la tarea primordial del ser humano. Esto dado que siempre estamos preguntándonos acerca del sentido de las decisiones que tomamos y lo que hacemos. Holzapfel<sup>222</sup> argumenta que existen tres estadios relacionados con el sentido: el existencial que se relaciona con la justificación de las experiencias, el semántico que tiene que ver con el significado que desde el lenguaje se le da a los hechos y el metafísico que se pregunta por el sentido y el sin sentido.

El sentido se da en cualquier situación del ser humano. Sin embargo, es el ser humano quien proyecta y construye el sentido a través de las experiencias. Según Quepons<sup>223</sup> toda vivencia intencional, por esencia, alberga un sentido, y este sentido puede ser múltiple. Ahora bien, Holzapfel<sup>224</sup> establece que el sentido lo da el vínculo socio afectivo, anímico e intelectual que tiene el ser humano con algo o con alguien. Este vínculo genera cobijo y por

---

221 Cristóbal Holzapfel, *A la búsqueda del sentido*, Santiago de Chile: Editorial Sudamericana, 2005, 63.

222 Ibidem, 65.

223 Cristóbal Quepons, “Sobre el sentido y expresión de la vida afectiva en la fenomenología de Husserl”, *Eikasia Revista de filosofía*, 400, 2013: 361.

224 Cristóbal Holzapfel, Op. Cit. (2005), 65.

ende, amparo y protección. El cobijo, por su parte, genera atadura, reiteración y finalmente, sostén. Es por esto, que el sentido es lo que nos sostiene en la existencia.

La pregunta por el sentido permite elaborar reflexiones en relación con aspectos primordiales y dinámicos para la vida del ser humano. Sobre este punto, Husserl<sup>225</sup> advierte que la teoría del ser de las cosas es posible mediante la reflexión filosófica que pregunta por los fundamentos de la constitución de sentido que se dan desde las subjetividades del ser humano. Desde una perspectiva similar, Heidegger, considera que el sentido es “aquello en lo que se apoya la comprensibilidad de algo”<sup>226</sup>. El comprender, por su parte, se configura a través del “mundo que habitamos, pertenecemos, conformamos y configuramos, y desde el cual proyectamos nuestra historicidad y coordinamos la adquisición de sentido”<sup>227</sup>. Gadamer<sup>228</sup>, por su parte, advierte que “no hay que olvidar que el sentido no se encuentra sólo en la locución y en el escrito, sino en todas las creaciones humanas, y que su descubrimiento es una tarea hermenéutica”. Entonces, el sentido es eminentemente subjetivo, dinámico y permite ligar el sujeto a la vida.

Holpzafel<sup>229</sup> también sugiere que la donación y la dotación del sentido son ejes fundamentales para su comprensión. En cuanto a las fuentes de donación de sentido, Holpzafel<sup>230</sup> menciona que éstas son referenciales y estáticas cuando tienen que ver con los grandes referentes de sentido que ha tenido la humanidad tales como: saber, poder, trabajo, etc. Programáticas y motores de la historia en relación con la ciencia, la religión, el arte, la economía, etc. Ocasionales y dinámicas al pertenecer a momentos particulares del individuo e icónicas tendientes al contenido visual.

Ahora bien, el concepto de sentido se gestó, según Albizu<sup>231</sup>,

---

225 Edmund Husserl, *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y a una Filosofía Fenomenológica*, México: Fondo de Cultura Económica, 1986, 105.

226 Martin Heidegger, *Ser y tiempo*, Santiago de Chile: Universitaria, 1998, 175.

227 Fernando Vergara, “La apropiación del sentido: las experiencias hermenéuticas de diálogo y comprensión a partir de Gadamer”, *ALPHA*, 26, 2008, 155.

228 Hans-Georg Gadamer, *Antología*, Salamanca: Ediciones Sígueme, 2001, 62.

229 Cristóbal Holzapfel, Op. Cit. (2005), 66.

230 Cristóbal Holzapfel, Op. Cit. (2005), 68.

231 Edgardo Albizu, “Sentido: Una frontera de la filosofía”, *Asociación Revista de Filosofía de Santa Fe*, 2005 de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1666-485X2005000100001](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2005000100001) (consultado el 26 de febrero de 2016).

durante el siglo XIX a partir del proyecto neokantiano que buscaba fundamentar las ciencias de la cultura que no eran tan reconocidas como las ciencias físico-matemáticas. Por ende, las ciencias de la cultura se enfocaron en alcanzar el conocimiento del sentido mientras que las ciencias físico-matemáticas buscaban el conocimiento del ser. De la misma manera, Bruner<sup>232</sup> precisa que la pregunta por el sentido es un problema filosófico. El autor plantea que los primeros filósofos angloamericanos trataron de resolver la pregunta por el sentido a través del análisis del lenguaje desde una lógica formal y descontextualizada. Bruner<sup>233</sup> argumenta que el problema filosófico era determinar los significados de las oraciones escritas analizando su referencia y su sentido.

La referencia se determinaba por las condiciones de verdad que expresaban y el sentido se daba a través de la relación que se establecía con otras oraciones. Desde esta perspectiva, el significado fue “un instrumento de análisis lógico”<sup>234</sup>. Ahora bien, cuando se da este tipo de análisis descontextualizados, las condiciones de verificación son abstractas y el significado en contextos de uso del lenguaje se pierde.

Por lo anterior y contando con los aportes de Austin<sup>235</sup> con *los Actos de Habla*, Wittgenstein<sup>236</sup> y *el Giro Lingüístico*, Grice<sup>237</sup> y *las Condiciones de Felicidad y el Principio de Cooperación*, se propuso la idea de que el significado también se da violando las anteriores máximas. En otras palabras, el lenguaje requiere ser interpretado y su significado se da conectando lo que efectivamente se dice con lo que se quiere decir. Es decir, el significado, necesariamente, es cultural. Por esto, cuando se alude al sentido, éste se entiende como el proceso de construcción de significados. Así, solo se puede entender el sentido de algo si se interpreta su significado en un contexto específico.

---

232 Jerome Bruner, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza Editorial, 2009, 102.

233 Ibidem, 105.

234 Ibidem, 77.

235 John Austin, *How to do things with words*, Cambridge: Harvard University Press, 1962, 25.

236 Ludwig Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*, Barcelona: Crítica-Grijalbo, 1988, 26.

237 Paul Grice, *Studies in the way of words*, Cambridge: Harvard University Press, 1989, 65.

De esta manera, la comprensión del sentido está intrincada en lo que Luckmann<sup>238</sup> llamó la construcción social del conocimiento. El autor indica que esta construcción se caracteriza porque considera que las experiencias de los sujetos son procesos sociales y por ende, sus interacciones con el mundo son las que determinan sus conocimientos; evidencia que lo que los seres humanos conocemos es producto social y cultural; incorpora diferentes formas de acción y consecuencias a las formas de conocimiento y asume que el conocimiento es histórico y socialmente específico. Por esto, para Luckmann<sup>239</sup> el análisis de las realidades sociales debe empezar por la interpretación y su explicación, en términos de la comprensión de éstas. Así, la experiencia del sujeto proviene de su cotidianidad, de sus experiencias individuales que están ligadas a su comunicación y es a allí en donde se encuentra el sentido.

Entonces, en este trabajo se entiende que el sentido concierne al vínculo socio afectivo, anímico e intelectual que tiene el ser humano con algo o con alguien y que lo construyen los actores sociales a través de discursos presentes en situaciones cotidianas. El entendimiento del sentido, en este caso de la formación, permitirá comprender qué tipo de realidad se está construyendo y su pertinencia para el contexto sociocultural en el cual se desarrolla. La comprensión del o los sentidos permitirá ver lo que Hugo Zemelman<sup>240</sup> llama pertinencia histórica del conocimiento. Es decir, “la capacidad que tiene el conocimiento de dar cuenta de la especificidad de los fenómenos, que es lo que resulta de entender a éstos como ubicados en contextos muy complejos de relaciones múltiples y en distintos tiempos”<sup>241</sup>.

Para tal fin, esta propuesta trabaja bajo los parámetros de la hermenéutica. Es decir, desde las lógicas de la comprensión. Para Gadamer<sup>242</sup>, la comprensión es la interpretación lingüística de los fenómenos que experimentamos en la vida, entendida como fuente

---

238 Thomas Luckmann, “El lenguaje en la sociedad”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 36, no. 1, 1984: 12.

239 *Ibidem*, 14.

240 Hugo Zemelman, “Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible”, *Polis*, 9, no. 27, 2010: 360.

241 *Ibidem*, 16.

242 Hans-Georg Gadamer, *Op. Cit.* (1992), 98.

de sentido. En palabras de Grondin<sup>243</sup> la hermenéutica es el arte de comprender “*se trata de un arte, y no de una ciencia, puesto que el sentido que se trata de comprender y de entender no se deja reducir a los términos en los que se expresa y se agota*”.

En el siguiente apartado, se intentó dar cuenta de una capacidad de escucha del sentido que se trama y que se busca más cerca de la fuente del discurso<sup>244</sup>. En realidad, el ejercicio que se trató de hacer fue volver a un comportamiento primario que permitiera comprender una realidad. Así, tal como lo anuncia Dilthey,<sup>245</sup> la comprensión aparece en relación directa con la vivencia. Es decir, vivir algo en el pasado y reconstruirlo en el presente ayuda a su reconstrucción y recreación. Es decir, esta práctica reflexiva es la que permite darle sentido a las vivencias. Lo que se logra con la comprensión es descubrir el sentido de estas conexiones.

## **La formación de Educadores en Idiomas desde las voces de los actores sociales**

Este acápite, se enfoca en comprender los sentidos de la formación de educadores para los actores sociales en el programa de Idiomas Modernos de la UPTC. Se parte del supuesto de que los seres humanos y sus relaciones cambian constantemente y que, por ende, la interpretación de la realidad no puede ser estática. Los actores, en una sociedad, no son meramente receptores pasivos; por el contrario, son productores activos que construyen su realidad social basada en interacciones con los otros.

Cabe decir que pensar un estudio relacionado con el sentido de la formación de educadores es pensarlo en su multiplicidad, en lo histórico social, en sus supuestos y tradiciones y en las nociones de base que lo constituyen. De la misma manera, desde las lógicas de la fenomenología-hermenéutica, el sentido se representa por medio del lenguaje interior<sup>246</sup> que permite que se mire y se escuche lo que no es

---

243 Jean Grondin, *Del sentido de la vida. Un ensayo filosófico*, España: Herder, 2005, 31.

244 Ibidem, 61.

245 Wilhelm Dilthey, *Dos escritos sobre hermenéutica. El surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*, Madrid: Istmo, 2000, 201.

246 Jean Grondin, Op. Cit. (2005), 35.

evidente. Por lo tanto, la búsqueda por el sentido no se puede limitar al análisis del discurso dicho. Por el contrario, el sentido se halla en lo que está dado, pero que no se percibe fácilmente.

Aquí se reconoce que el investigador es parte del mundo social que estudia. Por ende, en mi papel de investigadora he podido comprender la realidad de mi comunidad (gestores, formadores, directivos, estudiantes y egresados del programa de Idiomas de la UPTC, al igual que de intelectuales de algunas universidades colombianas) y, por lo tanto, mi contexto como formadora de educadores de inglés.

De esta manera, este apartado es una narración que intenta dar cuenta de una escritura fenomenológica-hermenéutica, basada en una entrevista del mismo tipo. Así, el lector encontrará el sentido que los actores sociales le han dado a la formación de educadores de inglés desde sus vivencias. Es decir, a partir de situaciones concretas o acontecimientos particulares, detallados en profundidad desde la perspectiva de quien los vivió. Dicho en otros términos, lo que se trata de hacer en este apartado es interpretar los significados<sup>247</sup> que los actores sociales le han dado a sus experiencias de vida en relación con la formación de educadores de inglés. Todo esto a partir de la comprensión del mismo lenguaje empleado por los actores sociales. Entiendo que el lenguaje no se limita a las palabras que se dicen, sino también a las que se quieren decir<sup>248</sup>. De este modo, las experiencias de vida que se escogieron hacían parte de discursos completos que tenían significados particulares para los actores. La significación de estas anécdotas, se vio reflejada, entre otras cosas, por la emoción, el silencio, la nostalgia, la tristeza y la rabia que expresaban los actores sociales al narrarlas.

Por otra parte, la comprensión de estos sentidos de la formación de educadores la ubico desde los gestores (lo que fue), la comunidad actual con directivos, formadores, egresados y estudiantes (lo que es) y los intelectuales (lo que podría ser). De esta manera, he podido dilucidar significados acerca del pasado, el presente y el futuro.

En los programas de formación de educadores de cualquier

---

247 Jerome Bruner, *Op. Cit.* (2009), 56.

248 Jean Grondin, *Op. Cit.* (2005), 42.

índole es común escuchar a los formadores referirse a la importancia de formar, a la necesidad de incorporar las prácticas pedagógicas como componente clave en una buena formación, a la posibilidad de mejorar la formación a través de la incorporación de nuevos núcleos temáticos, y a la conexión que debería existir entre formación e investigación. Es común también que en los pasillos de las universidades se discuta la falta de formación de los educadores e, incluso, la falta de formación de quienes los forman.

Tal vez, como formadores de educadores de inglés nos hayamos encontrado en situaciones en donde se nos cuestione acerca de la manera como se enfoca la formación en nuestros programas o los componentes que incluimos como parte de la formación de nuestros estudiantes. Ante esto, podríamos recurrir a las mallas curriculares y lo que éstas presentan a fin de formar a un educador de idiomas. Así, diríamos que tenemos un componente disciplinar, uno pedagógico y uno investigativo. También podríamos recordar cómo fue nuestra formación y, desde allí, decidir cómo debe ser la formación, pues, argumentaríamos que somos el resultado de lo que recibimos. Es posible discutir, además, que se necesita reforzar el componente disciplinar a través del incremento del número de horas para la enseñanza de la lengua, que es importante que los educadores tengan contacto con los contextos educativos desde los primeros semestres, y que la única opción de grado deberían ser las monografías, ya que permiten formar a los estudiantes en investigación. Parece lógico que este tipo de interpretaciones sean las que relacionamos con la formación de educadores.

Igualmente estamos conscientes de la preponderancia que tienen en este momento las actualizaciones curriculares a fin de lograr procesos de cualificación docente. Sin embargo, también se espera que los programas de formación inicial se fortalezcan y enfrenten los desafíos de la sociedad actual. De todos modos, sabemos que la formación es el eje de un programa de educadores. No obstante, otro aspecto, generalmente subestimado, que nos permitirá no solo responder a las inquietudes relacionadas con la formación inicial de educadores en inglés, sino lograr comprensiones profundas, son nuestras propias experiencias de vida en relación con la formación de educadores.

El hecho de hablar de la formación de educadores, de cuestionarla,

criticarla, argumentarla, parece un asunto cotidiano cuando se está inmerso en un programa de formación inicial. Sin embargo, la formación tiene unas características particulares que hacen que este concepto vaya más allá del mero entrenamiento. Podríamos, entonces, plantearnos las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que entendemos por formación de educadores? ¿Para qué nos estamos formando? ¿Quién forma a quién? ¿Cómo podría ser la formación? Estas preguntas, sin duda, hacen que el fenómeno de formar educadores sea un acto asombroso y digno de ser comprendido.

Es interesante ver cómo algo que parece tan común haya recibido poca atención en los programas de formación. Los actores sociales de los programas de formadores pocas veces tienen la posibilidad de compartir sus vivencias en relación con la formación. ¿Qué tipo de experiencias marcaron la formación de los gestores del programa? ¿Cómo recuerdan su formación los egresados? ¿Qué han vivido los formadores que están inmersos en el proceso de formación? ¿Cuáles vivencias han sido significativas para los estudiantes? ¿Qué nos pueden contar los intelectuales?

En los párrafos que vienen a continuación se pretende comprender las inquietudes que se formularon anteriormente. Para esto, se recurre a las experiencias de vida, transformadas en anécdotas<sup>249</sup> de los actores sociales del Programa de Idiomas de la UPTC. Inicialmente, se presentan las anécdotas, luego se indican los temas que nos hacen reflexionar acerca de lo que significa formar educadores en inglés y, finalmente, se hace una interpretación más profunda que permite comprender el sentido que tiene esta formación de educadores de inglés.

#### *Desde los gestores*

Los relatos que se exponen a continuación hacen parte de las vivencias de los gestores del Programa de Idiomas Modernos de la UPTC, de las experiencias que los marcaron en su formación, así como de las lecciones críticas aprendidas cuando fueron formadores de educadores de inglés.

Sin lugar a duda, mi proceso de formación como docente inició en la Normal Superior de Varones de Tunja. Yo recuerdo

---

<sup>249</sup> Max Van Manen, *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona: Idea Books, 2003, 56.

especialmente a una profesora, “doña María”, que era una Montessori. Para mí fue una Montessori, porque tenía una cantidad de material y el don de ser maestra y de formarnos a nosotros. Ella fue un modelo de maestra, quien determinó ese amor que debemos tener por el magisterio y por la formación de los niños. Desde allí comprendí que todo maestro debe ponerse al nivel del niño, conocer sus necesidades, sus expectativas, sus intereses, quizá idearse un plancito de vida dependiendo de su comportamiento y sus intereses. Eso fue maravilloso<sup>250</sup>.

La formación es, esencialmente, el proyecto de vida de un ser humano. Ahora bien, la formación docente se ve enmarcada por principios éticos y pedagógicos y no necesariamente por conceptos cientificistas. De esta manera, el formador de docentes se ve como alguien que aporta al proyecto de vida de otro ser humano y que es sensible a las subjetividades del *otro*. Este ser humano que se está formando tiene sus propias subjetividades que lo hacen único y con características particulares. Por tanto, el formador de educadores piensa en la formación del otro y busca acompañarlo mientras reconoce su alteridad. Así, la formación de educadores está ligada a la responsabilidad que se tiene con el otro y, de esta manera, reconoce que el otro importa y es reconocido como sujeto<sup>251</sup>.

Otro elemento que es bien importante y que me formó en esa época, es que el Ministerio de Educación exigía que presentáramos unos exámenes finales que se llamaban de cultura general y de cultura pedagógica. Estos exámenes eran traídos por el Ministerio y teníamos que pasar esas dos pruebas o si no, no podíamos obtener el título. Eso determinó que revisáramos una cantidad de conocimientos a lo largo de los seis años de formación. Teníamos que volver a echar un vistazo general de toda nuestra formación: teorías pedagógicas, psicológicas, incluso, sociológicas y filosóficas. Eso determinaba que hubiera un refrescamiento de todo lo que habíamos estudiado durante esos años. Si bien es cierto que había una situación de nervios y de estrés, eso hacía que hubiera

---

250 Entrevista fenomenológica a JO, gestor Programa Idiomas Modernos, Tunja, Abril de 2017.

251 Emanuel Levinas, *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*, Valencia: Pre-Textos, 1993, 77.

grupos de estudio, compartiéramos con nuestros compañeros, revisáramos, aprendiéramos con el otro y revisáramos mucho los conocimientos<sup>252</sup>.

La formación de educadores de inglés ha sido altamente influenciada por el entrenamiento. En efecto, las teorías pedagógicas, psicológicas, entre otras, han tomado una perspectiva técnica que busca que los educadores aprendan de memoria y repitan procedimientos que deberían ser útiles en cualquier contexto de enseñanza de una lengua extranjera. Los exámenes estandarizados han sido fundamentales para medir este tipo de conocimientos. Sin embargo, ante una posibilidad de formación, los educadores construyen grupos de estudio para escucharse y aprender del otro. O sea, los educadores también se dedican a otras prácticas que les permite salirse del modelo de estandarización propuesto por el Ministerio de Educación.

Así, el sentido que se le da a la formación por parte del Ministerio de Educación está ligado a la profesionalización que plantea preparar a expertos en conceptos y prácticas homogéneas, de corte racional, basadas en un modelo de visión positivista que fragmenta y compartimenta los campos del conocimiento. Sin embargo, los grupos de estudio para aprender del *otro* plantean un sentido distinto de la formación. Aquí, la formación se da a través del otro. La otredad, la diferencia, el otro, son esenciales para el significado y para el diálogo<sup>253</sup>. Es decir, en este contexto, la formación de educadores ve las diferencias como valiosas.

Veamos otra experiencia relacionada con los gestores y la formación docente.

Como formador, recuerdo cuando comenzamos el trabajo de reforma curricular, por allá en el 80, aproximadamente. Ya por esos años comenzó la idea de la acreditación. Sin embargo pusimos algunos parámetros, hasta cierto punto claros, para iniciar la reforma curricular. En primera instancia, quisimos quitar un concepto que había de propiedad de asignaturas. Segundo, quisimos hacer un estudio desde las prácticas pedagógicas. Esto era crítico, porque esas prácticas se daban

---

252 Entrevista fenomenológica a JO, gestor Programa Idiomas Modernos, Tunja, abril de 2017.

253 Enrique Dussel, Op. Cit. (1986), 42.

al final y la carrera duraba cuatro años. Ya estando en séptimo semestre, era casi obligatorio pasarlos, así ellos no quisieran ser docentes, porque su desempeño pedagógico era muy débil. Decidimos que las prácticas pedagógicas iniciarían lo más pronto posible y que la lengua inglesa, que solo estaba al comienzo de la carrera, se diera hasta el final de ésta. En esa época nunca se había escuchado al estudiante. El estudiante no participaba del diseño curricular, a pesar de que sobre él recaía todo el peso del plan de estudios. Era una contradicción. Entonces quisimos conocer el concepto de los estudiantes, lo cual arrojó unas observaciones muy valiosas para diseñar el plan de estudios. Esta reforma fue difícil en un comienzo por la concepción que se tenía en la universidad. Era casi imposible, pero poco a poco fuimos cambiando y tratando de ser un programa de formación. Todo lo que hicimos se vio reflejado en la malla curricular, que era un poco más acorde a lo que realmente se necesitaba en los colegios, y tenía en cuenta lo que en la época se estableció como importante: las competencias. Algo que nos ayudó mucho fue quitar el concepto de trabajo en grupo y cambiarlo por trabajo en equipo colaborativo, y eso también tenía que darse con los docentes de la escuela, así que comenzamos convenciendo a los compañeros de que debíamos hacerlo. Buscamos desde la dirección los mejores ambientes, las mejores posibilidades de trabajo y nacieron los colectivos de trabajo en inglés, español y francés<sup>254</sup>.

Esta experiencia de vida evidentemente tiene que ver con dos aspectos que se cruzan. Por una parte, la formación vista desde las reformas impuestas por el Ministerio de Educación Nacional, y por otra, la formación de docentes desde lógicas sociales. Las dos perspectivas tomaron la forma de malla curricular.

En relación con el primer aspecto y dado que “las reformas educativas como actos de gobierno, esto es, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país”<sup>255</sup>, los formadores crean agendas dialógicas

---

254 Entrevista fenomenológica a JO, gestor Programa Idiomas Modernos, Tunja, Abril de 2017.

255 Ángel Díaz-Barriga y Catalina Inclán- Espinosa, *El docente en las reformas*

que permitan pensar la formación desde sus principales actores sociales: los estudiantes. Alain Touraine<sup>256</sup>, creador de la escuela del sujeto, aboga por la necesidad de que sean la economía y la educación las que se adecúen a las necesidades del sujeto y no a la inversa. Ahora, esta narración informa sobre el esfuerzo por retomar lo que piensan los estudiantes. De todas maneras, escuchar las voces de los estudiantes también implica escuchar sus vidas. Es decir, saber qué es lo que los hace únicos y cómo desarrollan sus subjetividades.

Aunque la formación de docentes tuvo en cuenta al individuo, también se pensó desde la normatividad estatal que, finalmente, enfatiza en el producto. De esta manera, la formación de docentes de Idiomas en la UPTC se preocupó por desarrollar competencias. Aquí hay que resaltar que el movimiento educativo basado en competencias tuvo sus orígenes hacia 1920 en los Estados Unidos. Esta tendencia relacionaba los modelos industriales, basados en objetivos y productos, con el acontecer educativo. A partir de 1969, en ese país se apoyó la inversión relacionada con el entrenamiento a profesores, para que los resultados de la educación fueran óptimos. De esta manera, desde aquella época se buscó que solamente los educadores que pudieran certificar sus competencias, harían parte del sistema educativo. Ahora, desde los mismos orígenes de este movimiento, se ve la trascendencia que se le da a las certificaciones y al producto educativo. Así las cosas, en la narración anterior se puede observar que la formación se entendió desde la instrumentalización y el entrenamiento.

A este respecto, Bruner<sup>257</sup> advierte que cuando un estudiante va a la universidad, va a vivir una experiencia y no solamente a desarrollar competencias. Por esto, una malla curricular basada en competencias hace casi imposible presenciar las relaciones históricas, sociales, estéticas y de otra índole, del mundo. Ahora bien, mientras se desarrollaba una actualización al Programa de Idiomas, permeada por directrices externas, los formadores proponían la formación desde el desarrollo personal y colectivo de los actores del proceso. El trabajo colectivo fue visto como la posibilidad para un proyecto

---

*educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*, Buenos Aires: CLACSO, 2001, 6.

256 Alan Touraine, *¿Podremos vivir juntos?*, México: FCE, 1997, 25.

257 Jerome Bruner, *Op. Cit.* (1997), 81.

transformador.

De esta manera, estas narraciones de gestores del Programa de Idiomas Modernos nos permiten reconocer los siguientes temas, que manifiestan lo que significa la formación de educadores en el Programa de Idiomas:

- La formación implica desarrollar un plan de vida.
- La formación no se puede apartar del contexto social.
- La formación se da cuando ocurre en una relación dialógica con el otro.
- La formación está ligada al desarrollo de competencias.

Entonces, para los gestores del Programa se enlazan las perspectivas humanas y técnicas de la educación. Así, la formación de educadores activa la reflexión de los sujetos sobre sus proyectos formativos, y es una acción sobre sí mismos que se da en una relación dialógica con los otros. Esta visión humana de la formación se contrapone a la manera como la formación de educadores se ve ligada a conceptos utilizados en una perspectiva técnica e instrumentalista de la formación, tales como las competencias y las mallas curriculares.

En otras palabras, la formación de educadores transita por lo que Martha Nussbaum<sup>258</sup> llama educación *sin fines de lucro*. La autora argumenta que dadas las tendencias relacionadas con la productividad, se sobrevalora el conocimiento técnico y se le resta significado a las problemáticas sociales. Entonces, el sentido que se le da a la formación está basado en el entrenamiento, a pesar de que se hacen intentos por agenciar propuestas más humanas, basadas en la praxis, en donde el diálogo con el otro esté a la orden del día.

*Desde los directivos*

Ahora bien, los directivos del Programa de Idiomas Modernos también tienen un cúmulo de experiencias que vale la pena revisar. La siguiente anécdota se relaciona con la manera cómo desde el Comité de Currículo se han enfrentado las actualizaciones del Programa de Idiomas Modernos y las experiencias vividas en relación con las

---

<sup>258</sup> Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Buenos Aires: Katz, 2010, 55.

actualizaciones y la formación de docentes en idiomas. ¿Qué han vivenciado los directivos del Comité de Currículo? ¿Qué experiencias de vida consideran importantes?

Yo me acuerdo que cuando llegué al programa estaban en una transición, y en esa transición ya las mallas estaban prácticamente formadas, y en ese momento fue cuando sucedió lo de los énfasis. El Programa de Idiomas Modernos hacía unos énfasis: en inglés y en español. Yo entré al Comité en la fase en que se estaba hablando de créditos, de asignaturas, de áreas: la general, la interdisciplinaria y la disciplinaria, así como de porcentajes. También me acuerdo que prácticamente lo que se hacía aquí en el Comité de Currículo eran unos ajustes numéricos, porque un día el Consejo Académico decidía que para el área general iba a dejar el 12 %, y ocho días después decía que no, que el 15 %. Entonces había que volver a ajustar, pero a los quince días decía que el trabajo de grado tenía que ser obligatorio pero que no iba a contar como créditos. Entonces vuelva y sume y vuelva y reste. Pero en ningún momento me acuerdo que abordáramos algún propósito relacionado con la manera para mejorar la formación de los estudiantes. No para ese trabajo específico<sup>259</sup>.

Notoriamente, las actualizaciones curriculares han jugado un papel importante en la formación de educadores en idiomas de la UPTC. Las decisiones acerca de la formación parecen estar más ligadas a principios económicos que buscan ajustar el número de horas y de créditos a los requisitos institucionales y no necesariamente a las lógicas sociales que implica la formación de educadores.

Este tipo de medidas, relacionadas con el número de créditos, representan también un desafío para los directivos. Sus discursos expresaron su frustración y desilusión ante las normativas establecidas. En esta época en donde se tienen unas demandas rígidas basadas en los resultados de los exámenes, parece ser que los ideales de la formación docente como práctica situada se alejan cada vez más. Las políticas que exigen distribuir la malla curricular en áreas y horas presenciales y autónomas, contrastan con la posibilidad de reconfigurar propuestas formativas desde lo social.

---

<sup>259</sup> Entrevista fenomenológica a CC, Programa de Idiomas Modernos UPTC, Tunja, Abril de 2017.

De una u otra manera, esto tendría que ver con que las instituciones de educación superior, tal como lo plantea Fairclough<sup>260</sup> han llegado a funcionar bajo la presión gubernamental y se inclinan por trabajar como si fueran empresas de negocios que compiten para vender sus productos a los consumidores. Se espera que se autofinancien aumentando el número de consumidores (estudiantes). Así, se ha presionado a los académicos para que consideren a sus alumnos como ‘consumidores’. La mayor parte del trabajo de los maestros debe estar dedicado a la enseñanza y al desarrollo de métodos de enseñanza que permitan tener el producto deseado. Por tanto, la distribución académica en los programas ha de corresponder a las necesidades del mercado.

Por otra parte, se da la reforma, y en ella tuvimos amplia participación, que no fue tomada en cuenta por el Ministerio de Educación Nacional. Ahí estuvimos los claustros docentes, los comités de currículo y las asambleas estudiantiles haciendo una amplia reflexión de lo que implicaba la nueva regulación para las licenciaturas. Sin embargo no tuvo mucha influencia en el Ministerio de Educación Nacional. La reforma se dio de una manera apresurada, que no permitió realmente un análisis de fondo, porque esta reforma que el Ministerio presenta carece, incluso, de un sustento teórico como el que debería tener para poder justificar todos esos planteamientos que se hacen. Entonces nosotros, como claustro docente, terminamos por separar el programa y crear dos áreas, una en literatura y lengua castellana y otro en lenguas modernas con énfasis en inglés. Así, en inglés podríamos alcanzar unos niveles de suficiencia de C1 según los estándares del marco de referencia europea<sup>261</sup>.

La segunda anécdota es impactante. Aquí, el Comité comenta cómo, ante la presión de transformar el programa que se tenía y a fin de lograr los propósitos de suficiencia en inglés, se toma la decisión de crear nuevos programas. Es decir, el nacimiento de los programas no estaría directamente relacionado con las necesidades sociales y

---

260 Norman Fairclough, “Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities”, *Discourse & Society* 4, no. 2, 1993: 133.

261 Entrevista fenomenológica a CC, Programa de Idiomas Modernos UPTC, Tunja, Abril de 2017.

culturales de los sujetos, sino, por el contrario, con las políticas de homogeneización del Ministerio de Educación Nacional.

Parece ser que hemos aceptado el criterio de eficiencia de las empresas sin mucho cuestionamiento. Hemos apoyado las mediciones de resultados en términos educativos a través del precio y el producto, a pesar de que la educación tiene que ver con los seres humanos y sus subjetividades. De esta manera, los actos educativos y pedagógicos no pueden medirse desde lógicas de estandarización, sino en términos humanistas y del poder que tiene el ser humano para cambiar su sociedad.

A este respecto, Ferry<sup>262</sup> critica fuertemente las reformas pedagógicas. Según el autor, lo que empieza como una perspectiva meramente administrativa, termina planteando una postura ideológica que beneficia al sistema socioeconómico. Ferry<sup>263</sup> explica, además, que en las reformas pedagógicas el concepto de formación suele perderse al proponerse una orientación específica. De una u otra manera, con los procesos de globalización, la universidad se convierte en un órgano regulado por políticas internacionales que están altamente ligadas a las lógicas de los mercados internacionales. Giroux<sup>264</sup> sugiere que las regulaciones, las certificaciones y la estandarización no permiten que los docentes tengan las condiciones para ser intelectuales públicos. Un concepto primordial en esta narración se relaciona con los estándares. De hecho, los estándares, están perfectamente alineados con los modelos por competencias, que, a su vez, están basados en modelos productivos. Así, la evaluación por competencias se da en relación con su actuación.

Pero ¿Cómo afectaron estas decisiones la formación de educadores en idiomas? Uno de los miembros del Comité de Currículo deja entrever lo sucedido, en la siguiente anécdota.

Tuvimos practicantes del programa como hasta el 2014, los muchachos estaban preparados equilibradamente en las dos áreas. Ellos iban a los colegios y los felicitaban porque

---

262 Gilles Ferry, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre teoría y la práctica*, México: Paidós, 1990, 101.

263 Ibidem, 110.

264 Henry Giroux, "Estudios culturales, juventud y desafío de la pedagogía", *Harvard Educational Review*, 64, 1994: 300.

sabían español e inglés y sabían enseñar. Estaban muy bien profesionalizados. Ahora estamos sacando unos estudiantes que carecen de muchas estrategias metodológicas y didácticas para implementar en sus clases; les hace falta también mucho conocimiento sobre las temáticas y sobre todo, la parte de la profesionalización. Uno siente que está trabajando con estudiantes de los primeros semestres. No saben inglés, ni saben cómo controlar la disciplina en el salón de clase. No utilizan materiales ni nada<sup>265</sup>.

Esta experiencia demuestra que la formación de educadores en idiomas esta aún ligada a la formación en la disciplina y en las técnicas. Acá, la visión instrumentalista de la formación es bastante clara, pues hacen falta tanto el conocimiento sobre la disciplina, como el manejo de estrategias metodológicas. De esta manera, la formación de educadores sigue estando permeada por la capacitación. Este concepto está ligado con la profesionalización, que es un concepto indicado en la anécdota de este actor social. La profesionalización, entonces, implica el conocimiento de las técnicas para desarrollar una labor. La formación profesionalizante se entiende como la capacitación o formación para el desempeño de tareas específicas relacionadas con el área de conocimiento en la que se formaron.

En este punto, Zambrano<sup>266</sup> insiste en que la formación está regida por la experiencia y el sentido, y que requiere de capacidad y disposición. En nuestra sociedad se ha optado, principalmente, por la capacidad, la cual se ha transformado en capacitación, que les permite a los individuos adquirir habilidades y destrezas específicas para su desempeño. Aquí, lo espiritual pierde vigencia frente a lo que demanda la producción, “pensar es menos importante que hacer”<sup>267</sup>. La capacitación se limita a la práctica, adiestra el espíritu y promueve la reproducción de los saberes disciplinares.

Las anécdotas anteriores nos permiten extraer los siguientes temas que resumen, de manera general, el sentido que los directivos dan a la formación de educadores de inglés:

---

265 Entrevista fenomenológica a CC, Programa de Idiomas Modernos UPTC, Tunja, Abril de 2017.

266 Armando Zambrano, Op. Cit. (2008), 18.

267 Ibidem, 7.

- La formación no se puede medir.
- La formación está al servicio de los procesos productivos.
- La formación está basada exclusivamente en los niveles de suficiencia en la lengua extranjera.
- La formación está ligada a los patrones ideológicos del Estado.

Así las cosas, para los directivos, la formación de educadores de inglés, aunque no puede ser medible, sí se ve afectada por disposiciones y políticas nacionales. Dichas políticas equiparan la formación de educadores con el entrenamiento. De esta manera, se hace énfasis en las evaluaciones, las estadísticas, los resultados y los objetivos instruccionales. El currículo es visto como el plan de estudios y como una entidad estática. El hecho de que una de las motivaciones principales para abrir un nuevo programa de Idiomas sea la posibilidad de alcanzar un nivel C1 en inglés, deja entrever la manera como la visión instrumentalista del currículo ha afectado a este programa. Parece ser que lo más importante para un programa de formación de educadores en idiomas es la disciplina.

#### *Desde los formadores*

Podríamos decir que los actores sociales que frecuentemente intervienen en los procesos de formación de educadores son los mismos formadores. Se podría pensar que son ellos quienes apoyan estos procesos formativos. Entonces ¿Qué experiencias los han marcado en relación con la formación de docentes? ¿Por qué fueron esas situaciones trascendentes? Parece que la formación de educadores de idiomas está alejada de la realidad y continúa perpetuando modelos transmisionistas y conductistas.

Todo indica que, a pesar de los cambios constantes de la sociedad, la formación de educadores sigue estática. Los modelos tradicionales para la enseñanza de la lengua siguen siendo considerados efectivos y se siguen perpetuando conceptos alejados de la realidad. Por eso, los formadores indican que es necesario que la formación no sea solamente de los estudiantes, sino también de los formadores, quienes podrían relacionarse más con los contextos de prácticas pedagógicas y, a través de una relación dialógica, comprender su

evolución. Zemelman<sup>268</sup> llama la atención sobre el hecho de que las sociedades latinoamericanas viven en la subalternidad, lo cual bloquea nuevas lecturas de la realidad desde una perspectiva crítica.

Hace mucho que no voy a un colegio. Yo veo a los profesores de mi hijo, todos egresados de nuestra Universidad, y eso me hace pensar que en clase yo trabajo con temas que están muy desvinculados de la realidad. En cuanto a la profesora de inglés de mi hijo, exalumna mía, algunas veces yo veía que ella le ponía tareas de memorización a mi hijo de seis años. También recuerdo un día en que le dejó como tarea dibujar a su familia, y mi hijo retrató a su mamá, a él mismo y a mí. Sin embargo, él no dejaba de pensar que su familia no era perfecta ni bonita, porque para ser una buena familia él debía tener una hermana y una mascota. Mi hijo insistía en que esa era la familia que la *teacher* les había mostrado y que así debía ser. Mi esposa y yo le explicamos lo que nos hacía ser una familia, pero él no quedó muy convencido<sup>269</sup>.

Ahora tenemos otra descripción de una experiencia vivida en relación con el proceso de formación de una formadora de maestros. Esta vez, se trata de una experiencia que le permite entender la formación de educadores como el reconocimiento del *otro*.

La Universidad XXX no es fuerte en pedagogía. Yo considero que la XXX se preocupa más por la parte de la lengua. Nosotros teníamos inglés por todos lados y teníamos una formación fuerte en lingüística, pero en pedagogía solo tuvimos como tres cursos de esta asignatura, aparte de la didáctica, que eran psicologías del aprendizaje. Pero esa primera psicología, yo creo que fue la que me enamoró más de la carrera, porque la dictaba una pedagoga, que era muy, muy dinámica, muy chévere. Yo me acuerdo de XXX, como se llamaba la señora, aunque eso fue ya hace tiempo, pero la recuerdo porque fue una señora muy querida, ella se preocupaba porque uno aprendiera, fue muy dinámica y le enseñaba a uno a comprender, sobre todo, quién es el otro, para poderle ayudar a uno con su proceso cuando ya fuera profesor<sup>270</sup>.

Esto estaría relacionado con el hecho de que la formación no

---

268 Hugo Zemelman, Op. Cit. (2010) 355.

269 Entrevista fenomenológica a JA, formador Programa de Idiomas Modernos UPTC, Tunja, Abril de 2017.

270 Entrevista fenomenológica a AA, formadora Programa de Idiomas Modernos UPTC, Tunja, Abril de 2017.

se da sin el otro. Es decir, los sujetos se forman en diálogo constante con el otro. La formación, implica la relación con el otro. Esta narración concede una importancia especial al reconocimiento del otro. Podríamos, entonces, decir que las relaciones dialógicas con el otro son necesarias para los procesos formativos. Así mismo, Hall<sup>271</sup> sintetiza que el otro es esencial para el significado. Es decir, el otro es necesario para el diálogo y para que se dé una relación dialógica.

En una narración de su vida, antes de ser formador de educadores, éste revive una experiencia que sin duda marcó su vida como formador. Así, el hecho de ser formador de educadores no es algo que se genere solamente en la interacción que tiene con los futuros educadores, sino que es un proceso dinámico que se desarrolla mediante las decisiones que toma, una vez se vuelve educador.

Recuerdo que cuando yo era profesor de primero de primaria, hubo una ocasión en la que en un salón de primero una niña llegó con un montón de papeles de facturas. Al papá se le ocurrió regalárselos a la niña y la niña se los dio a los otros niños. Los niños no me escuchaban porque cada uno estaba escribiendo algo en el papel. Así que les dije que prestaran atención y recogí los papeles. Había una niña que era insistente con el papel. Yo pasé por su puesto y le dije -entrégame el papel-, y ella me dijo -no *teacher*, no me lo quites-, pero yo insistí -entrégame el papel-; como ella no me lo entregó, yo se lo quité y lo guardé. Ella no se puso brava, simplemente sacó otro, otro y otro, y yo se los quitaba. En un momento, la niña se puso triste y escribió algo en el papel. Me lo entregó, yo lo guardé y seguí con la clase. Cuando terminó la clase, saqué el papel del delantal, me acuerdo que yo tenía un delantal blanco, y descubrí que la niña había escrito en inglés "teacher I love you", yo dije -¡miércoles!-, y lo guardé en la camisa, y cómo todavía tenía ahí los otros papeles que había decomisado, los saqué y los leí... Ella había intentado durante toda esa clase hacer algo: en el primer papel no había escrito nada, en el segundo escribió "te", en el tercero "teacher" o "teacher love", había escrito solamente palabras sueltas. Yo nunca la dejé concluir su oración hasta que ella se puso triste conmigo y casi llora, y un niño ¿cómo va a llorar en mi clase? Yo me fui para mi

---

271 Stuart Hall, *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Popayán: Fundación Envión, 2014, 34.

casa y guardé el papel por mucho tiempo, como para que no se me olvidara cuál era mi rol en la formación de esta niña<sup>272</sup>.

La formación también se puede ver desde las rupturas que se hacen con lo conocido. En esta narración, el formador sabía cuál era su papel como formador: lograr que los niños aprendieran una temática específica. No se podía dar espacio para algo que no estuviera controlado por el profesor. En este caso, el escrito en papeles de colores. Esto significó una ruptura con lo que se consideraba su papel como formador de niños y trascendió a su papel como formador de educadores. Sobre este punto, Honoré<sup>273</sup> sugiere que toda experiencia de crisis y ruptura con las condiciones habituales se relaciona con el proceso de formación. Así, estos momentos generan renovaciones y cambios que permiten nuevas formas de pensar y actuar. En esta misma línea, Rodríguez (1994) argumenta que la formación docente implica cambio e innovación.

En la siguiente anécdota, la formadora relata cómo la formación de educadores tiene que ver con la relevancia social. Este concepto, según Kumaravadivelu<sup>274</sup>, denota la sensibilidad de los formadores en aspectos históricos, sociales y políticos en los que tiene lugar el aprendizaje, que, a su vez, son los que le ayudan al formador a crear sus propias teorías de aprendizaje.

Después de terminar mis estudios me fui para Cucaita, donde estaba empezando sus actividades el colegio municipal, que funcionaba en una casa como de campo, como de barrio, pequeña; todo era pequeño y el pueblo muy solitario. Todos los días, por ejemplo, yo iba por la calle y una mamá me veía y me decía -profe, venga tómese un tintico que todavía no pasa el bus-, yo aceptaba la invitación y en esos encuentros me hablaban de los hijos y de las expectativas que tenían. Después de Cucaita me fui para Guateque y allá, a través de la asociación de padres de familia, nos agasajaban en el Día del Profesor, el Día de la Madre, y como Guateque es zona esmeraldífera, el señor Víctor Quintero, quien tenía su edificio

---

272 Entrevista fenomenológica a JA, formadora Programa de Idiomas Modernos UPTC, Tunja, Abril de 2017.

273 Bernard Honoré, *Op. Cit.* (1980), 101.

274 B., Kumaravadivelu, "Toward a Postmethod Pedagogy", *Tesol Quarterly*, 35 no. 4, 2001: 239.

en el puerto, en una celebración del Día del Profesor, nos llevó en helicóptero a un pueblito, donde las esposas de mineros, con las cuales yo trabajaba, me cambiaron mi anillo de simples morrallas por esmeraldas de verdad. Ellas eran muy lindas, todas muy especiales<sup>275</sup>.

Esta anécdota nos relata el modo en que esta formadora se envolvió con la comunidad. De esta manera, ella aprendió de los padres de familia. La preocupación por sus estudiantes hizo que por medio de sus familias reconociera sus talentos, identidades y necesidades. La preocupación que ella tenía por los niños se vio reflejada en el interés que les demostró a las familias y a los miembros de la comunidad con quienes interactuaba frecuentemente por medio de eventos, charlas informales, etc. En otras palabras, ella se convirtió en miembro de esta comunidad.

Algunos de los temas que se pueden extraer de estas anécdotas son:

- La formación es poder vincular el conocimiento con la realidad.
- La formación no es memorización.
- La formación es reconocer al otro.
- La formación implica cambios y reflexión.
- La formación implica preocupación por el otro.

En los anteriores casos se podría concluir que la formación de educadores “es un proceso de estructuración intrínseca del sujeto que lo lleva a madurar en lo interno abriéndole posibilidades para vivir experiencias de aprendizaje”<sup>276</sup>. La formación de educadores significa la posibilidad de desarrollar procesos internos de reflexión, que les permitan a los formadores cambiar mediante la comprensión del contexto social en el que se desenvuelven.

#### *Desde los egresados*

Pero ¿qué sucede con los egresados? ¿Qué tipo de vivencias permearon y permean su quehacer? ¿Será que la formación significa lo mismo para gestores, directivos, formadores y egresados?

---

275 Entrevista fenomenológica a YA, formadora Programa de Idioma Modernos UPTC, Tunja, abril de 2017.

276 Gilles Ferry, Op. Cit. (1991), 50.

En cuarto semestre tuve una profesora de inglés que tenía preferencias y era selectiva. En una ocasión tuvimos una presentación con dos compañeros más. Uno de ellos hablaba mucho. No era el mejor en términos lingüísticos, pero para la profesora sí. Ella nos dijo que si no hubiera sido por él, habríamos sacado 1.2 o 1.5. -Es que no se les entiende nada, es que a ustedes les falta mucho, yo no les entiendo nada. Ese nivel de lengua y dizque en cuarto semestre. Ni se les ocurra ir a enseñar ni siquiera a un instituto de garaje-. Esa vez yo quería llorar, me sentía muy mal porque pensaba que no sabía nada, que todo lo que yo creía que había aprendido no era nada. De esa profesora también recuerdo una vez cuando teníamos el examen final que vale el 55% de la nota del área de inglés. A una compañera mía se le murió la mamá y, por supuesto, ella estuvo en el cementerio, le trajo el acta de defunción a la profe y le contó todo. Sin embargo, la profesora le dijo -no, no, porque es que el examen era ese día, y yo no tengo más tiempo. O sea, no! Tenemos que ser conscientes y venir a clases y demás-. Eso me tocó mucho y yo dije -¡Por favor! Ella viene a clase, pero es que esa es una situación distinta, una situación muy difícil-. Entonces uno piensa ¿Hasta qué punto la profesora es humana? ¿Es que ser profesor de inglés es solo ser bueno en inglés? ¿Y si mis alumnos no tienen que comer? <sup>277</sup>

En la primera parte de esta historia, la profesora tal vez nunca había reflexionado sobre lo que significa hacer énfasis en el nivel de lengua de los estudiantes. En particular, según ella, el mal manejo lingüístico de la lengua no les permitiría a los estudiantes ingresar al mercado laboral. Esto tendría que ver con la formación entendida desde las lógicas racionales que ven “el saber como meros instrumentos cognitivos-racionales, lógico-formales y materiales para desarrollar un empleo”<sup>278</sup>.

Para el estudiante, por el contrario, este episodio marcó un punto clave en su formación al entender que ésta debería ir más allá de la disciplina y permear al sujeto. Así, habría entonces que preguntarse acerca de la manera como esta visión de formación, incidida por

---

277 Entrevista fenomenológica a NT, egresada del Programa de Idiomas de la UPTC, Tunja, abril de 2017.

278 Manuel Moreno, “Una crítica a los modelos formativos docentes por competencia estandarizada”, *Revista Educ@rnos*, 4, 2014:81.

la globalización, es deshumanizante. La deshumanización sucede cuando a los estudiantes se les restringe su lenguaje, cultura, historia y valores.

El entorno cultural, psicosocial, anímico y ético se ve desplazado por el saber hacer. Parece que los conocimientos de la disciplina están totalmente desligados de los asuntos humanos. Lo que la estudiante sintió después de estos sucesos fue intenso y tuvo un significado duradero, a tal punto que en su práctica pedagógica actual hace un balance entre lo disciplinar y lo humano. De esta manera, trata de equiparar los aspectos técnicos de la disciplina con los aspectos humanos.

Algunos temas que se observan en esta anécdota son:

- La formación docente no está dada solamente por el conocimiento de la disciplina.
- La formación debe verse desde la perspectiva humana.

La formación aquí se ve como una tarea individual en donde el sujeto es libre de escoger y valorar lo que crea conveniente para su desarrollo personal y humano<sup>279</sup>. La formación va más allá de la capacitación, ya que implica procesos intelectuales más profundos. Es decir, tiene que ver con la formación humana que, según Gadamer<sup>280</sup> evita que los sujetos se deshumanicen o sean convertidos en instrumentos de trabajo. Por tanto, esta visión está en contraposición con la formación técnico-instrumental.

#### *Desde los estudiantes*

Las experiencias de los estudiantes son también fundamentales, si lo que se busca es comprender el sentido de la formación de educadores. Parece que, curiosamente, el sentido que tiene la formación para los futuros maestros de idiomas, no ha sido objeto de estudio. Se podría pensar que este sentido se visualiza en cada uno de los programas de idiomas. ¿Qué significa, entonces, la formación para los estudiantes? Desenmarañar este misterio resulta maravilloso. Las significaciones que pueda tener este proceso para ellos son, sin duda, necesarias para resignificar la formación de educadores en el Programa de Idiomas de la UPTC.

---

279 Gilles Ferry, Op. Cit. (1991), 55; Bernard Honoré Op. Cit. (1980), 105.

280 Hans- Georg Gadamer, Op. Cit. (1992), 99.

Durante el proceso de formación de los educadores de idiomas se tiene contacto con diferentes espacios formativos: seminarios de clase, congresos, acompañamiento de asistentes de lengua extranjera, etc. Estos espacios parecen complementarse bien en los procesos de formación. Sin embargo, los estudiantes dejan claro cuáles son los momentos particulares en los que sintieron que se estaban formando. En la primera anécdota, que se menciona a continuación, se considera que la posibilidad de viajar a un país de habla inglesa marcó profundamente la formación de esta estudiante. La segunda anécdota, por el contrario, plantea cómo a través de espacios más abiertos se puede llegar a reconocer y aprender del otro ser humano y, en consecuencia, convertirse en un pilar para la formación. La tercera anécdota se enfoca más en las posibilidades de formarse a través de espacios que escoge el mismo estudiante (en este caso, fuera de las aulas de clase). Así, estas vivencias permiten percibir que la formación de educadores va más allá del aula. De esta manera, la formación de educadores se observa como la posibilidad de trascender a otros espacios pedagógicos que permiten el crecimiento personal.

Yo creo que no quería ser docente sino hasta este año, porque incluso en octavo semestre no tenía la seguridad para enseñar inglés, pues yo no lo hablaba bien en la universidad. A propósito, falta la parte comunicativa, porque nosotros como estudiantes no tenemos muchas oportunidades de practicar inglés en la institución y, seamos realistas, nosotros por fuera de la universidad no lo vamos a hacer. Pero, cuando viajé a los Estados Unidos adquirí más conocimiento y empecé a hablar, porque fue en ese país donde realmente me solté, y este año ya llegué con todas las ganas y ya teniendo el conocimiento, porque sé que lo que aprendí está bien y que puedo transmitir ese conocimiento, que fue lo que me motivó para decir -sí, sí quiero hacer esto-, y lo otro es la respuesta por parte de los estudiantes a lo que yo hago, entonces eso es lo que me alienta a decir -sí, sí puedo continuar con esto<sup>281</sup>.

La anécdota anterior incluye dos aspectos que son interesantes. Por una parte, la necesidad de viajar a un país angloparlante, lo

---

281 Entrevista fenomenológica a JV, estudiante Programa de Idiomas UPTC, Tunja, abril de 2017.

cual puede verse como la necesidad de fundamentar la disciplina (el idioma inglés). Por otra parte, esta necesidad nació de una perspectiva ética de lo que significa ser educador. Claramente, esta estudiante se preocupaba por las repercusiones que su conocimiento, acciones, actitudes y comportamientos pudieran tener en la vida de sus estudiantes. Una vez regresa de los Estados Unidos, convencida de que tiene las herramientas cognitivas para ser educadora, ella decide que, definitivamente, va a ser maestra, que enseñar era lo que ella quería.

Con XXX tú no vas a escribir, vas a entregar una parte de ti. Por ejemplo, un día nos puso a escribir sobre nosotros. Ella decía escríbame desde usted, y lo que hice yo fue narrar lo que había vivido mi familia después de la muerte de mi mamá. Esa clase yo la tengo en mi cabeza, yo me acuerdo de cada historia que contó cada uno de mis compañeros, nos acercamos más, nos conocimos como seres humanos y no solo por el nivel de inglés. Esa vez salimos del salón, fuimos al lado del bohío, en el pasto. Formamos una rueda e hicimos un poco de actividades corporales, baile y movimiento y cosas así, y ya cuando llegó la hora de sacar lo que está dentro de uno, pues teníamos una conexión tenaz<sup>282</sup>.

Claramente, esta experiencia marcó a este estudiante. De cierta manera lo que se narra en esta vivencia demuestra la manera como las historias de vida fueron reconocidas y la importancia que esta formadora le dio a las voces de sus estudiantes. Así, ella supo realmente de dónde venían sus estudiantes y a dónde querían llegar. Es decir, ella trajo esa perspectiva humana a su clase y la hizo personal. Al compartir y hablar de sus propias vidas, la clase y sus compañeros se convirtieron en una familia. Este tipo de experiencias afectan no solamente las relaciones entre los actores sociales, sino también su formación como educadores.

En cuarto o quinto semestre yo fui al Congreso de Profesores de Inglés ASOCOPI, recuerdo que el tema era *narrativas* y fue una experiencia increíble: las plenarias fueron muy enriquecedoras para mí, yo me sentía en otro mundo, sentía

---

282 Entrevista fenomenológica a AP, estudiante Programa de Idiomas UPTC, Tunja, abril de 2017.

que era lo mejor en lo que yo podía estar. Recuerdo mucho que al final de la sesión en la tarde tenía dolor de cabeza por andar escuchando tanto inglés, nunca había sentido tanto la presión de la lengua extranjera y que todo el mundo me hablara en inglés. Me mostraron un mundo distinto en ese congreso, yo me sentí en el lugar en el que quería estar, que era aprendiendo cómo enseñar una lengua extranjera y ver lo enriquecedor y lo variado que es este campo<sup>283</sup>.

La formación de educadores no es algo que se enseña y que pase solamente en la universidad, o cuando se empiezan las prácticas pedagógicas. Por el contrario, la formación es un viaje personal con altos y bajos y con diversas sorpresas a lo largo del camino. Por esto, la formación de educadores no implica estar por horas leyendo un libro de texto y aprendiendo teorías. Espacios como los congresos en donde es el sujeto quien escoge en lo que quiere participar, son formativos. Lo que vivió este estudiante en el congreso de ASOCOPI no se encuentra en los libros, pero le permitió vivir otro tipo de experiencias y pensar críticamente acerca de ellas.

Los temas que se pueden deducir de las anteriores experiencias son:

- La formación es una apuesta ética.
- La formación implica ser proficiente en la disciplina.
- Formar es compartir una parte tuya.
- La formación se da en muchos espacios.

La formación de educadores de inglés para los estudiantes se analiza desde la importancia que se le da a la disciplina, pero también desde los aspectos humanos que hacen parte de ésta. Finalmente, se le da un papel preponderante a los diferentes espacios que permiten que el sujeto sea autónomo y se autoforme en compañía de los otros. Por tanto, la institución se convierte solamente en un lugar propicio para transitar y construir estrategias de formación y de encuentro de sentido.

#### *Desde los intelectuales*

En último término, en este análisis fenomenológico-hermenéutico se escucharon las experiencias de los intelectuales en

---

283 Entrevista fenomenológica a DL, estudiante Programa de Idiomas UPTC, Tunja, abril de 2017.

el área. Sus historias parecen indicar que la formación significa para ellos más que instrucción. De hecho, en sus anécdotas se percibe la importancia que dan a la necesidad de entender aspectos sociales e históricos como parte de la formación. Así, se puede dilucidar que los intelectuales entienden la formación de educadores como “una actitud y una disposición antes que una adquisición exclusivamente técnica”<sup>284</sup>.

De la misma manera, sus experiencias denotan un interés particular por construir cuerpos colegiados que permitan empoderar a los estudiantes para que a través de innovaciones pedagógicas generen cambios en la sociedad. En otras palabras, la formación es un trabajo colectivo que permite compartir experiencias y expectativas. Este diálogo también se relaciona con la necesidad que tienen los formadores de seguir aprendiendo. El aprendizaje constante es uno de los elementos que se relacionan con el educador como intelectual. Ahora, estos espacios se desarrollan de manera muy variada. A este respecto Luis Moll<sup>285</sup> argumenta que el diálogo entre formadores es una oportunidad para pensar juntos acerca de los estudiantes, sus necesidades y sus familias. De esta manera, lo que sucede en los salones de clase es más coherente con las realidades que ellos viven en sus comunidades. A este respecto, Carroll (2009) advierte que la idea del educador trabajando solo y tratando de aprender de las necesidades de todos sus estudiantes no funciona ni a corto ni a largo plazo.

Los discursos de los intelectuales también plantean una posición crítica que intenta mostrar la necesidad de pensar los programas de formación de educadores de idiomas desde una perspectiva más humana. En relación con esto, es claro que las instituciones encargadas de la formación de docentes, se enfocan más en aspectos disciplinares y científico-tecnológicos que en aspectos sociales.

Algunos de los fenómenos sociales que yo empecé a observar se relacionaban con factores que, por ejemplo, determinaban el rendimiento de la práctica de enseñanza de algunos colegas o de mi desempeño propio en instituciones educativas, que no tenían

---

284 Armando Zambrano, Op. Cit. (2008), 5.

285 Luis Moll, “Mobilizing Culture, Language, and Educational Practices”, *Educational Research*, 1, 2010: 56.

que ver con el conocimiento o el nivel de suficiencia en el idioma que yo enseñaba, sino con el conocimiento de aquellos a quienes yo enseñaba, por ejemplo, las características y las diferencias individuales, la influencia que tenía, por mencionar un caso, el hecho de que un grupo de estudiantes tuviera una variedad de orígenes culturales en la enseñanza del idioma que yo realizaba. En otras palabras, no era lo mismo enseñar a estudiantes de aquí de Bogotá, que enseñar a estudiantes que vinieran de la costa norte de Colombia, o del sur de Colombia, o no era lo mismo enseñar a estudiantes de un colegio privado que de un colegio público, y así por el estilo. Entonces todos esos factores llevan a considerar lo que influía y tenía una incidencia directa en el desarrollo del proceso de aprendizaje de mis estudiantes, que no estaba determinado por el idioma que yo enseñaba de manera directa, sino al contrario, lo que ellos traían al salón de clase incidía en lo que yo les proponía que aprendieran. De manera que empecé a ver cómo en el programa de posgrado esa dimensión sociocultural tenía también tintes políticos e históricos<sup>286</sup>.

Concretamos con otros colegas algunos objetivos, algunas actividades y algunos contenidos para desarrollarlos en los programas de investigación. Consideramos que los salones de clase, a los cuales los estudiantes, futuros docentes de inglés, tenían acceso en colegios distritales, no fueran el único contexto donde ellos pudieran realizar sus estudios de educación formativa, sino que tuvimos en cuenta otros espacios públicos, como espacios donde también se pudiera llevar a cabo o implementar propuestas de investigación. Esto tuvo frutos muy positivos. Los futuros docentes se empoderaron y se convirtieron en autores y actores de sus propios proyectos de investigación, que no terminaron siendo proyectos de aula únicamente con énfasis en lo instruccional, sino que tuvieron implicaciones sociales y culturales de quienes participaban en esos distintos estudios donde se vieron involucrados<sup>287</sup>.

Tal vez hubo una materia que fue definitiva para mí, que se llamaba, si mal no recuerdo, Historia de la Educación, pero no era historia de la educación, era más bien la historia de los educadores, como la presentó este profesor. Era un profesor muy juicioso, muy apasionado por su tema, y él nos insistía mucho en que nos pensáramos como sujetos históricos, él decía

---

286 Entrevista fenomenológica a AQ, intelectual, Tunja, abril de 2017.

287 Entrevista fenomenológica a AQ, intelectual, Tunja, abril de 2017.

que el profesor es un sujeto que es resultado de un momento, de una comunidad, de una escuela que no le es propia, a la cual llega, en la cual él se ve inmerso, pero que también puede controlarla, cambiarla, etc. Entonces a mí esa perspectiva me llamó mucho la atención, me acuerdo haber tenido con ese profesor lecturas interesantes, en las que ese sujeto profesor llega a un momento en la historia en que él se vuelve también constructor de esa historia, entonces... me acuerdo también de algunas discusiones, él nos ponía a leer los documentos del Ministerio, y a pensar en cuánto realmente ayudaba o favorecía más o menos a todos, fueran más o menos partícipes<sup>288</sup>.

Los principales temas de estas experiencias vividas se resumen así:

- La formación está basada en las dimensiones socioculturales, políticas e históricas.
- La formación es un proceso colegiado.
- La formación se centra en el sujeto y sus subjetividades.

Desde estas narraciones, la formación de educadores es un hecho social e históricamente determinado. Por lo tanto, la formación es un concepto vivo y dinámico que tiene que ver con un proceso y no necesariamente con un resultado. La formación de educadores, de la misma manera, se relaciona con cuerpos colegiados. Esto implica que los profesores desempeñen también el papel de aprendices y no únicamente el papel de transmisores de conocimiento prefabricado<sup>289</sup>, y que los profesores aprendan con y de sus estudiantes y sus colegas<sup>290</sup>.

#### *Puntos de encuentro y desencuentro*

A manera de síntesis, una vez escuchadas las experiencias vividas de los actores sociales del Programa de Idiomas de la UPTC, se puede concluir que para estos actores sociales, la formación de educadores en idiomas tiene significaciones contradictorias. Por una parte, la formación de educadores significa el desarrollo personal y colectivo

---

288 Entrevista fenomenológica a YF, intelectual, Tunja, abril de 2017.

289 Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI, 1992, 48.

290 Paulo Freire e Ira Shor, *A Pedagogy for Liberation Dialogues on Transforming Education*, Londres: Bergin y Garvey, 1987, 112.

de los sujetos a través de las experiencias en diversos espacios que les permiten reflexionar, cambiar y transformar sus realidades. Esta formación es dinámica, ya que depende de momentos históricos y sociales.

Por otra parte, esta formación de educadores se ve afectada por los lineamientos y políticas estatales que, históricamente, han mostrado un énfasis en el producto. Por tanto, el sentido de la formación también se vincula con los intereses instrumentalistas y técnicos del Estado. Así, la formación es entendida como entrenamiento, y lo que se busca en los programas de idiomas es crear las condiciones necesarias para que los educadores tengan un nivel alto de suficiencia en el idioma. Esto les permitirá, eventualmente, tener más posibilidades de vinculación laboral. Entonces, la formación es estática y se evalúa, solamente, a través de exámenes estandarizados que permiten medir las competencias disciplinares del individuo.

Estas dos posiciones, que nos permiten develar los sentidos que tiene la formación de educadores de idiomas en la UPTC, se relacionan con lo que Clavijo<sup>291</sup> sugiere en relación con la investigación en el área de inglés. La autora menciona que durante los últimos 25 años, la enseñanza del inglés se ha movido de una perspectiva cognitiva y gramatical, hacia enfoques más críticos que integran el contexto local. La autora argumenta que en los últimos años se ha visto un énfasis en considerar las necesidades de la comunidad. En este sentido, el concepto de *localness* (conciencia y enfoque en lo local)<sup>292</sup> ha tomado relevancia desde procesos reflexivos de los docentes de inglés.

A pesar de esto, y dado lo que pretende y regula el Estado, lo que hacen las instituciones internacionales asesoras del Ministerio de Educación y la manera como se organizan los programas de formación de educadores de inglés, se suele desvincular a los futuros maestros del análisis crítico de sus prácticas<sup>293</sup>. Esto se da, entre otras cosas, porque los programas de licenciatura de Inglés se separan de cualquier otra disciplina académica que no se relacione con la lengua

---

291 Amparo Clavijo, "Editorial: Research tendencies in the teaching of English as a foreign language", *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17, no. 1, 2015: 6.

292 B. Kumaravadivelu, Op. Cit. (2001), 40.

293 Álvaro Quintero, Op. Cit. (2013), 101.

y tienen un fuerte enfoque en el currículo y en la secuencialidad del contenido<sup>294</sup>.

Por lo anterior, los sentidos de la formación de educadores de Idiomas de la UPTC se han construido históricamente y por ende, han sido permeados por las regulaciones y reformas de cada momento histórico. A pesar de esto, los actores sociales han hecho esfuerzos por agenciar otras significaciones.

Para terminar, y hablando desde un punto de vista personal, el arte de llevar a cabo esta comprensión me dio la posibilidad de ser sensible al lenguaje. Este ejercicio fenomenológico-hermenéutico me permitió comprender la esencia de lo que significa la formación de educadores en el programa de Idiomas de la UPTC. Me permitió comprender las cualidades de este mundo. En otras palabras, el sentido no es algo que se invente o se recree. Por el contrario, el sentido se reconoce, se siente y se hace conocer<sup>295</sup>. Por esto, escuchar las experiencias de vida de los actores sociales (en el Programa me permitió pensar en algunos elementos que pueden incorporarse en una propuesta formativa de educadores en inglés.

De esta manera, el último capítulo de esta investigación examina algunos elementos tendientes a configurar una propuesta de formación docente para los actores sociales del Programa de Idiomas Modernos de la UPTC, que corresponda a los requerimientos y especificidades de los sujetos y sus contextos socioculturales.

---

294 Alastair Penycook, Op. Cit. (2001), 55.

295 Jean Grondin, Op. Cit. (2005), 48.

## CAPÍTULO V

# LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE INGLÉS: UNA APUESTA DESDE LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO SOCIAL

### **Del entrenamiento a la formación del sujeto social**

Este capítulo presenta algunos elementos de una propuesta de formación docente para los actores sociales del programa de Idiomas Modernos de la UPTC, que corresponda a los requerimientos y especificidades de los sujetos y sus contextos socioculturales, puesto que, según lo encontrado en los capítulos anteriores, históricamente, las políticas gubernamentales relacionadas con fines económicos han tenido una profunda influencia en estos programas.

De esta manera, el sentido que se le ha dado a la formación de educadores en el Programa de Idiomas de la UPTC es ambivalente. Por una parte, según los requerimientos nacionales, la formación de educadores se entiende como entrenamiento, está basada en las técnicas y la instrumentalización y, por consiguiente, se le da importancia prioritaria a la disciplina y a la manera como esta disciplina se debe enseñar. Por otra parte, la formación de docentes es entendida desde una perspectiva humana que trasciende el entrenamiento. En esta visión se aboga por la formación con base en interacciones dialógicas con *el otro*, que permiten al ser humano crecer y desarrollar sus potencialidades. Es decir, la formación de

educadores es vista desde la interioridad, la praxis y tiene en cuenta las subjetividades del individuo.

Por lo anterior, el criterio principal para una propuesta de formación de educadores en inglés necesita ser pensado desde la formación y no el entrenamiento. Es decir, la formación de educadores ha de entenderse desde lógicas dinámicas, complejas e históricas, que den cuenta de la construcción de un sujeto social. Así, esta concepción se opone al entrenamiento que se enfoca en las características que instrumentalizan los procesos educativos. En otras palabras, bajo estos parámetros se analizan aspectos tales como “la disciplina, el manejo de grupo, las técnicas de motivación, las técnicas para trabajar las habilidades lingüísticas, la administración del tiempo, el uso apropiado del inglés según estándares impuestos por agentes foráneos y otros aspectos de naturaleza puramente técnica”.<sup>296</sup> En síntesis, un programa de educadores de inglés necesita ser planteado, desde la formación de educadores. Esta formación, necesariamente tiene que ver con su pertinencia para el contexto en el que se desarrolla. Es decir, la construcción curricular pertinente ha de ser una garantía para los educandos y para la sociedad<sup>297</sup>.

Algunos de los elementos que se pueden desarrollar en una propuesta de educadores de idiomas en la UPTC tienen que ver, en esencia, con la construcción de un sujeto social<sup>298</sup>, aunque sin desconocer los aspectos propios de la disciplina. En suma, el programa de formadores debe repensarse a partir de la manera como estos componentes se presentan y permitan al sujeto autoformarse.

La construcción del sujeto social se refiere al individuo con sus múltiples dimensiones, incluyendo la cognitiva. Desde la misma concepción de sujeto social se comprende que el ser humano es holístico y, por ende, su formación no puede ser vista simplemente considerando elementos aislados que intentan configurarse. Por el contrario, todos los aspectos que propenden a ayudar al individuo en su proceso de formación deben estar engranados. Entonces,

---

296 Álvaro Quintero, “Perspectivas humanística y técnica acerca de la pedagogía: un énfasis en el currículo y la evaluación de lenguas extranjeras”, *Enunciación*, 17, no. 2, 2012: 115.

297 Reynaldo Mora y Nubia Agudelo, Op. Cit. (2014) 180.

298 Hugo Zemelman, Op. Cit. (2010) 358.

la construcción del sujeto social parte de una comprensión sociohistórica del sujeto que le dé la posibilidad de entender cómo se constituye. Así, el sujeto social se relaciona con su conciencia histórica, reconoce al otro y reflexiona sobre sus prácticas, a fin de trabajar sobre un proyecto común que transforme sociedades y que evite la homogeneización de lo social. Para lograr esto, se ha de pensar en un currículo emancipador, basado en la didáctica no parametral, con concreciones específicas en el plan de estudios.

#### *Desde la conciencia histórica*

La conciencia histórica es entendida, según Rusen (2007), como el conjunto de funciones a través de las cuales el individuo o la sociedad, o ambos, crean una relación activa con su pasado mediante una experiencia temporal, que debe ser percibida e interpretada antes de volverse elemento de orientación y motivación en la vida humana. Así, la conciencia permite autoconocerse (Gadamer<sup>299</sup>). La conciencia histórica posibilita que el sujeto le dé sentido a sus prácticas. De esta manera, tal como lo sugiere Zemelman<sup>300</sup>, lo impuesto y lo establecido no marca lo que el individuo piensa. Por el contrario, cuando el individuo reconoce su dimensión histórica, comprende dónde está y cuál es su contexto, para tomar decisiones informadas.

La conciencia histórica le permite al sujeto posicionarse y entender por qué hace lo que hace y las implicaciones de dicha postura ante el mundo. “La conciencia [...] es verse desde dentro para ver a lo exterior, y hacerlo mundo desde la construcción de sí mismo. Es la historia mirada como el estar-siendo siempre igual, pero distinto. Se busca afrontar la realidad abriéndose al devenir de lo nuevo, aunque implique un autocuestionamiento de atreverse con los muros”<sup>301</sup>.

Esta conciencia histórica parte de la necesidad de encontrar el sentido a lo que hacemos, reconocer espacios, construir opciones y potenciar posibilidades. En primera instancia, el sentido, según

---

299 Hans- Georg Gadamer, Op. Cit. (1992), 105.

300 Hugo Zemelman, Op. Cit. (2010), 354.

301 Ibidem, 115.

Holzapfel<sup>302</sup>, lo da el vínculo socioafectivo, anímico e intelectual que tiene el ser humano con algo o con alguien. Este vínculo genera cobijo y por ende, amparo y protección. El cobijo, por su parte, genera atadura, reiteración y finalmente, sostén. Es por esto, que el sentido es lo que nos sostiene en la existencia. Así, el sentido es el proceso de construcción de significados que necesariamente son culturales. Solo se puede entender el sentido de algo, si se interpreta su significado en un contexto específico.

En segunda instancia, el reconocimiento de espacios se da cuando el sujeto no se limita a desarrollar habilidades cognitivas, sino a crear espacios de reflexión y análisis crítico. Estos espacios le permiten al sujeto actuar para no limitarse a repetir. En tercera instancia, la construcción de opciones va estrechamente ligada con los conceptos anteriores y tiene que ver con la posibilidad de ir más allá de la disciplina, para ofrecer opciones de crecimiento y desarrollo formativo. En última instancia, la potencialidad de habilidades se da a través de la posibilidad de diálogo y aprendizaje que hay con el otro y que permite la transformación de este individuo.

Por todo lo dicho anteriormente, la memoria histórica trasciende lo disciplinar y hace que un educador se apropie de conceptos y significados desde su propia historicidad, "porque la historia del porvenir es la que surge de la necesidad de vida, historia del hombre común, callado, cotidiano, pero como siempre será la que resista la tecnologización del sí mismo"<sup>303</sup>.

Para el Programa de Idiomas de la UPTC es significativa la resignificación de lo que hasta el momento se ha tomado como hecho. Vale la pena revisar cómo este concepto de sujeto social puede permear todo lo que sucede dentro del programa de formación. En otras palabras, la construcción del sujeto social en el Programa de Idiomas debe estar unido a lo disciplinar y a lo pedagógico-investigativo. La apuesta por la construcción de sujetos sociales no pierde de vista lo propio de la disciplina y su enseñanza. Sin embargo, se centra en la manera como se pueden hacer nuevas configuraciones que den cuenta de la realidad social históricamente construida.

---

302 Cristobal Holzapfel, Op. Cit. (2005), 68.

303 Hugo Zemelman, Op. Cit. (2010) 359.

Esta posición permitiría a los actores sociales del programa tomar decisiones propias, informadas por el contexto y no necesariamente por los estándares que promueve el Estado.

*Desde la interculturalidad crítica*

La construcción del sujeto social está estrechamente ligada con el reconocimiento del otro. Este sujeto entra en diálogo con las culturas de los otros. Por eso, el concepto de interculturalidad adquiere aquí un sentido importante. En los programas de idiomas, en particular en el de la UPTC, existe la tendencia a ver la interculturalidad como un proceso pedagógico que debe responder a las exigencias globales y no como construcción social y situada. Desde la perspectiva de la interculturalidad como proceso pedagógico, esta hace parte de la formación que se recibe en las instituciones escolares, es responsabilidad de los maestros y afecta la calidad de la educación.

La interculturalidad, entendida como proceso pedagógico que debe responder a las exigencias globales, no necesariamente se considera como construcción social y situada, sino que es un proceso dinámico erigido no solo en el espacio pedagógico, sino en y con la sociedad. Al presentar la interculturalidad como una competencia que se enseña y se aprende no hay lugar para la problematización de la interculturalidad y ésta se mantiene solamente como subsistema y no como eje integrador<sup>304</sup>.

En cuanto a la construcción social del sujeto, la interculturalidad se ve desde una perspectiva social y situada, que debe entenderse como un proceso que implica la participación de toda la comunidad, en un diálogo que propenda al entendimiento y fomento de la conciencia acerca de los aspectos culturales, políticos, sociales y económicos en que se desarrollan sus vidas. Esto, a su vez, permitirá que la misma comunidad lleve a cabo propuestas que transformen su contexto.

Comprender la interculturalidad desde una perspectiva situada significa trabajar no solamente dentro de espacios escolares, sino con

---

304 Jorge Viaña, Luis Tapia, y Catherine Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica*, La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello, 2010, 32.

la comunidad, tomar acción en un espacio y tiempo determinados, crear comunidades de práctica, para que los individuos dialoguen y analicen diversas perspectivas que les permitan recrear su realidad y acercarse a sus propios proyectos de vida. Los actores, en una sociedad, no son meramente receptores pasivos, por el contrario, son productores activos que construyen su realidad social basada en interacciones con los otros. Sus relaciones cambian constantemente y, por ende, la interpretación de la realidad no puede ser estática.

De esta manera, una propuesta de formación de educadores en idiomas no puede desconocer que la interculturalidad es, en sí misma, una apuesta por la formación de sujetos sociales. La interculturalidad tendría que entenderse como algo más que diversidad de raza étnica y lenguaje<sup>305</sup>, debe ser dinámica, generadora y tener conexión con proyectos de intervención. Este tipo de interculturalidad resalta la necesidad de mantener diálogos comunes, constantes, negociados, y metodologías activas y participativas que den cuenta de alternativas de cooperación y participación. Se reconoce que el sujeto debe agenciar procesos en los que actúe de manera autónoma, demostrando sus capacidades que le permitan desarrollar su propio conocimiento.

Con base en el panorama anterior, en la formación de educadores de idiomas es necesario movilizar el concepto de interculturalidad de lo funcional a lo crítico, con el objetivo de construir nuevas formas de interacción entre sujetos y saberes; así mismo, se requiere ver la interculturalidad como un proyecto ético político que dé salida a las complejidades socioculturales actuales y que sea asumido más allá de los espacios tradicionales para involucrarse con toda la sociedad en conjunto. En la formación de educadores de idiomas se requerirá de un currículo que sea negociado con los participantes e integre a sus comunidades en dichos procesos, para generar realmente espacios de interculturalidad.

### *Desde la reflexión*

Otro elemento que propende a la construcción de sujetos sociales es la reflexión que se puede dar entre los educadores y que les ayudaría a entender el por qué se perpetúan modelos de

---

305 Sonia Nieto, *Finding Joy in teaching students of diverse backgrounds*, United States: Heinemann, 2013, 84.

entrenamiento en sus prácticas. Por esto, la reflexión juega un papel primordial en la construcción de sujetos sociales.

En relación con la reflexión, Dewey sugiere que la acción reflexiva es una actividad consciente que tiene en cuenta las creencias y las prácticas. Este autor considera que la reflexión nace de la perplejidad y la duda que, finalmente, originan posibilidades de búsqueda y cambio. Al respecto, Van Manen<sup>306</sup> concluye que “reflexionar es pensar”. Ampliando esta idea, Schön<sup>307</sup> conceptualiza la reflexión en la acción y sobre la acción. El autor sugiere que cuando se reflexiona sobre la acción, se está analizando lo que sucede en la acción.

De esta manera, la reflexión sobre la acción ocurre una vez se dan los hechos, y puede incluir los niveles de reflexión propuestos por Van Manen<sup>308</sup>: técnica, práctica y crítica. La reflexión sobre la práctica considera estas tres directrices, da la oportunidad de criticar la experiencia repetitiva, para encontrar nuevas situaciones que permitan construir nuevo conocimiento. Esto, evidentemente, ayuda a evitar la instrumentalización que suele darse en la enseñanza de los idiomas. De hecho, la rutinización y repetición de las prácticas educativas es lo que hace que el educador deje de problematizar su práctica.

Este tipo de reflexión ayuda a la formación de pedagogos, quienes están encargados de dar razón de la manera como han hecho las cosas a través de la autorreflexión sobre la enseñanza. Así, se desarrolla lo que Van Manen<sup>309</sup> llama la solicitud pedagógica y el tacto que “no se pueden aprender como meros principios, técnicas o métodos de comportamiento”. La solicitud pedagógica es inherente a la capacidad de ver posibilidades pedagógicas en situaciones cotidianas. El tacto tiene que ver con ser sensible, reflexivo y acertado al tomar decisiones en la circunstancia pedagógica, que está dada por esos momentos prácticos que plantean situaciones concretas<sup>310</sup>.

---

306 Max Van Manen, *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Buenos Aires: Paidós Educador, 1998, 110.

307 Donald Schön, *The reflective practitioner. How professionals think in action*, New York: Basic Books, 1983, 52.

308 Max Van Manen, Op. Cit. (1998), 111.

309 Ibidem, 115.

310 Ibidem, 118.

*Desde un currículo emancipador*

Una apuesta por la construcción de sujetos sociales tiene que ver con un currículo emancipador que, junto con la pedagogía crítica, se caractericen por situar los procesos de enseñanza y aprendizaje como el entendimiento del mundo desde una perspectiva multidimensional, la cual considera diferentes visiones de la vida escolar. En este sentido, la formación de educadores se ve influenciada por prácticas sociales, culturales, políticas, históricas y económicas. Cuando se piensa la formación de educadores con una perspectiva emancipadora y crítica, los actores empiezan a preguntarse el porqué y el cómo, los estudiantes aprenden qué y cómo se enseña con un enfoque social. Así, la práctica docente no se limita a transmitir mecánicamente conocimientos, sino también a nombrar, reflexionar, y actuar<sup>311</sup>.

Esta posición crítica tendría que ver, por parte de los educadores en idiomas, con adoptar una postura que busque la justicia social. Nieto<sup>312</sup> argumenta que la justicia social en educación significa ser consciente del contexto sociopolítico en el que se desarrolla la educación. De esta manera, no se pueden subestimar aspectos tales como la inequidad, la pobreza, el racismo, etc. Por tanto, se podría pensar en el educador de idiomas como el intelectual de la educación que, a través de su autorreconocimiento, transforma su realidad.

*Desde la didáctica no parametral*

Todo lo anterior implicaría la resignificación de prácticas pedagógicas que consideren una didáctica no parametral<sup>313</sup>, como apuesta por la formación. La didáctica no parametral, dentro de sus principales propósitos, pretende develar los discursos que se encuentran ocultos y configuran visiones de mundo en determinados contextos. Así, en el caso de la formación de educadores de inglés, se ha visto cómo a lo largo de la historia los discursos que han permeado son de corte económico. Aspectos sociales, económicos e históricos

---

311 Joan Wink, *Critical pedagogy. Notes from the real world*, California State University: Addison Wesley Longman, 2000, 133.

312 Sonia Nieto, *Op. Cit.* (2003), 111.

313 Estela Quintar, *La enseñanza como puente a la vida (3ra Ed.)*, México: IPECAL, Instituto Politécnico Nacional, 2006, 12.

han sido dejados de lado. Por esto, la didáctica no parametral, como posibilidad de formación de educadores, ayudaría a construir discursos propios desde los mismos actores sociales.

Este tipo de didáctica da prioridad a la necesidad de seguir indagando acerca de otras maneras que nos permitan entendernos como sujetos históricos. Esto es, favorecer espacios que nos permitan preguntarnos por el sentido de lo que hacemos. Parece ser que en los programas de formación de educadores de inglés hemos dejado de lado las preguntas por lo fundamental. Es decir, hemos olvidado problematizar nuestras prácticas y cuestionarnos acerca de lo que el Estado y las instituciones han querido naturalizar. Repensar este tipo de apuestas, hará que los educadores de inglés entendamos nuestro pasado, comprendamos el momento actual y nos proyectemos hacia el futuro. Lo anterior a fin de pasar de discursos acerca del cambio a transformaciones reales.

Esta propuesta por la didáctica no parametral se podría, también, expresar por medio de la selección de temáticas relacionados con la vida cotidiana de los aprendices. Es decir, los núcleos temáticos de un programa de educadores en inglés, han de problematizar las vivencias locales, regionales y nacionales. Esto quiere decir que los currículos, una de las herramientas primarias del docente, deben estar fuertemente contextualizados, ser muy flexibles y deben propender al desarrollo de un pensamiento crítico que posibilite múltiples lecturas de la realidad. Esto sólo es viable si se establece la investigación en sus diversas modalidades como componente inherente a la formación del docente y su misma actividad docente. No habrá, por ende, ningún docente que no sea docente-investigador; se desmitificará la investigación y la generación de conocimiento como aquello que hacen los grandes pensadores de las disciplinas que están alejados de los contextos cotidianos de la escuela. La investigación estará dada por y para la comunidad educativa.

Desde estas lógicas, los libros de textos y su industria transnacional y multimillonaria dejan de ser relevantes, puesto que es muy difícil que un libro de texto fabricado en serie en Oxford o Cambridge dé respuestas contextualizadas a los problemas, particularidades e intereses de los estudiantes en Tumaco, Tunja, Inírida, San José de Uré, Uribe o Cali. Por principio, esos libros de texto van a estar en

perfecta sincronía con los medios de comunicación y su visión *light* de la realidad, y definitivamente no harán una lectura crítica del sistema sobre el cual están montados.

La didáctica no parametral también invita a explorar los sentidos que tiene la formación de educadores para la comunidad. Es decir, es esencial comprender los sentidos que tiene la formación de educadores de inglés para los padres de familia y la comunidad en donde se desenvuelven los educadores. Para el caso del contexto de la UPTC, las comprensiones relacionadas con el contexto rural son fundamentales. Bajo esta perspectiva, los sentidos se ven no solamente desde configuraciones individuales, sino desde lógicas sociales que permiten a los individuos auto crearse y crear la sociedad humana. Esto permitirá aunar esfuerzos para resignificar la formación de educadores. Lo anterior basados en la premisa de que no se puede pensar en resignificar una práctica instaurada si no se sabe cuál es su sentido, su pertinencia social.

#### *Desde las concreciones en el plan de estudios*

Todo este concepto relacionado con la formación de sujetos sociales debe ser transversal a los componentes disciplinares que, para el caso del inglés, tiene características especiales. Lo anterior se podría concretar en un plan de estudios que se enfoque en la formación y no en el entrenamiento. Por tanto, el programa de formación de educadores en idiomas de la UPTC ha de asegurar el manejo de una lengua extranjera con la cual, al no hablarse de manera cotidiana en la región, no se tiene mucho contacto. Esto implica que los primeros semestres del programa sean intensivos en relación con la lengua. En el caso particular de la UPTC, los estudiantes vienen con conocimientos muy básicos de la lengua, que los clasifica como *false starters*, personas que apenas conocen algunos aspectos de la lengua. La gran mayoría de ellos provienen de zonas rurales en donde el uso de la lengua es casi nulo. Acá es importante reconocer que los cursos de lengua pueden ser espacios de reflexión crítica en relación con la formación de los docentes.

Por otra parte, un programa de idiomas necesita estar permeado por la lingüística, ya que esta le sirve de refuerzo al educador de inglés para explicar con conocimiento de causa lo que sucede cuando se

usa la lengua, el funcionamiento de las estructuras, la pronunciación de los sonidos del nuevo código e incluso los malentendidos que se pueden dar en la comunicación. Este componente es lo que hace que no cualquiera pueda enseñar inglés. Es decir, una lengua la puede saber cualquier hablante nativo o cualquier persona que haya estudiado juiciosamente en el país o en el extranjero y esto no lo hace un educador de lenguas. Por ejemplo, el hablante nativo o la persona que sabe inglés como lengua extranjera, podría percibir las diferencias entre los sonidos del inglés y los del español, pero si un estudiante le pregunta cuál es la diferencia entre un sonido y otro, difícilmente podrá dar una explicación informada. Si se trata, por ejemplo, de una [p], y una [p<sup>h</sup>], solo una persona con formación lingüística podrá explicar de manera clara que la segunda es una variante aspirada que no cambia el significado, que aparece en posición inicial de palabra y que está en la misma distribución que la [t<sup>h</sup>] y la [k<sup>h</sup>]. Éste es sólo un ejemplo de la infinidad de instancias en las cuales el conocimiento de la lingüística permite establecer diferencias entre un educador y un no educador.

La literatura es, sin duda, un aspecto primordial en cualquier programa de formación y, en particular, en un programa de formación de idiomas. Aquí lo que resulta interesante es trabajar desde una panorámica general de la producción literaria en inglés de países colonizados y colonizadores. Esta área es importante, pues lo más difícil en cualquier lengua es poderse acercar a su producción literaria, ya que implica no solamente el manejo del código, sino también de la cultura. Huelga decir que para leer y disfrutar las obras literarias de diferentes sectores de la diáspora de la lengua inglesa se deben conocer no solamente los fundamentos de la teoría literaria, sino también las particularidades de sus culturas.

No menos importantes son los aspectos pedagógicos. Si bien el manejo de la lengua inglesa es una condición *sine qua non*, no es este manejo el que hace educadores en inglés, como se ha comprobado hasta la saciedad en las discusiones sobre el mito del hablante nativo. La formación en el área pedagógica necesita ser organizada, sistemática, escalonada e integrada y debe considerar no solamente la visión técnica de la enseñanza, sino también debe estar alerta a

los factores sociales que permiten darle sentido a la manera como se abordan ciertas problemáticas en el aula de clase. Las prácticas docentes posibilitarán que el educador reflexione sobre las teorías en su práctica. Finalmente es esta experiencia pedagógica la que le da sentido a la formación y la que plantea transformaciones. Entonces, “la experiencia es la manera como los seres humanos vivimos la transformación”<sup>314</sup>.

También, la investigación necesita vislumbrarse desde lógicas sociales que faciliten comprender lo que sucede en las aulas; contrario a la visión instrumentalista que afectó los programas de educadores a partir de las dos primeras décadas del siglo XX, cuando en Norteamérica la concepción hiperracionalizada de la enseñanza buscó, a través de la investigación, que la enseñanza se hiciera más productiva<sup>315</sup>. Así las cosas, la investigación permeará la sociedad en la medida en que el educador se sensibilice ante esta.

Por esto, un programa de idiomas debe crear una intersección entre todos sus componentes (disciplinar, pedagógico e investigativo) buscando, con todos ellos, construir un sujeto social que sea autónomo. En otras palabras, el plan de estudios, que es parte de la manera como se entiende la formación, no puede estar fragmentado. Por el contrario, el plan de estudios ha de tener una visión integral del ser humano. Así, no se podría pensar en una propuesta que valora más un componente que otro y que prioriza un conocimiento por sobre otro.

Los planteamientos anteriores se pueden llevar a cabo solamente si hay un diálogo real entre todos los actores sociales del programa. Es decir, un programa de formación ha de estar en diálogo permanente con el otro. Este diálogo implica posicionamiento. Así, “situarse y posicionarse es ser consciente de mi identidad y otredad frente a otros individuos, es comprender a otros individuos, sus ideales e intereses”<sup>316</sup>. Este diálogo permite enriquecimiento y cuestionamiento mutuo<sup>317</sup>. Por esto, el diálogo con el otro ha de ser

---

314 Armando Zambrano, Op. Cit. (2008), 11.

315 Max Van Manen, Op. Cit. (1998), 118.

316 Jorge Valtierra Zamudio, *Del discurso crítico a la práctica para una investigación situada*, Buenos Aires: Clacso, 2013, 7.

317 Nubia Agudelo y Norman Estupiñán, “La sensibilidad intercultural en Paulo Freire”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 2009: 86.

de confianza, de valoración del otro, de curiosidad y sensibilidad y crecimiento mutuo. En conclusión, es imprescindible que los actores sociales “sepan oír” para poder comprender al otro<sup>318</sup>.

Recapitulando lo dicho hasta aquí, una propuesta formativa de educadores en inglés ha de entenderse desde su complejidad. La enseñanza del inglés lleva consigo ideologías que son de tipo político, económico y social. Por ende, la formación de educadores de inglés no puede entenderse desde compartimientos. Así, la formación no implica sumatoria sino articulación<sup>319</sup>. En este caso, los fenómenos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero han de comprenderse desde su complejidad.

En otras palabras, tanto los aspectos cognitivos como los humanísticos no pueden ser parcelados ya que tienden a reducir la complejidad de lo que implica ser un educador de inglés. Evidentemente, se tienen que construir diálogos reflexivos profundos que ayuden a comprender que el conocimiento no es lineal ni acumulativo. Lo anterior resulta una labor compleja en sí misma ya que la formación de educadores de inglés ha estado interesada en la instrumentalización y la técnica. En consecuencia, entender la realidad desde otra perspectiva es un ejercicio desafiante.

Como se mencionó al inicio de este capítulo, estos elementos están mayormente enfocados en la formación de educadores desde la construcción del sujeto social. Es con esta perspectiva que los programas de formación de educadores pueden repensarse desde ellos mismos y sus sentidos y no desde los parámetros que le son impuestos. En otras palabras, la formación de educadores como proceso autónomo, flexible y dinámico permea los currículos en el plan de estudios y se puede concretar a través de los planes de estudio. Por tanto, una propuesta de formación de educadores de idiomas se vería altamente influenciada por una visión de formación de educadores construida a partir del sujeto social.

---

318 Hans- Georg Gadamer, Op. Cit. (1992), 112.

319 Hugo Zemelman, Op. Cit. (2010) 320.



## CONCLUSIONES

Concluida esta investigación, en este capítulo doy cuenta del proceso de formación autónoma que me permitió comprender los sentidos de la formación de educadores en idiomas y moverme del entrenamiento a la formación. Claramente esta comprensión me llevó a tener una nueva actitud en la relación con el mundo. Así, tal como lo indica Gadamer<sup>320</sup> el comprender me implicó no poder creer en lo que creía antes, y en consecuencia, mirar el mundo de otra manera. Es decir, esta comprensión me afectó como formadora de educadores de idiomas y me permitió continuar formándome desde la praxis, en una relación dialógica con los miembros de mi comunidad. De esta manera, a continuación presento los principales aportes que emergieron del recorrido, al igual que algunos aspectos que surgieron durante este proceso.

El interrogante inicial que planteé ¿qué sentidos tiene para los actores del programa de Idiomas Modernos de la UPTC la formación de educadores y qué compromisos conlleva dicho entendimiento?, no tiene una única respuesta. Como he tratado de indicar en este documento hay muchos factores históricos, políticos y sociales que han marcado la manera como se le han dado sentidos a la formación de educadores en idiomas.

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, la inquietud por los sentidos en la formación de educadores de idiomas no se puede comprender sin un análisis e interpretación de los contextos históricos que permearon la creación de los programas de idiomas en Colombia. Por esto, para entender estos sentidos, inicialmente, se

---

320 Hans- Georg Gadamer, Op. Cit. (1992), 108.

realizó una caracterización del contexto histórico y de los enfoques en la creación de los programas de idiomas en Colombia y en la UPTC y se interpretó la manera como se ha entendido la formación. Este acercamiento permitió construir las siguientes conclusiones:

- La manera como se ha entendido la formación de educadores en los programas de Idiomas se ha movido entre la instrumentalización basada en la enseñanza de la técnica y la reflexión fundamentada en la contextualización y la comprensión de las subjetividades. Lo anterior dado que los programas de Idiomas en Colombia han estado, desde sus orígenes, altamente influenciados por políticas estatales de tipo económico. Así, tanto los enfoques como la evolución de los programas se han visto afectados por estos preceptos.

- Los programas de Idiomas han intentado avanzar en relación con pasar del entrenamiento a la formación. Sin embargo, actualmente las políticas estatales tales como "El Programa Nacional de Bilingüismo" han hecho que los esfuerzos por dejar de lado el entrenamiento se vean opacados. Lo anterior bajo la premisa de que los educadores en idiomas deben tener un nivel C1 en la lengua inglesa. Ante esto, los programas se han vuelto a enfocar en alcanzar los estándares propuestos por el modelo. Por esto, en las mallas curriculares se ha privilegiado la disciplina por sobre otros elementos formativos.

- Las voces de los académicos no se han tenido en cuenta en la planeación de políticas relacionadas con la formación de educadores en idiomas. Se ha desconocido el conocimiento local que da cuenta de algunos elementos necesarios en la formación de educadores. Entre estos elementos, se plantea la formación desde lógicas humanísticas. Sin embargo, las últimas regulaciones en relación con la enseñanza del inglés propenden por homogeneizar y retornar a las propuestas de formación desde el entrenamiento y la estandarización.

-Instituciones tales como el Consejo Británico y el Colombo Americano han estado desde sus inicios involucrados en los procesos formativos de los educadores de Idiomas. En este momento, el Consejo Británico está encargado de asesorar los procesos relacionados con el programa Nacional de Bilingüismo. Se encarga de evaluar a los educadores y a los formadores, capacita a los educadores del

sector público, elabora material para la enseñanza de la lengua, etc. El Colombo Americano, por su parte, a través de la Institución universitaria UNICA, se encarga de capacitar a formadores nativos extranjeros, quienes hacen parte del convenio llevado a cabo por el Ministerio de Educación Nacional y la organización *Heart for change* (corazones para el cambio), sobre como ejecutar co-enseñanza en Colombia.

- El programa de Idiomas de la UPTC no fue ajeno a las lógicas modernizantes de la época de su fundación (1961). En sus inicios, la formación se entendió como entrenamiento, se siguieron los métodos gramaticales y audio lingües para la enseñanza de la lengua y se enfocó en la disciplina. Para esta época el nombre que recibió el programa fue de Licenciatura en Filología e Idiomas.

-Políticas tales como la acreditación previa han sido la base para los cambios estructurales que ha sufrido el Programa de Idiomas en la UPTC. Por ejemplo, en sus inicios el área de inglés tomó tanto el nombre, como los contenidos de los programas utilizados en el Instituto Lingüístico Colombo Americano. Fue hasta después de iniciar los procesos de acreditación previa, que el programa decide adoptar un enfoque más comunicativo en la enseñanza de la lengua y así, los núcleos temáticos de inglés se denominaron proyectos comunicativos en lengua extranjera.

- Las actualizaciones curriculares del programa han surgido de políticas nacionales y no de comprensiones contextuales. La formación de educadores en idiomas de la UPTC ha privilegiado enfoques relacionados con la instrumentalización. A pesar de esto, los actores sociales han agenciado otro tipo de espacios que les han permitido transitar por perspectivas de formación relacionadas con la praxis y la reflexión.

Ahora bien, los aspectos históricos mencionados anteriormente, se contrastaron al develar el sentido que tiene la formación de educadores para los actores sociales en el programa de Idiomas Modernos de la UPTC. A través de experiencias concretas que vivieron los actores, pude desencarnar los sentidos que ellos le han dado a la formación de educadores de idiomas en la UPTC. De esta manera, se concluyó que:

-Los sentidos de la formación de educadores en el programa de Idiomas de la UPTC son ambiguos ya que los actores sociales están, continuamente, enfrentados a normativas estatales que los empujan hacia lógicas economicistas. A pesar de esto, los actores sociales intentan posicionarse y moverse hacia otros espacios de formación.

- Los sentidos que le dan los actores sociales a la formación de docentes en idiomas, particularmente en inglés, están ligados con hechos históricos que hacen que estos sentidos sean ambivalentes. De esta manera, los sentidos de los actores sociales se presentan desde dos perspectivas opuestas: la *poiesis* / la exterioridad y la interioridad / la praxis.

-Los sentidos de la formación de educadores están, por una parte, ligados a las lógicas socioeconómicas del país. De este modo, los actores han apropiado, acriticamente, las normativas establecidas por el Estado en relación con la formación. Aquí se entiende que la formación de educadores es algo que alguien da en una institución educativa. En este caso, la formación toma la forma de malla curricular, está influenciada por normas de tipo estructural y se ve desde la *poiesis* y la exterioridad.

- La formación de educadores de inglés, por otra parte, es entendida desde la praxis. En este sentido, los actores coinciden en afirmar que la formación es un proceso continuo, autónomo y dinámico que se da en todos los espacios de la vida de un individuo. Desde estas posturas, la formación de educadores toma la forma de praxis e interioridad. Es decir, se reconoce la importancia de los sujetos, sus culturas y las interacciones con el otro. De cierta manera estos postulados se relacionan con la propuesta de Levinas<sup>321</sup> que enfatiza en la necesidad de pensar en el sentido de la vida como la posibilidad de dar prioridad al otro.

-Para los gestores del programa, la formación de educadores de idiomas se mueve entre el desarrollo de un plan de vida basado en el contexto social en el que se desenvuelven los sujetos y el desarrollo de competencias disciplinares. Por una parte, al ligar la formación con un plan de vida se alude a la autonomía del individuo quien, de manera consciente, responsable e informada, escoge opciones

---

321 Emanuel Levinas, Op. Cit. (1993), 80.

en el presente para pensar en su futuro. Desde esta perspectiva se ve claramente la manera como la formación se entiende desde la praxis. Sin embargo, al referirse a la formación como el desarrollo de competencias, parece que el sentido de la formación de educadores no se ha logrado desligar de la *poiesis* o formación para la técnica.

- Los directivos por su parte, asumen una posición bastante crítica en relación con los sentidos que tiene la formación de educadores de idiomas. Para ellos la formación aunque no se puede medir (praxis), está al servicio de los procesos productivos, basada en los niveles de suficiencia en la lengua extranjera y permeada por patrones ideológicos del Estado (*poiesis*). Así las cosas, los sentidos de la formación, desde las vivencias que han tenido los directivos, están anclados a indicadores y evidencias. Esto parece indicar que en las propuestas formativas lo que más importa es la promoción de técnicos y expertos que propendan por la eficacia y la eficiencia en su quehacer.

-Ahora bien, los formadores muestran una tendencia más relacionada con la praxis. Así, ellos ven la formación de educadores de idiomas como la posibilidad de vincular el conocimiento con la realidad y con el reconocimiento del otro. Se planea la necesidad de reflexionar para lograr cambios. Estos sentidos de la formación son contrarios al entrenamiento. De hecho, uno de los temas que sobresalen en el análisis de la información es que la formación no implica memorización. Por tanto, los sentidos de la formación no estarían, necesariamente, ligados a la enseñabilidad de contenidos programados, currículos impuestos, indicadores ni estándares.

-Los egresados mencionaron que la formación de educadores de idiomas va más allá de manejar la disciplina y saber cómo enseñarla. Para ellos, la formación implica ser capaces de saber quiénes son los estudiantes, sus problemas, sus sueños y sus deseos. Esto sucede solamente cuando en el proceso de formación se valora las culturas y las identidades de los estudiantes y se buscan espacios para aprender de ellos y con ellos. De hecho, los egresados hacen un llamado al riesgo que se está corriendo en los programas de idiomas al no cumplir plenamente con los propósitos de humanización. Así, los sentidos de la formación de educadores de idiomas, tal como lo propone la praxis, han de estar permeados por la acción humana. Es decir, la formación de educadores debe estar cruzada por la humanización.

-Los estudiantes ligan la formación de educadores de idiomas con la *poiesis* y la *praxis*. En cuanto a la primera, reiteran que la formación implica tener suficiencia en la lengua extranjera. El concepto relacionado con la suficiencia, de una u otra manera, se entrecruza con conceptos tales como eficiencia y efectividad que solían ser casi inexistentes en la educación, pero que han sido acogidos a través de procesos como la globalización. En contraposición, también mencionan, en relación con la *praxis*, que la formación de educadores es una apuesta ética que se da en cualquier espacio de la vida y en la cual se comparten las subjetividades de los seres humanos.

-Los intelectuales tienen una apuesta clara que ve los sentidos de la formación desde la *praxis*. De esta manera, la formación está basada en las dimensiones socioculturales, políticas e históricas, es un proceso colegiado que debe ser llevado a cabo en el diálogo con el otro y se debe centrar en el sujeto y sus subjetividades. De esta manera, los sentidos de la formación de educadores de idiomas han de estar ligados a un potencial crítico frente a las tendencias impositivas de orden económico.

Así las cosas, las narraciones de los gestores, los directivos y los estudiantes dejan entrever la doble vía y las tensiones que se enfrentan cuando se le dan sentidos a la formación de educadores de idiomas. Por una parte, encontramos el sentido de la formación desde lo técnico que se rige por principios objetivos. Por otra parte, la formación de educadores desde la otredad y la transformación de los sujetos es una propuesta más humanizante. Por su parte, los formadores, los egresados y los intelectuales portan unos sentidos basados en la *praxis*. De esta manera, se alude al respeto por lo disciplinar pero se justifica la importancia de lo que hay más allá de la disciplina, que necesariamente implica crecimiento y construcción espiritual.

Con lo dicho hasta aquí, pude construir algunos criterios relacionados con una propuesta de formación de educadores desde el contexto sociocultural del programa de Idiomas Modernos de la UPTC. De esta manera, presento a manera de conclusión, los elementos encontrados para una propuesta alternativa en los programas de formación de educadores en idiomas.

-Los elementos encontrados para una propuesta alternativa de formación de educadores de idiomas, se relacionan con una apuesta

desde su formación y no desde el entrenamiento. Así, se entiende que la formación de educadores es un proceso dinámico, complejo y continuo que permite a los sujetos desarrollar su autonomía y promover espacios de reflexión y transformación social. En este sentido, pensar la formación de educadores de idiomas no es simplemente un proceso de acercarse al manejo de la lengua extranjera, sino que debe ser un esfuerzo por entender de otra manera lo que se ha instaurado hasta este momento: el entrenamiento.

-Comprender la formación de educadores requiere salir un poco de la interpretación anterior que se le ha dado y esforzarse por cambiar la mirada, en cuanto existen aspectos complejos que no pueden ser leídos en los viejos términos de entrenamiento. Esta mirada implica una capacidad de organizar el fenómeno relacionado con la formación de educadores de idiomas y entenderlo desde los diferentes elementos que lo componen. Por lo tanto, una reconfiguración de los programas está marcada por la necesidad de hacer visible la emergencia de la construcción del sujeto social.

-La construcción de este sujeto social se da, entre otras cosas, a través la conciencia histórica que le permite a los sujetos recrear su pasado, y tomar decisiones pertinentes e informadas en el presente. De igual manera, este sujeto social se desarrolla a través del autoconocimiento y el dialogo y el enriquecimiento mutuo que genera espacios tendientes a la transformación de las comunidades. Lo anterior, tomando como base la reflexión acerca de las prácticas sociales que les permiten a los individuos hacer comprensiones profundas acerca de los modelos instaurados en las prácticas educativas.

-La propuesta por la construcción del sujeto social se materializa a través de un currículo emancipador que permite analizar la complejidad en la formación de sujetos. Por esto, la didáctica no parametral se ve como la posibilidad de comprender a los sujetos por medio de sus propios contextos. También, las concreciones del plan de estudios permiten acercarse a la construcción del sujeto social. Desde estas lógicas, un programa de idiomas está llamado a unir sus componentes (disciplinar, pedagógico e investigativo) y así evitar la fragmentación que, en última instancia, no promueve la idea de que los seres humanos son entes multidimensionales.

Así mismo, en este proceso de formación autónoma, han quedado caminos abiertos para continuar el trabajo que hoy se concluye. Algunas líneas abiertas de investigación se relacionan en primera instancia con la fenomenología hermenéutica como posibilidad metodológica para lograr comprensiones profundas en relación con la formación de educadores. De esta manera, entiendo que esta metodología me permite comprender realidades que no se agotan. En particular, esta propuesta metodológica permite comprender a los actores sociales vistos como sujetos políticos. Desde esta perspectiva, se entiende que el idioma inglés se ha impuesto en los programas de formación de educadores de idiomas y a través de la enseñanza del idioma, se han naturalizado ideologías relacionadas con la hegemonía cultural<sup>322</sup>.

Las instituciones encargadas de los programas de formación han perpetuado estas creencias y las han asimilado como propias. Así, este discurso ha situado a los directivos, formadores y estudiantes como seguidores de políticas y no como productores y analistas de éstas. Esto ha causado, en gran parte, una desconexión entre las realidades sociales presentes en las prácticas pedagógicas y la formación de educadores en inglés. Por lo anterior, es relevante analizar y comprender la manera como los sujetos se posicionan a través de sus discursos. Es decir, desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica se pueden comprender en profundidad las construcciones discursivas de las narraciones de los individuos que están sujetos a disposiciones externas y la manera como estas políticas afectan sus prácticas en el aula. Este tipo de comprensiones, permitiría seguir profundizando sobre la formación de educadores en inglés en el contexto nacional y continuar aportando a propuestas formativas desde los contextos socioculturales de los actores que no vean la formación como un instrumento más de las lógicas capitalistas.

De hecho, Fairclough<sup>323</sup> argumenta que los discursos de dominación se caracterizan por naturalizar la hegemonía de tal manera que cuando se pronuncian suenan como algo natural,

---

322 Norman Fairclough, Op. Cit. (1993), 132.

323 Ibidem, 132.

incuestionable. Por tanto, Fairclough<sup>324</sup> propone una metodología de análisis crítico del discurso que consiste básicamente, en tres pasos. El primero de ellos descripción (lingüístico), interpretación (en relación con otros textos) y explicación (en relación con el contexto sociocultural). Este tipo de análisis podría ser explorado desde la fenomenología hermenéutica como opción metodológica y, de esta manera, permitiría ver el valor del Análisis Crítico del Discurso como método para las investigaciones sobre el cambio social y cultural, y como un recurso en las luchas contra la explotación y la dominación.

Por otra parte, un aspecto sobresaliente en el primer capítulo de esta investigación se relaciona con la manera cómo los Programas de Idiomas en el país se han concebido. De esta manera, se aprecia como durante las primeras décadas las universidades públicas eran las encargadas de liderar los procesos formativos en lenguas extranjeras. Sin embargo, poco a poco y en décadas posteriores, las universidades privadas tomaron el liderazgo. Actualmente, las universidades privadas que aún no tenían programas de formación en idiomas, están trabajando en su creación. Vale decir que esta investigación intentó dar cuenta de los programas de idiomas que se abrieron desde 1960 hasta 2015. Sin embargo, a partir del año 2015 se ha reportado la apertura de, por lo menos, 15 programas más. Por lo anterior, vale la pena seguir profundizando en relación con la pertinencia de los nuevos programas de formación de educadores en idiomas.

Además de lo planteado anteriormente, las narraciones de los actores sociales que se recogieron para esta investigación merecen ser leídas y analizadas desde otras perspectivas. Es decir, en este trabajo se utilizaron narraciones que me permitieron comprender los sentidos de la formación de educadores en inglés. Así, no se consideraron las narraciones que, aunque ricas en descripciones y significaciones, no se relacionaban directamente con el sentido de la formación de educadores. Volver sobre estas narraciones me permitiría comprender entre otras cosas, fenómenos relacionados con el vínculo familiar como parte del sentido que le dan los actores sociales a su formación.

---

324 Ibidem, 135.

Otra línea importante de investigación se relaciona con seguir indagando acerca de la influencia que ha tenido y sigue teniendo la normatividad nacional e institucional en los procesos formativos de educadores tanto en programas de pregrado como de posgrado. Esta investigación mostró que las políticas nacionales han interferido con los procesos formativos de los educadores. Sin embargo, no se han adelantado procesos investigativos que permitan comprender estas dinámicas en los programas de posgrado.

De igual manera, y dado que las comprensiones relacionadas con la formación de educadores de idiomas son aún un tema emergente en el país, vale la pena seguir avanzando en elementos tales como sus subjetividades y sus sentidos. Al respecto, para diciembre de 2016, el programa Doctoral de Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA dio a conocer 190 tesis, resultado de procesos investigativos de los egresados en los CADES de las universidades de la red (Atlántico, Cartagena, Tecnológica de Pereira, Quindío, Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Cauca, Magdalena y Nariño). Sin embargo, solamente 4 tesis tenían que ver con procesos relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

## BIBLIOGRAFÍA

### Fuentes documentales de archivo

Acuerdo 001/1960, por medio del cual se crea la Facultad de Agronomía.

Acuerdo 001/1961, por medio de cual se crea la Facultad de Ingeniería.

Colombia, Congreso de la República. Ley 115, por la cual se expide la Ley general de educación. Diario Oficial 41214, del 8 de febrero, 1994, 22, <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292> (Consultado el 15 de Junio de 2016)

Colombia. Ministerio de Educación Nacional, MEN, “*Lineamientos curriculares idiomas extranjeros*” [http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869\\_archivo\\_pdf4.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf4.pdf) (Consultado el 26-2-2016)

Colombia, Ministerio de Educación Nacional, MEN, Estándares básicos de competencia en idiomas extranjeros: inglés [https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-115174\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-115174_archivo_pdf.pdf) (Consultado el 26-2-2016)

Colombia, Ministerio de Educación Nacional, MEN, ¡“Colombia Very Well! *Programa Nacional de Inglés 2015-2025: Documento de socialización,*” [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf). (Consultado el 26-2-2016)

Constitución Política de Colombia/1991, por la cual se promulga la Constitución Política de Colombia.

Decreto 2450/de diciembre 17, por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura

- y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación.
- Decreto 2450/2015, 17 de diciembre, por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación.
- Doctorado en Ciencias de la Educación Rude Colombia. *Boletín Específico informativo*. Colombia: Grupo de Imprenta UPTC, 2008.
- Ley 73/1962, de diciembre 14, por la cual se adiciona el nombre de la Universidad Pedagógica de Colombia y se dictan otras disposiciones.
- Ley 115/1994, de febrero 8 , por la cual se expide la Ley general de educación.
- Ley 1651/2013, de 12 de julio, por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones- Ley de Bilingüismo.
- Licenciatura en idiomas modernos, *Informe de renovación de la acreditación*. Tunja: Archivo General de la UPTC, 2012:11.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, *La Revolución Educativa Plan Sectorial 2002-2006*, 2003, [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85266\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85266_archivo_pdf.pdf) (Consultado el 26-2-2016)
- Ministerio de Educación Nacional, "Bilingüismo", Altablero, <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-32266.html> (Consultado el 1-08-2015)
- Ministerio de Educación Nacional, *ECO-English for Colombia: Guía educadores*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011, 25.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN, "Colombia Very Well! Programa Nacional de Inglés 2015-2025: Documento de socialización," [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf). (Consultado el 12-08-2016)
- Ministerio de Educación Nacional, *Programa Nacional de Bilingüismo: Aprendamos inglés con las aventuras de Bunny Bonita*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2012, 36.
- "Panorama estadístico del Doctorado en Ciencias de la Educación", 2016, Archivos de RUDECOLOMBIA, Ibagué, Colombia.

Resolución 02041/2016, de 3 de febrero de 2016, por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado.

Resolución 2041/2016, de 3 de Febrero Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado.

## Libros

Agudelo Nubia, Magnolia Aristizábal, María Eugenia Navas y Diana Lago. "Evolución del campo del curriculum en Colombia (1970-2010)". En *Desarrollo del curriculum en América Latina*. Coordinado por Ángel Díaz Barriga y José. Argentina: Miño y Dávila Editores, 2014, 105-149.

Agudelo, Nubia, Reynaldo Mora e Ingrid Chaparro, "Comprensiones y expresiones sobre formación de maestros(as) en Colombia. Primera mitad del siglo XX: Huellas de los actores". En *Saberes y formación ciudadana: enfoques socio educativos e históricos*, editado por Reynaldo Mora, Nubia Agudelo. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2014, 95-150.

Austin, John. *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press, 1962. Un autor: Soto Arango, Diana. La Universidad en el Periodo colonial. Educadores criollos neogranadinos. Tunja: Ediciones Doce Calles, 2011.

Avilés, Alfonso, *Hegel y la formación*. México: Sin saberes, 1995.

Berg, Bruce. *Methods for the social sciences* (5<sup>th</sup> Ed.). Long Beach, CA: Pearson Education, 2004.

Bordieu, Pierre. *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y su Reflexividad*. Barcelona: Anagrama, 2003.

Brown, Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagog.*, New York: Longman, 1994.

Brown, Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman, 1994.

Bruner, Jerome. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* Madrid: Alianza Editorial, 2009.

- Camarena, Yurén. *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós, 2000.
- Canagarajah, Suresh. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Denzin, Norman y Yvonne Lincoln. *Handbook of qualitative research* (3rd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.
- De Mejía, Ann Marie "English language as intruder: The effects of English language education in Colombia and South America-a critical perspective". En *English language as hydra: Its impacts on non-English language cultures*, editado por Vaughan Rapatahana y Pauline Bunce. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2012, 200-252.
- Díaz Barriga, Ángel. *El concepto de formación en la educación universitaria*. México: Cuadernos del CESU, CESU-UNAM, 1993.
- Díaz Barriga, Ángel, *Investigación educativa y formación de profesores, Contradicciones de una articulación*. México: Cuadernos del CESU, CESU-UNAM, 1996.
- Díaz Barriga, Ángel y Catalina Inclán- Espinosa. *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*, Buenos Aires: CLACSO, 21000.
- Dilthey, Wilhelm. *Dos escritos sobre hermenéutica. El surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*. Madrid: Istmo, 2000.
- Ducoing, Patricia. *Sujetos, Actos y Procesos de Formación*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003.
- Dussel, Enrique. *Ética Comunitaria*. Madrid: Ediciones Paulinas, 1986.
- Echeverri, Alberto, "Experiencias y memoria del campo conceptual de la Pedagogía", *Revista Educación y Pedagogía*, 20, Separata, 2008.
- Eisner, Elliot. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- Gadamer Hans, Georg. *Verdad y método*. II, Salamanca: Sígueme, 1992.
- Fandiño, Graciela. *Tendencias Actuales en la Educación*. Bogotá: Centro Editorial Universidad Santo Tomás, 1984.
- Ferry, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre teoría y la práctica*. México: Paidós, 1990.

- Ferry, Gilles. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires, 1997.
- Freeman, Donald. *Doing Teacher Research. From inquiry to Understanding*. Newbury House: Heinle & Heinle, 1998.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 1992.
- Gadamer, Hans- Georg. *Antología*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2001.
- Freire, Paulo y Ira Shor. *A Pedagogy for Liberation Dialogues on Transforming Education*. Londres: Bergin y Garvey, 1987.
- Gil, Gerónimo. *Viaje de la memoria por la Escuela de Idiomas 1960-2010*. Tunja, Boyacá: Grupo Imprenta y publicaciones UPTC, 2013.
- Giroux, Henry. *Public Spaces/Private Lives: Democracy Beyond 9/11*. Lanham, Md: Rowman and Littlefield, 2003.
- Giroux, Henry. *Public Spaces/Private Lives: Democracy Beyond 9/11*. Lanham, Md: Rowman and Littlefield, 2003.
- González, Adriana, “¿Nos han desplazado? ¿O hemos claudicado? El debilitado papel crítico de universidades públicas y los formadores de docentes en la implementación de la política educativa lingüística del inglés en Colombia”. En *A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias*, editado por Silva, Kleber Aparecido da, Mastrella-de-Andrade, Mariana, Pereira Filho y Cesário Alvim. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, 33-54.
- Graddol, David. *English next: Why global English may mean the end of English as a foreign language?* London: British Council, 2006.
- Gramsci, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos, 1975.
- Grice, Paul. *Studies in the way of words*. Cambridge: Harvard University Press, 1989. Honoré, Bernard. *Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad*. Madrid: Morata, 1980.
- Grondin, Jean. *Del sentido de la vida. Un ensayo filosófico*. España: Herder, 2005.
- Hall, Stuart. *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Fundación Envió, 2014.
- Harmer, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman Publishing, 1991.

- Helg, Aline. *La educación en Colombia 1918-1959, una historia social, económica y política*. Bogotá: Plaza y Janes Editores, 2001.
- Holzapel, Cristóbal. *A la búsqueda del sentido*. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana, 2005.
- Husserl, Edmund. *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y a una Filosofía Fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Ibarra Russi, Oscar Armando. "Sistema Nacional de Formación de Docentes". En Documento presentado en el Seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, 2003.
- Jandt, Fred. *An Introduction to Intercultural Communication. Identities in a Global Community*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc, 2010.
- Johnson, Karen. "Trends in second language teacher education". En *Second language teacher education*, editado por Anne Burns y Jack Richards. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, 20-29.
- Kachru, Braj. *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of non-native Englishes*. Oxford: Pergamon Press, 1983.
- Krashen, Stephen. *The Input Hypothesis*. London: Longman, 1985.
- Krashen, Stephen y Terrell Tracy. *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon, 1983.
- Larroyo, Francisco. *Pedagogía de la enseñanza superior*. México: Editorial Porrúa, 1965.
- Levinas, Emanuel. *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos, 1993.
- Lozanov, Georgi *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach Science Publishers, 1979.
- Manen, Max Van. *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Buenos Aires: Paidós Educador, 1998.
- Manen, Max Van. *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2016.
- Martínez, Alberto y María del Pilar Unda, "El maestro y su formación: del devenir moderno al devenir contemporáneo". En *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación, No 2*, editado por Universidad de San Luis y Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2000.

- Mejía, Marco Raúl. *Educación(es) en la(s) Globalización(es)*. Bogotá: Editorial Desde Abajo, 2006.
- Melba Libia Cárdenas y Claudia Nieto, *El trabajo en red de docentes de inglés*. Bogotá, Colombia: Centro Editorial, Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia, 2010.
- Moll, Luis. "Mobilizing Culture, Language, and Educational Practices", *Educational Research*, August 1, 2010.
- Nieto, Sonia. *Finding Joy in teaching students of diverse backgrounds*. United States: Heinemann, 2013.
- Nunan, David. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Nussbaum, Martha. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz, 2010.
- Osterhammel, Jurgen. *Colonialism: A Theoretical Overview*. Princeton: Markus Wiener Publishing, 2005.
- Pennycook, Alastair. *The cultural politics of English as an international Language*. London & New York: Longman, 1994a.
- Puiggrós, Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2015.
- Phillipson, Robert. *Linguistic Imperialism*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1992.
- Prator, Clifford y Marianne Celce-Murcia. *Teaching English as a Second Foreign Language*. Newbury: House Publishing, 1979.
- Quiceno, Humberto. *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio, 2004.
- Quintar, Estela. *La enseñanza como puente a la vida (3ra Ed.)*. México: IPECAL, Instituto Politécnico Nacional, 2006.
- Ramanathan, Vai. *The politics of TESOL education: writing, knowledge, critical pedagogy*. London: Routledge Falmer, 2002.
- Richards, Jack. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Rivas, José. *El latín en Colombia: bosquejo histórico del humanismo Colombiano*. Bogotá, CO: Instituto Caro y Cuervo, 1993.
- Rivero, Ana y Rafael Porlán. *El conocimiento de los profesores*. Díada Editoras: Sevilla, 2001. Citar dos autores: Soto Arango, Diana y María Isabel Lafuente Guantes. *Autonomía y modelos universitarios en América Latina*. España, Tunja: Universidad de León - Búhos Editores, 2007.

- Roberts, Jhon. *Language Teacher Education*. London: Arnold, 1998.
- Shon, Donald. *The reflective practitioner. How professionals think in Action*. New York: Basic Books, 1983.
- Schutz, Alfred y Luckmann Thomas. *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu, 1977.
- Touraine, Alan. *¿Podremos vivir juntos?* México: FCE, 1997.
- Valtierra Zamudio, Jorge. *Del discurso crítico a la práctica para una investigación situada*. Buenos Aires: Clacso, 2013.
- Viaña, Jorge, Tapia Luis & Walsh Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello, 2010.
- Wittgenstein, Ludwig. *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica-Grijalb, 1988.
- Wallace, Michael. *Training Foreign Language Teachers. A reflective Approach*. Cambridge: CUP, 1991.
- Wink, Joan. *Critical pedagogy. Notes from the real world*. California State University: Addison Wesley Longman, 2000.
- Zuluaga, Olga Lucía. *La enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia en 500 años*. Popayán, Colombia: Taller Editorial, Unicauca, 1996.
- Zuluaga, Olga Lucía. *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas, Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.

### **Artículos de revistas**

- Acosta, Pedro, "Tiempo y constitución de sentido", *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 14, no. 26, 2014: 211- 222.
- Agencia Latinoamericana de información, "El Instituto Lingüístico de verano, instrumento del imperialismo", *Nueva Antropología*, 9, 1978: 116-142.
- Agudelo, Darío, "¿Quién responde por la formación de los docentes como sujetos de derechos en las facultades de educación?", *Folios*, 41, 2015:111.
- Agudelo, Nubia y Norman Estupiñán, "La sensibilidad intercultural en Paulo Freire", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 2009: 85-100.
- Agudelo, Nubia y Norman Estupiñán, "La sensibilidad intercultural en Paulo Freire", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13,2009: 88.

- Aguirre, Jahir y Bertha Ramos, "Fostering Skills to Enhance Critical Educators: A Pedagogical Proposal for Pre-service Teachers", *How, a Colombian Journal for Teachers of English*, 18, 2011: 169-197.
- Aguirre, Jahir y Bertha Ramos, "Some of the Strengths and Challenges when Teaching English through Content- Based Instruction", *Asocopi Newsletter*, 2010: 4.
- Albizu, Edgardo, "Sentido: Una frontera de la filosofía," *Asociación Revista de Filosofía de Santa Fe*, 2005 de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1666485X2005000100001](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666485X2005000100001)(consultado el 26-02-2016). Artículo de revista electrónica: B: Hlatky, Mark A., Derek Boothroyd, Eric Vittinghoff, Penny Sharp, and Mary A. Whooley. "Quality-of-Life and Depressive Symptoms in Postmenopausal Women after Receiving Hormone Therapy". *Journal of the American Medical Association*, 287, no. 5, 2002, <http://jama.ama-assn.org/content/287/5/591.short>. (Consultado el 27 de marzo de 2003).
- Biondo, Ana Cristina, "Collaborative Language Learning in Teletandem: A Resource for Pre-Service Teacher Education", *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 13, no.1, 2011:139-156.
- Bonilla Carvajal, Camilo y Isabel Tejada Sánchez," Unanswered questions in Colombia's language education policy", *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 18, 2016: 185-201.
- Cadavid, Isabel Cristina, María McNulty, y Diana Quinchía, "Elementary English language instruction: Colombian teachers' classroom practices", *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 5, 2004: 37-55.
- Camargo, Martin, "Investigación y pedagogía en la Facultades de Ciencias de la Educación de las universidades públicas colombianas (1980-1990)", *Praxis & Saber*, 7(4), 2013: 223-244.
- Cárdenas Melba Libia, Adriana González y José Aldemar Álvarez, "El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia", *Folios*, 31, 2010: 49-68.
- Cárdenas, Rosalba, "Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras", *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22, no. 14, 2009: 71-105.

- Cárdenas, Rosalba y Norbella Miranda, "Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: un balance intermedio", *Educación y Educadores*, 17, 2014: 51-67.
- Clavijo, Amparo, "Editorial: Research tendencies in the teaching of English as a foreign language", *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17, no. 1, 2015: 4-10.
- Correa, Doris y Adriana González, "English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought about by national language education", *policies. Education Policy Analysis Archives*, 24, no.83, 2016: 25- 56.
- Cote, Gabriel, "The Role of Reflection during the First Teaching Experience of Foreign Language Pre-service Teachers: An Exploratory-case Study", *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14, no. 2, 2012: 24-34.
- Crandall, Arnold, "Language Teacher Education", *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 2000: 34- 56.
- Crookes, Graham y Al Lehner, "Aspects of process in an ESL critical teacher education course", *Tesol Quarterly*, 32, 1998: 319-328.
- Ducoing, Patricia, "Origen de la Escuela Normal Superior de México", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, 2004: 39-56.
- Fairclough, Norman, "Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities", *Discourse & Society* 4, no.2, 1993: 133-168.
- Giroux, Henry, "Estudios culturales, juventud y desafío de la pedagogía", *Harvard Educational Review*, 64, 1994: 278-308.
- Gómez, Isabel Cristina, "La pedagogía crítica en la formación de docentes de inglés: la experiencia de un grupo de estudio", *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19 No. 2, 2014: 167-181.
- González, Adriana, "Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices", *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12, No. 8, 2007: 309-332.
- González, Adriana, "Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices", *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12, no.18, 2007: 309-332.
- González, Adriana y Diana Quinchía, "Tomorrow's EFL Teacher Educators", *Colombian Applied Linguistics Journal*, 2, 2003: 5-14.

- González, Adriana, Claudia Montoya y Nelly Sierra, "What do EFL Teachers seek in Professional Development Programs? Voices from Teachers", *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 7, 2002: 29-50.
- Granados, Carlo, "La McDonaldisación, el Currículo y la Formación de Docentes", *Enletawa Journal*, 7, 2014: 101-111.
- Guerrero, Carmen Helena, "Bilingual Colombia: What does It Mean to Be Bilingual within the Framework of the National Plan of Bilingualism?", *profile Issues in Teachers' Professional Development*, 10, 2008: 27-45.
- Guerrero, Helena, "Is English the key to access the wonders of the modern world? A Critical Discourse Analysis", *Signo y Pensamiento*, 57, 2010: 294-313.
- Guerrero, Carmen Helena y Álvaro Quintero, "English as a Neutral Language in the Colombian National Standards: A Constituent of Dominance in English Language Education", *profile Issues in Teachers' Professional Development*, 11, no. 2, 2009: 123-141.
- Gutiérrez, Claudia, "Creencias, actitudes y reflexiones de profesores de inglés en formación, durante la exploración de teorías críticas para la preparación e implementación de planes de clase críticos", *Colombian Applied linguistics*, 17, no.2, 2015: 179-192.
- Hayes, David (2009). "Becoming a teacher of English in Thailand", *Language Teaching Research*, 12, no. 4, 2009: 471- 494.
- Herrera, Leonardo y Diego Macias, "A call for language assessment literacy in the education and development of teachers of English as a foreign language", *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17, no. 2, 2015: 302-312.
- Kostina, Irina, "El nivel de dominio de inglés de los futuros profesores de lenguas: examen de competencias en inglés", *Lenguaje*, 40, n. 2, 2012: 383-413
- Kumaravadelu, B, "Toward a Postmethod Pedagogy", *Tesol Quarterly*, 35 no.4, 2001: 537-560.
- López, Alexis y Ricardo Bernal, "Language Testing in Colombia: A Call for More Teacher Education and Teacher Training in Language Assessment", *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 1, no. 2, 2009: 55-70.
- López, Angela y María Cristina Giraldo, "The English Reading Strategies of Two Colombian English Pre-service Teachers", *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 16, no. 28, 2011: 45-76.

- Luckman, Thomas, "El lenguaje en la sociedad", *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 36, no.1, 1984: 5-20.
- Macias, Diego, "An Exploration of EFL Teachers' Awareness of the Sources of Pedagogical Knowledge in a Teacher Education Program", *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 15, no.2, 2013: 99-114.
- Molina, María, "Introducción al estudio de la Universidad Latinoamericana", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4, no.1, 2008: 129-142
- Moreno, Manuel, "Una crítica a los modelos formativos docentes por competencia estandarizada", *Revista Educ@rnos*, 4, 2014: 179-192.
- Narváez, Elizabeth, "La formación permanente de maestros desde la pedagogía por proyectos", *Lenguaje*, 33, 2005: 241-283.
- Ocampo, Javier, "Los orígenes de las Universidades Pedagógicas en Colombia", *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 1, 1998: 185- 195.
- Parra, Lina, "Los orígenes de la Universidad Pedagógica de Colombia-Tunja", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, 2004: 165-178.
- Pennycook, Alastair, "Critical Pedagogy and Second Language Education", *System*, 18, no.3, 1990: 303- 314.
- Quepons, Critobal, "Sobre el sentido y expresión de la vida afectiva en la fenomenología de Husserl", *Eikasia Revista de filosofía*, 400, 2013, 391-416.
- Quiceno, Humberto, "Educación y formación profesional", *Cuadernos de administración*, 18, no.28, 2002: 87-98.
- Quintero, Álvaro, "¿Es usted bilingüe? Concepciones y alternativas para la educación en idiomas en el contexto colombiano", *El Educador*, 7, no. 4, 2009: 10.
- Quintero, Álvaro, "Perspectivas humanística y técnica acerca de la pedagogía: un énfasis en el currículo y la evaluación de lenguas extranjeras", *Enunciación*, 17, no.2, 2012: 103-115.
- Quintero, Álvaro, "Lo tradicional y lo alternativo en la formación de profesores de lenguas (Inglés): una mirada desde la ventana de la pedagogía crítica", *Enletawa Journal*, 6, 2013: 95-104.
- Ramos, Bertha y Jahir Aguirre, "English Language Teaching in Rural Areas: A New Challenge for English Language Teachers in Colombia", *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 27, 2016: 209- 222.

- Ramos, Bertha y Noraida Vargas, "Algunas reflexiones sobre el Plan Nacional de Bilingüismo, sus impactos y realidades en el departamento de Boyacá". *Enletawa Journal*, 5, 2012: 21-34.
- Rivera Palacio, Jaime, "De cómo se atropella a un país: actividades del Instituto Lingüístico de Verano en Colombia", *Nueva Antropología*, I, no. 2, 1975: 112-114.
- Robayo Acuña, Lina María y Melba Libia Cárdenas, "Inclusive education and ELT policies in Colombia: Views from some PROFILE journal authors", *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19, no. 1, 2017: 121-136.
- Rubiano, Clara Ines, Cristina Frodden y Gloria Cardona, "The impact of the Colombian Framework for English (COFE) Project: An insiders' perspective", *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 5, n°9, 2000: 37-54.
- Salinas, Orlando, "La reestructuración de la educación superior en Colombia: un camino hacia la reinterpretación universitaria", *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 19, 1993: 54-61.
- Sánchez, Ana Clara y Gabriel Obando, "Is Colombia ready for bilingualism?", *profile Issues in Teachers' Professional Development*, 9, 2008: 181-195.
- Sekhar, Raja, "Colonialism and Imperialism and its Impact on English Language", *Asian Journal of Multidimensional Research*, 4, no.1, 2012: 11-120.
- Sierra, Nelly, "La formación de los docentes de inglés en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB): experiencias en una región de Antioquia", *Folios*, Primera época, 43, 2016: 165-179.
- Soto Arango, Diana Elvira, "Aproximación histórica a la Universidad Colombiana", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 2005: 101-138.
- Tamayo, Alfonso, "El movimiento pedagógico en Colombia: Un encuentro de los maestros con la Pedagogía", *Revista HISTEDBR*, 24, 2006, 102 -113.
- Usma, Jaime, "Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform", *Profile, Issues in Teachers' Professional Development*, 11, 2009: 123-142
- Vergara, Fernando, "La apropiación del sentido: las experiencias hermenéuticas de diálogo y comprensión a partir de Gadamer", *ALPHA*, 26, 2008: 153-166.

- Zambrano, Armando, "Formación y autonomía: tensiones en las modalidades académicas típicas", *Revista Colombiana de Educación Superior*, 1, 2008: 1- 18.
- Zemelman, Hugo, "Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible", *Polis*, 9, no.27, 2010: 355-366.
- Zuluaga, Olga Lucia, "Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868", *Revista Educación y Pedagogía*, 13, 2001: 47.- 56.
- Zuluaga, Olga Lucia, Alberto Echeverry, Stella Restrepo, y Humberto Quiceno, "Pedagogía, didáctica y enseñanza", *Educación y Cultura*, 14, 1988: 10-11.

### **Consultas de Internet**

- Atcon Rudolph, *La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina*, 1963: [http://www.scribd.com/full/52353452?access\\_key=key-1wyqusat9kylnm8x2y34](http://www.scribd.com/full/52353452?access_key=key-1wyqusat9kylnm8x2y34).
- Calvo Gloria, *La formación de los docentes en Colombia: Estudio Diagnóstico*, 2004: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>.
- González Adriana, "On English Language Teaching and Teacher Education: Academic Disagreements in a Developing Country", 2012, [http://www.pixel-online.net/edu\\_future2012/common/download/Paper\\_pdf/524-SE76-FP-Gonzalez-FOE2012.pdf](http://www.pixel-online.net/edu_future2012/common/download/Paper_pdf/524-SE76-FP-Gonzalez-FOE2012.pdf)  
(Consultado el 26-2-2016)

### **Libros electrónicos:**

- Manen Max Van, *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona: Idea Books, 2003, 56.
- Melloni Xavier, Rambla Josep, Oller Dolors y Roger, *¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad?*, 2013: <https://www.cristianismeijusticia.net/es/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-interioridad-ll-ylla-xmelloni-jrambla-y-doller> (consultado el 26-02-2016).
- Organization for Economic Cooperation and Development, "Educación en Colombia: Aspectos destacados", <https://www.oecd.org/education/school/Educacion-en-Colombia-Aspectos-Destacados.pdf>

Organization for Economic Cooperation and Development, "PISA 2012. Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know", <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>.

Tamayo Alfonso, "La investigación en educación y pedagogía en Colombia", 1995:102-145 en [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13\\_08arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_08arti.pdf)

## Tesis

Calvache, José Edmundo, "Las facultades de educación en Colombia durante el Frente Nacional: 1958-1974. Balance y prospectiva". Tesis de Doctorado en Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2006.

Caro, Edgar, "La formación de sujetos sociales en ambientes virtuales de aprendizaje". Tesis de Doctorado en Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2015.

Del Campo, Marcela, "Percepciones sobre el uso de los libros de texto en la carrera de Filología e Idiomas (inglés) de la Universidad Nacional de Colombia. Una propuesta alternativa". Tesis de Doctorado en Universidad de Granada, 2010.

Hidalgo Dávila, Helda Alicia, "La enseñanza del inglés en la Universidad de Nariño durante el periodo de 1966 a 1998: apropiaciones o adaptaciones metodológicas". Tesis de Doctorado en Universidad de Nariño, 2008.

Mora, Edmundo, "El enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés: una aproximación histórico-filosófica. 2000- 2003". Tesis de Doctorado en Universidad del Cauca, 2006.

Novoa, Luz Nelly, "Concepciones de infancia en la formación de maestras(os) de preescolar en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia". Tesis de Doctorado en Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2016.

Maybe, Rosado, "A fractal of Students' and Teachers' Learning Systems in Colombian EFL Classrooms". Tesis de Doctorado en Universidad del Atlántico, 2013.

Varón, Elizabeth, "Componentes culturales en el aprendizaje del inglés. Un estudio sobre los libros de texto contemporáneos usados para la enseñanza del inglés en básica secundaria en Colombia". Tesis de Doctorado en Universidad Tecnológica de Pereira, 2012.



# ANEXOS

## **Anexo 1. Consentimiento Informado para Directivos, Formadores e Intelectuales**

Tunja, mayo de 2017

Estimado(a) formador(a) de educadores

Como formadora de maestros de inglés y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, me encuentro desarrollando mi tesis doctoral relacionada con el sentido de la formación de educadores de idiomas modernos de la UPTC. El propósito principal de la investigación es el de comprender el o los sentidos que tiene la formación de educadores para el programa de Idiomas Modernos de la UPTC, a fin de actualizar una propuesta de formación en relación con el contexto sociocultural.

Uno de los propósitos específicos tiene que ver con develar el sentido que tiene para los actores sociales en el Programa de Idiomas Modernos de la UPTC la formación de educadores. A fin de comprender este sentido, recolectaré información a través de una entrevista fenomenológica. De esta manera, en su participación como entrevistado, le solicito comedidamente se sienta cómodo para aportar los elementos que, a su juicio, apoyen este proceso investigativo. Esto implica para usted narrar eventos de su vida relacionados con su formación docente y con su labor como formador de maestros. Su participación es de vital importancia para el proyecto y es de carácter voluntario.

Se mantendrá la identidad de los participantes en el anonimato y se brindará la posibilidad de conocer los resultados de la

investigación a los formadores que así lo soliciten. En este proyecto, el manejo ético y de confidencialidad de la información se suscribe a las normas colombianas constitucionales y legales relacionadas con los datos personales y de derechos de autor.

Usted hará parte de este estudio durante un semestre académico y se puede retirar cuando lo desee. Puede solicitar información acerca del estado del proyecto en cualquier momento. Los resultados de esta investigación se utilizarán únicamente para elaborar una tesis doctoral, escribir informes de esta investigación, presentar los resultados de la investigación en eventos académicos y elaborar artículos de tipo científico.

Finalmente, esta investigación no traerá ningún tipo de perjuicio para usted. Por el contrario, se espera que este proyecto lo beneficie en cuanto se pretende presentar una propuesta que permita repensar la formación de maestros desde su cultura.

Apreciaría sinceramente su autorización para poder contar con usted como participante en este proyecto.

Cordialmente,

### **Investigadora principal**

Si está de acuerdo con participar en esta investigación, por favor, complete la siguiente información:

NOMBRE \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_

FIRMA: \_\_\_\_\_

## **Anexo 2.**

### **Guía para la Entrevista Fenomenológica Formadores**

Como formadora de maestros de inglés y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, me encuentro desarrollando mi tesis doctoral relacionada con el sentido de la formación de educadores de idiomas modernos de la UPTC. El propósito principal de la investigación es el de comprender el o los sentidos que tiene la formación de educadores para el programa de Idiomas Modernos de la UPTC, a fin de actualizar una propuesta de formación en relación con el contexto sociocultural.

Uno de los propósitos específicos tiene que ver con develar el sentido que tiene para los actores sociales en el programa de Idiomas Modernos de la UPTC la formación de educadores. Para abordar esta temática inicialmente hice una selección representativa de los actores sociales que tuvieran un cúmulo de experiencias vividas en relación con la formación de educadores.

También consideré lo que dice Van Manen (2016) acerca de la importancia de explorar y recoger narraciones de situaciones concretas o acontecimientos particulares que ha vivido el sujeto para comprender en profundidad un suceso humano. Por esto, en esta entrevista lo que me interesa es recrear experiencias y vivencias particulares que me permitan comprender cómo ha sido el proceso de formación en el Programa de Idiomas de la UPTC.

Espero que se sienta libre para contar sucesos tal como los vivió, de la manera más detallada posible (cuándo sucedieron, en qué lugar,

con qué personas, cómo se sintió usted, por qué este suceso lo marcó, etc.). Si se siente cómodo, puede aludir a ejemplos o a expresiones particulares relacionadas con la experiencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, narre, por favor, acerca de su experiencia de vida en relación con su formación. ¿Qué experiencias y qué elementos marcaron ese proceso de formación?

¿Qué experiencias han marcado su papel como formador de educadores?

Ahora, en relación con el Programa de Idiomas Modernos de la UPTC, relate, por favor, experiencias vividas desde su vinculación en el programa. ¿Cómo encontró el programa? ¿Qué nuevos elementos, políticas, disposiciones han estado presentes desde su vinculación? ¿Cómo han afectado estas disposiciones al programa? ¿Qué ha sucedido con los educadores y su formación una vez se han hecho actualizaciones? ¿Qué siente usted al respecto?

¿Quisiera usted aportar algunas otras ideas acerca del tema?

### Anexo 3.

#### Ejemplo de Transcripción Entrevista a Estudiante

NOMBRE: JD

Fecha: 3 de junio del 2017

Bertha: JD, de nuevo muchas gracias por estar aquí. Entonces, teniendo en cuenta todo lo que decíamos anteriormente, quisiera que me contaras de tu experiencia de vida en relación con tu formación como docente: ¿Qué experiencias te han marcado? ¿Qué elementos determinaron ese proceso de formación? Cuáles son las experiencias que has vivido, sobre las que puedas decir -a mí, como formador de docentes, algo que me ha marcado es...

JD: Creo que han sido varias cosas y varias experiencias porque, como te lo mencionaba, he pasado por muchísimas situaciones, desde las diferentes oportunidades que ofrece el Programa. Empezando por las clases, pues tener clase con ciertos profesores que, por así decirlo, le ponen el corazón y se les ve la pasión en su trabajo, me marcó mucho, porque siento que es una manera de idealizar mi profesión, de señalar el punto al que yo quiero llegar, que es convertirme al menos en una versión pequeña de esa persona que, de una u otra manera, influyó en mi carrera. Me refiero a los profesores con los que realmente me sentía bien, que les entendía, que sentía que podía desarrollarme y que no tenía problema con ellos.

Otra experiencia que tengo muy presente es la primera vez que estuve en un ASOCOPI, el tema era *Narrativas*, de la doctora XXX. Fue una vivencia muy fructífera, porque era un ambiente en el que no había estado antes y tuve la oportunidad de estar al lado de profesores y educadores de alto nivel, de investigadores, de

personas que realmente sabían del tema, que tenían un nivel altísimo de inglés. A la primera sesión de ASOCOPI fui invitado, yo no tuve que pagar nada, solamente lo del transporte. Gracias al semillero y a la profe XXX que me convidó. A propósito, yo creo que todos los profesores siempre me han tenido en cuenta de alguna manera, tal vez por mi pasión y dedicación para hacer las cosas, o por ser un “chupa”, como se dice vulgarmente. Pero esa vez ella me ayudó, me llamó un martes en la noche y me dijo que necesitaba mi cédula, mi nombre y mi número de código, porque me iba a llevar al ASOCOPI. Y yo, hasta ese momento, no tenía ni idea de qué era un ASOCOPI, no sabía de qué se trataba, conocía el “Teachers’ Moot”, pero eso fue en cuarto o quinto semestre. Yo francamente no sabía nada de eso y no me sentía con la capacidad para participar, pues mi nivel de inglés era muy flojo, pero como ella me insistió, terminé asistiendo a ese ASOCOPI.

Esa ocasión fue increíble realmente, pues pude estar al lado de personas como la profe XXX, que me acompañaba en ese momento al ASOCOPI; me acuerdo que todo el mundo la saludaba y que ella me presentaba a todos. Las plenarias fueron muy enriquecedoras para mí, yo me sentía como en otro mundo y pensaba que era lo mejor en lo que yo podía estar. No se me olvida que al final de la sesión en la tarde tenía dolor de cabeza por andar escuchando tanto inglés, nunca había sentido tanto la presión de la lengua extranjera y que todo el mundo me hablara en inglés; como no podía comunicarme de otra manera y tenía que hacerme entender, aprendí muchísimas cosas, fui a las conferencias en las que me sentía mejor y en las que quería aprender más cosas, porque siempre me ha gustado aprender.

Creo que en esa oportunidad asimilé nuevas formas de enseñar, vi el inglés, la enseñanza y la educación en una lengua extranjera de una forma completamente diferente, porque hasta ese momento yo lo había vivido solamente aquí en la universidad, pero no conocía las experiencias del resto del país, no había visto profesores de otro país o plenarias, y vi todo de una manera distinta, me mostraron un mundo diferente en ese congreso, yo me sentí en el lugar en el que quería estar, es decir, aprendiendo cómo enseñar una lengua extranjera y viendo lo enriquecedor y lo variado que es este campo. Desde esa ocasión he seguido participando en esas conferencias, y

uno de mis sueños es presentarme en un ASOCOPI. Aunque he querido y he tenido la oportunidad de mandar artículos y cosas en las que he estado trabajando, hasta ahora no lo he conseguido, pero sigo pensando que es uno de los eventos en los que quiero participar, porque siento que me va a llenar como formador en inglés, quiero ser no solo un “profe” en un colegio, una escuela o en un salón, sino moverme en el campo nacional, incluso en el campo internacional de la enseñanza de la lengua inglesa.

La participación en el semillero también ha sido muy provechosa. Tengo en mi memoria un evento que me marcó muchísimo y fue la primera clase con la profe XXX. Hasta ese momento había tenido profesores buenos, regulares, malos, había tenido escueleros, había tenido de todo, pero creo que ella marcó un punto en mi formación, porque me mostró una visión distinta de enseñar la lengua inglesa. Recuerdo que en la primera clase yo todavía pensaba que no sabía inglés, que estaba desperdiciando dos años de mi vida, pues aunque sentía que me iba bien, no tenía la posibilidad de hablar en inglés, y yo creo que eso es lo que uno, por lo general, como aprendiz de una lengua extranjera, se evalúa, por la capacidad de hablar e interactuar con las personas espontáneamente. Pero yo, hasta ese momento, no sabía o no me sentía con la capacidad.

En la primera clase, la profe XXX nos puso a hacer una lectura en voz alta y, después de que leí, me felicitó, aunque no me conocía. Creo que todos en la Escuela de Idiomas hemos tenido miedo en algún momento de lo que dicen los otros estudiantes, o por lo que sea, y yo me sentía aterrorizado de que ella me fuera a decir algo, pero quería tomar el reto; sin embargo, ella me dijo -tienes una excelente pronunciación-, quedó asombrada de mi pronunciación. Saliendo de esa primera clase me llamó a mí y a tres compañeras y nos dijo que quería que estuviéramos en el semillero de ella porque veía que nuestro potencial era alto ¡Y era la primera clase! Era la primera clase de quinto semestre de Inglés 5, y yo no me sentía con la capacidad de estar en un semillero, yo quería pero no sabía cómo, es como si supieras que están las oportunidades, pero no sabes cómo tomarlas o no sabes cómo aprovecharlas. Pero ella nos llamó y nos dijo que nos quería en el semillero, y particularmente a mí me dijo -yo quiero que tú estés en mi semillero, porque tú sabes mucho más de lo que crees

y porque todo lo que sepas va a ser valorado, y todo lo que tú sabes y otro no sabe, te va a ayudar muchísimo en esta vida, porque, de una u otra manera, con eso que tú sabes vas a poder ganarte la vida o tener un beneficio económico-. Así que estar ahí frente a ella y mis compañeras fue realmente increíble, fue como –José, tú sí sabes algo, estás en el lugar correcto y estás en el lugar en el que quieres estar-.

Por lo tanto, esa experiencia fue muy valiosa, pues empecé a sentirme parte de algo, parte del semillero, y que en un momento dado iba a ser tutor. Comenzó, entonces, el proceso de hacer parte del semillero, de enviar los documentos para la entrevista y luego tener una entrevista con ella. Hasta ese momento yo pensaba que ya había entrado y que ya no había ningún problema. Después tuvimos que presentar una entrevista en inglés, en la cual pude expresarme y demostrar buen nivel. Desde ahí me siento de una manera completamente distinta, pude entrar al semillero y todavía continúo en él. Considero que he vivido experiencias muy fructíferas, como ser tutor, ir a eventos con ellos, ser parte de algo que profesores como la profe XXX o el profe XXX valoran mucho, y que ellos te aprecian por lo que tú sabes y por lo que tú eres.

También tuve la fortuna de trabajar durante el semillero en distintos proyectos y luego conocer al profe XXX, quien igualmente me mostró otro aspecto muy importante para mi profesión, que es todo el conocimiento que me falta para poder enseñar una lengua ¿Por qué? Porque yo vi Didáctica de la Lengua Extranjera con él y fue muy difícil, pues él estaba recién llegado de Estados Unidos y nos explicaba las diferentes teorías sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, cómo aprender inglés u otra lengua, con lo distintos modelos y enfoques que hay. Durante un semestre sufrimos muchísimo, pero creo que fue muy bueno, porque uno veía los conceptos que él nos explicaba, la teoría y la práctica real, incluso en la vida de uno mismo a la hora de aprender inglés. Así que esa clase fue de mucho provecho para mí, para verme y para empezar a formarme como profesor de inglés.

Ahora, retomando lo del semillero, lo de ser tutor ha sido muy interesante, pues tú en sexto semestre ya empiezas a sentirte profesor, porque tienes que preparar clase y actividades para personas que apenas están empezando en primer semestre; y comienzas un

proceso de reflexión en el que dices -bueno, yo tengo que enseñarle algo a esos chicos o ayudarles a esos muchachos- y, por una parte, está el nivel de inglés y, por otra está la práctica pedagógica. De manera que, en nivel de inglés, yo tenía que ser punto de referencia para ellos, y esa ha sido una de mis consignas como profesor, ser modelo de lengua, y creo que lo he sido porque mis profesores han sido modelos de lengua para mí.

También está la práctica pedagógica, puesto que yo tenía que organizar mis actividades para enseñarles a ellos, y cuando a mí no me funcionaba algo en esas tutorías me ponía a pensar ¿Qué puedo hacer diferente para que me funcione? De modo que esa experiencia como tutor me ha ayudado muchísimo a darle un sentido a mi experiencia como docente, y es que desde sexto semestre estoy enseñando, así sea a estudiantes de universidad o como tutor. En fin, me ha hecho crecer muchísimo, mis prácticas son muy distintas de lo que yo hacía antes. Por ejemplo, observo las actividades que yo hacía durante esas tutorías y las evalúo ahora, así que siento que esa experiencia de ser tutor también me ha servido muchísimo en ese campo.

En cuanto a ser investigador, creo que fue eso precisamente lo que surgió con el ASOCOPI, porque pienso que no se trata de ser simplemente docente, sino también de ser investigador, y cada vez que yo asistía a una plenaria en los distintos ASOCOPI veía nuevas oportunidades y ocasiones de enfocar la dirección de proyectos, de encontrar fenómenos que yo veía en el aula y querer entenderlos, de imaginarme un proyecto superinteresante y presentarlo en la parte investigativa, que para mí fue fundamental. Pienso que eso se inició en la universidad, desde que empecé a ver la materia de Lingüística Aplicada, pues hasta ese momento había hecho proyectos investigativos pero muy por encima, yo creía que eran proyectos de investigación, pero cuando en Lingüística Aplicada empecé a ver seminarios de investigación y otros temas y me incorporé en el mundo de la investigación formal, vi que lo que había hecho no era realmente un proyecto de investigación, pues lo que se espera de un proyecto de investigación es mucho más grande.

Bueno, además, veo que el apoyo que nos han brindado los profesores nos anima a seguir adelante, por ejemplo, cuando nos

dicen –es que usted es bueno, me alegra que esté en esto-; o cuando nos exigen seguir mejorando, y creo que yo siempre me sentí forzado a ser el mejor en todos los campos, como profesor de español y como profesor de inglés. Ahora recuerdo una experiencia interesante que tuve cuando yo estuve en Didáctica de la Lengua Materna, me fue tan bien, pues aunque yo había hecho el énfasis en inglés me fue mejor que los que habían hecho el énfasis en español. Entonces esa también fue una experiencia que me marcó, porque no solo sentía que me iba bien o que estaba haciendo bien las cosas no solamente como profesor de inglés, sino también como profesor de español, y que estaba aprendiendo muchísimo de mis profesores en la universidad, porque esa materia yo la vi con XXX, quien nos exigió muchísimo durante ese semestre. Así que también el darme cuenta de que yo no solo era muy bueno en inglés, sino también como profesor de español fue muy importante para mí.

Y las prácticas... Yo considero que enfrentarse a un salón de clase desde el comienzo es supremamente difícil pero muy enriquecedor. A partir de segundo semestre nos mandaban a observar clases a un colegio, a ver a un grupo de muchachos locos, y pensar que yo tendría eventualmente que enseñarle a ellos... Fue muy difícil pensar que en el décimo semestre yo tendría que irme a encontrar con esos peladitos y que ellos me iban a hacer la vida imposible, que yo tendría que enseñarles algo de alguna manera. Por lo tanto, desde segundo semestre yo ya sabía a lo que me iba a enfrentar. Al principio me sentí atemorizado por eso, por la idea de verme allá frente al tablero enseñando a cuarenta personitas que creerían que yo era el mejor profesor del mundo. De ahí en adelante siguieron muchas cosas, muchas prácticas, aunque yo nunca salí de mi zona de confort, que fue mi colegio, hasta el último semestre, cuando no me dejaron hacer práctica en el colegio del que yo había salido. En ese momento sí tuve que enfrentarme a un mundo completamente distinto, a ser profesor en un ambiente hostil y que no era el mío, porque en mi colegio yo estaba respaldado por la profesora del salón, que había sido mi profesora de inglés, pero en la práctica final ya no podía contar con ese apoyo.

No se me olvida que la primera vez que tuve que ir a enseñar algo fue en Didáctica de la Lengua Inglesa, con el profe John, fue

una *microteaching* a mis propios compañeros, y yo creo que esa experiencia de tratar de enseñarles algo a tus compañeros, algo gramatical con un enfoque distinto, es totalmente loco. Yo tenía que enseñarles el presente perfecto con *task-based*, y lo interesante es que el profe John Jairo a los primeros muchachos nos había pedido que simuláramos ser estudiantes en situaciones diversas. A los del primer grupo les fue mal, porque no supieron controlar disciplina, y ya de ahí en adelante el profe John vio que así no se podía, que tenía que hacernos más fácil la situación. En resumen, la primera *microteaching* en la que yo tuve que enseñarle a mis compañeros, en la que tuve que ser profesor y dueño de un salón, me marcó muchísimo, porque precisamente era la primera vez que yo estaba ahí en ese rol de maestro, llamando la atención a los muchachos, tratando de enseñar o de explicar algo. A propósito, yo pienso que esa siempre ha sido mi preocupación, enseñarles algo, pues creo que esa es la función de ser docente, enseñar a los estudiantes.

Y bueno, en las prácticas, después ya me iba empoderando más de mi rol como docente, por todos los conocimientos que iba adquiriendo, porque ya mi nivel de inglés era mucho más alto, porque ya había pasado los niveles de inglés, porque ya había aprendido parte de la teoría del aprendizaje, de los métodos, de los *approaches*, para enseñar la lengua extranjera. En la práctica de noveno semestre yo ya me sentía muchísimo más fuerte para ser un profesor, para estar en el aula, para explicar algo y para tratar de llegarle a los muchachos.

Como te dije, hasta ese momento yo estaba en mi colegio, con mi gente, con los que me respaldaban, pero en la práctica final fue distinto, y en las reflexiones que yo tenía que entregar ya había salido totalmente de mi zona de confort, porque tenía que viajar diariamente a las seis de la mañana para llegar a las seis y treinta, viajaba de una lado a otro de la ciudad; incluso había días en los que yo pasaba completamente de largo y no podía ir a almorzar a la casa. Para mi familia también fue difícil que yo no llegara a la casa a comer, pues regresaba como a las diez de la noche y solamente a acostarme. Sin embargo, la experiencia fue de lo mejor, es más, creo que es uno de los aspectos fuertes que tiene el programa, esa práctica final en la que tú eres durante un semestre un profesor de

un colegio público, hay gente que la hace en colegio privados, pero yo creo que lo rico y lo retador es participar en un colegio público y ver las distintas realidades que tiene el país.

Debo decir que las primeras semanas fueron muy difíciles, no por los estudiantes ni por los titulares, sino porque yo no me hallaba, no me sentía con la capacidad, hasta ese punto yo creía que estaba bien, pero no me sentía capaz de manejar tres cursos, dos de inglés, uno de español, estar diariamente en un colegio y tener que lidiar con situaciones complicadas, y con las nuevas generaciones que son tan difíciles. Creo que la universidad no nos prepara para eso y, si mal no recuerdo, alguna vez lo discutíamos contigo en clase, una cosa es lo que tal vez aprendemos en la universidad, pero otra cosa es el contexto real. Digamos que las prácticas que yo había tenido hasta ese momento habían sido pañitos de agua tibia, sí, íbamos y les enseñábamos cuatro clases por semestre, ocho clases máximo, teníamos que hacer ocho planes de clase durante todo el semestre; pero en la última, el tener tres cursos, ser director de grado, tener que lidiar con padres de familia, tener que ser docente en todo el sentido de la palabra, eso ya era otro asunto. Siento que hasta ese momento no nos preparaban en lo disciplinario, porque es muy difícil controlar la disciplina de los cursos y de estas nuevas generaciones. En el marco conceptual era mejor, porque sabía qué era lo que tenía que enseñar, sabía cómo enseñarlo, pero la cantidad de carga académica que uno tiene por el mero hecho de tener tres cursos es muy difícil. Por consiguiente, opino que la mejor experiencia es la del final, lo enriquece como profesor, le ofrece las herramientas para decidir si se quiere quedar en esto o si definitivamente se equivocó de carrera.

Yo hablaba con mis amigos y compañeros, y creo que todos pasamos por esa crisis de tener un "sextico" y de tener cinco chicos que no dan pie con bola y no hacen sino molestar y tú sientes que no, que esto no es lo tuyo, que mejor debí haber estudiado Economía. Yo digo que esa fue mi crisis, debería haber estudiado Economía, debería haber estudiado otra cosa, pero no ser docente, pero creo que esa es una crisis que uno tiene desde el principio y hasta la mitad, porque cuando ya ve que se acerca el final, uno empieza a extrañar a los muchachos y empieza a decir -yo quiero ser profesor porque realmente fue muy rico compartir con ellos-. Al final de la práctica, me

parece que es cuando uno termina realmente valorando la profesión de docente de lengua extranjera, de querer cambiar el país cabecita por cabecita, comenzar con unos estudiantes y que, de alguna manera, ellos vayan cambiando. Y yo lo vi en la medida que los estudiantes con los que comencé no son los mismos que con los que terminé, tal vez por mi acción pedagógica, por lo que viví con ellos, por lo que yo quería enseñarles, y porque algunos decían -profe, es que a usted sí le entiendo, es que con usted sí aprendo-, y creo que eso se debió a que durante las clases yo iba implementando cosas distintas de las que había aprendido en la universidad, como el manejo del grupo, como llegarles con actividades en las que ellos se interesaran, y sobre todo ser muy contextual, tratar de hacer todas las cosas de manera contextual para que ellos las aprendieran. En ese sentido creo que los profesores, las materias, el contenido y los materiales fueron muy buenos para nosotros, por cuanto nos brindaron herramientas para enfrentarnos a esa práctica final. Considero que esas han sido las experiencias que más me han marcado en mi trabajo y en mi función de docente.

Y ahora está la tesis, que también reconozco que es un proceso que me ha ayudado a formarme como docente investigador dentro del área, porque aunque la universidad ofrece distintas formas de grado, yo nunca me sentí inclinado por esas opciones de grado, pues sentía que no estaba retándome lo suficiente y me consideraba mediocre al no tomar una forma de grado distinta, y yo quería enfrentarme a hacer un proyecto de investigación serio, sacar adelante mi tesis y poder graduarme con ello; así que, también pienso que ha sido un proceso que me ha marcado muchísimo durante el tiempo que he venido trabajando en ella.

Bertha: La segunda pregunta que yo pensaba hacerte, tiene que ver con lo elementos que consideras primordiales en la formación de educadores, pero creo que con todas las experiencias que has contado al comienzo, ya has mencionado muchos de esos elementos que son esenciales en el proceso de la formación. Entonces quisiera referirme ahora al Programa de Idiomas Modernos, cuéntame qué experiencias has tenido desde el comienzo de tu vinculación al programa, desde que tú entraste en primer semestre, cómo encontraste el programa, qué nuevos elementos curriculares han estado presentes en el

programa, qué nuevas actualizaciones curriculares ha habido, cómo te han afectado, qué ha sucedido con tu formación al respecto, cómo te sientes con esas transformaciones que se han dado, qué sabes de eso.

JD: Creo que cuando yo empecé el programa sentía que estaba muy bien organizado, es decir, las materias que yo veía eran acordes con lo que yo esperaba del programa. Al principio es difícil ver inglés o tener que escuchar inglés todos los días o enfrentarse a materias que son complicadas, complejas, pero considero que esos primeros semestres correspondían a lo que yo esperaba. El punto difícil fue en cuarto semestre, tener que tomar una decisión que le marca la vida a uno como docente, hacer el énfasis en inglés o en español. Yo opino que en cuarto semestre uno no tiene la madurez suficiente para tomar dicha decisión y menos como me la plantearon a mí ¿Por qué? Porque aunque yo sabía que teníamos que escoger eso, imaginaba que nos iban a hacer una reunión para explicarnos los contenidos programáticos del énfasis de inglés y de español, pero no, yo recuerdo que estaba en una clase de Gramática de la Lengua Española con el profe XXX, presentando un parcial y llegó el profe XX, en ese entonces era el director de escuela, y nos dijo -en esta hoja quiero que escriban su nombre, su código y qué énfasis van a escoger-. Y eso fue como... todo el mundo se revolucionó... no se me olvidan las expresiones y las caras de todos, todos estábamos conmovidos ¡Es que solamente teníamos cinco minutos para tomar una decisión tan importante para nuestras vidas! Ese fue un momento en que entramos en pánico, porque uno no tiene tiempo de decir yo quiero esto o yo quiero lo otro, o de entender mejor qué es lo que uno quiere o qué es lo que más lo beneficia, sino por el contrario, a uno le toca tomar la decisión ahí, yo me voy por inglés, porque yo quiero ser profesor de inglés, pero le queda a uno la duda ¿Por qué inglés y no español? Y creo que escogí inglés porque, de alguna manera, uno se siente que al escoger español no está haciendo nada, o bueno, eso fue lo que yo escogí, por el hecho de que en Colombia hablamos español o porque el español no es una lengua muy valorada, esos son los pensamientos que se le vienen a uno.

Y lo otro es que, bueno, yo pensé, entro a estudiar Idiomas Modernos y voy a terminar siendo profesor de español, y yo quería

ser profesor de inglés por la carga que tenía ser profesor de Idiomas Modernos; así que escogí el énfasis de inglés y creo que ese fue uno de los cambios más grandes que tuve, pues hasta ese momento las materias que estaba viendo se dividían entre el español y el inglés, pero cuando decidí irme por el énfasis de inglés, la carga cambió completamente para el lado de esta lengua. Veía cinco materias en inglés, una en español y no más. Me parece que los énfasis en el programa nos debilitaron mucho, y eso lo hemos discutido ampliamente en las reuniones, en los paros, porque en algún momento también fui un ser político dentro de la universidad, en la medida en que asistía a las reuniones con los profesores de área cuando se presentaban inconvenientes o cuando la resolución de las licenciaturas. Y una de las principales conclusiones a las que llegamos es que los énfasis habían debilitado muchísimo la carrera. Yo, hasta ese momento, era consciente de que Idiomas Modernos antes del cambio estructural del pensum y de la división de los énfasis había sido... Pues tenía materias interesantes y uno salía fuerte en ambas materias, pero la conclusión en esas reuniones fue que uno salía muy débil de esos énfasis, y se evidenció de manera especial cuando tomé precisamente Didáctica de la Lengua Materna con el profe XXX. Primero, Didáctica de la Lengua Materna con el profesor XXX y, después, Didáctica de la Lengua Inglesa con el profe XX, porque yo vi materias con ambos énfasis, pues en esas clases había estudiantes del énfasis de inglés y estudiantes del énfasis español. En esas materias se notaban las diferencias entre los alumnos, pues los de énfasis en inglés teníamos un nivel muy superior en esta lengua, en relación con los compañeros del énfasis en español, y al contrario, también notábamos que nos faltaba algo para ser profesores de español, comparados con los de énfasis en la lengua materna. Por eso creo que el énfasis fue muy tajante en ese sentido, y lo digo así desde mi experiencia, por lo que tuve que tomar esa decisión de un momento a otro.

Ahora bien, en relación con las actualizaciones y los cambios que se han venido dando, creo que el cambio más grande ha sido el relevo generacional de los profesores, pues he visto más profesores nuevos, jóvenes, nuevas mentes que tratan de iluminarnos a nosotros. Pero considero que no hay tantos cambios, puesto que

se siguen dictando las mismas materias o se siguen abordando ciertos asuntos de la misma manera. Lo digo en el sentido de que mis tutores, por ejemplo, actualmente siguen haciendo las mismas cosas y viendo los mismos temas que yo veía cuando estaba en la universidad. No obstante, cada profesor tiene distinta metodología y enseña de manera diferente y creo que ese es uno de los cambios, que los nuevos profesores nos enseñen nuevas cosas, nos enseñen a aprender de una manera distinta.

Por otra parte, bueno... no sé si tenga que ver con el tema, pero he visto también cambios en el sentido que cuando nosotros empezamos había dos o tres estudiantes que eran buenas en inglés y el resto estábamos muy perdidos, pero hoy en día con mis tutores yo siento que ha cambiado muchísimo, porque hay más personas con mejor nivel, y eso creo que ayuda en cierta medida al programa, por cuanto los demás estudiantes tienen que ponerse al nivel de los otros y eso los reta a trabajar más fuerte.

Y en cuanto a los cambios esperados, yo he escuchado que vamos a tener un nuevo programa exclusivamente para la enseñanza del español y la literatura, y otro programa enfocado en la licenciatura en inglés, y siento que nos robaron, al menos eso fue lo que yo pensé inicialmente, porque las nuevas generaciones van a poder aprender más que nosotros, y van a tener muchas nuevas oportunidades que nosotros tal vez no tuvimos. Sin embargo, me siento conforme con lo que yo viví, con lo que sentí, con las experiencias que tuve dentro de la universidad, porque me ayudaron a formarme muchísimo para ser lo que soy ahora y ver que mi desempeño en el campo laboral se da de una mejor manera, y gracias a Dios fue en la universidad.

Bertha: No sé si quisieras agregar alguna otra cosa que te parezca importante en relación con tu formación y sobre el programa.

JD: Pues yo pienso que así como tuve profesores buenos, tuve profesores malos, pero pienso que ambos ayudaron de alguna manera. Los malos, al menos para tener claro que no queremos ser como esa persona o no ser así de relajado como ese profesor. Aquí me parece importante mencionar que a algunos compañeros les gustaba tener clase con esos profesores que eran fáciles, mientras que otros preferíamos con profesores que realmente eran fuertes,

porque nos sentíamos retados a ver la materia con ellos y a aprender muchísimo. Entonces ese aspecto también nos marca, pues al final de la carrera uno observa a los que tomaron la decisión de ver la materia con ciertos profesores y a los que la vieron con otros menos exigentes... Y... pues es admirable el talento humano que tienen en el programa, precisamente porque hay buenos profesores, porque pienso que me salió muy barata la educación, yo pagaba máximo 380 000 y veía clase con magísteres, con doctores, con personas que sabían muchísimo; así que, me parece, que en ese sentido el programa sí es muy fuerte, porque nos brinda personas que saben y que nos van a ayudar muchísimo a formarnos.

Bertha: Bueno JD, muchas gracias por todo lo que me has contado.

JD: Bueno, quisiera hacer un comentario adicional. En la última oportunidad que tuve con el profe XXX, y soy muy reiterativo en eso, él me pidió que hiciera los análisis de datos de unas encuestas que había enviado, porque él confiaba en lo que yo pudiera analizar de esos datos. Lo hice, le presenté el análisis, que me tomó como dos semanas, y él lo valoró y lo remuneró. Pero creo que lo más chévere fue que él presentó ese análisis de datos en una conferencia en Medellín, y que al final de esa conferencia me invitó a hacer parte del artículo. Él me dijo -yo veo potencial en usted, y no es justo que yo saque tanto provecho de lo que usted hizo, entonces lo invito a que escribamos este artículo juntos y a publicarlo en una revista indexada-. Por supuesto, el hecho de que un profesor de tanta importancia lo invite a uno a escribir un artículo, lo llena a uno de mucha satisfacción, y significa que uno está haciendo las cosas bien, como profesor, como investigador, como estudiante, como persona. Sin embargo, el proceso de escribirlo fue complejo, porque en ese aspecto tal vez es débil el programa, me refiero a la hora de trabajar escritura, porque uno ve producción escrita en inglés, si no estoy mal, en segundo o tercer semestre, y en ese punto uno no está preparado para escribir un artículo en inglés. De manera que yo opino que en ese sentido sí nos hace falta una materia en un nivel más avanzado, pues escribir en inglés es un mundo completamente distinto, y eso yo lo evidencié cuando estaba preparando el artículo con el profe John, porque su escritura era muchísimo más refinada que la mía,

entonces hubo un momento en que pensé, para qué hago parte de este artículo, si yo francamente no estoy aportando mucho en la parte de la escritura. John me corregía y me cambiaba las oraciones, lo que para mí era difícil, pero la experiencia de hacer parte de ese tipo de cosas, de escribir un artículo, lo llena a uno muchísimo y lo empodera para seguir siendo profesor o para seguir siendo investigador, para querer avanzar y buscar un mejor porvenir, porque, a veces, uno no es consciente de qué tipo de cosas le ayudan a uno en la hoja de vida o a la hora de presentarse a un trabajo o ganar puntos. Creo que en eso sí me ayudó muchísimo, y pues así como tuve momentos de gloria en la carrera, en los que me sentía muy bien, también tuve momentos de frustración, que los recuerdo muy bien. Solo perdí dos parciales, perdí un artículo que entregué en español y un parcial que entregué para Seminario de Investigación II, en ese artículo saqué como 2.1, lo que realmente me hizo sentir muy frustrado, porque no era el tipo de notas al que yo estaba acostumbrado.

Y por último quisiera agregar que el hecho de que traigan nativos también ayuda mucho en la formación al trabajar el nivel de lengua. Una vez, pero eso no fue por parte de la escuela, sino que me encontré en la universidad con un grupito de nativos, y a uno de ellos, que estaba por ahí, yo le dije -hi!- y me respondió; así me di cuenta de mi capacidad, pues había podido hablar espontáneamente y podía hacerme entender con ese nativo. Eso fue muy muy chévere. Y después me encontré con Nacho, uno de mis compañeros, y lo invité para que habláramos con los nativos, ambos salimos maravillados porque podíamos hacernos entender. Creo que tener nativos con quienes hablar e interactuar nos ayuda muchísimo, porque así podemos medir el nivel de lengua, por la calidad con la que se produce un discurso cuando se habla en inglés, y eso también nos afecta a la hora de enseñar, porque si tú no te sientes fuerte en lo que debes enseñar, pues va a ser muy difícil hacerlo.

No sé si pueda extender mis comentarios... pero estuve en un proyecto con la profe XXX y el profe XXX, en la telecolaboración con nativos de Estados Unidos. Fue un proceso interesante vía *Skype*, yo tenía que hacerme entender en inglés y enseñarles o corregirlos cuando ellos me hablaban en español, era una retroalimentación. Fue muy útil, porque en cuanto al inglés yo sentía que la embarraba

y no sabía a qué hora me iban a decir –¡Ay, pero qué mal inglés!-, y en la parte de español fue interesante, porque yo no sabía cómo explicarles, por ejemplo, por qué se dice “las vacas” y no se dice “el vaca”, y cosas así. Yo simplemente les decía que la gramática española es así, pero ellos insistían en que no entendían. Pienso que eso también fue interesante en el ámbito pedagógico, porque nos motivaba a aprender desde otros campos de enseñanza, como en el campo virtual. Enseñar español a través de *Skype* a angloparlantes que no tenían ni idea del español fue muy chévere, me sentí como en otro mundo. Todavía mantengo contacto con algunos de ellos, nos escribimos, hablamos y llamamos por *Skype* para ver cómo vamos de nivel. En fin, todas esas experiencias, todo lo que te he contado, me formaron y me ayudaron a convertirme en el profesional, el docente, la persona que soy ahora.

**Bertha:** JD, muchas gracias.

Se terminó de imprimir esta obra, en los Talleres Gráficos de SB Digital, en la histórica ciudad de Tunja, cuna del Bicentenario de la Independencia en el año 2019, con una edición de 200 ejemplares.