

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[®]
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

Óscar 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

Capítulo I

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

Capítulo II

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

Capítulo III

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

Capítulo IV

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 reconocermé 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”¹. 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.

¹ 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”².

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 educadores³, básicamente por medio de la inclusión de patrones menos instruccionales y más reflexivos⁴, 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”, *Enletawa Journal*, 6, 2013:97.

debían ser confrontados en términos de eficiencia y productividad⁵. La educación respondía a necesidades políticas y económicas de la sociedad de este tiempo; la universidad sufrió los avatares de la vida política⁶. 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 formación⁷ 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 CÉSU, 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 producto⁸; 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 particular⁹. 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 local¹⁰. 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 contextual¹¹. 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 profesional¹².

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 producto¹³.

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.¹⁴

- 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 constantemente¹⁵. 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 formación¹⁶. 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 modelos¹⁷. 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 educativas¹⁸.

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 globalizado¹⁹. 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 extranjera²⁰.

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 *Ibid.*, 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 Kachru²¹, 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 educación²². 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)²³.

De hecho, Kachru²⁴ 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, Canagarajah²⁵ 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 Usma²⁶ y Zuluaga²⁷, 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 improvisadas²⁸. 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 1991²⁹, la Ley General de Educación de 1994³⁰, el Proyecto “Colombiano Framework for English”³¹ (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 extranjeros³², los estándares básicos de competencia en idiomas extranjeros: inglés³³, 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*³⁴.

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 inglés³⁵; plantean estándares que no se pueden satisfacer, dadas las condiciones actuales de los estudiantes y los maestros colombianos³⁶, no consideran las experiencias de los maestros de inglés³⁷, 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 (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 (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. (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 inglés³⁸, y no reconocen las diferencias entre los contextos rurales y urbanos³⁹.

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 éste⁴⁰. 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 Educativa⁴¹, 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 (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 (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, Cárdenas⁴² 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"⁴³, 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 redundaría 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,⁴⁴ 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 lectores⁴⁵. De hecho se concluye que los futuros maestros(as) de lenguas con más suficiencia son aquellos que utilizan frecuentemente estrategias cognitivas y metacognitivas⁴⁶. Véliz⁴⁷, al igual que Arslan⁴⁸, 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 Velásquez⁴⁹ 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 desempeñan⁵⁰. En cuanto a lo didáctico, se revisa el trabajo colaborativo como posibilidad de reflexión⁵¹. 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 cualitativo⁵².

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”⁵³. 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 maestros⁵⁴ y la inclusión de la pedagogía crítica como respuesta a las complejidades que enfrentan los futuros maestros⁵⁵. 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”⁵⁶. Por su parte, Cárdenas, González y Álvarez ⁵⁷sugieren 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.

Sierra⁵⁸ 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 estudio⁵⁹ 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 inglés⁶⁰. 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”⁶¹, 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-Dávila⁶² 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”⁶³, 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*”⁶⁴ (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 aprendizaje⁶⁵ y de las concepciones de infancia de maestros de preescolar⁶⁶. 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 ámbito⁶⁷. 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”⁶⁸, 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 02041⁶⁹, 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”⁷⁰

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 realidad⁷¹. 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 significativo⁷²; 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* (5th 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 Manen⁷³, 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”⁷⁴. 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”⁷⁵.

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 sociales⁷⁶, desde las subjetividades del ser⁷⁷. 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 comprensión⁷⁸.

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 entretajeron 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.