



**DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN**  
**DOCUMENTO ESTÁNDAR DE ENTREGA DE**  
**INFORME DE AVANCE DE INVESTIGACIÓN 2014**

**Datos del Proyecto:**

**Título del Proyecto:** El ser y el hacer de los docentes de inglés en el contexto latinoamericano contemporáneo

**Director Proyecto:** Carlo Granados Beltrán

**Investigadores Asociados:**

**Periodo:** I - 2014

**Grupo de Investigación:** INNOBED – Innovación en Educación Bilingüe

**Director Grupo:** Constanza Amézquita

**Línea de Investigación:** Formación docente

**Tabla de contenido**

Presentación .....	3
Planteamiento del problema .....	4
La situación del bilingüismo español-inglés en América Latina .....	4
Plan Nacional de Bilingüismo de Colombia y la calidad de los docentes de inglés como lengua extranjera .....	5
El desarrollo profesional de docentes bilingües .....	7
Desarrollo profesional de docentes bilingües desde un enfoque crítico .....	10
Justificación .....	12
Preguntas de investigación .....	13
Pregunta principal .....	14
Objetivo general .....	15
Objetivos específicos .....	15
Metodología .....	15
Resultados y discusión .....	21
Descripción de capítulos y cronograma .....	21
Referencias	

## Presentación

El interés de este trabajo surge a partir de mi experiencia como profesor formador de docentes en distintos programas de licenciatura en lenguas modernas en Colombia y de mi preocupación por si la formación que les estamos brindando a estos y estas jóvenes realmente logra dar respuesta a las necesidades de nuestros contextos. Así mismo, otra inquietud que emerge con base en el desempeño de los estudiantes egresados tiene que ver con que posiblemente, debido al entusiasmo inicial de dominar una lengua extranjera y ser capaz de enseñarla, los recién graduados parecen perder de vista las implicaciones que tiene la enseñanza de idiomas en un contexto social, político, económico y cultural más amplio y, en consecuencia, se comportan como instructores en vez de como docentes egresados de programas de licenciatura con un trayecto formativo integral.

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

Adicionalmente las propuestas en relación con los programas de formación inicial de docentes de idiomas tienden a instrumentalizar su labor en el sentido en que ésta se reduce a la “aplicación de recetas” originarias de Estados Unidos o Gran Bretaña – o lo que Canagarajah (1999: 4) denomina “centro”, es decir, “comunidades tecnológicamente avanzadas donde el inglés es la lengua primaria” – en algunos casos sin una reflexión previa acerca de la pertinencia y adaptabilidad de estas técnicas para las condiciones de los distintos contextos latinoamericanos.

Por otra parte, existe una gran variedad de estudios en relación con la enseñanza de lenguas indígenas en América Latina desde una perspectiva intercultural crítica vinculada a lo etno-educativo, por ejemplo, Ipiña (1997), Ahuja et al. (2007), Zabala (2007), Castillo y Caicedo (2008); Vergara y Esparza (2010), Dietz y Mateos (2011), Loncon y Hecht (2011), pero existen pocos trabajos (González y Quinchía, 2003; González, 2007, 2009; Guerrero, 2010; Cruz, 2013) que planteen una aproximación a la formación inicial de profesores de lenguas modernas en el contexto latinoamericano desde esta misma perspectiva, en consecuencia, esta investigación tiene por objeto

emprender un acercamiento al ser y el hacer del docente de inglés en el contexto latinoamericano contemporáneo con el fin de determinar unos principios que sirvan de base para el desarrollo profesional integral de docentes de inglés como lengua extranjera a partir de un enfoque intercultural crítico.

## Planteamiento del problema

### La situación del bilingüismo español – inglés en América Latina

Durante la I Conferencia en Educación Superior Bilingüe realizada en Ciudad de Panamá en el 2013 se discutió como el bilingüismo español – inglés se ha constituido en un problema para los países latinoamericanos dado el bajo nivel de desempeño de la región. El informe EF-EPI de 2013 muestra, por ejemplo, que la mayoría de los países de la región (Panamá, El Salvador, Guatemala, Venezuela, Ecuador, Colombia, Chile, México, Perú, Brasil, Costa Rica y Uruguay) tienen un nivel de desempeño *bajo* o *muy bajo*, como se puede observar en el gráfico 1:

Nivel bajo			Nivel muy bajo		
Clasificación	País	EF EPI	Clasificación	País	EF EPI
29	Uruguay	51.49	44	Chile	48.20
30	Sri Lanka	51.47	45	Marruecos	47.71
31	Rusia	51.08	46	Colombia	47.07
32	Italia	50.97	47	Kuwait	46.97
33	Taiwan	50.95	48	Ecuador	46.90
34	China	50.77	49	Venezuela	46.44
35	Francia	50.53	50	Jordania	46.44
36	Emiratos Árabes Unidos	50.37	51	Qatar	45.97
37	Costa Rica	50.23	52	Guatemala	45.72
38	Brasil	50.07	53	El Salvador	45.29
39	Perú	49.96	54	Libia	44.65
40	México	49.91	55	Tailandia	44.44
41	Turquía	49.52	56	Panamá	43.61
42	Irán	49.30	57	Kazakstán	43.47
43	Egipto	48.89	58	Argelia	43.16
			59	Arabia Saudita	41.19
			60	Iraq	38.16

www.ef.com/epi 7

Gráfico 1. Nivel de inglés bajo y muy bajo según informe EF-EPI

Existe una gran preocupación en la región por la poca proficiencia en inglés ya que, teniendo en cuenta que actualmente se ha convertido en un lenguaje de uso común, el hecho de desconocer este idioma “nos limita y subordina del mundo, nos priva del lenguaje para la comprensión de la ciencia y la investigación y nos limita en los procesos y actividades de la vida global”<sup>1</sup>. Por tal motivo, dentro de las soluciones propuestas frente a esta problemática se encuentran la conexión del

<sup>1</sup> II Conferencia Interamericana en Educación Superior Bilingüe. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bActualidad/escuelalDiodomas/Diseno/Archivos/ProgramacionII%20CONFERENCIA%20INTERAMERICANA.pdf>

aprendizaje de la lengua extranjera con las demás actividades académicas y la vida cotidiana, así como un fortalecimiento en la formación de profesores bilingües desde las facultades de educación y desde los programas de desarrollo profesional docente.

Sin embargo, se sugiere que estos programas surjan a partir del saber local, como lo expresa el Acuerdo de Panamá sobre Educación Bilingüe, en el cual se menciona que “considerando que los problemas propios de América Latina y el Caribe podrían ser resueltos con mayor seguridad en la medida en que nosotros mismos elaboremos conocimientos que propongan alternativas para su resolución, se hace un llamado urgente a la creación y práctica de modelos educativos que hagan énfasis en aprendizajes basados en construcción de conocimientos, conocimientos que para que sean relevantes, deben ser transformados en valores e innovaciones.”<sup>2</sup>

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

En el año 2004 el Ministerio de Educación de Colombia formuló el Plan Nacional de Bilingüismo (hoy Programa Nacional de Inglés) con el propósito de fomentar el aprendizaje de inglés como lengua extranjera y así contar con ciudadanos y ciudadanas bilingües en inglés y español que permitieran insertar al país en “procesos de comunicación universal, economía global y apertura cultural”<sup>3</sup>.

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

---

<sup>2</sup>Acuerdo de Panamá sobre Educación Superior Bilingüe, 2013. Recuperado de [www.interamericanconference.org](http://www.interamericanconference.org)

<sup>3</sup><http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>

No obstante, a pesar de las propuestas y estrategias planteadas por el Ministerio, no parece haber avances satisfactorios en relación con la promoción del bilingüismo en Colombia. Sánchez (2013) en un informe denominado *Bilingüismo en Colombia* afirma que aún existen desafíos para el Programa ya que el nivel de los estudiantes continúa siendo bajo con base en los resultados obtenidos en las pruebas de estado en las que el 90% de los bachilleres se encuentra en el nivel de usuario básico A-, A1 o A2 según el Marco Común Europeo.

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

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

### **El desarrollo profesional de docentes bilingües**

Uno de los aspectos claves que se menciona tanto en el Acuerdo de Educación Superior Bilingüe como en el Plan Nacional de Bilingüismo y en el informe del Banco de la República de Colombia es la necesidad de contar con profesores bilingües de alta calidad. Se hace un llamado a los programas de licenciatura para que fortalezcan la educación que brindan a los futuros egresados, primordialmente en su competencia lingüística. Con el propósito de dar respuesta a esta inquietud por la calidad de los programas universitarios de formación de docentes o licenciaturas, el Ministerio de Educación de Colombia creó el Programa de Fortalecimiento a Licenciaturas, el cual involucra análisis de documentación, realización de pruebas estandarizadas (por ejemplo, *Oxford Online*

*Placement Test* y el *Teaching Knowledge Test*) y unas cuantas observaciones a docentes de los programas y a estudiantes practicantes.

Así mismo, el Ministerio estableció nuevos requisitos para los programas de licenciatura que comprenden una duración de cinco años, prácticas pedagógicas desde tercer semestre, fortalecimiento de la investigación pedagógica, cumplimiento del nivel B1 de inglés en los programas de licenciatura diferentes del área de idiomas, presencialidad, uso de nuevas tecnologías y evaluación por pares<sup>4</sup>. Si bien estas medidas contribuyen en alguna medida al mejoramiento de los programas, en el caso de las licenciaturas en lenguas modernas, idiomas o educación bilingüe se corre el riesgo de perder de vista la naturaleza de los programas universitarios de desarrollo profesional docente y pensarlos únicamente desde un enfoque eficientista e instrumental fundamentado en el cumplimiento de objetivos y la eficacia.

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

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

---

<sup>4</sup><http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-340968.html>

El papel del docente en la tradición eficientista es la de un especialista en el uso de técnicas y recursos elaborados por expertos ajenos al ámbito educativo con el fin de solucionar los problemas que éste presenta; es así como la formación del docente se reduce a lo técnico-instrumental en la cual se busca la aplicación de recursos o medios para el cumplimiento de objetivos, lo que Schön (1987) denomina racionalidad técnica y Habermas (1981), razón instrumental de la práctica social.

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

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

“Mirar el sistema educativo solo a través de estándares internacionales, reducir su complejidad a fórmulas que no se argumentan, validar experiencias exógenas sin el más mínimo interés por lo propio indica que, para estos expertos, estamos como estamos por los maestros que tenemos, incluso que es improductivo el trabajo que realizan diariamente nuestras escuelas”.

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

En relación con los docentes de inglés como lengua extranjera, Cárdenas, González y Álvarez (2010) describen las diferencias que existen entre desarrollo profesional y entrenamiento.



Éste último se enmarca en el enfoque de la racionalidad técnica-instrumental descrita anteriormente que considera que los mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje están supeditados al seguimiento de una secuencia clara de pasos en un período específico. El docente puede ser entrenado en el cumplimiento de estas rutinas ya que éstas son fácilmente “aisladas, practicadas y dominadas”; no obstante, “esta estrategia lleva a una visión fragmentada y de corto impacto en la enseñanza” (Cárdenas et al, 2010: 52).

Los autores también explican que los contenidos en un entrenamiento son determinados por expertos y que mediante el uso de formatos estandarizados que prescriben las actividades y roles se evalúa la labor pedagógica, en este sentido, “se utilizan recetas pedagógicas pre-empaquetadas” para ser ejecutadas por el docente-usuario. Este modelo se ha utilizado para el conocimiento de la lengua extranjera, el manejo de la disciplina, el uso de los materiales y los procedimientos y técnicas de enseñanza; de esta manera, el modelo desprofesionaliza a los docentes de lenguas al simplificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y limitarlo a la adquisición de conocimientos pre-fabricados en los cuales no se contemplan la continuidad de los procesos de desarrollo profesional, la reflexión sobre la práctica y la conexión con los contextos de los docentes y sus construcciones pedagógicas.

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

### **Desarrollo profesional de docentes bilingües desde un enfoque crítico**

Phillipson (1992: 250) expone cómo el campo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera se ha caracterizado, desde sus orígenes por dos postulados: una desconexión política y un entrenamiento estrictamente técnico. El primer postulado implica que la enseñanza de inglés ‘no ha sido vista en una perspectiva educativa amplia’, es decir, que a pesar de estar vinculada con lo

educativo, ésta ha estado desconectada de la estructura en la que opera. El autor cita una entrevista con Perren en la que éste afirma que “la enseñanza de idiomas fue vista en gran medida como una cuestión técnica que podría ser aislada del resto de la educación, y a menudo ignoraría la investigación educativa general” (Traducción propia). El segundo postulado se refiere a la base disciplinar de la enseñanza de idiomas fundamentada en gran parte en la lingüística aplicada y con pocos elementos de otros campos como la educación o la teoría cultural, en consecuencia, la enseñanza de inglés se ha concentrado en “las técnicas de aula y la producción de materiales más que en los pre-requisitos sociales y cognitivos para el aprendizaje” (Phillipson, 1992: 256).

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

Una de las maneras de superar estos vacíos en el campo de la enseñanza de inglés ha sido la lingüística aplicada crítica (Pennycook, 2001). La lingüística aplicada se refiere al “estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje” y al “estudio del lenguaje y la lingüística en relación con problemas prácticos como la lexicografía, la traducción, patologías del lenguaje, etc.” (Richards, Platt y Platt, 1992: 19). En contraste, la lingüística aplicada crítica se preocupa por los vínculos entre la lingüística aplicada y el género, la raza, la etnia, la política, la identidad, la ideología y el discurso. Las preguntas clave formuladas en este enfoque de la lingüística aplicada son “¿Cómo entendemos las relaciones entre lenguaje y poder? ¿Cómo pueden las personas resistir el poder mediante el lenguaje? ¿Cómo entendemos las cuestiones de diferencia en relación con el lenguaje, la educación y la alfabetización? ¿Cómo opera la ideología en relación con el discurso?” (Pennycook, 2001: 21).

Un ejemplo del impacto de la pedagogía crítica en un contexto periférico lo constituye la etnografía crítica de Canagarajah (1999) en la Universidad de Jaffna en Sri Lanka en la cual describe cómo algunos docentes lograron establecer diálogos entre las pedagogías existentes en sus contextos con aquellas generadas en Estados Unidos o Gran Bretaña, de manera tal que esas pedagogías que posiblemente en su totalidad no eran efectivas para sus aulas fueron apropiadas y adaptadas por los maestros para sus entornos. Así mismo, el autor nos habla del “empoderamiento

de los profesores de las periferias” (Canagarajah, 1999: 120), en el sentido de que para esta apropiación de pedagogías sea efectiva, es necesario que ésta se realice en términos ideológicos y materiales en conjunto con logros de desarrollo de lenguaje crítico que les permitan a los docentes generar prácticas pedagógicas creativas que sean útiles para sus comunidades.

En el contexto colombiano parece existir una disyuntiva entre lo propuesto por los programas de formación inicial de docentes o licenciaturas en lenguas modernas, idiomas o educación bilingüe y lo que propone el Ministerio. Las licenciaturas están trabajando por el desarrollo integral de sus estudiantes y la formación de educadores en idiomas quienes mediante la reflexión sobre su práctica pueden realizar esta apropiación de pedagogías con el fin de dar respuesta a las necesidades de sus contextos.

Castañeda-Peña en Cabra-Torres (2013: 230), por ejemplo, explica en relación con la investigación en las licenciaturas de artes y humanidades – dentro de las que se encuentran los programas en lenguas modernas o idiomas – que en éstas se ‘persigue el desarrollo de objetivos a nivel procedimental, de escritura y del vínculo entre teoría y práctica’ pero que también se tiene como propósito ‘la educación para la vida o *life-long learning* en donde el profesor en formación se constituye en agente de cambio en la práctica y continúa su formación profesional-investigativa en otros niveles de formación en posgrados’. Adicionalmente, el autor cita un participante de la investigación que afirma que se busca que los profesores en formación

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

Esto parece entrar en tensión con lo que propone el Ministerio, que como se explicó anteriormente, tiene la tendencia a reducir la labor del profesor de lenguas modernas a su papel de instructor y ejecutor de “recetas”. En consecuencia, es necesario fortalecer lo que hacen los programas de formación inicial de docentes con la inclusión de elementos como los propuestos por Cárdenas et al. (2010: 64): Perspectiva de desarrollo y no de entrenamiento, base en la teoría del post método, promoción de la reflexión y la investigación en contexto y promoción de las prácticas significativas en relación con la construcción de nuevos conocimientos. Es importante también resaltar la importancia de la educación superior, y en especial de los programas de licenciatura, como el espacio que promueve el pensamiento crítico, el trabajo colectivo y el servicio a la sociedad, por este motivo, es importante que los académicos cuenten con una posición enmarcada en “una red

de moralidad, rigor y responsabilidad” que posibilite el surgimiento de modelos alternativos que medien entre la educación superior y la sociedad (Giroux, 2012).

En consecuencia, este estudio tiene por fin abordar el desarrollo profesional de docentes de inglés como lengua extranjera en su fase inicial o universitaria con el fin de formular unos principios ontológicos y epistemológicos que fundamenten este tipo de formación para el contexto latinoamericano desde una perspectiva crítica intercultural, teniendo en cuenta, como lo afirman Cárdenas et al. (2010), que la formación inicial de docentes se ha enfocado principalmente en cuestiones de tipo metodológico, procesos de aprendizaje y en la cualificación en enseñanza de lengua extranjera, mientras que temas como la construcción del conocimiento profesional de base y el papel de los programas de formación inicial en la construcción de dicho conocimiento, el crecimiento profesional y el aprendizaje del profesor han sido ignorados.

### **Justificación**

En el contexto latinoamericano son muchos los estudios en relación con la educación intercultural bilingüe a partir de la reflexión acerca de cómo enseñar las lenguas indígenas y las maneras en las que éstas se pueden convertir en medio de instrucción. Estos estudios han trabajado en pro del empoderamiento de las comunidades indígenas con el propósito de revertir la violencia simbólica a las que éstas han sido sometidas cuando se establecieron las lenguas mayoritarias como aquellas que prevalecen en el campo social, económico o cultural y el consecuente rechazo o negligencia frente a las lenguas originarias existentes en los distintos países latinoamericanos.

Estas investigaciones se han aproximado a la educación bilingüe en un nivel micro en el sentido de que se relacionan con la incorporación de las comunidades indígenas y de sus lenguas originarias en los países en los cuales se localizan, para dicho fin estos estudios – en especial en Perú y Bolivia – toman un enfoque de interculturalidad crítica basada en las teorías de descolonización (Lander, 2000; Mignolo, 2003; Quijano, 2000; Rivera Cusicanqui, 2010; entre otros) que sería útil frente a la enseñanza del inglés en América Latina.

Esto significa que existe la necesidad de pensar la enseñanza de inglés como lengua extranjera y la formación de los docentes de este campo dentro de un contexto macro que tome en consideración las implicaciones políticas, sociales, económicas y culturales dentro de los cuales se enmarca la enseñanza de inglés como lengua extranjera – particularmente del inglés, no en el sentido de rechazar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera por su asociación con un

imperialismo lingüístico, sino la búsqueda de relaciones dialógicas entre la enseñanza de este idioma, otras lenguas extranjeras, las lenguas mayoritarias, las lenguas originarias y los contextos políticos, económicos, sociales y culturales en las cuales se enseñan y se hablan.

En relación con el bilingüismo en inglés-español, la mayor parte de los estudios se han realizado con poblaciones inmigrantes en contextos cuya lengua mayoritaria es el inglés, por ejemplo, Cummins (1979) hizo aportes significativos al campo de la educación bilingüe al definir las competencias comunicativas básicas interpersonales y la proficiencia cognitiva académica con base en estudios con niños inmigrantes en Canadá; por otra parte, Baker (2011) también contribuyó a esta área al describir el desarrollo del lenguaje en niños en contextos bilingües (galés-inglés). Por otra parte, Echevarria, Vogt y Short (2012) y Coyle (2008) hicieron grandes contribuciones en relación con la metodología relacionada con la enseñanza en contextos bilingües en Estados Unidos y Reino Unido respectivamente.

Estos estudios aparte de haber sido realizados en contextos distintos a los latinoamericanos – educación en inglés como lengua extranjera para poblaciones inmigrantes, educación en países cuya lengua mayoritaria es el inglés –se han llevado a cabo principalmente en relación con educación básica y media, es decir, con niños o adolescentes, pero no existen estudios que exploren la educación superior bilingüe. Adicionalmente, la mayoría de los trabajos anteriormente mencionados se enfocan en los métodos y los procesos por los que pasan los estudiantes al tratar de ser bilingües, pero no consideran cuáles son los requisitos, condiciones y/o habilidades con las que debe cumplir un docente bilingüe.

Por otra parte, el desarrollo profesional de docentes de inglés como lengua extranjera ha sido explorado por Wallace (1991), Day (1999), Richards y Lockhart (1996), Richards y Farrell (2005), sin embargo, estos trabajos se dirigen a docentes en servicio primordialmente, con algunas referencias ocasionales a docentes en formación, así mismo, proponen una visión de lo que puede ser la formación docente en contextos cuya lengua mayoritaria es el inglés. En cuanto a la formación inicial de docentes en el contexto latinoamericano se cuenta con trabajos como el de Flores (2003), Robalino y Körner (2006), y Vaillant (2013) que también estudian la formación de docentes en términos amplios, mas no lo que requeriría cada disciplina, en este caso, la enseñanza de inglés como lengua extranjera en América Latina. Finalmente, en términos de la enseñanza de inglés en países en vías de desarrollo, las investigaciones de gran alcance se han llevado a cabo en el sureste asiático (Canagarajah, 1999) y en el continente africano (Phillipson, 1999); en este sentido, este

trabajo tiene por fin llenar el vacío que existe en cuanto a la formación de docentes de inglés como lengua extranjera en el contexto latinoamericano con base en un enfoque intercultural crítico.

### **Preguntas de investigación**

#### **Pregunta principal**

¿Cuáles son los principios ontológicos y epistemológicos que fundamentan la profesión del docente de inglés como lengua extranjera en el contexto latinoamericano contemporáneo?

#### **Sub-preguntas**

¿Cómo se construyó la enseñanza de inglés como profesión tanto en el contexto europeo como en el latinoamericano y cuáles de estos discursos han permeado la concepción actual del docente de inglés como lengua extranjera?

¿Qué avances se han hecho en relación con la formación inicial de docentes de inglés como lengua extranjera con una perspectiva intercultural en el contexto latinoamericano? ¿Cómo pueden estos avances aportar al contexto colombiano?

¿Qué nuevas pedagogías pueden implementarse en la formación inicial de docentes de inglés como lengua extranjera de tal manera que éstos pueden dar respuesta a las necesidades de los contextos latinoamericanos contemporáneos?

#### **Objetivo general**

Determinar los principios ontológicos y epistemológicos que fundamentan la labor de los docentes de inglés como lengua extranjera en el contexto latinoamericano contemporáneo.

#### **Objetivos específicos**

- Identificar los distintos regímenes discursivos que han existido en torno a la formación del docente de inglés como lengua extranjera mediante la elaboración de un análisis genealógico para determinar qué elementos han permanecido en el tiempo y potencian o restringen la profesión actualmente.

- Elaborar una cartografía de la formación de docentes interculturales bilingües en español-inglés en el contexto latinoamericano mediante una investigación de perfil que dé cuenta de los lugares, áreas de interés e investigadores que han realizado aportes en este campo.
- Explicar las maneras en las que una pedagogía intercultural crítica puede fundamentar los programas de formación inicial de docentes de inglés como lengua extranjera en el contexto latinoamericano para que puedan dar respuesta a las necesidades de sus entornos.

### **Metodología**

Creswell (2007: 37) define la investigación cualitativa como el estudio de problemas investigativos a partir de la indagación en los significados que los individuos o grupos le otorgan a un problema humano o social, es decir, que es de naturaleza interpretativa y naturalista ya que busca comprender los contextos, situaciones y maneras cómo los participantes abordan un problema o una cuestión específica.

Una definición que además de la interpretación incluye el aspecto transformador de la investigación cualitativa es la propuesta por Denzin y Lincoln (2005: 3) que la definen como “un conjunto de prácticas interpretativas y materiales que hacen visible al mundo. Estas prácticas transforman el mundo.” Los autores añaden que el mundo se convierte en una serie de representaciones que involucran notas de campo, entrevistas, conversaciones y fotografías, entre otras. Así mismo, Creswell (op. cit.) también afirma que la investigación cualitativa se utiliza cuando deseamos empoderar a los participantes de manera que cuenten sus historias, emerjan sus voces si han sido silenciadas y se minimicen las relaciones de poder entre investigador y participantes.

Dentro de la investigación cualitativa se conciben el contexto y los participantes como “misteriosos” (Holliday, 2007), es decir, que el estudio sólo se puede acercar a ellos de una manera superficial mediante la interpretación y, por otra parte, al ser estos estudios de tipo abierto se crean oportunidades que conducen al investigador a áreas de descubrimiento que pudieron no haber sido planeadas inicialmente; este diseño emergente significa que el plan inicial no puede ser prescrito al detalle y que las etapas del proceso pueden cambiar después de que el investigador entra al campo y comienza a recolectar información. Marín (2012: 125) reitera la flexibilidad de la investigación cualitativa en comparación con la cuantitativa al afirmar que “el uso de los métodos depende, en gran parte, del ingenio y la creatividad del autor” y que por tal motivo se podría asociar a una obra de arte.

En conclusión, la investigación cualitativa está fundamentada en una posición filosófica interpretativa. Ésta se caracteriza por brindar una comprensión detallada de un fenómeno específico mediante el uso de técnicas que facilitan la generación de datos flexibles y sensibles al contexto social donde se producen y a partir de los cuales se desarrollan y describen temas que surgen después del análisis de datos que es usualmente textual. La interpretación que hace el investigador consiste en enunciar el significado más amplio de los hallazgos en explicaciones que buscan abarcar la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto en el cual el fenómeno sucede. (Creswell, 2008; Mason, 2012)

El enfoque que se utilizará para el desarrollo del estudio será el socio-crítico. Este enfoque es el más adecuado para este trabajo ya que las perspectivas críticas permiten

“abordar el estudio científico de las instituciones sociales y su transformaciones mediante la interpretación de los significados de la vida social, los problemas históricos de la alienación, dominación y luchas sociales, así como una crítica de la sociedad y la visualización de nuevas posibilidades” (Creswell, 2007: 27)

El objetivo primordial del enfoque socio-crítico es la teorización social entendida como el deseo de comprender y – en algunas ocasiones – transformar mediante una reflexión sobre las prácticas los órdenes que subyacen a la vida social, es decir, las relaciones sistémicas que constituyen la sociedad. Para cumplir con este fin, el investigador puede hacer uso de, por ejemplo, un estudio de caso intensivo, un estudio que involucre un número reducido de casos históricamente comparables de actores, mediaciones o sistemas específicos o mediante “recuentos etnográficos, taxonomías o modelos formales” (Morrow y Brown, 1994: 212).

En relación con la educación, Kincheloe (1991) recomienda que el profesor crítico revise los supuestos de sus orientaciones investigativas y las críticas a la base de conocimiento con el fin de revelar los efectos ideológicos de ésta en los profesores, las instituciones y la visión de la educación. Marín (2012) añade que el enfoque socio-crítico busca superar una visión instrumental del conocimiento en términos de utilidad y control de la sociedad y de los individuos y trascender a modelos dotados de valores significativos que no son objetivables o mensurables.

El paradigma cualitativo es el apropiado para este estudio ya que la definición de los principios epistemológicos y ontológicos para la formación de los docentes de inglés como lengua extranjera no puede surgir de la visión parcializada del investigador, así éste directamente vinculado con el campo, sino de una lectura amplia de los contextos locales y regionales así como de los sentidos que otorgan los participantes a su labor como docentes de inglés. Así mismo, se plantea la



utilización de una metodología en capas múltiples que involucra elementos de la filosofía, la informática y la etnografía, combinación que se hace más viable mediante el uso de un paradigma cualitativo. En segunda instancia, el enfoque socio-crítico es pertinente para este tipo de estudio ya que la enseñanza de inglés como lengua extranjera está enmarcada en unas dinámicas de poder en las que los docentes de inglés crean una identidad como educadores y profesionales. Las tensiones existentes entre las propuestas “instrumentalizadoras” de formación de docentes y las de desarrollo profesional se pueden abordar mejor desde un enfoque crítico, así mismo, éste permite develar las voces que han sido silenciadas por los discursos oficiales.

De Sousa (2012: 49) explica que el conocimiento posmoderno “se constituye a partir de una pluralidad metodológica” en la cual se utiliza un conjunto de métodos que puedan dar cuenta de las distintas ausencias que existen en un campo determinado. Esta transgresión metodológica, en la cual no existe una única metodología, también implica el uso de una pluralidad de estilos y géneros de escritura en el ámbito investigativo y la utilización de los métodos fuera de su entorno habitual. En este sentido, la metodología para el desarrollo de este estudio es multidimensional ya que se proponen diferentes enfoques para distintos momentos de la investigación; sin embargo, estos enfoques se complementan el uno al otro y ayudan a brindar una visión amplia del fenómeno por estudiar, es decir, la formación inicial de docentes de inglés como lengua extranjera.

Para la primera fase del proyecto, se propone llevar a cabo un trabajo genealógico con el fin de identificar las construcciones discursivas que existen en torno al docente de inglés como lengua extranjera – en especial de inglés y cómo éstas han contribuido a la desprofesionalización de esta labor ya que por su origen histórico, el trabajo del docente de inglés como lengua extranjera ha tendido a la instrumentalización y se ha mantenido durante bastante tiempo ajena a los contextos sociales y culturales en los que tiene impacto.

La genealogía se entiende como una historia del presente (Castro-Gómez, 2008: 35-36), es decir, una manera de aproximarse a “los modos en que llegamos a ser lo que somos, a través de los procesos de objetivación y subjetivación”. Esta historia del presente contribuye a definir las construcciones discursivas y a identificar vacíos existentes en un campo determinado, así mismo, a reconocer las dinámicas de poder y las posibles resistencias existentes en estos regímenes discursivos. El enfoque genealógico involucra dos elementos: la arqueología y la genealogía en sí misma; la arqueología permite hacer un trazado de las discursividades locales y la genealogía tiene

por fin el análisis de las relaciones entre las discursividades locales y los saberes eruditos que favorecen una constitución histórica de las tensiones existentes entre los dos (Foucault, 1998:20).

En este sentido la genealogía como método permite analizar cómo se ha subjetivado el docente de inglés como lengua extranjera desde el saber erudito propuesto por los “centros de poder” (Canagarajah, 1999) y cómo estos discursos han trascendido espacios geográficos e históricos para delinear lo que se considera el profesor de inglés como lengua extranjera en el contexto latinoamericano contemporáneo. Esta perspectiva también brinda la oportunidad de determinar de qué maneras se pueden recuperar los conocimientos locales y establecer relaciones dialécticas entre éstos y los saberes eruditos para llevar a cabo lo que Canagarajah (1999) denomina apropiación de pedagogías.

Para la segunda etapa, se sugiere realizar una investigación de perfil mediante el uso de minería de datos. La minería de datos se entiende como “un proceso analítico que busca tendencias y patrones en los conjuntos de datos para revelar nuevos entendimientos, éstos constituyen una información que es implícita, no conocida previamente y potencialmente útil” (Clark, 2013). Este autor también menciona cuatro ventajas que presenta el uso de la minería de datos: el enriquecimiento de contenido, la revisión sistemática de la literatura, el descubrimiento y la investigación lingüística computacional. Porter et al. (2002) explican que la revisión de la literatura que se realiza tradicionalmente en los procesos investigativos puede enriquecerse mediante las investigaciones de perfil ya que le dan amplitud y profundidad al trabajo de revisión de la literatura lo que permite conectar los esfuerzos hechos en distintos campos investigativos, por ejemplo, relaciones entre temas, tendencias de investigación y metodologías. Este tipo de estudios se hacen menos difíciles mediante el uso de herramientas electrónicas como los motores de búsqueda, las bases de datos y la minería de datos.

De Sousa (2012:109) explica que mediante la “*sociología de las ausencias*” se puede demostrar que lo que no existe, en realidad se construye como no-existente, es decir, como una alternativa no-creíble de lo que existe. El objetivo de la sociología de las ausencias es entonces transformar lo no-creíble en creíble, y de este modo, visibilizar las ausencias y transformarlas en presencias y lo ejemplifica mediante un conjunto de preguntas:

“¿Qué existe en el Sur que escapa a la dicotomía Norte/Sur? ¿Qué existe en la medicina tradicional que escapa a la dicotomía medicina moderna/medicina tradicional? (...) ¿Es posible ver lo que es subalterno sin tener en cuenta la relación de subalternidad?” (De Sousa, 2012:109).

Así mismo, con el fin de visibilizar las ausencias, el autor propone un “ejercicio de imaginación cartográfica” (De Sousa, 2012: 123) que posibilite ver no sólo lo que la representación muestra sino también lo que oculta y de este modo ver posibles articulaciones locales y globales.

Para los propósitos de este trabajo, la minería de datos es una opción enriquecedora en relación con la revisión de la literatura ya que permite estudiar un corpus más amplio de contenidos de manera más expedita; en segunda instancia, permite el descubrimiento de nuevas tendencias, así como áreas que no han sido exploradas, también ayuda en el establecimiento de redes al permitir la identificación de los investigadores que trabajan en una misma área de interés, es así como la utilización de esta técnica para llevar a cabo una investigación de perfil facilita el ejercicio cartográfico propuesto por De Sousa (2012) ya que “visibiliza las ausencias” al delimitar las personas, los lugares y los métodos utilizados en relación con la formación inicial de docentes de lenguas extranjera en el contexto latinoamericano; además, complementa la labor genealógica ya que demarca qué discursividades locales son importantes para una posterior comparación de éstas con los regímenes discursivos globales.

Tomando como base los resultados de la investigación de perfil propuesta en la segunda fase, se propone para la tercera etapa del estudio hacer un muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002). Este muestreo tiene por objeto la selección de tres programas de formación de docentes de inglés como lengua extranjera que utilicen un enfoque intercultural crítico con el fin de llevar a cabo una práctica etnográfica, es decir, un trabajo de campo durante el cual se desarrollan observaciones y diálogos con los sujetos estudiados y una reflexión antropológica que se refiere a la reflexión personal con base en la información previa adquirida sobre el fenómeno con el fin de construir el sentido amplio de la realidad investigada (Velasco y Díaz de Rada, 2004: 166).

En la línea de la investigación cualitativa, el muestreo teórico significa que la selección de la muestra no se hace de manera predeterminada, sino que evoluciona a medida que avanza el proceso de investigación, se basa en los conceptos que aparecen a partir del análisis y son pertinentes para la teoría que se está desarrollando. Este tipo de muestreo permite

“acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre conceptos y que hagan más densas las categorías en (...) sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2008: 219).

Los autores también comentan que este tipo de muestreo es útil cuando se exploran áreas que son poco conocidas ya que le da la libertad al investigador de escoger aquellos lugares y participantes que contribuyen en mayor medida a dar respuesta a su indagación. Este tipo de muestreo se

relaciona con la investigación de perfil en el sentido en que las preguntas que guían la recolección de datos son similares ¿Qué sucedería si...? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Dónde? Las respuestas a estos interrogantes permiten decidir la muestra y establecer comparaciones.

Existen unas consideraciones que se deben tener en cuenta cuando se realiza este tipo de muestreo, primero, se debe seleccionar un sitio o grupo para ser estudiado con base en la pregunta de investigación; segundo, se debe decidir cuál es el tipo de datos que se va a utilizar (observaciones, entrevistas, documentos, etc.); tercero, se debe considerar el tiempo que llevará el estudio de un área; y por último, el número de sitios y entrevistas dependerá tanto de los objetivos como de los recursos y el tiempo disponible; estas decisiones pueden irse modificando a medida que el estudio evoluciona (Strauss y Corbin, 2008).

En este caso, esta aproximación etnográfica tiene dos objetivos, el primero es llevar a cabo unas entrevistas a profundidad con los directores de práctica con el fin de determinar con base en su experiencia qué habilidades y conocimientos requieren los graduados de los programas de formación inicial de docentes en el contexto latinoamericano contemporáneo. En segunda instancia, teniendo en cuenta que éste trabajo parte de la hipótesis de que una pedagogía crítica intercultural es la que mejor podría fundamentar los principios ontológicos y epistemológicos que den respuesta a las necesidades de los docentes de la región, este trabajo de campo permitiría definir la pertinencia y viabilidad de dicha propuesta.

En este sentido, González (2009) afirma que a pesar de que los docentes de inglés colombianos han estado expuestos a las ideas de la pedagogía crítica, son muy pocos aquellos que tienen una visión crítica de las políticas lingüísticas nacionales. La autora convoca a no desvincular la pedagogía de su responsabilidad moral y política y enfatiza la necesidad de situarla en los principios de posibilidad, particularidad y practicidad propuestos por Kumaravadivelu (1994, 2001). En consecuencia, esta propuesta de práctica etnográfica puede dar cuenta de cuál ha sido el impacto de la pedagogía crítica y si una combinación de una pedagogía intercultural y crítica puede dar respuesta, según quienes viven el día a día en las aulas, a las necesidades de las sociedades latinoamericanas actuales.

La práctica etnográfica permite complementar los hallazgos hechos mediante la genealogía puesto que si bien ésta ayuda a dar cuenta de los regímenes discursivos que se han construido en torno a los docentes de lenguas, es necesario considerar que las relaciones entre los sujetos siempre están inmersas en estos discursos y que son ellos quienes los experimentan en el mundo

material y en su vida cotidiana; por ende, no se obtendría una visión completa si el estudio se enfocara únicamente en el análisis de los textos e investigaciones, pero no tomara en cuenta la voz de los participantes.

Esta propuesta de metodología en capas, en conjunto con las técnicas que se utilizarán y los objetivos que se espera cumplir se puede observar en el cuadro a continuación:

<b>Metodología</b>	<b>Técnica</b>	<b>Objetivo</b>
Genealogía	Análisis documental	Identificar las construcciones discursivas en relación con los docentes de inglés.
Investigación de perfil	Minería de datos	Elaborar una cartografía de la investigación acerca de la formación de docentes de inglés en el contexto latinoamericano.
Práctica etnográfica	Entrevistas a profundidad	Determinar la pertinencia de una pedagogía intercultural crítica para la formación de docentes de inglés en el contexto latinoamericano.

Tabla 1. Métodos, técnicas y objetivos.

## Resultados y discusión

<b>Objetivos (Del proyecto aprobado)</b>	<b>Resultado esperado (Según proyecto aprobado)</b>	<b>Resultado obtenido</b>	<b>Indicador verificable del resultado</b>
1. Identificar los distintos regímenes discursivos que han existido en torno a la formación del docente de inglés como lengua extranjera mediante la elaboración de un análisis genealógico para determinar qué elementos han permanecido en el tiempo y potencian o restringen la profesión actualmente	Nuevo conocimiento acerca de las construcciones discursivas en relación con los docentes de inglés a partir de un trabajo genealógico.		Artículo en revista indexada.

2. Elaborar una cartografía de la formación de docentes interculturales bilingües en español-inglés en el contexto latinoamericano mediante una investigación de perfil que dé cuenta de los lugares, áreas de interés e investigadores que han realizado aportes en este campo.	Nuevo conocimiento acerca de la investigación en formación inicial de docentes de inglés como lengua extranjera mediante la realización de un perfil a través de la minería de datos.		Artículo en revista indexada.
3. Explicar las maneras en las que una pedagogía intercultural crítica puede fundamentar los programas de formación inicial de docentes de inglés como lengua extranjera en el contexto latinoamericano para que puedan dar respuesta a las necesidades de sus entornos.	Formulación de los principios ontológicos y epistemológicos para la formación de docentes de inglés a partir de una pedagogía intercultural crítica con base en la triangulación entre la genealogía, la investigación de perfil y trabajo de campo con docentes del área.		Libro resultado de investigación.

### Descripción de capítulos y cronograma

- **Segundo semestre de 2014**
- **Capítulo 1: El desarrollo profesional de los docentes de lenguas como intelectuales públicos**

Elaboración del capítulo relacionado con los marcos de referencia. En este se busca elaborar una articulación de aproximaciones teóricas en torno a los conceptos de formación, instrucción y desarrollo profesional. De igual manera se busca establecer un posicionamiento teórico en relación con las ideas de interculturalidad, multiculturalidad, bilingüismo y plurilingüismo. Es también pertinente hacer una descripción de los modelos de formación de los docentes de inglés a partir de las propuestas hechas en este campo (Wallace, 1991; Woodward, 1991; Richards y Farrell, 2005).

Por otra parte, en relación con el marco legal se piensa incluir una discusión acerca de lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional en la *Política y Sistema Colombiano de Desarrollo Profesional de Educadores* y su relación con los programas de formación inicial de los docentes de

inglés. En cuanto al marco histórico se describirá el momento y la justificación de dicha selección para llevar a cabo el proceso de “eventualización” (Foucault, 1982) que exige la genealogía. Dentro del marco social es pertinente estudiar el Plan Nacional de Bilingüismo de Colombia, sus orígenes, su evolución y su condición actual, así como lo que éste implica para los programas de formación inicial de docentes de inglés y para los graduados de estos programas.

- **Enero a mayo de 2015**
- **Capítulo 2: De técnicos a intelectuales públicos. Genealogía de los docentes de inglés en Colombia**

El segundo capítulo tiene por objeto elaborar una aproximación genealógica a los discursos construidos en torno a los docentes de lenguas extranjeras, y en especial de inglés, partiendo desde el origen de los docentes de lenguas en los “centros” (Canagarajah, 1999). Con el fin de tener un punto de inicio se tomarán como referencias el texto de Le Goff (1990) *Los intelectuales de la Edad Media* y el de Howatt (1991) *A History of English Language Teaching*, con especial énfasis en el surgimiento de la enseñanza de inglés como profesión en el contexto británico.

Posteriormente, con el fin de explorar de qué manera los discursos que surgieron en Europa permearon el contexto colombiano, se hará un trabajo de archivo en relación con la creación de las universidades en Colombia, utilizando como fuente el texto de Soto (2005), para después explorar la creación de los programas de formación de docentes de lenguas extranjeras en Colombia y cuál fue la justificación detrás de su inclusión en la oferta las universidades – a lo cual se anticipa que probablemente sea un vínculo con una idea particular de desarrollo relacionada con la construcción de la república – . Finalmente, se explorarán los discursos contemporáneos en relación con este tema, tomando como punto de partida el texto de Guerrero (2010).

- **Junio a diciembre de 2015**
- **Capítulo 3: Cartografía de la formación de docentes de inglés en el contexto latinoamericano. Tendencias, resistencias y posibilidades.**

Este capítulo tiene por objeto dar cuenta del rastreo hecho en relación con los programas de formación inicial de docentes de inglés en el contexto latinoamericano con el propósito de determinar qué avances ha habido así como que posibilidades de nuevas indagaciones emergen después de hacer la investigación de perfil utilizando la minería de datos.

Esta cartografía permitirá ver qué líneas de investigación existen en el campo, en qué lugares, cuáles han sido las metodologías más utilizadas y cuáles son las redes de investigadores interesados en este tema que existen el contexto, esto permite que otros investigadores locales puedan abordar la formación inicial de docentes de inglés, así como determinar qué existe en relación con la utilización de una pedagogía intercultural crítica en relación con el desarrollo profesional de estos profesores.

- **Primer semestre de 2016**
- **Capítulo 4: Nuevos saberes locales. El ser y el hacer del docente de inglés en el contexto latinoamericano contemporáneo.**

Después de haber analizado los regímenes discursivos en relación con los docentes de inglés en la segunda parte del trabajo y de haber determinado cuál es el perfil de investigación acerca de este tema en el contexto latinoamericano en la tercera parte, el objetivo de este capítulo es la formulación de los principios ontológicos y epistemológicos para la formación de docentes de lenguas a partir de los postulados de particularidad, posibilidad y practicidad propuestos por Kumaravadivelu (1994, 2001), las teorías de descolonización (Lander, 2000; Quijano, 2000; Mignolo, 2005), los estudios de naturaleza postcolonial (Said, 1978, 1993; Spivak, 1988), las propuestas de enseñanza reflexiva en la enseñanza de lenguas (Richards y Lockhart, 1994; Parker, 1997; Pollard, 2014).

En este capítulo, se propone una formación de docentes de lenguas extranjeras con base en una pedagogía fundamentada en el área de estudios culturales que pueda brindarles a los futuros profesores las herramientas necesarias para enfrentar aspectos de la vida contemporánea como son la diversidad étnica, religiosa, sexual; la educación para personas con capacidades diferentes, la formación para la ciudadanía, el uso inteligente de la tecnología, temas importantes en la educación de jóvenes como la corporeidad, las subculturas y la cultura visual y de medios.

Los estudios culturales se consideran como un elemento importante para la formación inicial de docentes en el contexto latinoamericano porque en este campo la cultura se entiende como un “campo controvertido de significación” (Da Silva, 1999: 28) en el cual diferentes grupos sociales en posiciones de poder buscan la imposición de sus significados a la sociedad más amplia. Teniendo en cuenta que los discursos en relación con los docentes de inglés han sido originarios de contextos internacionales y, que en la época actual, estos discursos surgen de organizaciones transnacionales



mediadas por las instituciones locales, es importante formar a los futuros docentes de manera que puedan realizar lecturas de su labor en contextos que vayan más allá de lo instruccional y que tomen en cuenta las implicaciones políticas, económicas y sociales de su trabajo en relación con la inclusión o exclusión de grupos, su identidad profesional y el saber disciplinar que contribuya a la apropiación, creación y uso de pedagogías pertinentes para sus entornos laborales.

## Referencias

- \_\_\_\_\_. (2014) "Lineamientos para los programas de formación inicial de maestros, el camino hacia la excelencia educativa". En Centro Virtual de Noticias de la Educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-340968.html#>
- \_\_\_\_\_. (2012). *Política y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional de educadores*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2013). *Informe Education First – English Proficiency Index EF-EPI*. Lucerna, Suiza: Education First.
- Ahuja, R. et al. (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cárdenas, M., González, A. y Álvarez, A. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: Algunas consideraciones conceptuales para Colombia. En *Folios*. Segunda época. No. 31. Primer semestre de 2010. pp. 49 – 68.
- Castañeda-Peña, H. (2013). Prácticas de formación en investigación e innovación en programas de Licenciatura en Artes y Humanidades. En F. Cabra-Torres et al. (2013). *La investigación e innovación en la formación inicial de docentes. Aportes para la reflexión y el debate*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Facultad de Educación y Ministerio de Educación Nacional.
- Castillejo, J. L. (1982). Sistema educativo y eficientismo: Alternativas operativas. En *Aula Abierta*. No. 36. pp. 140-157
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*. Colección libros FLAPE No. 22. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

- Castro-Gómez, S. y Restrepo, E. (Eds.) (2008). *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá: Instituto Pensar. Pontificia Universidad Javeriana.
- Clark, J. (2013). *Text Mining and Scholarly Publishing*. Loosdrecht, Países Bajos: Publishing Research Consortium.
- Coyle, D. (2008). CLIL – a pedagogical approach. In N. Van Deusen-Scholl, & N. Hornberger. *Encyclopedia of Language and Education*. 2ª. Ed. (pp. 97-111). Springer.
- Creswell, J. W. (2007), *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. 2ª Ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Nueva Jersey: Pearson Education, Inc.
- Cruz Arcila, F. (2013). Accounting for Difference and Diversity in Language Teaching and Learning in Colombia. En *Educación y Educadores*. Bogotá, Colombia. Vol. 16, No. 1, pp. 80-92.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121-129.
- Da Silva, T.T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of life-long learning*. London: Falmer Press.
- De Sousa, B. (2012). *Una epistemología del sur*. México: CLACSO y Siglo XXI Editores.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. 3ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Echevarria, J., Vogt, M y Short, D. (2012). *Making content comprehensible for English Learners: The SIOP Model*. Harlow: Pearson.
- Fay, B. (1987). *Critical social science*. Ithaca, NY: Cornell University Press
- Flores, I. (Ed.) (2003). *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? Encuentro internacional: El Desarrollo Profesional de los Docentes en América Latina*. Lima: Programa

de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo y Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.

Foucault, M. (1998). *Genealogía del Racismo*. La Plata: Colección Caronte Ensayos. Ed. Altamira.

Foucault, Michel. (1982). *La imposible prisión*. Barcelona: Anagrama.

García, S. et al. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación de todos los colombianos*. Bogotá: Fundación Compartir.

Giroux, H. (2012). The disappearance of public intellectuals. En *Counterpunch*. Petrolia, California. Recuperado de <http://www.counterpunch.org/2012/10/08/the-disappearance-of-public-intellectuals/>

González, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: Between local and colonial practices. En *Íkala, revista de lenguaje y cultura*. Medellín, Colombia. (12) 18 Enero – Diciembre. pp. 309 – 332

González, A. (2009). On Alternative and Additional Certifications in English Language Teaching: The Case of Colombian EFL Teachers' Professional Development. En *Íkala, revista de lenguaje y cultura*. 14 (22) Mayo – Agosto. Medellín, Colombia. pp.183 – 209

González, A. y Quinchía, D. (2003). Tomorrow's EFL Teacher Educators. En *Colombian Applied Linguistics Journal*. Bogotá, Colombia. Vol. 5. pp. 86 – 104

Guerrero, C.H. (2010). The Portrayal of EFL Teachers in Official Discourse: The Perpetuation of Disdain. En *PROFILE*. (12) 2, Octubre. Bogotá, Colombia. pp. 33-49

Habermas, J. (1981). *La Teoría de la Acción Comunicativa. II Crítica a la Razón Funcionalista*. Madrid: Ed. Taurus.

Hecht, A. y Locon, E. (Comp.) (2011). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: Balances, desafíos y perspectivas*. Santiago de Chile: Doctorado en Educación. Universidad Santiago de Chile y Fundación Equitas.

Howatt, A.P.R. (1991). *A History of English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ipiña, E. (2007). Condiciones y perfil del docente en educación intercultural bilingüe. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Enero-Abril. No. 13. pp. 99 – 109. Recuperado de <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13.htm>

Kincheloe, J.L. (1991). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path of empowerment*. London: Falmer Press

Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging strategies for second/ foreign language teaching. En *TESOL Quarterly*, 28 (1) 27-48.

- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. En *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560.
- Lander, E. (Ed.). (2000). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Le Goff, J. (1990). *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. En *Revista Iberoamericana de Educación*. (46)3. Mayo. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI.
- Martínez Boom, A. (2014). Maestros, ¿responsables de la inequidad? En *Semana*, 9 de junio de 2014. Recuperado de <http://www.semana.com/educacion/articulo/alberto-martinez-boom-miembro-de-la-academia-colombiana-de-pedagogia-analiza-el-estudio-de-la-fundacion/391068-3>
- Mason, J. (2012). *Qualitative researching*. 2<sup>nd</sup> Ed. London: Sage Publications
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/Diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Mignolo, W. (2005). *The idea of Latin America. Blackwell Manifestos*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Morrow, R.A. y Brown D.D. (1994). *Critical theory and methodology*. Thousand Oaks, California: Routledge.
- Paéz, C. (2013). *Acuerdo de Panamá sobre Educación Superior Bilingüe*. Ciudad de Panamá. Recuperado de <http://www.interamericanconference.org/index.php/es/component/k2/item/48-acuerdo-de-panam%C3%A1-sobre-educaci%C3%B3n-superior-biling%C3%BCe>
- Parker, S. (1997). *Reflective teaching in a postmodern world*. Buckingham: Oxford University Press.
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics. A critical introduction*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pollard, A. (2014). *Reflective teaching in schools*. Londres: Bloomsbury.
- Porter, A.L., Kongthong, A., y Lu, J.C. (2002). Research Profiling: Improving the Literature Review. En *Scientometrics*. (53) 3. pp. 351 – 370.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, Eurocentrismo y América Latina. En E. Lander *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. pp.122 – 151

- Ricci, C.R. (2011). Formación docente: Aportes para el análisis y el debate desde una mirada diacrónica, sincrónica y prospectiva. En L. Porta, Z. Álvarez, C. Sarasa y S. Bazán (Comp.). *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Richards, J., Platt, y Weber (1992). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Pearson Education Longman.
- Richards, J.C. y Farrell, T.S.C. (2005). *Professional Development for Language Teachers. Strategies for Teacher Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. y Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). Ch'ixinakax Utxiwa. *Una reflexión sobre la práctica y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Robalino, M. y Körner, A. (Eds.) (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Unesco.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Nueva York: Random House.
- Said, E. (1994). *Culture and Imperialism*. London: Vintage Books.
- Sánchez, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. *Documentos de trabajo sobre economía regional*. No. 191. Agosto. Cartagena: Centro de Estudios Económicos Regionales (CEER) – Banco de la República.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. London: Routledge
- Soto, D. (2005). Aproximación histórica a la universidad colombiana. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Año/Vol. 7. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC. pp.101 -138.
- Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? En C. Nelson y L. Grossberg (Eds.). *Marxism and the interpretation of culture*. Londres: Macmillan.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Contus. Editorial Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina. En *Revista Española de Educación Comparada*, 22 (2013), 185-206.

- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Vergara, M. y Esparza, I. (2010). *Educación Intercultural Bilingüe. La formación docente indígena con un enfoque intercultural bilingüe*. Ponencia. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilby, P (2013). Don't let dubious Pisa league tables dictate how we educate our children. En *The Guardian*. 1 de diciembre de 2013. London: UK. Recuperado de:  
<http://www.theguardian.com/commentisfree/2013/dec/01/dont-let-pisa-league-tables-dictate-schooling>
- Woodward, T. (1991). *Models and Metaphors in Language Teacher Training. Loop input and other suggestions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zabala, V. (2011). *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Estudio de casos*. Lima: CARE Perú e IBIS Dinamarca.