



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

La Formación Docente en la Propuesta e Implementación de la Política Pública del
Programa Nacional de Bilingüismo: Experiencias de los/las Docentes de Inglés en Algunas
Regiones de Antioquia

Tesis presentada para optar al título de Doctor en Educación

Línea de investigación: Estudios históricos, educación, pedagogía y didáctica

Presentada por: Nelly Sierra Ospina

Dirigida por: Elida Giraldo Gil PhD.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Universidad de Antioquia

2017



Resumen

La presente investigación se ha llevado a cabo para examinar comprensivamente las experiencias del profesorado de inglés de tres sedes regionales de una universidad pública en los programas de formación docente ofrecidos en el marco del PNB. Es un estudio de casos múltiples basado en los principios de la investigación cualitativa. La recolección de la información se hizo a través de un cuestionario, entrevistas grupales, entrevistas semiestructuradas y el análisis de documentos. Los resultados indican que el profesorado se ha relacionado con el PNB por medio de las pruebas de diagnóstico de inglés y las ofertas de formación; de su experiencia en los programas de formación reconocen algunos beneficios en cuanto al aprendizaje del inglés y estrategias de enseñanza, pero reportan pocas oportunidades de participación, poca continuidad y falta de seguimiento y acompañamiento en los procesos. También, indican algunas condiciones a tener en cuenta en la formación docente en las subregiones, como por ejemplo que los programas sean elaborados en las regiones y que partan de las características del contexto y que estén enmarcados en un proceso a largo plazo y sistemático, la diversificación de las ofertas y oportunidades de educación posgraduada, el establecimiento de itinerarios claros que mejoren la comunicación de las ofertas, además que los formadores y las formadoras estén bien preparados y preparadas y sean sensibles y respetuosos/respetuosas frente a la diversidad de los contextos.

Palabras claves: Experiencia, formación docente, Programa Nacional de Bilingüismo



Abstract

This research aimed to examine the English teachers' experiences in the in-service education programs offered within the framework of the National Program of Bilingualism in three regions of Antioquia. This is a multiple case study based on the principles of qualitative research. The data collection involved a survey, group interviews, semi-structured interviews, and document analysis. Results report that teachers have related to the Program via the diagnostic English tests and the in-service education programs; apropos of the experiences in the in-service education programs, teachers acknowledge the benefits that stemmed from them, such as the improvement of their English level and the learning of teaching strategies, although, teachers say they have not had a lot of opportunities to participate and the programs lack of continuity and follow up. Also, they report some basic conditions to take into account in in-service education programs. For example, these programs are to be structured in the local context and take into account the characteristics of the regions, additionally, programs are to be part of a systematic process, they are to be diverse and include graduate education opportunities. Besides, the communication of the in-service education programs needs to be part of the systematic process, and they also suggest that teacher educators need to be very well prepared and be knowledgeable and respectful of the diversity of the regional contexts.

Key words: Experience, teacher education, National Program of Bilingualism



Resumo

A presente pesquisa tem sido feita para examinar compreensivamente as experiências do professorado de Inglês de três sedes regionais de uma universidade pública nos programas de formação docente oferecidos no quadro do PNB. É um estudo de casos múltiplos baseado nos princípios da pesquisa qualitativa. A recoleção da informação foi feita através de uma sondagem de opinião, grupos focais enquete, entrevistas semi-estruturadas e o análises de documentos. Os resultados indicam que o professorado tem se relacionado com o PNB por meio das provas de diagnóstico de inglês e as ofertas de formação; da sua experiência de formação reconhecem alguns benefícios em quanto à aprendizagem do inglês e estratégias do ensino, mas reportam poucas oportunidades de participação, pouca continuidade e falta de seguimento e acompanhamento nos processos. Também, indicam algumas condições a ter sido em conta na formação docente nas sub-regiões, como por exemplo que os programas sejam elaborados nas regiões e que partam das características do contexto é que estejam enquadrados em um processo a longo prazo e sistemático, a diversificação das ofertas e oportunidades de educação em mestrados, o estabelecimento de itinerários claros que melhorem a comunicação das ofertas, além do que os formadores e as formadoras estejam bem preparados e preparadas e sejam sensíveis e respeitosos/ respeitosas frente à diversidade dos contextos.

Palavras chaves: Experiência, formação docente, Plano Nacional de Bilinguismo.



Agradecimientos

Han pasado ya cuatro años recorriendo caminos de extranjera, sumergiéndome en palabras, textos, discursos, y lugares que eran de alguna manera desconocidos para mí. En este largo camino, de encuentros y desencuentros he contado con la grata presencia de quienes de alguna u otra manera me apoyaron y acompañaron en mi propio devenir, y es en este pequeño espacio que quiero aprovechar para expresar mis sentimientos de gratitud. Para comenzar, le doy gracias a Dios porque en estos años tuve la oportunidad de transitar otros senderos que enriquecieron mi vida personal y profesional de manera significativa.

Así mismo, tengo un gran sentimiento de gratitud y respeto por la profesora Elida Giraldo, mi tutora, quien le apostó a hacer este recorrido conmigo y a través de sus asesorías me permitió explorar otras rutas académicas que influenciaron de manera significativa mi crecimiento como docente y como investigadora, y no puedo dejar de mencionar su calidad humana, el respeto y consideración con las demás personas es quizá uno de los aprendizajes más importantes que he tenido en esta mi propia experiencia de formación.

También, quiero hacer un especial reconocimiento a los profesores y a las profesoras de las sedes regionales, participantes del estudio, quienes a pesar de sus múltiples ocupaciones y compromisos, separaron siempre el espacio para los diferentes encuentros. Sus voces son las que le dieron sentido a esta investigación que hoy concluye.

Y por supuesto, toda mi gratitud y afecto para mi familia quien siempre me ha brindado todo el amor y apoyo en los proyectos y aventuras que he emprendido en la vida.



Tabla de Contenidos

Resumen	2
Agradecimientos	5
Lista de Gráficas	9
Lista de Anexos	12
Capítulo 1. Introducción	13
Conceptos claves	19
Formación docente	20
Políticas Públicas	20
Política lingüística	21
Experiencia	21
Planteamiento del problema	21
Objetivos de la investigación	26
Objetivo general	26
Objetivos específicos	26
Capítulo 2. Marco teórico	29
Formación docente	30
Políticas públicas	43
Política lingüística	51
Revisión de la literatura	57
Contexto internacional	58
Percepciones del profesorado de la política lingüística	58
Impacto de la política lingüística	60



Apropiación de la política lingüística	61
En el contexto colombiano	64
Algunas implicaciones y retos de la propuesta e implementación del PNB	65
Las condiciones de implementación del Plan Nacional de Bilingüismo	71
La noción de bilingüismo, los estándares y la implementación del Marco de Referencia Común Europeo	74
El PNB y el eje de acción definición y desarrollo de planes de capacitación.	77
Capítulo 3. Metodología	83
Investigación cualitativa	83
Estudio de Casos múltiples	84
Contexto y participantes	86
Métodos de Recolección de Información	89
El análisis de documentos	89
Cuestionario	90
Entrevista grupal	92
Entrevista semiestructurada	93
El análisis de datos	95
Consideraciones éticas	100
La investigadora	101
Capítulo 4. Cuestionario	104
Región de Urabá	105
Región Oriente	119



Región Norte	128
Sobre los tres casos en conjunto	139
Capítulo 5. Urabá: Arcoíris Antioqueño	155
Juan: Inquieto y Enamorado	158
Luz: Excluida y Disconforme	174
Alberto: Local y abandonado	187
Viviana: motivada e inquieta	198
Algunos apuntes sobre este caso	216
Capítulo 6. Oriente Antioqueño: Región Verde Menta del Departamento	232
Natalia: Orgullosa y Feliz	235
Cristina: ausente y autocrítica	261
Camilo: sensible y polifacético	269
Algunos apuntes sobre este caso	284
Capítulo 7. Subregión Norte: Territorio de verdes profundos y vastas laderas	301
Antonio: empírico y polemista	302
Carlos: comprometido y crítico	324
Algunos apuntes sobre este caso	348
Capítulo 8. Por las rutas del Urabá, del Oriente y del Norte Antioqueño	364
De lo que les ha pasado en relación con el PNB	365
Sobre su transitar y su sentir en el largo camino de PNB en sus territorios	375
De lo imaginable en un programa de formación permanente en los territorios	394
Conclusiones	423



Implicaciones	446
Bibliografía	453
Anexos	467



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Lista de Gráficas

Gráfica 1. Prueba de inglés internacional	106
Gráfica 2. Nivel de conocimientos del PNB	108
Gráfica 3. Medios para informarse del PNB	108
Gráfica 4. Ofertas de formación	110
Gráfica 5. Frecuencia de participación en las ofertas de formación	111
Gráfica 6. Motivación para participar en las ofertas de formación	111
Gráfica 7. Impacto de los programas de formación	112
Gráfica 8. Opinión de las ofertas de formación	114
Gráfica 9. Nivel de acuerdo o desacuerdo de os planteamientos del PNB	116
Gráfica 10. Medios para informarse del PNB	121
Gráfica 11. Ofertas de formación	122
Gráfica12. Motivación para participar en las ofertas de formación	123
Gráfica 13. Impacto de los programas de formación	124
Gráfica 14. Opinión de las ofertas de formación	125
Gráfica 15. Nivel de acuerdo o desacuerdo de os planteamientos del PNB	126
Gráfica 16. Medios para informarse del PNB	130
Gráfica 17. Ofertas de formación	131
Gráfica 18. Motivación para participar en las ofertas de formación	132
Gráfica 19. Impacto de los programas de formación	133
Gráfica 20. Opinión de las ofertas de formación	134
Gráfica 21. Nivel de acuerdo o desacuerdo de os planteamientos del PNB	135



Gráfica 22. Prueba estándar internacional	140
Gráfica 23. Nivel de conocimientos del PNB	142
Gráfica 24. Medios para informarse del PNB	143
Gráfica 25. Ofertas de formación	144
Gráfica 26. Frecuencia de participación en las ofertas de formación	145
Gráfica 27. Motivación para participar en las ofertas de formación	146
Gráfica 28. Impacto de los programas de formación	147
Gráfica 29. Opinión de las ofertas de formación	148
Gráfica 30. Nivel de acuerdo o desacuerdo de os planteamientos del PNB	150



Anexos

Anexo A. Cuestionario	467
Anexo B. Entrevista grupal	475
Anexo C. Entrevista semiestructurada	476



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Capítulo 1

Introducción

En aras de ir a la par con el mundo globalizado para formar ciudadanos más competitivos y mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en el país, el gobierno colombiano ha establecido la política lingüística, la cual se concreta a través del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) en el período 2004-2019 (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2005). Dicha política sectorial sustenta la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés en particular, por la posibilidad de insertar a la sociedad colombiana en las actuales dinámicas globales, en relación con la educación, la cultura y la economía, entre otros; lo cual conlleva a beneficios tales como: oportunidades de movilidad, el reconocimiento de otras culturas, y condiciones más igualitarias para el desarrollo. Posteriormente, la política fue denominada Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (2010-2014) y para el año 2014 el Ministerio, manteniendo los mismos principios y objetivos planteados en el PNB lanza el Programa Nacional de Inglés (2015-2025).

Esta última es una estrategia de carácter intersectorial a largo plazo, la cual pretende que desde diversos sectores se adelanten iniciativas para fortalecer el nivel de inglés de los colombianos y las colombianas y así como sociedad poder responder mejor, a los retos que nos presenta el mundo globalizado en que vivimos. En la presente investigación nos referiremos al Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) debido a que era la denominación vigente para el momento en el cual iniciamos el estudio, además porque las siguientes dos

Facultad de Educación

estrategias redimensionan algunos elementos de la política lingüística, pero mantienen sus principios y objetivos iniciales.

El establecimiento de la política del PNB se lleva a cabo en articulación con la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 (MEN, 1994), en la cual se estipula el aprendizaje de una lengua extranjera desde la educación básica en el ciclo de secundaria (Artículo 22, Literal L) como también su obligatoriedad (Artículo 23, numeral 7). A finales del año 2004, el Ministerio de Educación establece el Programa Nacional de Bilingüismo, el cual se da simultáneamente con la formulación del Plan de Educación: Visión 2019 (MEN, 2006). En el marco del PNB, el Ministerio se da a la tarea de conocer la situación real de la enseñanza y aprendizaje del inglés en el país y lleva a cabo el primer diagnóstico con estudiantes y con docentes de inglés, en once secretarías de educación. En este primer diagnóstico se encuentra que el 82% del estudiantado del grado décimo es clasificado en un nivel básico A1 de inglés, el 65% del profesorado de inglés se ubica en el nivel básico A1 y solo el 33% en el nivel intermedio B1, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia.

Esta situación lleva al Ministerio de Educación a plantearse el reto de que en el 2019, el estudiantado de la educación media haya adquirido un nivel de inglés que le permita demostrar comprensión a nivel oral y escrito, como también tener la capacidad de sostener conversaciones sencillas y escribir textos sencillos. En cuanto al profesorado de inglés se proyecta la mejora significativa de las competencias pedagógicas y lingüísticas, como elemento fundamental para mejorar el desempeño del estudiantado del país. (MEN, 2006). Es así como en el Plan de Educación: Visión 2019 se plantea el fortalecimiento de la lengua extranjera como uno de los programas estratégicos y en el marco de la política,

Facultad de Educación

Revolución Educativa, se define como propósito principal del Programa de Bilingüismo el desarrollo de competencias comunicativas en inglés, con base en estándares internacionalmente comparables a lo largo de todo el sistema educativo del país.

En la formulación de la política del PNB se definen las tres principales líneas de acción. La primera corresponde a la definición y difusión de estándares de inglés para la educación básica y media. Para ello, el Ministerio de Educación adoptó el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Consejo de Europa, 2001) en aras de responder a la necesidad de tener un marco de referencia para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la lengua extranjera. El MCER brinda las bases para construcción de programas, de lineamientos curriculares y para la evaluación en Europa, así mismo presenta una descripción sobre lo que los/las aprendices deben saber para comunicarse efectivamente en la lengua, como también de las habilidades y conocimientos que deben desarrollar.

Además, el Marco define los niveles de dominio de la lengua del estudiantado en cada una de las etapas del aprendizaje, estos niveles corresponden al Básico (A1, A2), independiente (B1, B2) y el avanzado (C1, C2). Partiendo de lo estipulado en el Marco como posibilidad de que los niveles de competencia del inglés de la población colombiana sean equiparables a referentes internacionales, desde el Ministerio de Educación se establecen las metas del nivel de lengua para los/las diferentes actores del sistema educativo, también se formulan los estándares de competencia en inglés para educación básica y media, los cuales se concretan en el documento, Estándares de Competencia en Lenguas Extranjeras: Inglés (MEN, 2006). Es así como el nivel de dominio de inglés

Facultad de Educación

esperado del estudiantado de la media es el B1, en la educación superior el B2, para egresados y egresadas de carreras en lenguas B2, C1 y para el profesorado de inglés el B2.

La segunda línea estratégica del PNB corresponde a la definición de un sistema de evaluación sólido y coherente. El Ministerio decide alinear desde el año 2007 las pruebas del Estado y las pruebas ECAES a los estándares y a los niveles del MCER, con el ánimo de identificar el nivel de lengua de los egresados, de los ciclos de educación media y superior, lo cual le permitirá formular estrategias de mejoramiento para fortalecer el nivel de lengua de los/las futuros/futuras docentes y profesionales de las diferentes áreas del conocimiento del país.

La tercera y última línea de acción es la definición y desarrollo de planes de capacitación y es en la cual se centra el presente estudio. En consonancia con lo establecido en el Plan de Educación: Visión 2019, la política del PNB plantea que la capacitación busca mejorar las competencias comunicativas y didácticas de los docentes de inglés, como también actualizar las prácticas pedagógicas y capacitar en el uso de medios y nuevas tecnologías. Para ello, las estrategias contempladas son la inmersión en la isla de San Andrés, y la inmersión en inglés estándar en el interior del país; talleres regionales de inglés: énfasis en habilidad oral y el uso de recursos y cursos de lengua y metodología (MEN, 2005).

Las iniciativas de formación promovidas por el Ministerio, se han ofrecido en varias modalidades, inmersión, presencial y virtual. Para llevar a cabo esta formación desde el Ministerio de Educación Nacional se han establecido alianzas con los gobiernos locales, las Secretarías de Educación y algunas universidades públicas y privadas de las diversas

Facultad de Educación

regiones del país. Igualmente, el Ministerio ha contado con la cooperación internacional proveniente de los gobiernos de Inglaterra y Estados Unidos, de ahí que el British Council-Colombia haya brindado asesoría en la gestión del Programa de Bilingüismo, por su parte el apoyo americano se ha concretado a través de recursos humanos y financieros para la realización de los talleres regionales de inglés.

Así mismo, el Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (2010-2014), (MEN, 2010) que mencionamos en líneas anteriores, sigue los mismos principios y objetivos del PNB y da continuidad a las iniciativas de formación, pero además propone otras estrategias de formación docente. Entre las iniciativas se encuentran la Formación en Cascada¹, con la cual se busca un impacto amplio y contundente haciendo uso óptimo del recurso humano y financiero. Esta propuesta se da por la necesidad de llevar a cabo un programa integral y masivo para acelerar la mejora del nivel de inglés del profesorado, como también para garantizar la capacidad instalada en las Secretarías de Educación de manera que se pudiera asegurar la expansión de la iniciativa. A través de esta propuesta de formación se pretende llevar a docentes del nivel de inglés básico A2 al pre-intermedio B1; igualmente, implica la formación en tres niveles: formadores/formadoras, tutores/tutoras y los/las docentes. En esta línea de la Formación en Cascada se ofrecen los cursos formación de tutores *e-learning* con el ánimo de que el profesorado enriquezca el proceso de enseñanza del inglés por medio del uso de recursos y contenidos virtuales; la metodología es híbrida, es decir, incluye clases presenciales y de

¹ El Modelo en Cascada implica el entrenamiento de un/una docente, quien luego replica los aprendizajes a sus colegas. (Kennedy, 2005).

Facultad de Educación

trabajo en línea (MEN, 2012). Así mismo, el Ministerio de Educación relanza en 2012 su edusitio Lenguas Extranjeras en el Portal Educativo Colombia Aprende, el cual es un edusitio que proporciona información de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Colombia de una forma más atractiva, con mayor y mejor contenido visual, una selección de contenidos para uso pedagógico (MEN, 2014).

En resumen, podríamos decir que la política del PNB surge como una respuesta del Estado, ante el bajo nivel de inglés del profesorado y del estudiantado en el país, la cual se convierte además en una estrategia clave para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, preparar para la competitividad e insertar al país en las dinámicas globales. Por lo tanto, teniendo en cuenta la manera como se ha formulado la política lingüística del Programa Nacional de Bilingüismo, se podría decir que ha sido creada con un enfoque descendente (Johnson, 2013^a; Kaplan & Baldauf, 1997), por ser un programa establecido por el gobierno sobre el aprendizaje y enseñanza del inglés, en el cual la participación de los/las diferentes agentes de la política ha sido poca o nula. Así mismo, según los principios y objetivos del Programa, se podría hablar de una política lingüística caracterizada por el paradigma de la difusión del inglés (Tsuda, 1994 en Phillipson & Skunabb-kangas, 1996), es decir, es una política monolingüe que privilegia el aprendizaje de una sola lengua extranjera como el inglés, fundamenta su importancia tanto en la globalización como en la internacionalización y en la apertura cultural, por lo tanto la necesidad de formar ciudadanos/ciudadanas más competitivos/competitivas.

El establecimiento de políticas lingüísticas promoviendo la enseñanza y el aprendizaje del inglés no ha sido un asunto exclusivo de Colombia, también se ha dado en

Facultad de Educación

diferentes contextos del mundo. En este sentido, Phillipson y Skunabb-kangas (1996) señalan que el inglés es una lengua que ha triunfado sobre las otras lenguas y que su esparcimiento por el mundo ha estado unido al capitalismo y a la promoción de las ciencias y las tecnologías. Es así, como académicos y académicas (Cárdenas, 2010; Cárdenas & Chaves, 2015; Cárdenas & Hernández, 2011; Correa, Usma & Montoya, 2014; González, 2007 y 2009; Johnson, 2013^a; Kaplan & Baldauf, 1997; Ricento & Hornberger, 1996; Shohamy, 2009; Tsuda, 1994 en Phillipson & Skunabb-kangas, 1996) del mundo entero se han interesado y/o preocupado por el tema, lo que ha generado la existencia de una vasta literatura sobre las políticas lingüísticas, sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés en diversos contextos. Siendo nuestro motivo la política de lingüística del PNB y la formación permanente del profesorado de inglés, nos dimos a la tarea de mirar qué se ha dicho en relación con estos aspectos. En primer lugar, hemos hecho algún recorrido, explorando lo que ha pasado en otras latitudes frente a las políticas lingüísticas, sobre la enseñanza del inglés y la manera como el profesorado se ha relacionado con estas, y en segundo lugar, hemos explorado en nuestro contexto colombiano la literatura existente en relación con la política de PNB, en estos más de diez años de su implementación en el país.

Conceptos claves

Formación docente. En esta investigación nos hemos apoyado en la tradición de formación docente, porque nos permite tener una mirada más comprensiva de la formación del profesorado, diferente a la perspectiva de capacitación o desarrollo profesional técnica que plantea el PNB. Por lo tanto, nos apoyamos en Imbernón (1989), quien sugiere que la formación docente involucra tanto la formación inicial como la permanente. Además,

Facultad de Educación

Ferreres e Imbernón, (1999) señalan que la formación es un proceso continuo cuyo foco es el mejoramiento profesional y humano del docente, lo cual le permite adecuarse a los cambios científicos y sociales del entorno. Desde este planteamiento procesual formativo se concibe la formación del docente, desde una perspectiva global, lo cual implica que el docente puede y debe continuar aprendiendo durante su desempeño profesional.

Políticas públicas. En lo referente a las políticas públicas Muller (2006) sugiere que las políticas son un mecanismo de mediación social que los gobiernos incorporan en su proceso de toma de decisiones, las cuales conforman el lugar donde una sociedad construye una relación con el mundo. Dicha mediación social se da en la medida en que el objeto de la política sea encargarse de los desajustes que pueden surgir entre sectores o entre un sector y la sociedad global, el autor agrega que la política pública se da cuando una autoridad de carácter nacional o local intenta, a través de un programa de acción coordinado, modificar el ámbito social, cultural o económico de los actores sociales.

Políticas lingüísticas. En esta investigación nos hemos apoyado en Johnson (2013^a), quien plantea la política lingüística como un mecanismo que impacta la estructura, la función, el uso o el aprendizaje de una lengua. Además, agrega que la política lingüística puede implicar una normatividad o reglamentación oficial, como también mecanismos implícitos o impuestos; por otro lado, plantea la noción de política no solo como producto sino también como un proceso, y por último indica que la política incluye discursos y textos, los cuales son influenciados por las ideologías y discursos de un contexto determinado.

Facultad de Educación

Experiencia. En cuanto a lo que se refiere a la experiencia seguimos a Larrosa

(2006) quien sugiere que la experiencia es “lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad” (p. 475). Su mirada de la experiencia nos lleva a comprender al profesorado de esta investigación como el sujeto de la formación, el sujeto de la experiencia, puesto que desde el planteamiento del autor es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que puede transformar lo que somos.

Planteamiento problema

La literatura proveniente de los diferentes contextos, nacional e internacional, refleja el interés y la preocupación por el análisis y estudio de las políticas lingüísticas, enfocadas a la enseñanza y aprendizaje de inglés. Teniendo en cuenta que el foco de nuestra investigación es la formación del profesorado de inglés en el marco de la política lingüística, podríamos plantear que sobre el tema han sido pocos los estudios que se han realizado hasta el momento o al menos así lo evidencian los que pudimos identificar en esta revisión de la literatura.

En el ámbito internacional la literatura existente sobre las políticas lingüísticas para la enseñanza y aprendizaje del inglés es bastante amplia, por ello enfocamos la revisión al profesorado de inglés y su relación con las políticas. Al respecto, se encuentran algunos estudios sobre las percepciones del profesorado sobre la política lingüística (Alagozlu, 2012; Canale, 2015; Díaz, Alarcón & Ortíz, 2015; Fallon & Rublik, 2012; Johnson, 2013b; Jung & Norton, 2002; Wang, 2010), y los procesos de apropiación de los docentes de las políticas lingüísticas (Brown, 2010; Heineke & Cameron, 2013; Varghese, 2008;), como

Facultad de Educación

también sobre el impacto del inglés en las políticas y prácticas educativas (Farrell & Kun, 2007; Ferreira, Alves, Carvalho, 2016; Nunan, 2003; Qi, 2009).

Si bien los estudios son diversos y dan cuenta de lo que se ha hecho en otros contextos y desde la perspectiva del profesorado, presentan sus percepciones, ilustran sobre el proceso de apropiación y al impacto de las políticas lingüísticas, aún no tenemos evidencia de estudios que indaguen sobre las experiencias de los y las docentes en los programas de formación permanente, ofrecidos en el marco de las políticas lingüísticas. Por su parte, a nivel nacional las publicaciones académicas que evidencian tanto los estudios como las reflexiones críticas que se han realizado en torno a diversos aspectos del PNB. Algunas publicaciones reportan estudios y/o reflexiones críticas sobre las condiciones de la implementación de la política (Cárdenas & Chaves, 2015; Cárdenas & Hernández, 2011; Correa, Usma & Montoya, 2014; Miranda & Echeverry, 2010; Miranda & Echeverry, 2011; Maturana, 2011; Muños, Guerrero & Beltrán, 2015;); la noción de bilingüismo, los estándares y el Marco de Referencia Común Europeo (De Mejía, 2006, 2011; Guerrero, 2008, 2010; Ayala & Álvarez, 2005; Vargas, Tejada & Colmenares, 2008), implicaciones de la implementación de la política (Bermúdez, Fandiño & Ramírez, 2014; Fandiño, Bermúdez & Lugo, 2012; Galindo & Moreno, 2008; Galvis, 2014; García & García, 2012; Guerrero, 2009; Sánchez & Obando, 2008; Tejada & Samacá, 2012; Usma, 2009a, 2009b; Valencia, 2013), y por último en relación con los programas de desarrollo profesional ofrecidos a los/las docentes de inglés (Álvarez, Cárdenas y González, 2011; Cárdenas, 2010; González, 2007, 2009; Ramos & Vargas, 2012; Salazar & Bernal, 2012).

Facultad de Educación

Todas éstas publicaciones fruto de estudios y de reflexiones de la comunidad académica del país, han contribuido a la discusión y al diálogo académico sobre la propuesta e implementación de la política lingüística nacional, pero es importante anotar que en nuestro contexto se han visibilizado muy poco las voces de los y las docentes de inglés, respecto a sus experiencias en los programas de formación. En este aspecto, existen unos análisis críticos en torno a la propuesta de formación del PNB (Cárdenas, 2010; González, 2007 y 2009; Valencia y Montoya, 2015) y algunos estudios en los hallazgos se han referido a elementos sobre la formación docente, pero podríamos decir que solamente los estudios de Ramos y Vargas (2012), Salazar y Bernal (2012) han presentado desde las voces del profesorado de inglés, de sus creencias sobre aspectos de la política y de los programas de formación.

Por otro lado, en cuanto a la metodología de la investigación a nivel internacional prevalece el enfoque cualitativo, también estudios de tipo etnográfico y estudios de caso, respecto a este último, son pocas las investigaciones que han llevado a cabo estudios de casos múltiples. En nuestro contexto, las investigaciones se han basado algunas, en el enfoque cuantitativo, otras en el mixto, pero predomina el enfoque cualitativo; igualmente existen estudios de tipo documental, de corte exploratorio y descriptivo, como también estudios de caso. En relación con el estudio de caso, a pesar de su utilidad en el estudio de las innovaciones educativas, en la evaluación de programas y en el análisis de políticas (Stake, 1998) así también como para informar las políticas públicas (George & Bennett, 2005; Heck, 2004), en nuestro contexto se han llevado a cabo algunos estudios de caso

Facultad de Educación

simple, solamente un estudio de casos en escenarios múltiples se ha realizado hasta el momento.

Teniendo en cuenta el lugar central del profesorado en las políticas lingüísticas (Ricento & Hornberger, 1996) nos permitimos plantear que son pocos los estudios que han visibilizado sus voces cuando se trata de su propia formación en el marco de las políticas lingüísticas. En otras palabras, a pesar de la importancia de la formación situada del profesorado de inglés y su relación con la implementación de la política, poco se ha indagado sobre este asunto, en el país son muy escasas las investigaciones que dan cuenta de las experiencias del profesorado de inglés en relación con la formación propuesta en el Programa Nacional Bilingüismo. Concretamente, aún no se han realizado estudios en los cuales hayamos escuchado las voces del profesorado de inglés narrando y contando a cerca de sus vivencias, del sentir, de aquello que le ha pasado en relación con en los procesos de formación, del pensar, y del imaginar, lo que podría ser su propia formación en el largo camino de su trayectoria docente.

En el Plan de Educación: Visión 2019, el gobierno colombiano plantea el fortalecimiento de la lengua extranjera como uno de los programas estratégicos y basándose en los resultados de unas pruebas muestrales se propone mejorar “las competencias pedagógicas y lingüísticas de los docentes de inglés” (MEN, 2006). De ahí que haya establecido el eje de acción de definición y desarrollo de planes de capacitación en el PNB, el cual corresponde muy poco a una agenda democrática construida a través de estrategias de participación, en las cuales las voces del profesorado hayan decidido el porqué, el qué, el cómo y el para qué de su propia formación en sus contextos.

Facultad de Educación

Por lo tanto, siendo los y las docentes agentes centrales en las políticas lingüísticas, indagar sobre sus experiencias en relación con el eje de acción sobre la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación del PNB, se hace necesario por diversos motivos. En primer lugar, para dar un lugar visible a las voces del profesorado (Shohamy, 2009) las cuales tradicionalmente han sido excluidas de las agendas de los programas de formación, lo cual a la vez permitiría reivindicar el lugar del profesorado en las políticas de formación permanente del profesorado; en segundo lugar, porque se precisa promover un diálogo más incluyente entre los y las diferentes agentes de las políticas, en el cual el profesorado como protagonista de su propio devenir, tenga un lugar visible en la construcción de agendas más democráticas; y por último, para contribuir a la discusión sobre la necesidad de promover programas de formación situada para el profesorado de lengua extranjera en las diversas regiones, lo cual a la vez podría favorecer la reivindicación del conocimiento local (Canagarajah, 2005b).

En consecuencia, con el fin de contribuir a la discusión de un área poco explorada en nuestro contexto, nos hemos propuesto llevar a cabo un estudio de casos múltiples basado en los principios de la investigación cualitativa, en tres de las sedes regionales de una universidad pública, en el departamento de Antioquia, en donde un grupo de docentes de inglés de las regiones apoyan la enseñanza de los cursos de competencia lectora en inglés I y II, los cuales son un requisito de grado para el estudiantado de pregrado de la institución. Las preguntas que guían nuestra investigación son las siguientes:

Facultad de Educación

1. ¿Cómo ha sido la experiencia de los y las docentes de inglés de las sedes regionales de una universidad pública en los programas de formación ofrecidos en el marco del PNB?
2. ¿Cuáles son las percepciones de los y las docentes de inglés, de las sedes regionales sobre los programas de formación ofrecidos en el marco del PNB y la relación de estos con la política?
3. ¿Qué condiciones fundamentales consideran los y las docentes del inglés de las sedes regionales deben cumplir los programas de formación permanente?

Objetivos

Objetivo General

- Examinar comprensivamente las experiencias de los y las docentes de inglés de las sedes regionales de una universidad pública en los programas de formación docente ofrecidos en el marco del PNB

Objetivos específicos

- Describir las percepciones de los y las docentes de inglés de las sedes regionales sobre los programas de formación ofrecidos en el marco del PNB y de la relación de estos con la política
- Identificar las condiciones que los y las docentes de inglés de las sedes regionales consideran como fundamentales de los programas de formación permanente

El presente texto se encuentra conformado por varios apartes y capítulos, los cuales enunciamos a continuación. En el primer capítulo, se encuentra la introducción en la cual

Facultad de Educación

presentamos la política lingüística del Programa Nacional de Bilingüismo, sus principios, objetivos y ejes de acción. También, se encuentra una breve reseña sobre los conceptos principales que manejamos en el estudio los cuales corresponden a formación docente, políticas públicas, políticas lingüísticas y experiencia. Y luego, tenemos el planteamiento del problema, el cual se encuentra justificado con un corto resumen de la literatura existente a nivel internacional sobre las políticas lingüísticas y su relación con el profesorado de inglés; y en el ámbito nacional presentamos sobre los diferentes estudios y análisis críticos que la comunidad académica del país ha realizado en torno al PNB. Posteriormente, las preguntas de investigación y los objetivos del estudio se encuentran al final del planteamiento del problema.

En el segundo capítulo, se encuentra el marco teórico en el cual se sustenta la investigación. En primer lugar, dado que el foco principal de este estudio es la formación del profesorado presentamos desde la mirada de algunos/algunas autores/autoras sobre el concepto de formación docente y las orientaciones en las cuales se ha basado las iniciativas de formación. Luego, tenemos algunos elementos sobre las políticas públicas, lo que implican, dimensiones, actores, como también algunos elementos sobre su implementación. Y por último, presentamos sobre las políticas lingüísticas, algunos planteamientos sobre los enfoques, elementos de los niveles micro y macro, además sobre los procesos de interpretación y apropiación de los/las agentes de las políticas durante la implementación de las políticas. Luego, hacemos un recorrido en la revisión de la literatura a nivel internacional y nacional, el cual nos permite vislumbrar sobre lo que se ha hecho en diferentes contextos en torno a las políticas lingüísticas y su relación con el profesorado. En el caso particular del contexto nacional hemos tratado de presentar una amplia revisión que

Facultad de Educación

informe de la mejor manera posible las diferentes investigaciones y análisis críticos que la comunidad académica nacional ha realizado sobre el Programa Nacional de Bilingüismo.

En el siguiente capítulo, presentamos la manera como hemos llevado a cabo la investigación, o sea, la metodología. Explicamos el enfoque cualitativo, en el cual se ha basado la investigación y el estudio de casos múltiples; luego presentamos cada uno de los métodos de recolección de la información, los cuales son el cuestionario, entrevistas semiestructuradas, entrevistas grupales y el análisis de documentos; también, explicamos el método de comparación constante para el análisis de la información.

Los siguientes cuatro capítulos, corresponden a los hallazgos. En el número cuatro se encuentran los hallazgos del cuestionario, presentamos primero el análisis del cuestionario en cada subregión, posteriormente siguiendo los lineamientos del estudio de casos múltiples (Stake, 2006), se encuentra el análisis de las respuestas de los tres casos. Posteriormente, los capítulos cinco, seis y siete corresponden a los hallazgos de cada caso, en cada subregión. En estos capítulos presentamos la experiencia vivida de cada docente, por lo cual, se encuentra un apartado para cada uno/una. Igualmente, teniendo en cuenta las preguntas que guiaron la investigación, en el apartado de cada docente se encuentran separados con subtítulos los relatos que iban dando respuesta a dichas preguntas. Luego, el capítulo ocho se enfoca al análisis cruzado de los casos. Manteniendo el formato de los capítulos anteriores, presentamos en tres apartados los elementos que dieron respuesta a las preguntas del estudio. Finalmente, se encuentran las conclusiones y las implicaciones que planteamos a partir de los hallazgos del estudio.

Capítulo 2

Marco Teórico

Teniendo en cuenta el foco de la presente investigación, en este apartado presentamos los referentes teóricos que guían el estudio, los cuales corresponden a la formación docente, políticas públicas y lingüísticas. En relación con la formación docente, el recorrido por las diferentes orientaciones y el acercamiento a la discusión que la academia ha planteado en torno al tema y las políticas, brindan elementos claves para nuestro estudio sobre la formación docente en ejercicio en el marco del PNB. Estos elementos en torno a las epistemologías de formación docente, permitirán comprender mejor el eje de formación del Programa Nacional de Bilingüismo, la mirada sobre la práctica docente, el lugar del profesorado en la formación y la enseñanza. Además, el acercamiento a algunas teorías sobre las políticas públicas, ilustran sobre las fases de estas, principalmente nos hemos centrado en las etapas de la hechura y en implementación, igualmente, sus dimensiones y actores. Y los referentes teóricos sobre las políticas lingüísticas nos orientan a un mejor entendimiento sobre la fase de la hechura de las políticas lingüísticas, también acerca de la etapa de la puesta en marcha de las políticas y los procesos de interpretación y apropiación de los y las agentes de la política, principalmente del profesorado. Finalmente, se encuentra en este apartado de la investigación, la revisión de la literatura que hemos realizado sobre las políticas lingüísticas y el profesorado, más concretamente, hicimos una revisión sobre estudios a nivel nacional e internacional en referencia con las políticas lingüísticas sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés y particularmente, sobre el lugar del profesorado en ellas. Esta revisión nos

orientó en la formulación del problema del presente estudio, puesto que pocos estudios se han centrado en los elementos de los niveles micro, específicamente, la relación y el lugar del profesorado de inglés en las políticas lingüísticas y el eje de formación docente.

Formación Docente

Desde hace un par de décadas la formación docente ha sido foco de intervención de las políticas de reforma y de estrategias destinadas a la elevación de la calidad de la educación. En diferentes contextos como Latinoamérica y Europa se han establecido iniciativas para fortalecer la formación de los/las futuros/futuras docentes y del profesorado en ejercicio (Marcelo, 2010; Vaillant, 2009; Vezub, 2007). Independiente del cambio que se impulse, el profesorado es requerido desde algún lugar, ya sea como ejecutor, como mediador de lo planificado por los expertos o en calidad de protagonistas activos y reflexivos para lograr la transformación que se busca. En este sentido Imbernón (1989) manifiesta que la calidad de la educación no se puede mejorar sin garantizar una buena formación del profesorado. De acuerdo al autor, la *formación docente* es un proceso que involucra tanto la *formación inicial* como la *permanente* y concretamente la define como “un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella” (Imbernón, 2007 p. 11). En otras palabras, la formación como un proceso continuo directamente relacionado con el día a día del profesorado en los diversos contextos en que estos/estas se desenvuelven. Teniendo en cuenta que en la presente investigación estamos hablando de la formación del profesorado de inglés en ejercicio, es decir, la formación permanente, Ferreres e Imbernón (1999) indican que es un

proceso continuo cuyo foco es el mejoramiento profesional y humano del docente, lo cual le permite adecuarse a los cambios científicos y sociales del entorno. Esto nos permite pensar la formación como un proceso integral del profesorado, en la cual se concibe al docente/a la docente en sus dimensiones como persona con unos principios éticos y morales; como ser social y como profesional, en otras palabras, en la dimensión del ser. Al respecto, más recientemente Vaillant y Marcelo (2015) han enriquecido la discusión en torno a la formación indicando que esta implica “la dimensión personal, de desarrollo humano global, que es preciso atender frente a otras concepciones eminentemente técnicas” (p.18), así mismo, señalan que en la formación tanto la capacidad como la voluntad de cada persona son elementos claves en los procesos formativos, pero además agregan que la formación con otros sujetos permite encontrarse en contextos de aprendizaje que posibilitan el crecimiento a nivel personal y profesional. Y es aquí donde además consideramos la formación como ese devenir del profesorado, esto es, el trasegar, el recorrido que cada profesor y profesora realiza a lo largo de la larga trayectoria docente, en pocas palabras, lo que cada uno/una llega a ser. De este modo, estaríamos pensando la formación del profesorado más allá del aprendizaje de métodos o técnicas y de la adopción de discursos ya validados socialmente, para considerarla como un proceso de comprensión que puede conllevar al profesorado a mirar el mundo de otra manera.

Orientaciones conceptuales de la formación docente

De acuerdo a De Lella (2003) tanto en las políticas como en los programas y en las experiencias de formación docente subyacen unas orientaciones conceptuales que influyen los mismos procesos de formación y sus resultados. Es así como cada modelo

de formación está relacionado con las concepciones que se tienen respecto a la educación, a la enseñanza, al aprendizaje y del mismo profesorado. Por su parte, Imbernón y Ferreres (1999) argumentan que es necesario conocer las orientaciones existentes en la formación del profesorado ya que estas son un elemento clave en el análisis de la formación porque demuestran las concepciones epistemológicas, el concepto de desarrollo profesional y la filosofía curricular en la que se enmarcan. En la misma línea, Imbernón (2007) añade que cada orientación corresponde a una concepción epistemológica, ontológica y metodológica, la cual determina los elementos a considerar en los procedimientos e investigación de la formación del profesorado. Es así como tanto el enfoque teórico como el modelo variarán de acuerdo a la orientación en la cual se sustentan. Igualmente, Imbernón (2007) señala que el conocimiento de las diferentes orientaciones posibilita la elaboración de propuestas y además la comprensión de las propuestas formativas en acción.

Ahora, aparte de la importancia de conocer las perspectivas de formación docente, Imbernón (2007) presenta las orientaciones principales en las cuales se ha enmarcado la formación del profesorado, estas corresponden a la perspectiva perennialista o académica, a la racional -técnica, y a las basadas en la práctica.

La orientación perennialista o académica. En esta orientación, la formación del profesorado se basa en el perennialismo, es decir, se sustenta en el pensamiento escolástico en el cual el conocimiento es único y definitivo, además, parte de la premisa de que saber es hacer y poder. Por lo tanto, la formación docente se centra en el buen dominio de las disciplinas que se van a enseñar y la enseñanza es la transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que la humanidad ha acumulado (Gimeno & Pérez, 1995).

Por tanto, el profesorado es considerado como un especialista en las ramas del conocimiento académico y un mediador entre el estudiantado y los contenidos. En otras palabras, podríamos decir que en la orientación académica el profesorado es un intelectual en la medida que es un experto en el conocimiento disciplinar producido por otros/otras intelectuales; así mismo, encontramos que en esta orientación se da poca importancia al conocimiento pedagógico y experiencial del profesorado, lo cual nos lleva a concluir que en esta orientación poseer el conocimiento disciplinar que hay que transmitir es suficiente para ser un docente, una docente.

La orientación racional-técnica. Esta orientación tuvo un gran auge entre los años sesenta y setenta, se basa en el desarrollo de la psicología conductista y busca desarrollar unos objetivos de entrenamiento definidos en términos de conductas, es decir, prioriza la cultura técnica y científica sobre la humanística y artística (Imbernón, 2007). Según, Gimeno y Pérez (1995) esta orientación como epistemología de la práctica se sustenta en el positivismo, al concebir la formación enmarcada en la dinámica de proceso-producto, es decir, como un asunto lineal. En consecuencia, la práctica profesional se concibe como una solución instrumental de problemas por medio de la aplicación del conocimiento teórico y técnico previamente establecido y el profesorado es un técnico que domina los métodos, las técnicas y el currículo prescrito por los/las expertos/expertas.

También, De Lella (2003) plantea que desde esta orientación se tecnifica la enseñanza con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos, así mismo, las situaciones educativas son generalizables, por lo tanto, las estrategias previamente diseñadas se pueden aplicar a cualquier contexto. Bajo esta línea, el autor indica que se

encuentran los diversos cursos de capacitación o perfeccionamiento del profesorado, así como también los programas enfocados a la formación del profesorado basados en competencias. De acuerdo a lo planteado por el autor, creeríamos que la práctica docente, el mundo del aula de clase y la escuela no se pueden encasillar en esquemas preestablecidos de tipo procedimental. Igualmente, teniendo en cuenta que la práctica docente se caracteriza por la incertidumbre, o sea, el profesorado en su diario vivir enfrenta situaciones cambiantes y/o problemas complejos, la formación del profesorado a través de cursos de capacitación, en los cuales se brindan técnicas descontextualizadas; poco pueden responder a la compleja realidad que afronta el profesorado.

Por otro lado, la racionalidad técnica sigue todavía vigente en las iniciativas de formación. Imbernón (2007) plantea que la formación docente sigue tendiendo hacia una formación instrumental, debido al interés en responder más a las demandas del mercado que a las necesidades concretas de formación. Así mismo, añade que se trata entonces de preparar docentes eficaces, que tengan la capacidad de aplicar las técnicas diseñadas o establecidas por expertos y expertas, las cuales tienen la finalidad de resolver los problemas identificados y además, por su carácter pragmático, pueden ser aplicadas en cualquier contexto, o sea, son generalizables.

Según lo que plantean los diferentes autores, vemos que en la racionalidad técnica el profesorado es visto como el objeto de la formación, cuya tarea principal es replicar lo previamente establecido por expertos/expertas en aras de mejorar la práctica docente y en lo posible resolver los problemas a través de la implementación de teorías y técnicas. En este orden de ideas, la formación es un asunto que se puede resolver a través del

establecimiento de programas previamente elaborados para el desarrollo de las competencias que el profesorado requiere, las cuales tendrán impacto directamente en la práctica docente y por ende en el aprendizaje del estudiantado. Además, los principios de esta racionalidad técnica evidencian el lugar subordinado del profesorado en la formación docente, como también la valoración del conocimiento de los/las expertos/expertas socialmente validado en detrimento del conocimiento experiencial del profesorado. Llama la atención que desde esta orientación la práctica docente se reduce a cuestiones instrumentales, donde la función del profesorado se concreta en la selección acertada de medios para resolver posibles problemas, como también en su competencia para la aplicación de dichos medios.

Estas concepciones han sido insuficientes para dar cuenta de la formación docente, lo que explica el surgimiento de otras orientaciones, las cuales surgieron por el cuestionamiento hecho a la perspectiva técnica. Diversos autores como Zeichner y Schön (1983 en Imbernón, 2007) entre otros, han planteado mirar la formación como un proceso que promueva la cultura profesional, en la que se potencia al profesorado como agente de cambio a nivel individual y grupal, también han señalado la importancia del saber qué hay que hacer y cómo, pero además se considera importante el saber por qué y el para qué (Imbernón, 2007). Es decir, surgen otras miradas, en las cuales se piensa al profesorado como agente de cambio y la formación como un proceso que va más allá del saber hacer para ofrecer otros recorridos en los cuales se busca reivindicar el lugar del profesorado en los procesos de formación. Es así como a continuación presentamos la orientación práctica-reflexiva y la orientación de reflexión en la práctica para la reconstrucción social –crítica.

La orientación práctica. Partiendo del supuesto de la enseñanza como una actividad compleja e imprevisible que se lleva a cabo en contextos particulares, esta orientación se sustenta en los principios de la psicología de constructos y en los trabajos relacionados con la cognición y la acción, los cuales enfocan la atención a todo lo relacionado con el pensamiento práctico y experiencial, profesional y personal del profesorado. En este sentido, Imbernón (2007) indica que esta orientación comprende diferentes expresiones ideológicas y pedagógicas para propender por aspectos tales como la diversidad, el protagonismo del profesorado en los procesos de formación, la investigación sobre la práctica docente y la autonomía. En consecuencia, desde esta orientación se mira al profesorado como a un profesional reflexivo e investigador que interpreta, comprende y reflexiona sobre la enseñanza y las situaciones problemáticas contextualizadas.

Por lo tanto, el profesorado pasa de aplicar la investigación realizada por otros académicos/académicas para convertirse en investigador en el aula, en un artesano que desarrolla una sabiduría basada en la experiencia que le permite enfrentar las diversas situaciones ya sea ambiguas, inciertas o conflictivas que se dan en la práctica diaria en el aula de clase. Entonces, la formación docente se basa principalmente en el aprendizaje de la práctica, por la experiencia y por la observación. Es así como la experiencia del profesorado tiene mucho valor y se le considera como un elemento fundamental en la formación para intervenir de manera creativa y adaptada a las circunstancias singulares y cambiantes del aula. Lo cual nos lleva a pensar en la formación situada al plantearse desde el medio ecológico en el cual se desenvuelve el profesorado y partir de las diferentes situaciones problemáticas del aula, de la escuela y del contexto. Además, vemos como esta

orientación se distancia de la mirada técnica para reconfigurar el lugar del profesorado en los procesos de formación, es decir, ahora se le nombra y se le mira como a un profesional que reflexiona e investiga su propia práctica.

La orientación de reflexión en la práctica para la reconstrucción social –crítica.

En la misma línea de la investigación en el aula y basándose en el pensamiento crítico habermasiano se presenta un enfoque más crítico social, de emancipación y reconstrucción social (Imbernón, 2007). Dentro de esta orientación la enseñanza es una actividad crítica, una práctica social, en la cual el profesorado además de reflexionar sobre su práctica trasciende los muros de la escuela para analizar las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el contexto, en aras de promover el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

En este orden de ideas, en esta orientación de connotaciones críticas la formación es orientada hacia la indagación en la práctica, por lo tanto, el profesor es un investigador en el aula, crítico y reflexivo. Esto supone una reconceptualización de la formación del profesorado en tanto se pasa de mirarlo como el académico, el experto técnico que transmite conocimientos de la racionalidad técnica a concebirlo en un papel más activo, es decir, participante en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias y programas de intervención educativa y formación, para contribuir con la transformación social. Es decir, busca desarrollar una conciencia social en las personas para construir una sociedad más justa e igualitaria que conlleve a una emancipación individual y colectiva para transformar la sociedad injusta actual. En esta línea, el profesorado es un intelectual

transformador y activista político que interviene en el análisis y debate de asuntos políticos y motiva en el alumnado el interés y compromiso crítico por los problemas colectivos.

En relación con esta última orientación, encontramos que al igual que la orientación práctica, el profesorado se posiciona en un lugar protagónico de la formación, en otras palabras, vemos que se empodera al profesorado al visualizarlo como a un profesional, intelectual, investigador de su práctica. Pero, además tenemos que se busca una formación docente que trascienda el espacio escolar, para enfocarse también en el entorno social en el cual se encuentra el profesorado y la institución, y explorar maneras de realizar un trabajo colectivo y solidario en y con la comunidad.

El recorrido por las diferentes orientaciones de formación docente que se han establecido a lo largo del tiempo, nos ha permitido acercarnos a los referentes teóricos, a las diversas miradas que algunos/algunas académicos/académicas han tenido sobre la formación, la enseñanza, la práctica docente y sobre el mismo profesorado. Así mismo, hemos visto la manera como la formación docente ha evolucionado, al menos desde el ámbito teórico, es decir, se ha pasado de concebir al profesorado como a un académico que domina el conocimiento disciplinar, luego como a un técnico preparado para transmitir los contenidos, posteriormente nos hemos encontrado con una mirada del profesorado como investigador reflexivo, y finalmente, tenemos a un profesorado que se concibe como a un intelectual transformador. Si bien, se podría celebrar dicha evolución, nos permitimos preguntarnos si realmente en nuestro contexto se ha dado la reivindicación del lugar del profesorado en las políticas de formación docente, o si aún siguen prevaleciendo la epistemología de la orientación técnica; puesto que para recurrir a otras epistemologías de

formación, se requiere brindar las condiciones adecuadas para que el profesorado llegue a ser un investigador reflexivo y/o un intelectual transformador. De lo contrario, los supuestos de estas orientaciones se quedarán en el papel y el profesorado mantendrá su lugar de receptor de las ideas de formación que otros/otras sugieran. En este sentido, Imbernón (2007) advierte que la formación al ser un subsistema en el sistema educativo, se encuentra en medio de la compleja tensión entre mantener el equilibrio entre lo normativo y lo autónomo, y entre lo prescriptivo y lo democrático.

Por otro lado, la formación del profesorado ha sido foco de análisis sistemático y de reflexión en las últimas décadas. Algunos/algunas académicos/académicas del ámbito de la educación se han dado a la tarea de promover espacios de estudio, análisis y discusión sobre el tema. Por su parte, Imbernón (2007) indica que la formación debe considerarse como un elemento revulsivo que va más allá del dominio de las disciplinas para promover la lucha por la mejora de las condiciones sociales y laborales del profesorado, como también el establecimiento de nuevos roles relacionales en la práctica docente. Según el autor, esta reconceptualización conllevaría a un desarrollo profesional docente, entendiéndolo como el reconocimiento de los profesores y las profesoras como agentes sociales, planificadores/planificadoras y gestores/gestoras de la enseñanza-aprendizaje que pueden intervenir en los complejos sistemas que conforman las estructuras social y laboral (Imbernón, 2009). Desde esta perspectiva, se posiciona al profesorado como agente activo de la educación, en contraste con el lugar de objeto de formación de la mirada tradicional de la formación docente. En consonancia con la mirada del profesorado como agente activo, encontramos en las palabras de Vaillant y Marcelo (20015) un elemento de suma

importancia en la formación docente, el cual se refiere a la voluntad de mejorar o cambiar, en otras palabras la motivación para cambiar. Los autores plantean que la formación tiene dos componentes, el individual y el social, por lo cual debemos tener en cuenta que en la conservación de dicha motivación “juegan un papel fundamental las ilusiones, los proyectos personales, los otros, los contextos vitales en los que nos desarrollamos y crecemos” (p. 20). Lo cual nos lleva a sugerir, que si bien consideramos la importancia del elemento institucional en la formación del profesorado, lo anteriormente señalado por Vaillant y Marcelo develan que la responsabilidad personal y profesional tiene una injerencia directa en la decisión de aprendizaje y mejora de las personas, en este caso del profesorado.

Por su parte, Colén (2012) sugiere que la formación no debe plantearse como una necesidad, sino como una forma de vivir la profesión. En este sentido, la autora nos lleva a considerar la formación docente como algo que hace parte de la vida del profesorado, de su día a día dentro y fuera de la escuela, puesto que la formación del profesorado va más allá de los programas preestablecidos, para configurar lo que Vaillant y Marcelo (2013) consideran “la formación no es un momento sino que es un viaje” (p.150). Igualmente, Vaillant y Marcelo nos permiten considerar lo previsible e imprevisible de la formación del profesorado en la metáfora que hacen de la formación y el viaje. Lo cual nos hace pensar en la pertinencia de los programas preestablecidos de formación que buscan a través de recetas preparar al profesorado para resolver las situaciones que se presentan en la práctica docente. También, pensar la formación como un viaje crearíamos hace referencia al devenir

del profesorado en la trayectoria docente y además la conecta con lo emocional y vivencial de cada profesor, de cada profesora.

Igualmente, Imbernón (2012) llama la atención sobre la complejidad de la realidad y la incertidumbre en la cual se desarrolla la tarea docente, indicando que la existencia de problemas genéricos es poco viable puesto que lo que si existen son diversas situaciones problemáticas que suceden en contextos sociales y educativos específicos, de ahí que la institución educativa y el contexto juegan un papel clave en la programación de la formación permanente del profesorado. En otras palabras, el autor enfatiza que tanto la institución como la comunidad educativa son elementos de suma importancia para promover una formación situada. De esta manera, se evitan las soluciones generales de los programas tradicionales de formación y se acerca la formación al contexto específico donde el profesorado tiene sus vivencias y a la vez se parte de las necesidades de formación de los y las docentes.

En este sentido, Medina (2010) llama la atención sobre la formación basada en el paradigma de la simplicidad, es decir, una formación docente establecida sin tener en cuenta aspectos institucionales, sociales y políticos de los centros educativos como tampoco las dimensiones biográficas y personales del profesorado. El autor argumenta que “los contextos modifican los significados” (p. 52), razón por la cual la efectividad de los programas estandarizados son poco útiles en la mejora del profesorado porque estos separan la formación del profesorado de los contextos reales de la práctica y de su conocimiento personal y experiencial. Lo cual nos lleva a pensar que el profesorado no es una tabula rasa cuando llega a un programa de formación. En otras palabras, cada docente

tiene ya una historia y unos recorridos que influyen sus convicciones sobre lo que debe ser la enseñanza, el papel del profesorado, el lugar del estudiantado, el ambiente que le gustaría promover en el aula de clase, entre otros. En este orden de ideas, se hace necesario que el conocimiento que ya posee cada docente sea reconocido y valorado en las iniciativas de formación.

Por otro lado, la formación del profesorado es un tema que se ha abordado en el establecimiento de las políticas educativas, puesto que los cambios acelerados en la sociedad actual han obligado a la escuela a avanzar rápidamente, originando en consecuencia nuevas demandas para la profesión docente. De ahí que la calidad de la docencia sea un elemento fundamental para responder a las demandas de los sistemas educativos en los distintos contextos y a la complejidad de la educación en todos los niveles educativos. Particularmente, en el contexto latinoamericano la formación del profesorado ha tenido un papel clave en las reformas educativas, sin embargo, se observa aun deficiencias en condiciones laborales adecuadas al igual que alternativas de formación permanente para fortalecer a los docentes en su tarea de enseñanza (Marcelo & Vaillant, 2009).

En la misma línea, Montero (2010) plantea la necesidad de repensar la formación más allá de un conjunto de medidas adoptadas en una reforma educativa, a las cuales se acude principalmente para responder a las presiones políticas, económicas, sociales, culturales, o tecnológicas. En otras palabras, vemos en su planteamiento un cuestionamiento a que la formación dependa de las exigencias políticas de las reformas educativas de turno. De acuerdo a Montero, esta dinámica ha conllevado a que quizás se

Facultad de Educación

dificulte al profesorado la construcción del sentido de la formación, razón por la cual sugiere reencantar la formación en estos tiempos de reformas constantes y poner en juego energías, ilusiones y corazón, buscando que el profesorado sea tratado como a un profesional y valorado como el sujeto de la transformación en vez de considerarle el objeto de dicha transformación.

Es así como este recorrido por las diferentes orientaciones de formación docente y el acercamiento a las manifestaciones de la comunidad académica en torno al tema, la presente investigación se nutre de las perspectivas críticas y sociales para pensar la formación del profesorado, puesto que en ellas se posiciona a los y las docentes en un lugar protagónico en los procesos de formación, como ser intelectual, social y agente de cambio.

Políticas Públicas

El interés por el estudio de políticas públicas es cada vez mayor en todo el mundo. La producción académica se ha incrementado notablemente, lo que ha permitido tener una mirada más profunda de dicho tema. Las políticas públicas se encuentran en un eslabón estratégico a la hora de advertir y de comprender los procesos de toma de decisiones en las que toman partido los regímenes, los gobiernos y la ciudadanía (Atehortúa, 2008). Además, añade que en el contexto latinoamericano la dinámica de toma de decisiones institucionales en principio, ha evolucionado y poco a poco se ha dado diferentes niveles de participación de la sociedad civil en el diseño, la implementación y evaluación de políticas que tienen impacto sobre las unidades territoriales de los Estados de la región.

En este caso, hemos buscado abordar lo que son las políticas públicas, lo que implican, procesos, dimensiones y actores. Para comprender lo que son las políticas públicas hemos revisado algunas de las propuestas de diversos autores y autoras. Al respecto, Milton (1999) señala que la disciplina de las políticas públicas es de un carácter

tan pragmático que son varias las definiciones que han sido dadas por diferentes autores y autoras. Es así como en la literatura especializada, Meny y Thoenig (1992) presentan las políticas públicas como aquellos programas de acción de una autoridad pública para influenciar un sector de la sociedad o en un espacio geográfico. Por su parte, para Salazar (2009) las políticas públicas se deben entender como las decisiones del gobierno, que se pueden dar de manera simultánea o secuencial, para hacer frente a situaciones que están por resolver en la sociedad. En las propuestas de políticas públicas anteriormente presentadas se observa una concepción estrechamente ligada a las acciones y decisiones gubernamentales, en las que no se tienen en cuenta aspectos tales como el origen social y los/las actores de las comunidades. Por lo tanto, Atehortúa (2008) señala que no todas las actuaciones del Estado y del gobierno son política pública. En otras palabras, la formulación de leyes, ordenanzas y acuerdos corresponde efectivamente a acciones del Estado y del gobierno, desde lo nacional hasta lo local, pero no configuran necesariamente políticas públicas. Además, Cuervo (2007) cuestiona limitar las políticas públicas a las acciones gubernamentales porque se estaría sugiriendo que únicamente el gobierno define los contenidos de las políticas, dejando al margen la sociedad civil y los/las diferentes actores.

Es así como buscamos la posibilidad de tener un referente más amplio sobre la noción de las políticas públicas y encontramos a Muller (2002), quien nos ha permitido comprender las políticas públicas de una perspectiva sociocultural, al plantear las políticas públicas como una construcción de representaciones sociales de la acción pública y de las relaciones entre el Estado y la sociedad. También, el autor agrega que las

políticas públicas más que un proceso de decisiones, son un mecanismo de mediación social que los gobiernos incorporan en su proceso de toma de decisiones, las cuales conforman el lugar donde una sociedad construye una relación con el mundo. Dicha mediación social se da en la medida en que el objeto de la política sea encargarse de los desajustes que pueden surgir entre sectores o entre un sector y la sociedad global.

En consecuencia, en este estudio nos guiaremos en la perspectiva de políticas públicas que presenta Muller porque consideramos que el autor resignifica el concepto brindando una visión más amplia. Es decir, vemos que esta concepción de las políticas públicas nos puede iluminar nuestro estudio en relación con los/las diferentes actores que han participado en la hechura de la política pública del Programa Nacional de Bilingüismo, igualmente, nos puede ayudar a la comprensión de los posibles procesos de mediación social en los diferentes momentos de la política.

Además, al estar hablando de políticas públicas nos hemos informado sobre lo que se considera un asunto o un problema público. De acuerdo a Cuervo (2007) un problema no es de hecho considerado público, son las construcciones sociales y políticas las que lo definen como tal. En este sentido, Parsons (2007) plantea que las políticas públicas tienen que ver con las esferas consideradas como “públicas”, porque estas presuponen la existencia de una esfera o ámbito de la vida que no es privada o puramente individual, sino colectiva. De acuerdo al autor, lo público comprende la dimensión de la actividad humana que se considera requiere la regulación o intervención gubernamental o social, o por lo menos la adopción de medidas comunes. En el mismo sentido, Vélez (2007) afirma que una política no es pública porque la defina el Estado, sino porque afecta el interés público,

entendiendo lo público en el marco de la movilización y el pronunciamiento de los/las ciudadanos/ciudadanas. Por último, Roth (2002) sugiere que para un problema o un asunto ser considerado público, debe ser relevante socialmente, ser de competencia de una autoridad presente o futura y además ser un problema interpretable al lenguaje de política pública. Estos elementos nos permiten comprender lo que hace que un asunto o un problema sea considerado en el ámbito de lo público. Así, el problema del bajo nivel de inglés del estudiantado y del profesorado que generó el establecimiento de la política del Programa Nacional de Bilingüismo de la presente investigación, es un asunto de carácter público porque además de ser relevante para la sociedad colombiana, es un problema del ámbito de la educación y la educación es considerada un bien público, por lo tanto, es un asunto de competencia del Estado.

La literatura de las políticas públicas presenta también algunos elementos que hacen parte de las políticas, los cuales nos ayudan a comprender mejor su complejidad. En primer lugar, se encuentran los/las actores. Según, Salazar (2009) hacen parte de las políticas públicas actores de tipo político, económico y social. Los de tipo político son principalmente los partidos políticos y los movimientos; por su parte, los conglomerados y los grupos económicos corresponden al tipo económico y las organizaciones gremiales y movimientos sociales conforman los/las actores de tipo social. En segundo lugar, las políticas están compuestas por dos dimensiones, la espacial y la temporal. La dimensión temporal sitúa el asunto o el problema en un momento determinado y permite diferenciar la situación presentada con la de otro momento. Y la dimensión espacial se refiere a que las políticas que varían de un lugar a otro, no solamente por las características propias de los

diferentes espacios, sino también porque esas características espaciales implican comportamientos económicos, políticos y culturales diversos, así mismo actores diferentes, propios y específicos del contexto. En este sentido, el autor añade que una misma política ya sea regional, departamental, territorial o estatal es distinta porque las estructuras sociales y burocráticas no son las mismas en todos los contextos, además porque los condicionantes son otros y porque los/las actores pertenecen a contextos sociales diversos. En otras palabras, se podría decir que una misma política puede adquirir significados diferentes en distintos espacios, en diferentes lugares y regiones, incluso de acuerdo al momento en el que se instaure.

La hechura de las políticas públicas es un proceso que implica varias etapas, las cuales no necesariamente se llevan a cabo de forma lineal. Salazar (2009) sugiere que el ciclo de vida de toda política pública implica las etapas que presentamos a continuación. El origen, creación o formulación tiene lugar cuando el asunto o el problema pasan a ser de carácter prioritario para el Estado, es decir, cuando se considera como un problema social. La etapa de la formulación tiene que ver con el proceso a través del cual el Estado contempla diversas alternativas, recibe presiones, negocia con los/las actores para tomar una decisión final. Por su parte, la implementación se refiere a la ejecución de las distintas medidas por parte de la administración pública. Lo cual al decir de Grindle (2009) es “llevar ideas de política a la práctica” (p. 33), y puede configurar la etapa más difícil e incierta del proceso de las políticas públicas. Además, la etapa de la evaluación consiste examinar en qué medida la acción del Estado ha generado algún efecto o impacto y también

revisar si ha sido exitosa o no y porqué. Por su parte, el análisis busca dar las explicaciones necesarias, y la última etapa corresponde a la reformulación de las políticas.

Dado que nuestra investigación se centra en la propuesta e implementación del eje de formación de la política del PNB, nos dimos a la tarea de profundizar un poco más sobre estas etapas. De acuerdo a Roth (2004) el proceso de formulación de soluciones para el problema que se ha inscrito en la agenda pública permite seleccionar la o las alternativas que conllevarán a aminorar la tensión entre el ser (la situación presente) y el deber ser (la situación deseada). Así mismo añade que en esta fase interactúan los/las diferentes actores y según los objetivos o intereses de cada uno/una el proceso puede enfrentarse a pausas, a retrocesos o de aceleración.

En cuanto a la fase de la implementación, Roth dice que desde la perspectiva del análisis de políticas públicas, esta constituye una etapa fundamental porque es ahí que la política se transforma en hechos, en realidad palpable. Además, advierte que los estudios sobre las políticas públicas han evidenciado que a pesar de las decisiones tomadas para resolver los problemas, en ocasiones estos no se han resuelto o que a veces han empeorado. Esta situación ha llevado a pensar en la brecha que existe entre la decisión y la realidad de su aplicación, en otras palabras lo que Grindle llama la brecha de la implementación. Entonces, teniendo en cuenta que el PNB lleva más de una década de implementación y que nuestro estudio busca mirar el eje de formación del profesorado en la propuesta e implementación de la política, hemos detallado algo más sobre esta última etapa y el fenómeno de la brecha que menciona Grindle.

Facultad de Educación

De acuerdo a Grindle (2009) la brecha es la disparidad que frecuentemente se da entre lo que se establece en la política y lo que en realidad se lleva a cabo, además aclara que aunque las políticas públicas surjan en un sentido legal y formal, no hay seguridad de que sean efectivamente ejecutadas. Dicha disparidad puede tener algunos efectos entre los que se encuentran la debilitación de la aprobación ciudadana del desempeño gubernamental y el surgimiento de sentimientos de decepción cuando las políticas no son efectivamente ejecutadas. En otras palabras, podríamos decir que en la implementación existe la incertidumbre porque pueden aparecer obstáculos que no se han considerado en las etapas previas, igualmente, vemos en las posibles consecuencias el papel activo de la ciudadanía, o sea, de los y las agentes de las políticas.

También, hemos revisado en la literatura los factores que pueden intervenir en la implementación generando la brecha. Según, Grindle (2009) las características de algunas políticas hacen que llevarlas a cabo sea más difícil. Por ejemplo, las políticas que tienen que ver con la provisión de servicios como la educación o la salud requieren largas cadenas de acciones y muchos actores para ser ejecutadas de manera efectiva; otro asunto, es el mismo contenido de las políticas, puesto que si en la planeación no se tiene en cuenta la realidad económica, política, social o burocrática se pueden presentar dificultades también. Otro factor que puede intervenir es el mismo contexto. Incluso las políticas bien diseñadas pueden tener dificultades si los contextos económicos, políticos o sociales son reacios al cambio; también la ocurrencia de sucesos o situaciones no anticipadas, como por ejemplo el incumplimiento en la entrega de recursos o materiales necesarios para la implementación; y las capacidades administrativas y de gestión de los/las actores que implementan. En otras palabras, podríamos decir que la fase de la implementación se puede ver afectada ya sea por elementos inherentes a las mismas políticas como también por elementos relacionados con

el contexto en el cual se ejecutan. En resumen, podríamos decir que tanto la formulación como la implementación de las políticas públicas son procesos complejos en los cuales diversos elementos como los agentes de las políticas, sus mismos intereses, la pertinencia de las alternativas para solucionar el problema, las características de las políticas y el contexto, pueden influir y de manera definitiva en el éxito o no de estas.

Por otro lado, Cuervo (2007) plantea que existen tres clases de políticas públicas, las de Estado, de gobierno y las territoriales. Con frecuencia las políticas públicas establecidas por los gobiernos, son transformadas en políticas de Estado en aras de asegurar la continuidad y sostenibilidad, estas por lo general materializan principios constitucionales. Algunos ejemplos de estas políticas de Estado son las educativas, en salud, y en seguridad, entre otras. Por su parte, las políticas de gobierno son responsabilidad de los gobiernos y hacen parte de los planes de acción, es decir, obedecen a los intereses o criterios de una determinada administración o gestión gubernamental. Y finalmente, las políticas territoriales son formuladas en los departamentos, municipios, distritos y resguardos indígenas, su contenido es influenciado por las políticas formuladas por el gobierno nacional en los ministerios correspondientes. Por lo tanto, la categorización que presenta Cuervo (2007) sobre las políticas públicas, nos permite pensar que la política del PNB en su inicio pudo corresponder a una política de gobierno, al ser establecida por el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación en el año 2004, la cual ha tenido continuidad y algunas reestructuraciones en los gobiernos posteriores, lo que nos indica que se ha convertido en una política de Estado.

Finalmente, podríamos decir que los diferentes planteamientos presentados han iluminado de manera significativa la presente investigación en torno a la política pública

Facultad de Educación

del PNB. Es decir, hemos comprendido que las políticas públicas no son cualquier actuación del Estado, sino que corresponden más a unas actuaciones orientadas a resolver problemas o demandas sociales. Además, en estas pueden intervenir diferentes actores del ámbito institucional o de sectores organizados de la sociedad civil, que suponen procesos de mediación política y social para resolver el asunto por resolver que ha entrado en la agenda pública; por lo tanto, en coherencia con lo planteado por Muller (2002) las políticas son un mecanismo de mediación social que los gobiernos incorporan en el proceso de toma de decisiones. Aun así, Salazar (2009) sugiere la necesidad de que las entidades gubernamentales den paso a alternativas más democráticas y participativas para la solución de los problemas y demandas de la sociedad. De igual manera dice que los ciudadanos y las ciudadanas deben tener injerencia en el proceso integral de las políticas públicas, es decir, participación en las diferentes etapas de las políticas. Por último, este estudio se ha guiado por la mirada crítica y social de las políticas públicas que incluye la acción del Estado y la injerencia de las comunidades en su construcción y ejecución y que además permite comprender mejor los procesos de las políticas públicas en sus fases de la hechura y puesta en marcha de las ideas propuestas.

Política Lingüística

Las políticas lingüísticas son hechas o implícitamente reconocidas y puestas en práctica en las diferentes esferas de la sociedad. Ricento (2006) dice que aunque el área de las políticas lingüísticas es un campo de estudio estructurado relativamente joven, la investigación en esta área ha sido tratada desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales y humanas. En la misma línea, Tollefson (2002) señala que en los últimos años ha

Facultad de Educación

crecido el interés en las políticas lingüísticas para examinar el papel de los gobiernos y las instituciones de poder en relación con el uso y adquisición de las lenguas, de ahí que la literatura existente frente a esta área del conocimiento haya aumentado notablemente en las últimas décadas. En este sentido, Johnson (2013^a) plantea la existencia de una tensión entre los trabajos teóricos basados en la perspectiva crítica, la cual se centra en el poder de la política lingüística sobre las minorías lingüísticas y en las desigualdades, y la perspectiva que se enfoca en el lugar activo y el poder que ejerce el profesorado y otros/otras agentes en los procesos de la política (Menken & García, 2010; Johnson, 2013^a). En otras palabras, Johnson señala que si bien el enfoque crítico planteado por Tollefson (2002) ha sido una contribución invaluable en el estudio de la política lingüística, se hace necesario establecer un balance entre la conceptualización crítica como mecanismo de poder y la comprensión del poder que ejercen los y las agentes en los procesos de la política. Según, el autor desde la perspectiva crítica no se ha contemplado el poder ni el papel activo que ejercen los y las agentes a nivel local. También, plantea que el foco del análisis debe ser mucho más en la manera como las políticas son interpretadas y apropiadas por los y las agentes a nivel local que en los textos de la política macro. En otras palabras, podríamos decir que si bien las políticas lingüísticas pueden tener efectos no muy deseados a nivel local en cuanto a promover desigualdades o discriminar otras lenguas, creeríamos que poner la mirada en otros elementos a nivel local también contribuye a tener una perspectiva más completa en relación con lo que pasa en los diferentes contextos en su implementación.

En así como en esta investigación sobre la política del Programa Nacional de Bilingüismo, nos hemos apoyado en Johnson (2013^a) quien desde una perspectiva

Facultad de Educación

sociocultural ha pensado la política lingüística como un mecanismo que impacta la estructura, la función, el uso o la adquisición de una lengua. Además, agrega que la política lingüística implica varios elementos tales como una reglamentación oficial, la cual puede influenciar oportunidades de tipo económico, político y educativo. También, mecanismos implícitos o impuestos, los cuales determinan el uso de lengua y la interacción en contextos como la comunidad, el trabajo y la escuela. Así mismo, la noción de política no solo como producto sino también como proceso, el cual es generado por los y las agentes de la política en las diferentes esferas de creación, interpretación y apropiación. Y por último, los textos de la política y discursos en diversos contextos, los cuales son influenciados por las ideologías y discursos de un contexto específico. La visión de Johnson sobre política lingüística permite considerar tanto la política macro como también los elementos micro, además de pensarla como un proceso no como un producto final, el cual también puede ser influenciado por los y las agentes de la política en el contexto local. En otras palabras, consideramos que esta conceptualización nos permite indagar sobre los diferentes elementos de una política lingüística desde el nivel macro como los documentos oficiales del PNB hasta el nivel micro como el papel activo de los y las agentes como el profesorado de inglés de la presente investigación.

Por otro lado, la literatura da cuenta de varias clases de políticas lingüísticas. Johnson (2013^a) indica que pueden ser desarrolladas en diferentes niveles de creación. Es decir, la política desde el nivel de arriba hacia abajo (top down) por alguna entidad gubernamental, o de abajo hacia arriba (bottom up) por las mismas comunidades. Además, se encuentran las categorías de política implícita o explícita, las cuales tienen que ver con el

Facultad de Educación

estatus oficial o no de una política, por ejemplo si existen documentos oficiales que sustentan la política. Las dos siguientes categorías se refieren al tipo de formalización, o sea oficial (overt), y la informal o encubierta que no es oficial (covert). Shohamy (2006) se refiere a la última categoría para describir las agendas ocultas que subyacen en las políticas. Las últimas categorías corresponden a, De jure, es decir, a las basadas en la ley, o las De facto, las políticas de hecho. De acuerdo a Johnson (2013^a), las políticas lingüísticas son desarrolladas en diferentes niveles de creación, por lo tanto, las categorías presentadas anteriormente, pueden ser de carácter relativo, por ejemplo, la noción de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba depende de quién está en el lugar de la creación de la política, en la interpretación o en la apropiación.

Por otro lado, teniendo en cuenta que el PNB es una política que se centra en la enseñanza y aprendizaje del inglés, hemos mirado en la literatura la posición de la academia frente a la promoción de esta lengua en las políticas lingüísticas. En esa línea, Phillipson (2003) cuestiona el establecimiento de una política lingüística para la enseñanza de una lengua en particular como el inglés porque genera tensiones en cuanto puede verse como una amenaza para la cultura local, las lenguas locales e incluso el mismo sistema educativo. Encontramos en la posición de Phillipson un acercamiento claro a la perspectiva crítica de Tollefson, quien manifiesta que la lengua es un mecanismo de poder que privilegia grupos y lenguas dominantes, lo cual creeríamos no dista mucho de lo que ha pasado con la propuesta e implementación del PNB en nuestro contexto. En la misma línea, Lin (2005) cuestiona que la lengua inglesa se ha mostrado como el vehículo indispensable para acceder a la ciencia avanzada y a la tecnología, a la civilización y para alcanzar el éxito a nivel económico y personal. Este cuestionamiento de Lin, nos remite a los principios del PNB en nuestro país, en la cual el gobierno nacional ha planteado las

Facultad de Educación

bondades y ganancias inigualables del aprendizaje del inglés en estos tiempos de globalización. Así mismo, en esta postura de privilegio de una lengua en particular en las políticas lingüísticas subyace un paradigma del cual hablaremos a continuación.

Para comprender mejor este asunto del privilegio de una lengua sobre las demás, Phillipson y Skutnabb-kangas (1996) han iluminado la discusión sobre la supremacía del inglés sobre las demás lenguas planteando dos paradigmas que sustentan las políticas lingüísticas. Los autores se han basado en la propuesta de Tsuda (2004 en Phillipson y Skutnabb-kangas, 1996) quien ha planteado la existencia de dos paradigmas, el paradigma de la difusión del inglés y el de la ecología de la lengua. En el primer paradigma se basan las políticas monolingües que promocionan la enseñanza de una sola lengua como el inglés, en el caso particular de esta lengua su expansión se ha dado de la mano del capitalismo y de las ciencias y las nuevas tecnologías. Igualmente, se ha justificado su enseñanza y aprendizaje en los procesos de internacionalización, al mirarle como la lengua del mundo que se ajusta perfectamente al mundo global actual. Por otro lado, el paradigma ecológico aprecia y reconoce la diversidad de las lenguas, por lo tanto, el multilingüismo se considera un recurso valioso, también tiene en cuenta el contexto geográfico, promueve el respeto por los derechos humanos y la igualdad; según Tsuda desde esta perspectiva se contribuye a la conservación de las lenguas y las culturas. De acuerdo a lo anterior, vemos que el PNB se sustenta en los principios establecidos en el paradigma de difusión del inglés, dado que es una política monolingüe que sugiere el aprendizaje del inglés sustentado en la necesidad de responder mejor a las demandas del mundo global, en tener ciudadanos y ciudadanas bien

Facultad de Educación

preparados y preparadas con mejores oportunidades laborales y en educación y por ende la internacionalización.

Dado que nuestro estudio, también explora sobre la implementación del eje de formación docente del PNB, a continuación se encuentran otros elementos de esta fase, los cuales enriquecen la comprensión del proceso de la política lingüística. Respecto a la puesta en marcha, Johnson (2013^a) llama la atención sobre los procesos de interpretación y apropiación de los agentes de la política lingüística en aras de reconocer el poder que ejercen a nivel local. De acuerdo al autor, ambos procesos van de la mano, puesto que de acuerdo a la manera como se interpreta la política, es apropiada por los/las agentes. En este orden de ideas, Levinson y Sutton (2001 en Johnson, 2013) sugieren el proceso de apropiación para enfatizar en lugar importante que los/las múltiples actores tienen en el proceso de la política, es así como la apropiación describe la manera como la política es puesta en acción, es decir, la forma como los y las agentes la definen y la aplican. Por lo tanto, vemos que en este proceso independiente del enfoque en el cual se haya creado la política, los agentes al hacer la lectura de la política asumen una posición activa y tienen un lugar en ella.

Johnson (2013^a) plantea que los agentes son todas las personas que inciden de alguna manera en los procesos de creación, interpretación y apropiación. En nuestra investigación nos hemos centrado en el profesorado de inglés como agentes de la política del PNB. En este sentido, el autor enfatiza que la interpretación del profesorado acerca de la política macro es un ejercicio de creación, porque influencia directamente lo que se hace con la política en la puesta en marcha. Desde esta perspectiva, consideramos se ubica al profesorado en un nivel diferente al mirarle como agente activo en la lectura de las ideas propuestas.

Facultad de Educación

Por su parte, Ricento y Hornberger (1996) para ilustrar las diferentes esferas a través de las cuales se desarrolla una política, se remiten a las capas que conforman la cebolla, en esta metáfora ubican al profesorado en el centro para indicar el lugar fundamental del profesorado en la implementación de lo previamente establecido. En otras palabras, Ricento y Hornberger posicionan al profesorado como implementadores/implementadoras, pero también como creadores y creadoras en los procesos de la política lingüística; lo cual va en consonancia con lo presentado anteriormente sobre su lugar activo y el poder que puede ejercer el profesorado en los diferentes procesos de creación, interpretación y apropiación (Menken & García, 2010; Johnson, 2013). Esta mirada del profesorado, nos lleva a pensar que los y las docentes no son simples observadores de lo establecido, sino que ellos y ellas a su manera pueden aceptar, resistir o refutar la política lingüística.

Finalmente, los diferentes elementos de las teorías sobre formación docente, políticas públicas y política lingüística, nos permiten tener un mejor entendimiento sobre los programas de formación que se han ofrecido en el marco del Programa Nacional de Bilingüismo; igualmente, dado que el establecimiento de una política lingüística implica el desarrollo de políticas públicas (Schmidt, 2006), las teorías sobre ambas políticas, pública y lingüística, nos han iluminado sobre los diferentes procesos, los tipos de políticas, las dimensiones y sobre el lugar y el papel de los y las agentes.

Revisión de Literatura

En el contexto internacional. A continuación presentamos algunos de los estudios y análisis sobre las políticas lingüísticas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje del

Facultad de Educación

inglés, las cuales se han llevado a cabo en diferentes países. Dada el volumen de las publicaciones a nivel internacional hemos elegido algunos estudios que nos ilustran sobre lo que se ha hecho y lo que preocupa en torno al tema en otras latitudes, los cuales hemos agrupado en publicaciones sobre percepciones del profesorado de la política lingüística, impacto y apropiación.

Percepciones del profesorado de la política lingüística. En relación con este tema, Alagozlu (2012) realiza un estudio descriptivo cualitativo en el cual analiza las percepciones de algunos/algunas docentes de inglés en educación superior sobre la política de instrucción del inglés como lengua extranjera en Turquía, la información la obtuvo a través de entrevistas. En las conclusiones plantea que se requiere construir una política lingüística acorde con los intereses y realidades del país teniendo en cuenta la formación docente, el sistema educativo, los métodos, el currículo, la evaluación y los materiales de enseñanza. Por su parte, Wang (2010) en un estudio cualitativo explora las percepciones de docentes de educación superior sobre la implementación de la política lingüística y el currículo en China, para ello lleva a cabo entrevistas y observaciones de clase. En los hallazgos reporta que existen discrepancias entre lo establecido en la política lingüística y lo que realmente hacen los/las docentes, el profesorado no cumple con todo lo requerido en la política en el aula de clase, más bien lleva a cabo la instrucción basándose en las realidades del aula de clase. También Jung & Norton (2002) llevan a cabo un estudio de caso sobre las percepciones de los/las docentes de inglés en relación con la política lingüística y su impacto sociocultural en los estudiantes de la escuela primaria en Corea, obtienen la información a través entrevistas, observación de clase, el análisis de documentos y de dos cuestionarios para el profesorado, los cuales fueron administrados uno al inicio y luego al final de la investigación. Los hallazgos indican que el profesorado

Facultad de Educación

considera necesario la enseñanza del inglés de carácter obligatorio en la educación a nivel de preescolar, igualmente ven el inglés como una de las lenguas internacionales para enseñar más no como la única.

En otro contexto, Fallon y Rublik (2012) llevan a cabo un estudio de caso de corte descriptivo y exploratorio para explorar las percepciones de los/las docentes y los/las representantes del departamento de educación sobre la implementación de la política de la segunda lengua en la básica primaria en Quebec, los métodos de recolección de la información fueron la entrevista y el análisis de documentos oficiales. En los hallazgos reportan que el profesorado y el personal administrativo apoyan la introducción de la política, pero indican que la manera como se ha implementado la política ha generado resistencia en algunas escuelas por la falta de recursos humanos y el tiempo asignado a la enseñanza de la lengua. Por su parte, Johnson (2013b) realizó un estudio de tipo etnográfico para analizar las creencias y las prácticas de un grupo de docentes de inglés y de la coordinación del proyecto bilingüe en un distrito escolar en Filadelfia. El autor recoge la información de las notas del trabajo de campo, del análisis de documentos, entrevistas y correspondencia electrónica con los/las participantes. Los resultados indican que el profesorado y en particular el personal administrativo tienen un poder importante cuando se trata de la interpretación y apropiación de las políticas macro, e indica que ellos/ellas además de ser implementadores son agentes activos/activas en el proceso de la política.

Y tenemos a Díaz, Alarcón y Ortiz (2015) quienes presentan un estudio de caso sobre las creencias y la mirada del profesorado de inglés sobre la enseñanza de la lengua extranjera en la política chilena, los métodos de recolección de la información utilizados

Facultad de Educación

son la encuesta y las entrevistas. En los hallazgos reportan que para el profesorado si bien se ha promovido la enseñanza del inglés a través del enfoque comunicativo se hace necesario mirar otros métodos que se adapten mejor al contexto y a los estilos de aprendizaje del estudiantado, además señalan dificultades en algunas instituciones públicas en relación con los recursos, materiales para enseñar y el número de estudiantes.

Asimismo, Canale (2015) basado en el análisis del discurso lleva a cabo un análisis interpretativo de las políticas lingüísticas que se han establecido en Uruguay, unas desde la ideología neoliberal y otras desde la ideología progresista. El autor indica que ambas ideologías emplean un discurso para apropiarse e imponer significados sociopolíticos al inglés como lengua extranjera (EFL), para ambas EFL es un instrumento, para el neoliberalismo es el medio para alcanzar el éxito en el mercado global, mientras que para el progresista es un instrumento de empoderamiento social.

Impacto de la política lingüística. Al respecto, Farrell & Kun (2007) llevan a cabo un estudio de caso descriptivo de corte cualitativo sobre el impacto de la política lingüística en las creencias y prácticas educativas de tres docentes de la escuela primaria en Singapur. La información la obtienen de observación de clase y entrevistas semiestructuradas al profesorado. Los resultados evidencian conflictos en la implementación de la política en el aula de clase debido a la poca información del profesorado sobre la política y la poca preparación del profesorado para implementar el programa sugerido en la política. En la misma línea, Nunan (2003) realiza un estudio de casos múltiples basado en la investigación cualitativa para analizar el impacto del inglés en las políticas y prácticas educativas en países de la región del Pacífico en Asia, en China, Hong Kong, Japón, Corea, Malasia,

Facultad de Educación

Taiwán y Vietnam. Los métodos de recolección de la información utilizados son el análisis de documentos y entrevistas. El autor reporta que en los diferentes países la enseñanza del inglés obligatorio en la educación se hace cada vez en más temprana edad, el acceso para estudiar inglés ha generado desigualdad entre los niños que puedan cubrir el costo de los cursos y los que no y debido a que la formación del profesorado no ha sido adecuada el profesorado de inglés de la educación pública no se encuentra bien preparado. De igual manera Qi (2009) lleva a cabo un estudio comparativo de las políticas lingüísticas de cuatro países asiáticos, Japón, Corea, Taiwan y China, a través de la revisión de los documentos de cada una de las políticas. Los resultados indican que el inglés tiene un gran impacto en las políticas lingüísticas de estos países, los gobiernos han determinado la enseñanza de la lengua desde la edad temprana, así mismo la poca preparación del profesorado ha dificultado implementar el enfoque comunicativo en las clases. Y Giménez, Ferreira, Alves, y Carvalho (2016) presentan un análisis sobre cuatro políticas que se han llevado a cabo en Brasil. Las autoras resaltan algunos aspectos innovadores frente a las prácticas tradicionales, además que a pesar de los avances cuantitativos, aún queda mucho por hacer para garantizar mejoras cualitativas en áreas tales como el plan de estudios para contraponerse a la continua influencia de las ideologías predominantes, y por último plantean los dilemas del profesorado de inglés al enfrentar ideologías sobre el inglés como lengua materna y como lengua extranjera.

Apropiación de la política lingüística. En esta línea, Heineke y Cameron (2013) realizaron una investigación cualitativa para examinar la apropiación de los/las docentes de la política lingüística English Only implementada en el estado de Arizona en

Facultad de Educación

Estados Unidos. A través de las entrevistas de siete docentes identifican que el profesorado asume la posición de mantener, reconocer y negociar el discurso institucional, también el profesorado describe que en la implementación de la política han recurrido a lo que consideran más efectivo en la instrucción en el aula. Así mismo, Varghese (2008) llevó a cabo un estudio de tipo etnográfico para indagar la manera como los profesores bilingües en los Estados Unidos han adoptado las políticas lingüísticas. La observación, notas de campo y entrevistas son los métodos de recolección de la información. Los hallazgos indican que el profesorado ha tenido dificultades por su etnicidad y nivel de lengua, su práctica en el aula ha sido más influenciada por lo establecido en los programas que por sus propias creencias y sobre el modelo de la inmersión propuesto parece que tienen poco conocimiento de estas filosofías o no se sienten muy cómodos/cómodas con la manera como se implementa en el aula de clase.

También, Brown (2010) presenta su estudio sobre la manera como el profesorado negocia la política internacional, nacional y local para promover la educación de las lenguas a nivel regional en Estonia. Es un estudio etnográfico en escenarios múltiples, los métodos de recolección de datos son una encuesta inicial, entrevistas semiestructuradas y observación en las instituciones educativas. Los resultados muestran que el profesorado tiene un complejo papel como agente de la política, su comprensión del poder, elección y libertad le ha conllevado a replantear las estrategias de corrección del estudiantado, igualmente el profesorado ha negociado el lugar y el espacio para la instrucción de la lengua en un contexto sociocultural cargado ideológicamente.

Facultad de Educación

En resumen, la revisión de la literatura a nivel internacional nos permite plantear que tanto los elementos de los niveles micro, es decir, la implementación de la política y a su relación con los/las agentes locales como el profesorado de inglés, el estudiantado y demás agentes del sistema educativo; como los del macro, o sea, al análisis de la política, sus documentos, planes y programas (Liddicoat & Baldauf, 2008) han sido contemplados en las diferentes investigaciones y análisis. En este sentido, el análisis de las políticas lingüísticas que han realizado en diferentes contextos evidencian las ideologías que subyacen en ellas, la manera como han sido establecidas y en algunos casos la poca correspondencia con el contexto en el cual se llevan a cabo. En cuanto a estudios sobre los elementos de los niveles micro, estos ilustran sobre las percepciones de diferentes agentes, docentes y/o personal administrativo, en relación con la manera como se ha establecido la política, los programas, el currículo y sobre el inglés. En relación con el impacto de las políticas lingüísticas se encuentra que las políticas han generado cambios en la práctica del profesorado en el aula, además han conllevado a que en algunos contextos se determine la enseñanza del inglés desde la edad temprana y han contribuido a la desigualdad por los costos que tienen los programas de inglés, así mismo la poca información ha generado conflictos en la implementación. Por último, tenemos la manera como el profesorado se relaciona con las políticas en diferentes contextos y negocia lo establecido en ellas en su práctica docente.

Si bien estas investigaciones y análisis nos permiten tener una perspectiva más amplia sobre lo que ha pasado en relación con las políticas lingüísticas en otros países y particularmente en relación con el profesorado de inglés, hasta el momento no hemos

Facultad de Educación

identificados estudios que indaguen sobre las experiencias del profesorado de inglés en los programas de formación ofrecidos en el marco de las políticas lingüísticas en otros contextos. Es decir, aunque en la mayoría de los estudios se encuentran las voces del profesorado reflejando sus percepciones, manifestando ese proceso de apropiación y del impacto de las políticas, aun no tenemos evidencia de estudios que indaguen sobre la formación permanente del profesorado en el marco de las políticas lingüísticas y sus vivencias, su sentir y del imaginar de su propia formación. Por otro lado, en cuanto a los enfoques de investigación en los estudios citados anteriormente prevalece el enfoque cualitativo, igualmente se encuentran estudios de tipo etnográfico y el estudio de caso, respecto al estudio de caso son pocas las investigaciones que han llevado a cabo estudios de casos múltiples. Además, en los métodos de recolección de la información la encuesta, la entrevista y la observación han sido algunos de los más utilizados.

En el contexto colombiano. La puesta en marcha de la política lingüística del PNB, ha generado diversas respuestas de la comunidad académica del país. De ahí que la literatura existente en nuestro contexto dé cuenta de las diferentes posiciones y lecturas de la política, las cuales se encuentran plasmadas en reflexiones críticas sobre diversos aspectos del PNB, como también de los estudios que hasta ahora se han realizado en torno al Programa. Todas éstas publicaciones fruto de estudios y de reflexiones de la comunidad académica del país han contribuido de manera significativa a la discusión y al diálogo académico sobre la propuesta e implementación de la política lingüística nacional. A continuación presentamos algunas de estas publicaciones las cuales se han centrado en temas relacionados con la política de bilingüismo y las implicaciones de su

Facultad de Educación

implementación, tensiones, impacto y percepciones de los/las agentes de la política lingüística, así mismo sobre las condiciones de la implementación de la política lingüística, la noción de bilingüismo del PNB y el establecimiento de los estándares basados en el Marco Común Europeo de Referencia, como también algunas de estas publicaciones tienen que ver con la formación del profesorado en el marco de la política.

Algunas implicaciones y retos de la propuesta e implementación del PNB. Al respecto, algunos/algunas académicos/académicas del país han contribuido con sus reflexiones críticas y con algunos estudios que han permitido comprender de una manera más amplia las repercusiones y retos generados por la política de bilingüismo planteada por el gobierno nacional.

Para comenzar, tenemos a García y García (2012) quienes presentan un análisis crítico sobre las políticas lingüísticas colombianas y concluyen que la implementación de las políticas como el PNB han generado algunas tensiones entre las que se encuentran, una contradicción en la forma como se concibe el término “bilingüismo” en la Constitución de 1991, la “Ley de lenguas” y el PNB; así mismo plantean que el PNB genera un fenómeno de estratificación lingüística que se opone al reconocimiento igualitario que la Constitución asignó a las lenguas minoritarias; otra tensión tiene que ver con la asignación de recursos para la implantación del inglés contrasta con el escaso financiamiento de los Programas de Etnoeducación, generando una mercantilización de la enseñanza de lenguas en el país; y por último los autores indican que existe una desconexión entre los tipos de educación que surgen a raíz de las políticas lingüísticas, es decir, mientras que los programas como el PNB han tenido extensos desarrollos, no sucede lo mismo para Programas de

Facultad de Educación

Etnoeducación Bilingüe. Finalmente, concluyen que en Colombia no es posible hablar de un Programa Bilingüismo porque el PNB desconoce la diversidad lingüística del país y además porque entra en una serie de contradicciones con otras políticas lingüísticas promulgadas en Colombia.

Así mismo, Guerrero (2009) presenta un análisis del PNB para ilustrar el poder simbólico del inglés difundido en la política lingüística a la vez para despertar la conciencia sobre otros elementos relacionados con la variedad de idiomas existentes en el país los cuales deben mirarse como recursos más no como problemas y sobre la tendencia de la política a favorecer las élites. La autora concluye que la planeación lingüística en el país mantiene la misma dinámica de la colonización española en la cual los grupos privilegiados establecieron las leyes para favorecer las élites, lo cual genera que la brecha entre quienes tienen y no tienen sea más grande.

Por su parte, Valencia (2013) ha llevado a cabo análisis crítico del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en Colombia desde la perspectiva de la política lingüística crítica. El análisis parte de diversos factores históricos y sociopolíticos del contexto colombiano, teniendo en cuenta el contexto neoliberal en el cual ha sido creada la política del PNB, artículos de noticias, documentos del programa y análisis académicos. Del análisis crítico el autor plantea una discusión en torno a las ideologías e intereses que subyacen en la política lingüística, sustentando la existencia de los intereses de compañías multinacionales y la manera como dicha política lingüística pone de manifiesto la insuficiencia del sistema educativo público colombiano para alcanzar sus propias metas, lo cual en consecuencia facilita la fabricación del consentimiento de los ciudadanos

Facultad de Educación

colombianos para la intervención extranjera a través de los tratados de libre comercio, al igual que la privatización progresiva de la educación pública. En la misma línea, Usma (2009b) lleva a cabo un análisis de las políticas educativas y lingüísticas en Colombia para demostrar que estas se encuentran relacionadas con agendas y modelos transnacionales, los cuales no representan precisamente beneficios para toda la población, sino que al contrario tienden a privilegiar a una minoría. Igualmente, el autor sugiere la necesidad de un plan para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje que contemple las condiciones locales a nivel económico, que respete el conocimiento local y la cultura como también las condiciones particulares de los sectores público y privado del país. En otra publicación el mismo autor (Usma, 2009^a) presenta su análisis del PNB en relación con otras reformas educativas planteadas por el gobierno indicando que las políticas en el país se encuentran permeadas por los fenómenos de la externalización de discursos, la estratificación de grupos, idiomas y culturas como también la instrumentalización de las lenguas extranjeras. Además argumenta que las nuevas políticas favorecen los procesos de inclusión, exclusión y estratificación social de la escuela.

Por otro lado, Sánchez y Obando (2008) en su artículo se refieren a las necesidades académicas que se deben tener en cuenta para poder lograr las metas propuestas por el gobierno, de manera que el proceso sea justo y gratificante para estudiantes, profesores y directivas. Además, añaden que implementar una política como el PNB se requiere más que un nivel alto de inglés del profesorado, existen otros elementos relacionados con la intensidad horaria de la lengua extranjera, los recursos, el número de estudiantes por clase que se deben tener en cuenta, igualmente sugieren la necesidad de revisar el currículo en la

Facultad de Educación

educación básica primaria y básica media, como también el apoyo para que el profesorado pueda lograr las metas propuestas por el gobierno en la política.

En cuanto a los estudios, Galindo y Moreno (2008) realizaron una investigación documental para analizar los resultados del PNB al 2007. En las conclusiones indican que a la fecha se encuentran algunos avances en el nivel de inglés del profesorado de inglés como también en conocimientos metodológicos, así mismo plantean unos retos de la formación bilingüe español-inglés sobre la articulación entre la lengua materna y la segunda, y señalan que este bilingüismo español-inglés promueve el desconocimiento de otras lenguas extranjeras importantes para Colombia y el mundo.

Así mismo, Fandiño, Bermúdez y Lugo (2012) hicieron un análisis teórico basado en los principios de la investigación documental del PNB para analizar los pro y los contra de la política lingüística. Los autores concluyen que el PNB plantea unos objetivos instrumentales además que existen aspectos ideológicos, políticos y económicos que ejercen un efecto negativo sobre los procesos y las estrategias de la política, por consiguiente existen algunos retos que debe afrontar la política en relación con la formación bilingüe de los estudiantes y la educación bilingüe de niños.

Dada la estrategia de acompañamiento de la política lingüística, Galvis (2014) comparte sobre dos experiencias significativas de un asesor académico en el programa de acompañamiento a las instituciones educativas distritales, a los programas de licenciaturas en idiomas y demás actores. El programa de acompañamiento se realizó durante un semestre académico aproximadamente, la recolección de la información comprende la observación directa, las encuestas y entrevistas. Los resultados revelan algunos retos del

Facultad de Educación

PNB tales como la falta de unanimidad institucional porque el modelo educativo no ha sido oficial y académicamente establecido, la necesidad de elaborar políticas públicas que den garantías al profesorado puesto que muchos/muchas participantes indicaron cierta preocupación sobre las repercusiones laborales que se pueden generar con el PNB, y el establecimiento de políticas públicas provenientes de la escala superior como la del bilingüismo pueden conllevar a niveles de desinformación entre los/las diferentes actores.

Por su parte, Bermúdez, Fandiño y Ramírez (2014) han realizado una investigación de tipo descriptivo-explicativo con un enfoque cuantitativo-cualitativo sobre las concepciones y opiniones de directivas y docentes de cinco colegios públicos sobre la implementación y el desarrollo del Programa Bogotá Bilingüe (PBB) en el marco de la política lingüística nacional. Es un estudio basado en la investigación educativa la cual busca comprender la realidad educativa a través de las aproximaciones y de los testimonios de aquellos que la viven de primera mano. En los resultados los autores reportan que es importante informar a toda la comunidad de las fases del proyecto, como también sobre los propósitos institucionales, los procesos estudiantiles, las prácticas docentes y los instrumentos de evaluación que se emplearán, además indican la necesidad de plantear la discusión sobre la enseñanza de la lengua extranjera en la educación básica primaria en cuanto al cómo, cuándo y dónde.

Ya en relación con la implementación del PNB, Tejada y Samacá (2012) reportan el estudio que han llevado a cabo sobre las actitudes y expectativas de directivos docentes de instituciones públicas frente a la implementación de la política lingüística. Los autores indican que es un estudio basado en la investigación social científica y han obtenido la

Facultad de Educación

información a través de la encuesta, la cual se aplica en estudios cuantitativos y cualitativos en forma estructurada, semiestructurada y no estructurada. En los hallazgos indican que las actitudes y expectativas de los/las directivos/directivas docentes son favorables en cuanto a la implementación del PNB. Igualmente agregan que los/las participantes esperan que la implementación ayude a mejorar las competencias de los estudiantes en el idioma inglés, lo que les daría más oportunidades para competir en el mercado laboral.

De acuerdo a las publicaciones que hemos revisado en este apartado, podríamos decir que los autores y las autoras brindan elementos significativos para comprender mejor la propuesta de la política del PNB en el contexto colombiano caracterizado por la diversidad cultural y la existencia de diferentes lenguas. Los análisis nos muestran las ideologías que subyacen en la propuesta del PNB en el contexto neoliberal, las cuales promueven de alguna manera la intervención extranjera en el país como también procesos de estratificación de las lenguas y de exclusión, además tiende a ampliar la brecha entre la educación pública y privada privilegiando las élites. Así mismo, los estudios evidencian algunos retos en relación con la articulación entre la lengua materna y la extranjera, la revisión curricular en la educación básica primaria y media como también el apoyo del gobierno para que el profesorado pueda dar cumplimiento a las metas propuestas en la política. Por otro lado, en cuanto a la metodología tenemos los estudios algunos de corte cualitativo y cuantitativo, basados en diferentes enfoques como la investigación social científica, la investigación documental y educativa.

Facultad de Educación

Las condiciones de implementación del Plan Nacional de Bilingüismo. Sobre las

condiciones para la puesta en marcha de la política del PNB, algunos/algunas académicas del país han llevado a cabo algunos estudios que presentamos a continuación.

En la publicación más reciente encontramos a Cárdenas y Chaves (2015) quienes hablan sobre las condiciones de implementación del PNB en instituciones educativas de tradición monolingüe de los sectores público y privado en la ciudad de Cali. Es un estudio de corte cualitativo-descriptivo con algunos aspectos cuantitativos, los métodos de recolección de la información corresponden a encuestas, grupos focales, entrevista individual y el estudio documental. En los hallazgos reportan que el profesorado en ambos contextos, público y privado, sienten la necesidad de realizar actividades de desarrollo profesional de manera sostenida, también plantean que necesitan mejores condiciones para la enseñanza de la lengua extranjera o sea más y mejores recursos para la enseñanza del inglés, intensidad horaria y grupos más pequeños; por otro lado reportan algunas diferencias en estos contextos relacionados con el nivel de inglés de profesorado de las instituciones públicas y privadas.

Igualmente, Correa, Usma y Montoya (2014) reportan un estudio de caso en escenarios múltiples, cualitativo, de corte exploratorio sobre la visión de algunos actores de la educación sobre la forma en que el Programa Nacional de Bilingüismo se ha implementado en Antioquia. La información se ha obtenido por medio de documentos maestros, una encuesta para los datos demográficos, grupos focales con el profesorado de inglés y entrevistas con otros/otras agentes a nivel de la administración municipal y de las instituciones educativas. En los hallazgos indican que los/las participantes tienen poco

Facultad de Educación

conocimiento de la política, pero si reportan tener información sobre algunas de las acciones realizadas en las regiones como las capacitaciones y las mesas de inglés, además no reclaman mayor participación en la toma de decisiones en los programas de desarrollo profesional, pero si sugieren que el gobierno departamental tenga una mejor organización en las acciones sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés.

En esa misma línea, Miranda y Echeverry (2010) llevan a cabo un estudio descriptivo con un enfoque mixto para examinar las condiciones de la implementación del Plan Nacional de Bilingüismo en veintidós colegios privados; una encuesta y la observación permitieron la recolección de la información sobre la infraestructura y los recursos en las instituciones. Los hallazgos indican que hay diferencias en las instituciones en relación con la disponibilidad de recursos para la enseñanza del inglés y las condiciones de infraestructura, las cuales se convierten en retos en las instituciones para poder cumplir con las metas de la política lingüística. Las mismas autoras, (Miranda & Echeverry, 2011) presentan un análisis de la gestión de las directivas docentes para la implementación del PNB en instituciones educativas privadas. Es un estudio descriptivo que incorpora la interpretación cuantitativa y cualitativa de la información obtenida a través de la encuesta. Las autoras reportan que las instituciones han llevado a cabo algunas reestructuraciones curriculares con el objetivo de promover mejores niveles de lengua del estudiantado, sin embargo, sugieren se requieren de acciones para que la comunidad educativa reconozca el papel de la lengua en la educación como también más apoyo de las entidades gubernamentales para este sector de la educación.

Facultad de Educación

Por su parte, Maturana (2011) hace un estudio mixto de corte interdisciplinario para develar las realidades pedagógicas y didácticas que afrontan un grupo de profesoras de primaria en instituciones públicas y sobre los factores lingüísticos y pedagógicos que intervienen en el aprendizaje y enseñanza del inglés. La información se ha recogido a través de entrevistas semiestructuradas al profesorado. Los resultados indican que factores lingüísticos y pedagógicos interfieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, los cuales son claves en las relaciones pedagógicas y didácticas entre maestras, estudiantes y con el mismo saber específico, además señalan la necesidad de establecer programas de desarrollo profesional continuo para el profesorado de la básica primaria.

También, Muñoz, Guerrero y Beltrán (2015) han realizado una investigación cualitativa de tipo descriptivo para elaborar un diagnóstico de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en una de las instituciones escogidas por el Ministerio de Educación Nacional para pilotear el programa. Los métodos de recolección de la información fueron grupos focales y entrevistas semiestructuradas. Entre los resultados se encuentra que el profesorado argumenta que en los procesos de capacitación no existe continuidad además que muchos no cuentan con el tiempo suficiente para capacitarse; los docentes plantean la necesidad de implementar o mejorar los recursos físicos, humanos, didácticos y de procesos administrativos, finalmente manifiestan que los componentes del Plan de Estudios se desarrollan a la luz de los objetivos y requerimientos del Programa y que a fin de cumplirlos satisfactoriamente reflexionan constantemente sobre su práctica.

Por último, Cárdenas y Hernández (2011) realizan un análisis sobre la necesidad de formular e implementar estándares de oportunidad en el área de la enseñanza y aprendizaje

Facultad de Educación

de las lenguas extranjeras en el país, los cuales posibilitarían las condiciones requeridas para el logro de los estándares de desempeño en el área establecidos en la política del PNB. Igualmente concluyen que las políticas y los documentos sin las condiciones necesarias para la implementación no logran responder realmente a las expectativas de las comunidades y de los hacedores de las políticas.

Para resumir, podríamos decir que estos estudios nos ilustran sobre diversos elementos relacionados con las condiciones de la implementación del PNB en diferentes contextos. Algunas publicaciones nos muestran algunas circunstancias particulares de las instituciones públicas y privadas entre las que se encuentra la diferencia en el nivel de inglés del profesorado, necesidad de mejores recursos para la enseñanza de la lengua extranjera, como también una mejor infraestructura para la puesta en marcha de las acciones, igualmente se plantean los estándares de oportunidad como una alternativa para responder a las demandas de la política lingüística, y encontramos que se requiere más organización en la puesta en marcha de las iniciativas de la política de manera que el profesorado pueda acceder a estas fácilmente, y por último en diferentes estudios plantean el desarrollo profesional continuo para todo el profesorado de la básica primaria y media. En relación con la metodología de las investigaciones, tenemos estudios de corte descriptivo y/o exploratorio basados en el enfoque de la investigación cualitativa, otros se han apoyado en el enfoque mixto de la investigación.

La noción de bilingüismo, los estándares y la implementación del Marco de Referencia Común Europeo. En torno a la noción de bilingüismo planteada en la política lingüística del PNB, De Mejía (2006) argumenta que limitar la noción de bilingüismo a

Facultad de Educación

español-inglés conlleva a una visión equivocada de la compleja relación entre las lenguas, culturas e identidades del contexto colombiano, por lo cual señala la necesidad de desarrollar una política lingüística equitativa que incluya las diferentes lenguas y culturas representadas en nuestro contexto, lo cual podría contribuir a la creación de una sociedad más tolerante. En la misma línea, la autora (De Mejía, 2011) realiza un análisis sobre algunos de los asuntos que han generado debate en el marco de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en el país. La autora señala que el énfasis en un tipo de bilingüismo no es justo con las diferentes formas de bilingüismo y multilingüismo existentes en nuestro contexto, así mismo concluye indicando que aparte de ser una imposición podría convertirse en una oportunidad para promover un bilingüismo más incluyente.

Así mismo, Guerrero (2008) con el objetivo de interpretar lo que significa el bilingüismo en el marco del PNB, lleva a cabo un análisis sobre el documento de los Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Desde las teorías del análisis crítico del discurso y del poder simbólico, la autora concluye que en la política el bilingüismo es un concepto monolítico y homogéneo, el cual se limita a hablar inglés. También, la autora (Guerrero 2010) señala que el concepto de bilingüismo en el marco del PNB ha sido utilizado de una manera indiscriminada sin asumir una perspectiva o definición clara al respecto. Basada en la teoría del bilingüismo elitista y el popular, plantea que aunque aparentemente parezca que en el país se implementa un bilingüismo elitista, las condiciones de nuestro contexto a nivel educativo y social muestran más un bilingüismo popular.

Facultad de Educación

Por otro lado, Vargas, Tejada y Colmenares (2008) presentan una lectura crítica en torno al documento Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, en el marco de la política del PNB. Los autores llevan a cabo el análisis desde dos niveles, el socio-político puesto que la propuesta de los Estándares se encuentra enmarcada en la política Revolución Educativa y en el Plan de desarrollo educativo del Ministerio de Educación; y desde el intra e intertextual. En las conclusiones indican el aumento, la cobertura y el mejoramiento de la calidad estarán en entredicho sino se apoyan con más y mejores recursos, en cuanto a la formación en lenguas ya sea la materna o extranjeras enfocada a la literalidad funcional o a las demandas del mercado laboral impide que se pueda ofrecer una educación de integral como la que se propone en los documentos. En la misma línea, Ayala y Álvarez (2005) presentan un análisis crítico sobre las implicaciones de la adopción del Marco de Referencia Común Europeo en nuestro contexto. Los autores buscan crear conciencia sobre las implicaciones a nivel socio-político y económico como también académicas y culturales; por lo cual plantean la necesidad de que en nuestro país se elaboren unos estándares para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras teniendo en cuenta las características contextuales sin dejar de lado el hecho de ser globalmente competentes.

Finalmente, tenemos el análisis crítico que diferentes autores y autoras han realizado en torno a la noción de bilingüismo de la política del PNB y a los estándares. En cuanto a la noción de bilingüismo se evidencia un fuerte cuestionamiento debido a que este es un concepto monolítico y homogéneo en el PNB, se limita a la noción inglés- español y además no considera la diversidad de lenguas y culturas del país; en relación con los

Facultad de Educación

estándares tenemos un cuestionamiento a la adopción o adaptación de un modelo extranjero lo cual conlleva a una implementación descontextualizada de los estándares, en cuanto al aprendizaje de la lengua extranjera se centran en una literacidad funcional o hacia las demandas del mercado.

El PNB y el eje de acción definición y desarrollo de planes de capacitación.

En los ejes de acción de la política del PNB el gobierno ha establecido la capacitación para mejorar las competencias comunicativas y lingüísticas del profesorado como también la actualización de prácticas pedagógicas. Al respecto, Álvarez, Cárdenas y González (2011) realizaron un estudio cualitativo de corte exploratorio y descriptivo para caracterizar los programas de desarrollo profesional para los/las docentes en ejercicio ofrecidos por las universidades colombianas durante la implementación de Colombia Bilingüe. Los métodos de recolección de la información fueron encuestas, entrevistas semiestructuradas con los/las coordinadores/coordinadoras de los programas de desarrollo profesional y secretarios/secretarías de educación o funcionarios/funcionarios de las Secretarías de Educación; y la revisión de documentos. En las conclusiones reportan la cobertura y la continuidad de los programas como dos puntos claves en el eje de capacitación de la política. La cobertura se encuentra relacionada con el rango de alcance de la política en términos del número de docentes; la continuidad aparece como una gran debilidad en los procesos de formación, de acuerdo a los/las autores/autoras parece que se genera por la necesidad de mostrar indicadores de cumplimiento de las metas propuestas en la política como también por la falta de apoyo económico, lo cual en consecuencia afecta que sean procesos sostenidos de formación. Igualmente, Ramos y Vargas (2012) presentan

Facultad de Educación

un estudio sobre los efectos del PNB desde la mirada del profesorado de inglés. Una encuesta y entrevistas han sido los métodos de recolección de la información de trescientos docentes de inglés de la básica media en instituciones públicas y privadas. De acuerdo a las autoras el profesorado valora el interés regional por las alianzas para la mejora de las competencias en la lengua extranjera, así mismo la posibilidad de las inmersiones y el apoyo institucional para realización de estudios a nivel de maestría; en contraste llaman la atención sobre el papel pasivo del profesorado en el diseño de las políticas públicas sobre las lenguas extranjeras, como también sobre la falta de propuestas académicas de los entes encargados del desarrollo profesional.

También, Salazar y Bernal (2012) han llevado a cabo un estudio sobre la manera como la capacitación docente ha contribuido a mejorar el aprendizaje del inglés en docentes y estudiantes de la básica primaria en dos instituciones educativas públicas. Es un estudio de caso cuantitativo longitudinal panel, la información se ha obtenido por medio de observaciones estructuradas, análisis de contenido con categorías preestablecidas y pruebas de inglés. Según las autoras la capacitación docente ha contribuido tanto al desarrollo de la competencia comunicativa de las profesoras quienes no son especialistas en el área específica como en la organización y desarrollo pedagógico de la clase de inglés, en cuanto al estudiantado el proceso fue satisfactorio por los buenos resultados en las pruebas.

Por otro lado, Valencia y Montoya (2015) presentan una reflexión sobre el desarrollo profesional docente en el marco de la política del PNB. En el caso particular del Quindío, señalan que las políticas que se implementan en la actualidad, no contribuyen a fomentar completamente el desarrollo profesional, ya que se centran más en la capacitación

Facultad de Educación

de los docentes, debido a las metas instrumentalistas y políticas poco flexibles que se implementan de forma asimétrica. Igualmente, agregan que por lo general, no existen muchas posibilidades para los docentes de ejercer autonomía; como tampoco de participar en las oportunidades de crecimiento profesional ya que todavía es bajo el número de docentes que tienen acceso a estos programas.

Así mismo, Cárdenas (2010) presenta un análisis sobre la formación de profesores de inglés en el marco del PNB. Según la autora los programas de formación presentan encuentros y desencuentros. Es decir, encuentra positivo que la formación del profesorado haya sido incluida en los planes de acción de los entes territoriales y que se pretenda mejorar el nivel de lengua y la manera como se enseña, sin embargo, llama la atención por la tendencia a homogeneizar la formación permanente y a la evaluación. En este sentido, González (2009) hace un análisis crítico los modelos internacionales de desarrollo profesional que ha propuesto el gobierno en la política del PNB, los cuales pueden conllevar a procesos de estandarización, exclusión, desigualdad y marketización del desarrollo profesional docente. También, la misma autora (González, 2007) cuestiona el establecimiento del modelo ICALT (In-service Certificate in English Language Teaching), el cual es un modelo extranjero que promueve el entrenamiento del profesorado y no brinda espacios para que el profesorado tome de decisiones informadas sobre las diferentes maneras enseñar y mejorar su práctica docente.

Por último, las diferentes publicaciones iluminan la discusión en torno al eje de capacitación de la política del PNB al señalar que si bien se reconoce la atención puesta a la formación docente en la política lingüística, existen unos elementos cuestionables tales

Facultad de Educación

como la tendencia a la estandarización de la formación docente, la implantación de programas extranjeros desconectados de las realidades del profesorado, como también la tendencia a buscar cobertura y la poca continuidad de los programas de formación. Además, de los estudios presentados solamente dos (Salazar & Bernal, 2012; Ramos & Vargas, 2012) presentan resultados desde las voces de los/las docentes de inglés, en cuanto al enfoque metodológico encontramos que se han apoyado tanto en el enfoque cualitativo como en el cuantitativo, entre los métodos de recolección de la información se encuentran la encuesta, la observación, el análisis de documentos y las entrevistas.

En síntesis, la revisión de la literatura en el contexto colombiano nos permite plantear que la política de bilingüismo en el país ha generado un gran movimiento en la comunidad académica, de alguna manera han levantado sus voces y han plasmado en sus publicaciones de sus reflexiones, análisis y estudios sobre un asunto que nos habita desde el año 2004, y es el asunto de la política del Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019). De la revisión de la literatura que presentamos podríamos decir que el interés se ha centrado tanto en los elementos de los niveles macro de la política lingüística como en los niveles micro. Es decir, encontramos una amplia literatura centrada en los elementos del nivel macro de la política lingüística, o sea, al análisis de la política como tal, sus documentos, planes y programas (Liddicoat & Baldauf, 2008). Sobre este aspecto tenemos las reflexiones y análisis críticos sobre la propuesta de bilingüismo, a sus principios, objetivos y conceptualizaciones, como también sobre el establecimiento de los estándares y la adopción del Marco Común Europeo de Referencia y el mismo enfoque de formación docente. Igualmente, vemos que se han realizado diversos estudios enfocados a los

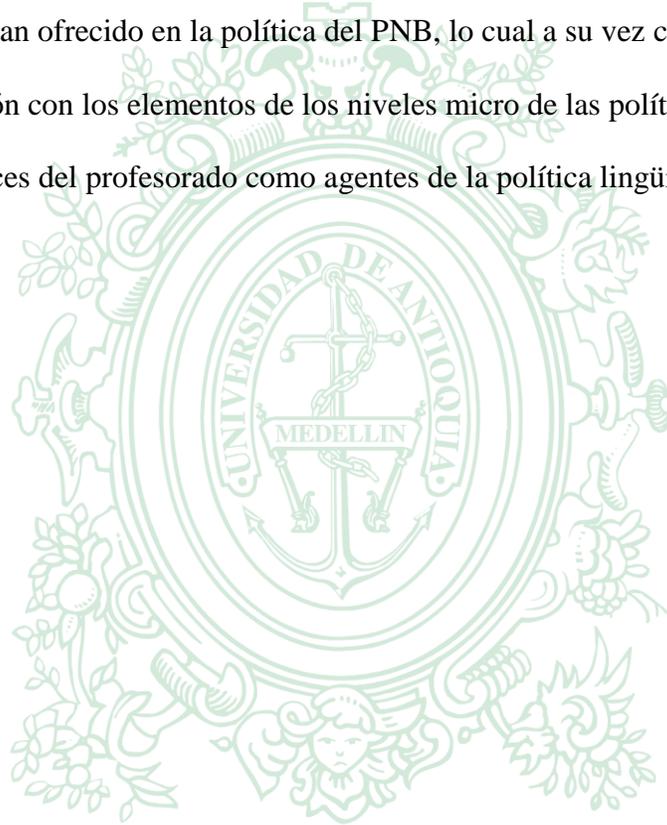
Facultad de Educación

elementos del nivel micro de la política (Liddicoat & Baldauf, 2008), o sea a la implementación de la política y a su relación con los/las agentes locales de la política como el profesorado de inglés, el estudiantado y demás agentes del sistema educativo. En este ámbito, encontramos las investigaciones sobre las condiciones de la implementación del PNB en diferentes contextos, su impacto, diagnósticos, las percepciones y opiniones de los/las agentes de la política en las instituciones educativas.

Después de esta revisión podríamos decir que aunque el profesorado tiene un lugar clave en los procesos de las políticas lingüísticas (Ricento & Hornberger, 1996), ellos y ellas siguen siendo bastante invisibles, tanto en los procedimientos verticales de construcción e implementación de las mismas políticas como en los estudios que hasta ahora hemos encontrado sobre el PNB. En el contexto de las políticas lingüísticas Liddicoat y Baldauf (2008) han sugerido que en vez de centrarse tanto en el nivel macro donde se da la planeación de las políticas, o sea en el trabajo del gobierno y sus agencias como agentes en la estructuración de la política lingüística, existe la necesidad de enfocarse en los elementos de los niveles micro, es decir, en los y las diversos agentes que existen en las comunidades. Si bien, en nuestro contexto la literatura presentada evidencia un auge en los estudios en relación con los elementos de los niveles micro del PNB, en los cuales las voces de los y las agentes de la política han tenido un espacio; consideramos que aún es incipiente la investigación en cuanto a la participación del profesorado en el Programa, en relación con su mirada sobre la política, a sus sentires frente a las diferentes iniciativas que se han propuesto y llevado a cabo en el PNB.



En conclusión, consideramos que ante la literatura presente y los asuntos aún por explorar, esta investigación se hace necesaria porque permite avanzar un poco más en la discusión dado que ha indagado sobre las experiencias del profesorado en los programas de formación que se han ofrecido en la política del PNB, lo cual a su vez contribuye a la literatura en relación con los elementos de los niveles micro de las políticas y en particular se centra en las voces del profesorado como agentes de la política lingüística.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Capítulo 3

Metodología

Con el fin de examinar comprensivamente las experiencias de los y las docentes de inglés de las sedes regionales de una universidad pública en los programas de formación docente ofrecidos en el marco del PNB, el presente estudio se basó en los principios de la investigación cualitativa, la cual permite explicar los fenómenos sociales en contexto, como también entender los significados y las interpretaciones que las personas atribuyen a sus experiencias (Denzin & Lincoln, 2005, 2008). Los principios ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa contemplan en primer lugar las múltiples realidades desde las diversas perspectivas de los y las participantes y en segundo lugar, la construcción del conocimiento desde las experiencias de las personas (Cresswell, 2013, Stake, 1998). Igualmente, se enfoca en el proceso, en el significado y en la comprensión, por lo tanto, permite describir a profundidad los eventos o fenómenos que se estudian, como también entender el fenómeno en estudio desde la perspectiva del/de la participante no del/de la investigador/investigadora, es decir, desde la perspectiva émica. Es así como encontramos en el paradigma cualitativo de la investigación el camino para acercarnos a las diversas interpretaciones y a los significados que cada docente desde su lugar le ha asignado a sus experiencias en relación con los programas de formación en el marco de la política. Es decir, a la manera como ellos y ellas han leído y comprendido la puesta en marcha de la política lingüística, a lo que a cada uno/una le ha pasado en la oferta e implementación de las acciones de formación docente, y como desde su imaginario han

elaborado algunos planteamientos en torno a lo que podría ser su formación en los territorios de Antioquia.

En el marco del enfoque cualitativo de la investigación, hemos llevado a cabo un estudio de casos múltiples en tres sedes regionales de la universidad pública en el departamento de Antioquia. Según, Stake (2006) el estudio de casos múltiples es un esfuerzo especial por indagar sobre algo que tiene varios casos, partes o miembros. En otras palabras estaríamos hablando de un grupo de pequeño de personas, políticas, o también de organizaciones, los cuales se estudian detalladamente buscando comprender cómo operan en diversos espacios. Así mismo, el autor agrega que cada caso tiene sus propios problemas y relaciones, así también sus propias historias para contar; por lo cual se estudia lo que es similar y diferente en los casos con el objetivo de comprender el todo. Se trata entonces de comprender la manera como el todo, o sea los casos, operan en diversas situaciones por medio del estudio de casos múltiples.

En la misma línea, Merriam (1998) sugiere que el estudio de casos posibilita estudiar asuntos sociales complejos con múltiples variables para entender el fenómeno. Además, agrega que por estar fundamentado en situaciones de la vida real, posibilita un análisis rico y holístico de dicho fenómeno, permitiendo una buena lectura al ofrecer percepciones y significados amplios de este. Además, agrega que la realidad es construida por las personas en la interacción con el mundo social, además la realidad no es una entidad objetiva debido a que las interpretaciones de esta son múltiples.

Desde esta perspectiva, en nuestro estudio de casos múltiples nos enfocamos a las experiencias del profesorado en relación con los programas de formación docente en el

marco del PNB en tres subregiones de Antioquia, siendo cada subregión un caso. Hemos acudido al estudio de casos múltiples porque entre sus bondades se encuentra la posibilidad de una explicación profunda sobre el fenómeno en el contexto real donde este ocurre, de ahí que en el ámbito de la educación se ha aprovechado en la investigación de las innovaciones educativas, en la evaluación de programas y para informar las políticas (Merriam, 1998). Igualmente, teniendo en cuenta que las personas perciben las situaciones o fenómenos de diferente forma y que sus experiencias determinan en parte sus significados (Stake, 1998), el estudio de casos tiene el potencial de informar la política pública y brindar además una reflexión sobre la experiencia humana en el contexto específico (Stake, 2006).

Además, teniendo en cuenta que la política lingüística es una política pública que emplea el Estado para influenciar aspectos del estatus de las lenguas y el uso de las lenguas en la sociedad (Schmidt, 2006) y que como política pública adquiere diferentes significados de acuerdo al lugar donde esta se implemente (Salazar, 2009), entonces el estudio de casos múltiples nos ha permitido mirar a profundidad esos significados en diversos contextos. Más concretamente, hemos podido comparar, contrastar y documentar las experiencias de los/las docentes de inglés de tres sedes regionales de una universidad pública en los programas de formación ofrecidos en el marco de la política pública del PNB.

Nuestro estudio de casos múltiples está compuesto por tres casos, cada caso corresponde a una sede regional de una universidad pública del departamento de Antioquia. Teniendo en cuenta a Stake (2006) quien sugiere que un estudio de casos múltiples se lleva a cabo para investigar y comprender la manera como un programa o un fenómeno determinado se da o funciona en diferentes contextos, consideramos las tres sedes por

varios motivos. En primer lugar, dos de ellas, Urabá y Oriente, son las sedes del programa de regionalización que llevan más tiempo haciendo presencia en las subregiones del departamento y además hacen parte del plan estratégico de la institución, la tercera sede ubicada en el Norte, es la más reciente en las subregiones. En segundo lugar, el número de docentes que enseñan los cursos de competencia lectora en inglés en estas tres sedes corresponde al 50% de todo el profesorado que apoya este programa en las nueve subregiones, por lo cual vimos la posibilidad de acceder a diferentes miradas y escuchar diversas voces en torno al tema que nos ocupó en la investigación. Y por último, elegimos estas tres sedes porque pueden conllevar a una buena comprensión del asunto que se investiga (George & Bennett, 2005, Stake, 2006), además porque presentan diversidad entre los contextos y buenas oportunidades de aprendizaje sobre el fenómeno y los contextos (Stake, 2006).

Contexto y participantes

La investigación la llevamos a cabo en tres sedes regionales ubicadas en las subregiones de Urabá, Oriente y el Norte del departamento de Antioquia. La seccional de Urabá cuenta con cuatro sedes dos en Turbo, una en Apartadó y otra en Carepa, la primera seccional se inauguró en Turbo en 1995. En promedio mil estudiantes provenientes de los diferentes municipios se benefician de los programas de pregrado estas tres sedes; respecto a la formación en lengua extranjera para los estudiantes de pregrado dar cumplimiento al requisito de grado, se abren aproximadamente seis grupos para los cursos de competencia lectora en inglés los cuales son cubiertos por tres docentes de inglés de la región. La seccional de Oriente fue inaugurada en 1998 y se encuentra ubicada en el municipio del



Carmen del Viboral donde además se está construyendo la nueva ciudadela universitaria del siglo XXI; actualmente acoge aproximadamente mil estudiantes por semestre; en relación con los cursos de competencia lectora en inglés se están ofreciendo un número aproximado de seis cursos; igualmente, un grupo de cuatro docentes de inglés de la región apoyan con la instrucción de estos cursos. Por último la sede ubicada en el Norte del departamento, es la sede más joven del programa de regionalización la cual fue inaugurada en el año 2006 y está ubicada en el municipio de Yarumal. Esta sede tiene alrededor de 300 estudiantes, semestralmente se abren alrededor de tres grupos de los cursos de competencia lectora en inglés y dos docentes de inglés del municipio son quienes enseñan dichos cursos.

Los y las participantes de este estudio son un grupo de docentes que enseñan en el programa de competencia lectora en inglés de una universidad pública en sus sedes regionales en Urabá, en Oriente como también de la sede del Norte del Antioquia. Este programa ofrece al estudiantado de pregrado los cursos de comprensión de lectura en inglés, los cuales son un requisito de grado en todos los programas académicos de la universidad. A través de estos cursos, dos niveles de 80 horas cada uno, se busca que el estudiantado desarrolle habilidades en comprensión de lectura de textos en la lengua extranjera. Además, los y las participantes se desempeñan como docentes de inglés en la educación básica y media o superior en otras instituciones de las tres subregiones.

En la seccional de Urabá, los y las participantes son un grupo de cuatro docentes, dos profesoras y dos profesores, su edad se encuentra en un rango entre los 26 y los 50 años, además son migrantes provenientes de otras regiones, uno del Chocó y los/las otras tres docentes de Medellín, llevan viviendo y enseñando en la subregión algo más de diez



años. En el programa de competencia lectora en inglés han estado en diferentes periodos, o sea, en un rango entre uno y cuatro años. Aparte de enseñar en el programa de competencia lectora, tres de ellos/ellas se desempeñan en la educación básica y media en instituciones de educación pública, solo un/una docente enseña inglés en otra institución de educación superior de la subregión. En relación con la formación académica, dos recibieron su formación inicial en licenciaturas de lenguas extranjeras y los/las otros/otras dos docentes se formaron en programas que les acreditó como profesionales, una/una en lenguas extranjeras y el/la otro/otra docente en otra área del conocimiento. En cuanto a la formación avanzada, un/una docente ha realizado estudios a nivel de especialización. En la seccional de Oriente, los y las participantes son tres docentes, dos profesoras y un profesor, oriundos/oriundas de la subregión; en cuanto a la edad, tenemos que se encuentran en un rango entre los 31 y los 60 años de edad. Han ejercido la docencia a nivel de educación superior en el programa de competencia lectora en inglés de una universidad pública por cerca de cinco años y también en la educación básica media en la educación pública de la subregión, en ésta última, dos de ellos/ellas han sido docentes por cerca de quince años y el/la otro/otra docente después de más de veinticinco años de ejercicio docente, se jubiló del magisterio. Este grupo tuvo la formación inicial en licenciaturas en la enseñanza de las lenguas extranjeras; así mismo los/las tres docentes tienen formación posgraduada, uno/una tiene especialización y dos maestría. Y por último, en la sede del Norte los participantes son dos profesores, uno originario de la misma subregión y el otro es migrante del Chocó. Ambos se desempeñan como docentes de lengua extranjera en el programa de competencia lectora en inglés, donde han enseñado por cerca de cinco años y también en la educación

básica y media en la educación pública en uno de los municipios de la subregión, en la básica y media uno lleva aproximadamente siete años y el otro más de quince años.

Respecto a la formación académica, ambos profesores son licenciados, uno en la enseñanza de las lenguas extranjeras y el otro en un área diferente del conocimiento y uno ha realizado estudios a nivel de especialización.

Métodos de Recolección de Información

El análisis de documentos. Los documentos constituyen un material relevante para el desarrollo de los estudios de casos (Heck, 2004, Stake, 1998), estos incluyen archivos públicos, documentos personales y material físico existente en el medio los cuales no han sido elaborados con objetivos investigativos (Merriam, 1998). El análisis de documentos contribuye a la comprensión del contexto o del grupo en estudio, devela los principios y creencias de los participantes en un contexto, al igual que permiten situar la investigación en el contexto del problema investigado, por último como dice Heck (2004) en ellos se encuentra implícito la cultura de una organización o programa.

Debido a que la investigación se centra en la formación permanente del profesorado de inglés en el marco de la política del PNB, la revisión de los documentos la enfocamos a la información sobre la propuesta de la política del PNB, el eje de acción sobre la definición y desarrollo de planes de capacitación, como también sobre los reportes de los programas ofertados durante el tiempo de realización del estudio, y también revisamos documentos sobre la política pública de formación permanente del Ministerio de Educación. De ahí que la revisión incluyó unos cincuenta documentos, los cuales se

encontraban principalmente en la página web del Ministerio de Educación Nacional, en el portal educativo de Colombia Aprende y en algunos periódicos o revistas.

La revisión de los documentos la realizamos desde el inicio hasta el final de la investigación. Se hizo una lectura cuidadosa y repetida de los documentos, señalando aquellos elementos claves que brindaban información para comprender la política y su propuesta de formación para el profesorado. Esta revisión permitió en primer lugar, tener una mirada más amplia de la política del PNB en lo relacionado con sus principios, objetivos y su naturaleza, en segundo lugar, la revisión de la información sobre su propuesta de formación nos llevó a comprender la perspectiva de la formación docente en la que se enmarca la política, así mismo a informarnos sobre los diferentes los esfuerzos que se han llevado a cabo en torno a la formación del profesorado de inglés en el marco de la política. Lo cual a su vez constituyó in insumo importante para esta investigación porque además de informarnos sobre la política la PNB y el eje de formación, contribuyó a la comprensión de la experiencia del profesorado de inglés en relación con los programas de formación del PNB, como también a comprender su mirada sobre dichas iniciativas en las tres subregiones.

Cuestionario. El cuestionario es un formato que los y las participantes responden y entregan al/ a la investigador/a (Creswell, 2005) al responder preguntas relacionadas con el tema del estudio y/o sobre información demográfica, como también se utiliza para obtener información sobre pensamientos, actitudes, percepciones y sentimientos de los y las participantes de un estudio (Burke & Christensen, 2010). Entre los beneficios de los cuestionarios se encuentran que son eficientes en cuanto al tiempo del/de la investigador/a, su esfuerzo y la financiación (Dornyei, 2003), es decir, la administración de un cuestionario

Facultad de Educación

por lo general no demanda mucho tiempo especialmente si se hace vía electrónica, posibilita el acceso a un amplio número de participantes particularmente cuando se encuentran ubicados en diferentes espacios geográficos y su administración no representa mayores costos. Además, se considera un método de recolección de información versátil puesto que a través de este se pueden abordar diferentes temas con diversas personas, en diversas situaciones (Burke & Christensen, 2010; Dornyei, 2003).

En este estudio, construimos el cuestionario con la herramienta *Google Forms*. Este incluyó dos partes principales, en la primera parte buscamos caracterizar al profesorado en relación con su formación académica y en la segunda parte, quisimos explorar sobre las experiencias de los y las docentes en relación con las estrategias de formación ofrecidas en el marco de la política en sus territorios, al igual que sus percepciones sobre algunos de los principios de la política lingüística. El cuestionario consta de un total de 15 preguntas, unas de selección múltiple y otras cerradas implementado la escala Likert (Anexo A).

Una vez elaborado el cuestionario, lo piloteamos con un grupo de cinco docentes de inglés con el objetivo de verificar que las preguntas fueran lo suficientemente claras, también que las opciones en las respuestas brindaran buena información; igualmente quisimos saber sobre el tiempo que tomaba responderlo y si el formato elegido favorecía una lectura cómoda para los/las docentes. Luego de hacerle algunos ajustes, lo enviamos por correo electrónico a los/las nueve docentes, quienes previamente habían aceptado participar en el presente estudio. Responderlo pudo tomar aproximadamente 20 minutos, debido al formato en línea, el envío de las respuestas fue inmediato.

En relación con los formatos en línea, Creswell (2012) señala algunas limitaciones que este formato puede presentar tales como problemas de tecnología, de seguridad, el

correo no deseado, o también el cambio de dirección electrónica de los y las participantes. Al respecto, tratando de evitar posibles inconvenientes antes de enviar el cuestionario, se contactó vía telefónica a cada uno/una de los/las nueve participantes para verificar el correo electrónico, igualmente por el mismo medio confirmamos con cada uno/una el recibo del cuestionario. En relación con aspectos tecnológicos, solicitamos en cada una de las sedes de la universidad donde el profesorado enseña, el espacio y el apoyo en la sala de sistemas para quienes lo requirieran.

La información obtenida a través de este método configuró el primer acercamiento al profesorado y nos permitió acercarnos en la etapa inicial del estudio a los significados y las experiencias de estos nueve docentes de inglés de Urabá, Oriente y Norte en relación con la puesta en marcha del PNB y el eje de acción de Definición y Desarrollo de planes de Capacitación. Igualmente, constituyó un insumo importante para los pasos a seguir en la construcción y realización de las entrevistas grupales y en las entrevistas semiestructuradas.

Entrevista grupal. La entrevista grupal es una método de recolección de información basada en la interrogación sistemática de varios individuos simultáneamente (Fontana & Frey, 2015). Igualmente, los autores indican que de acuerdo al propósito de la entrevista grupal, esta puede ser de forma muy estructurada o no estructurada. Este tipo de entrevista se puede llevar a cabo para estimular recuerdos de las personas entrevistadas, para obtener descripciones detalladas de algún acontecimiento o de experiencias compartidas por los y las integrantes del grupo. También, Fontana & Frey (2105) señalan algunas ventajas y desventajas de la entrevista grupal. En cuanto a las ventajas los autores dicen que es relativamente fácil de guiar, puede brindar una buena cantidad de información detallada, estimular a las personas participantes e inducir a recuerdos. No obstante, también

Facultad de Educación

este método puede presentar algunas limitaciones como por ejemplo, la cultura emergente en el grupo puede interferir con la expresión individual, una sola persona puede tomar la voz, e influenciar el pensamiento del grupo. Por lo tanto, la persona que realiza la entrevista grupal debe estar bien preparada para resolver las situaciones que se puedan presentar durante su ejecución.

En nuestro caso llevamos a cabo tres entrevistas grupales con el profesorado de inglés de cada una de las sedes regionales de la universidad pública. Para su programación, nos comunicamos por correo electrónico con cada docente y de acuerdo a su horario laboral acordamos la fecha y la hora de encuentro con el grupo, es decir, llevamos a cabo tres entrevistas grupales, una con los/las cuatro docentes de Urabá, otra con los/las tres docentes de Oriente y otra entrevista con los dos docentes de inglés de la subregión Norte. Después de la administración del cuestionario y de acuerdo a la información brindada, elaboramos los protocolos para las entrevistas grupales (Anexo B). En otras palabras, si bien buscamos ahondar más sobre las preguntas de la investigación en torno a las experiencias, las percepciones y las condiciones básicas de un programa de formación, también tratamos de poner en conversación al profesorado en torno a situaciones particulares de cada subregión en relación con la propuesta e implementación de la política del PNB y sus iniciativas de formación.

Entrevista semiestructurada. La entrevista es uno de los recursos más importantes de información en los estudios de caso (Yin, 2003; Heck, 2004), su propósito en la investigación cualitativa es comprender temas del mundo y la vida diaria desde la perspectiva de los y las participantes (Kvale, 2009) además como lo indica Stake (1998) la entrevista “es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (p. 63). Es así como

en esta investigación encontramos en la entrevista semiestructurada, una buena alternativa para conversar con el profesorado de inglés de las tres subregiones, puesto que esta entrevista no es una conversación abierta de la vida diaria ni tampoco un cuestionario cerrado, es una entrevista que se lleva a cabo con una guía de temas y preguntas sugeridas en la cual el/la investigador/a explora algunos temas con el fin de descubrir la percepción del/ de la participante respetando la manera como estructura la respuesta (Kvale, 2009; Marshall & Rossman, 2006). Igualmente, la flexibilidad del formato de la entrevista semiestructurada permite al/ a la investigador/investigadora aprovechar las nuevas ideas que surjan del tema tratado e indagar por nueva información, por esto entre las bondades que tiene este tipo de entrevista es el poder obtener información más amplia, hacer un seguimiento y clarificar información de inmediato y por último comprender el significado que tiene para las personas los eventos de la vida diaria (Merriam, 1998).

Por consiguiente, teniendo en cuenta la información obtenida en el cuestionario y en la entrevista grupal y por supuesto a la luz de las preguntas de investigación, nos reunimos con el profesorado de inglés de las sede regionales de la universidad en Urabá, Oriente y en el Norte de Antioquia para llevar a cabo las entrevistas semiestructuradas. Entonces, buscando profundizar en las experiencias particulares e historias especiales contadas por el profesorado de cada subregión, elaboramos el protocolo para la entrevista (Anexo C). Este incluyó once preguntas en las que buscamos indagar acerca de su experiencia en relación con los programas de formación docente ofrecidos en el marco de la política del PNB, también sobre sus percepciones al respecto y además algunas preguntas concernientes a las

condiciones que cada docente considera claves en un programa de formación permanente para el profesorado de inglés en las subregiones.

Para realizar las entrevistas individuales contactamos previamente al profesorado por correo electrónico para la programación del encuentro de acuerdo a su disponibilidad horaria en el municipio donde cada uno/una vive y enseña en las subregiones. Previo a nuestro desplazamiento a cada subregión confirmamos vía telefónica con cada docente el lugar y la hora, algunas de las entrevistas las realizamos en las sedes regionales de la universidad pública donde ellos/ellas enseñan los cursos de competencia lectora en inglés, otras, por sugerencia del mismo profesorado, las llevamos a cabo en la institución de educación básica y media donde ellos/ellas laboran también.

La entrevista semiestructurada además de posibilitarnos ampliar la información obtenida en el cuestionario inicial y en la entrevista grupal, contribuyó al enriquecimiento de la información de una manera significativa. Es decir, pudimos escuchar al profesorado de inglés y profundizar con más detenimiento acerca de lo que les ha pasado en relación con los programas de formación del PNB en las subregiones, su relación con la misma política de bilingüismo, como también acerca de sus percepciones de los programas de formación y por último, escuchar en sus relatos, desde la experiencia de cada uno y cada una en su contexto, de ese imaginar un programa de formación permanente para el profesorado y desde allí hablar de las características que cada uno/una considera como esenciales de un programa de formación.

El análisis de datos

El análisis de la información la llevamos a cabo a través del método de comparación constante (Glasser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2012), en el cual mediante la comparación constante se realiza de forma simultánea la codificación de los datos y el desarrollo de ideas teóricas de forma sistemática. En otras palabras, es un método inductivo en el cual se combina la codificación inductiva de categorías con la comparación constante entre ellas, lo cual posibilita la identificación de la mayor cantidad posible de diferencias y similitudes para llegar a una mejor comprensión del fenómeno o del asunto que se investiga (Stake, 2006). Igualmente, dado que esta investigación es un estudio de casos múltiples, realizamos el análisis de cada caso individual en la parte inicial, luego procedimos al análisis cruzado de los casos como lo establece la literatura (Merriam, 1998, Stake, 2006), además, el análisis de los datos lo realizamos desde el inicio hasta el final del proceso de la investigación (Stake, 2006).

Una vez realizada la transcripción textual de las entrevistas, grupales e individuales, hicimos la lectura cuidadosa y repetida de la información obtenida en cada uno de los métodos, lo que nos permitió tener una idea global del contenido de estas. Durante el proceso, de manera manual resaltamos en los textos de las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas y de las entrevistas grupales con diferentes colores aquellos apartes que nos informaban los temas principales de nuestras preguntas de investigación y los nuevos elementos que iban enriqueciendo los datos. Igualmente, en el espacio amplio que dejamos en el margen derecho de los documentos de la política lingüística y de las transcripciones escribimos algunos comentarios, luego, procedimos a la codificación y a la categorización de la información y durante todo este proceso la comparación constante de los datos,

identificando elementos recurrentes en los casos, como también comunes y diferentes entre los casos.

Al inicio de la investigación, realizamos el análisis de los documentos sobre la política del Programa Nacional de Bilingüismo y en particular sobre el eje de formación docente, dicho análisis fue un insumo significativo tanto para la comprensión de la política lingüística como para la elaboración de la encuesta. Posteriormente, una vez se administró el cuestionario procedimos al análisis de las información obtenida. Los datos arrojados fueron revisamos en varias ocasiones identificando las particularidades de cada caso y los elementos más recurrentes en relación con la formación académica del profesorado de inglés de cada una de las sedes regionales que hicieron parte del estudio, sobre sus experiencias en relación con las estrategias de formación ofrecidas en el marco de la política del PNB en sus territorios, y acerca de sus percepciones sobre algunos de los principios de la política lingüística. Posteriormente, hicimos la lectura y el análisis del cuestionario de los tres estudios de casos juntos, lo cual nos permitió identificar patrones recurrentes en los tres casos y algunas categorías sobre la caracterización del profesorado participante en la investigación y su relación con la política del PNB y el eje de formación docente. Luego, en las entrevistas grupales y en las semiestructuradas pudimos indagar con más detalle algunos aspectos de los hallazgos preliminares del cuestionario, tales como la relación del profesorado con la política de bilingüismo y el eje de formación docente de la política.

Después del cuestionario, ya las entrevistas grupales transcritas de manera textual procedimos a su respectivo análisis, siguiendo los mismos pasos de la lectura cuidadosa,

identificación de patrones recurrentes, similares y diferentes como también la categorización de los nuevos elementos que aunque no fueran muy recurrentes enriquecieron la comprensión de los casos y del asunto que nos ocupó en el estudio. Igualmente, una vez se transcribieron las entrevistas semiestructuradas continuamos con su análisis. Tal como lo indicamos anteriormente, hicimos la lectura de los textos de las entrevistas varias veces. Y como lo plantea Stake (2006) los relatos conllevan a alcanzar una mejor comprensión del caso que se basa en la experiencia de los y las participantes, a lo largo de la lectura resaltamos en los relatos las recurrencias, patrones similares y diferentes que fuimos encontrando en los datos, codificamos e identificamos categorías a la luz de las preguntas de la investigación. Aparte de indagar con más detalle sobre las experiencias del profesorado en los programas de formación, pudimos identificar otros elementos nuevos en relación con las percepciones y las características de los programas de formación.

Una vez finalizado el análisis de cada uno de los casos de Urabá, Oriente y Norte, pasamos al análisis cruzado de los casos (Merriam, 1998; Stake, 2006). Según, Stake en el estudio de casos múltiples se busca comprender o explicar cómo una política o un fenómeno se da en diversos casos, asimismo sugiere que en el análisis cruzado además de considerar las similitudes entre los casos se enfatice en las diferencias porque el contexto influencia la experiencia del programa, política o del fenómeno en estudio. Igualmente, siguiendo los planteamientos de Stake (2006) leímos el reporte de cada uno de los casos y teniendo presente las preguntas de la investigación, tomamos algunas notas sobre los hallazgos de cada caso, luego analizamos las similitudes y las particularidades de cada contexto, identificamos algunas nuevas categorías para luego escribir el reporte final del

análisis cruzado, en el cual además de reportar los hallazgos presentamos nuestra posición al respecto.

Finalmente, la validación de los datos la llevamos a cabo tanto en el proceso de análisis de cada caso como en el análisis cruzado de los casos (Stake, 2006) a través de la triangulación de los datos (Denzin, 2009) provenientes del cuestionario, las entrevistas grupales, la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos. Es decir, en el proceso de triangulación miramos nuevamente los datos *emic*, o sea, las voces del profesorado de las subregiones sobre su experiencia en relación con los programas de formación docente en el marco del PNB, sus percepciones y condiciones de un programa de formación permanente y las pusimos a conversar entre ellas, lo cual nos permitió afianzar cada tema presentado en el estudio.

Aparte de la triangulación, con el ánimo de alcanzar una mayor rigurosidad en la investigación llevamos a cabo la confirmación con los y las participantes (Merriam, 1998, Stake, 2006). Esta tuvo lugar en dos momentos, primero durante las entrevistas grupales una vez terminada la conversación se le presentó a cada grupo de docentes un reporte en el cual redondeamos las ideas principales de la conversación grupal y ellos/ellas confirmaron y añadieron otros elementos a la información presentada. La segunda oportunidad se dio al final del estudio cuando invitamos al profesorado participante a leer el informe final en el cual se encontraban sus voces. El contacto lo realizamos vía correo electrónico, el grupo de docentes de las tres subregiones aceptaron llevar a cabo la lectura, luego a cada uno/una se le envió el apartado del estudio de caso en el cual se encontraba su voz, días después por

medio del correo electrónico respondieron y confirmaron con agrado la información presentada desde su propia perspectiva.

Consideraciones éticas

Para llevar a cabo la investigación contactamos al grupo de docentes participantes vía correo electrónico y enviamos la carta de invitación en la cual presentamos la investigación y sus propósitos. También, explicamos que el papel del o de la participante en esta investigación consistiría en ser informante respondiendo un cuestionario en línea y participando en la entrevista grupal y en la entrevista semiestructurada, así mismo indicamos que para la realización de las entrevistas semiestructuradas y las entrevistas grupales nos desplazaríamos a las regiones donde ellos/ellas viven y enseñan. Una vez recibimos respuesta de los y las docentes aceptando colaborar en el estudio, les enviamos el consentimiento informado. En este además de presentar brevemente la investigación, señalamos la importancia de la participación del profesorado como agente de la educación en el proyecto, sin embargo, aclaramos el carácter voluntario, es decir, podían retirarse del proyecto en el momento que lo consideraran necesario sin ningún tipo de sanción o represalias. Finalmente, indicamos que la información obtenida a través de este estudio sería utilizada solo para propósitos investigativos y mantenida bajo estricta confidencialidad, y que su nombre no sería utilizado en los reportes o en las publicaciones que pudieran surgir de la investigación.

Igualmente, en consonancia con los principios del paradigma cualitativo en el cual se sustenta este estudio, desde una posición constructivista partimos de la noción de que no existe una sola realidad y además de que esta es una entidad subjetiva la cual depende de

quien la lee y la interpreta; en otras palabras, cada persona percibe las situaciones de manera diferente y su experiencia determina en gran parte los significados. Por esta razón, durante el estudio nos dimos a la tarea de indagar a profundidad sobre la experiencia de cada docente, para saber lo que le ha pasado a cada uno/una en su propio contexto social, histórico, político y cultural. Entonces, escuchamos con detenimiento y respeto las voces del profesorado y sus narraciones, no con el ánimo de cambiar sus posiciones como informantes de la investigación, sino buscando enriquecer la información, lo cual conllevó a las diferentes interpretaciones y elaboraciones presentadas en los hallazgos de este estudio.

La investigadora

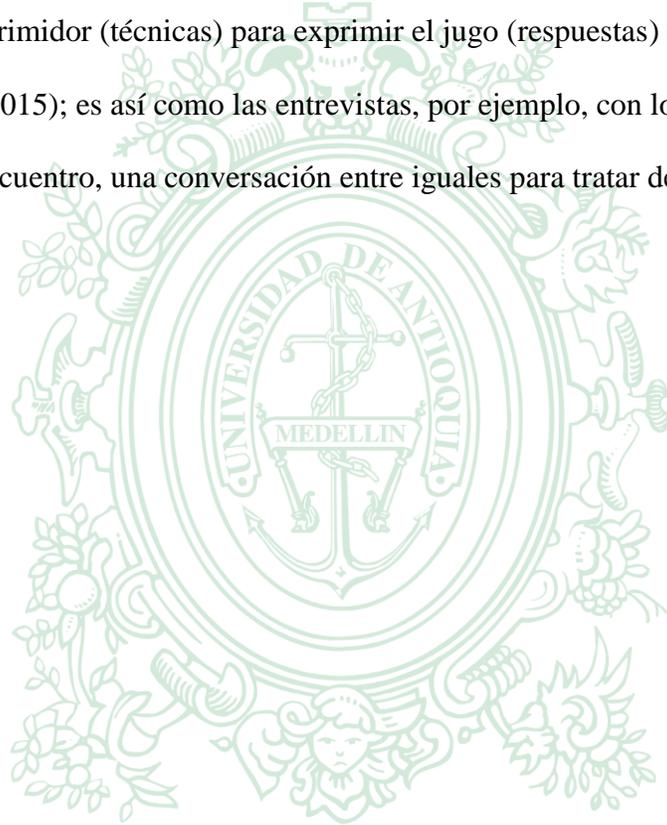
Desde hace varios años he tenido la oportunidad de participar en un grupo de investigación. En los proyectos realizados siempre quedaba en el papel que se basaban en los principios de la investigación cualitativa y se llevaban a cabo exitosamente. Esta, una gran experiencia de aprendizaje en mi formación como investigadora. Sin embargo, hasta ahora en mi proceso de formación en el Doctorado en Educación es que he tenido la oportunidad de pensarme como investigadora cualitativa y pensarme desde algún lugar. Tuve la fortuna de participar en un seminario de investigación que dirigió mi asesora de tesis. Las lecturas y las conversaciones con mi asesora y con los compañeros y compañeras del doctorado, así también como mi reflexión sobre mi experiencia en el grupo de investigación, me permitieron creo yo, pensarme como investigadora, y encontrarme en los sustentos de la tradición constructivista de la investigación.

Es así que en el proceso de comprender las múltiples realidades de cada uno/una de los/las docentes, como investigadora desde la tradición constructivista entiendo que la investigación pasa a través de los lentes de quien investiga, y es a través de esos lentes que se establecen unas preguntas de investigación, que se lleva a cabo un estudio y se interpretan los hallazgos. Yo como investigadora, además de los métodos de recolección de información, yo también soy instrumento, mi comprensión, mi sentir, mi pensar, hacen parte de la interpretación y de los textos que escribo, los cuales se cruzan con las narraciones de los y las participantes de la investigación.

Así mismo, parto del principio de que no existe una realidad o una verdad absoluta (Lincoln, Lynham & Guba, 2011), sino que estas “se derivan del consenso comunitario sobre qué es real, qué es útil y qué tiene significado” (p.116), en otras palabras, son respuestas que provienen de la misma comunidad en un momento y en un contexto determinado. Así mismo, siguiendo los planteamientos de los autores, parto de la validez como autenticidad, cuyo criterio de imparcialidad, o sea equilibrio en el sentido de que todas las voces de los y las participantes estén presentes en el texto, para evitar así una manera de sesgo como lo señalan los autores. Además, pensando en la validez de la investigación también me propuse obtener la información a través de diversos métodos, presenté unos textos con múltiples voces, las de los y las docentes; también llevé a cabo la revisión con los/las participantes compartiéndoles los textos de los hallazgos, en los cuales se encontraban sus voces, además la revisión con los y las docentes tuvo lugar al final de cada entrevista grupal.



Igualmente, estos lentes de la tradición constructivista me permiten ver a los y las participantes del estudio, como sujetos, como humanos, quienes hablan por sí mismos, más no como a la naranja mecánica de la perspectiva tradicional de la investigación en la cual se busca el mejor exprimidor (técnicas) para exprimir el jugo (respuestas) de la naranja (Fontana & Frey, 2015); es así como las entrevistas, por ejemplo, con los y las docentes configuraron un encuentro, una conversación entre iguales para tratar de comprender la experiencia vivida.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Capítulo 4

Cuestionario

El cuestionario es el medio al cual acudimos para iniciar la recolección de la información en nuestro estudio. Es un método que permitió explorar en la etapa inicial los significados y las experiencias del profesorado de inglés de las subregiones de Urabá, Oriente y Norte en la puesta en marcha del PNB y el eje de acción de Definición y Desarrollo de planes de Capacitación (MEN, 2005). Tal como lo indicamos en líneas anteriores, dado su formato en línea, enviamos el cuestionario al correo electrónico de cada uno/una de los/las docentes participantes del estudio. Este cuestionario consta de dos partes principales. En la primera parte buscamos caracterizar al profesorado en relación con su formación académica; y en la segunda parte, explorar sobre sus experiencias en relación con las estrategias de formación ofrecidas en el marco de la política en sus territorios, al igual que sus percepciones sobre algunos de los principios de la política lingüística. La administración de este método, configuró el primer acercamiento al profesorado y a sus vivencias en la puesta en marcha del PNB y sus acciones de formación en las subregiones de Antioquia, y además brindó información importante para los pasos siguientes, en las entrevistas grupales y en las entrevistas semiestructuradas.

Dado que la investigación es un estudio de casos múltiples, compuesto por tres subregiones, presentamos a continuación la información y el análisis de cada uno de ellos manera independiente, con el ánimo de ilustrar lo que le ha sucedido al profesorado, en relación con la política lingüística y la formación docente, en la particularidad de cada contexto; posteriormente presentamos los hallazgos de los tres casos de manera conjunta, lo

Facultad de Educación

cual nos permitió tener una perspectiva de lo que es similar y diferente en los casos, con el objetivo de comprender el todo.

Región De Urabá

Caracterización general del profesorado. A continuación presentamos algunos elementos generales sobre el grupo de docentes de inglés que participó en el estudio, en esta subregión, el cual está conformado por Viviana, Luz, Juan y Alberto. En cuanto a la formación académica, dos indican tener el título en licenciaturas, y dos tienen un título que les acredita como profesional. A nivel de educación posgraduada, únicamente uno/una señala tener el nivel de especialización. Dado que en el estatuto de profesionalización docente, en el Decreto 1278 (MEN, 2002) el gobierno amplía la posibilidad del ejercicio de la docencia, a profesionales con títulos diferentes a licenciado/licenciada que cumplan con una certificación en pedagogía; indagamos al profesorado a través de qué medio a través del cual recibieron la formación pedagógica. En consonancia con la formación inicial, el dos señalan que la formación en pedagogía la recibieron durante la formación inicial, mientras que los/las otros/otras dos indican que ha sido por medio de un diplomado y/o de una certificación.

Aparte de preguntar al grupo de profesores por su formación pedagógica, en aras de obtener una perspectiva más amplia sobre su preparación, indagamos sobre su nivel de conocimiento, en relación con las lenguas extranjeras. De acuerdo a las respuestas parece que su preparación ha sido básicamente en inglés y francés. Es decir, tres de ellos/ellas indicaron tener conocimientos de francés; en relación con el inglés, tres dicen tener muy buen nivel de inglés, solamente uno/una indicó tener un buen nivel. Aparte de conocer su propia valoración del nivel de inglés, también buscamos tener información más detallada de su preparación en inglés, el grupo de docentes indicó las alternativas que más se acercaron

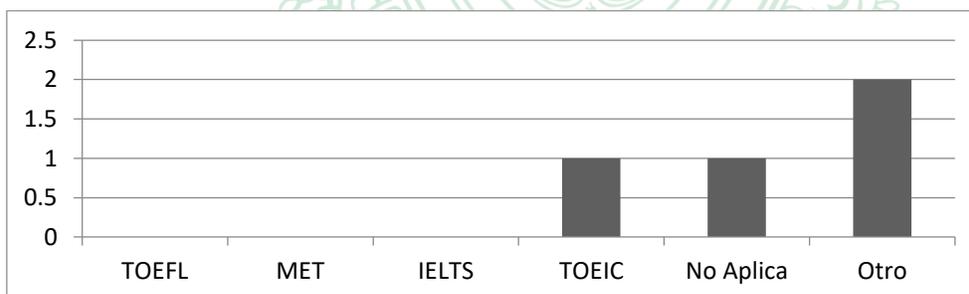
Facultad de Educación

a su proceso de formación, tenemos que tres estudiaron la lengua extranjera durante el pregrado, igualmente del grupo solamente uno/una señaló que ha tomado cursos, la autoformación y la capacitación ofrecida por la Secretaría de Educación y el MEN como los medios por los cuales ha aprendido esta lengua extranjera.

En el marco del PNB, el gobierno colombiano adoptó el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) como guía para establecer las metas, en cuanto al nivel de lengua extranjera que se debe alcanzar en los diferentes niveles de la educación en el país, siendo la evaluación un eje transversal en el PNB, preguntamos sobre la o las pruebas estándar que han tomado y el nivel asignado de acuerdo al Marco.

Gráfica 1

Prueba de inglés internacional



De acuerdo a la información que muestra la gráfica #1, del grupo de docentes, únicamente uno/una el TOEIC (Test of English for International Communication)², por su parte otro/otra docente marcó la opción, No Aplica, indicando que no ha tomado ninguna de estas pruebas, mientras que en la opción, Otros, dos indicaron que han tomado una prueba de diagnóstico del inglés, administrada por el Ministerio de Educación y en la misma proporción aparece el TKT (Teaching Knowledge Test). En relación con la última

² Test of English for International Communication, prueba estándar para medir el nivel de inglés en contexto laboral o académico

Facultad de Educación

respuesta encontramos que desde el Ministerio se ha llevado a cabo el diagnóstico de inglés del profesorado a nivel nacional, según la información reportada el ICFES ha coordinado dicha prueba (MEN, 2005), igualmente encontramos que el examen TKT ha sido administrado por algunas universidades para acreditar el conocimiento del profesorado en la enseñanza del inglés a nivel internacional, mediante este tipo pruebas (MEN, 2005).

El Ministerio de Educación adoptó el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) como el referente común para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas en el país (MEN, 2005), por lo tanto, preguntamos al profesorado por el nivel en el cual ha sido clasificado de acuerdo al Marco. Al respecto, tenemos que dos dicen estar en un nivel B2 y los/las otros/otras dos docentes en el nivel C1. Dado que la política lingüística ha establecido que el profesorado de la básica media debe alcanzar el nivel B2 de acuerdo al MCER (MEN, 2005), podríamos decir entonces que este grupo de docentes ha alcanzado el nivel de lengua extranjera esperado por el mismo gobierno en el PNB.

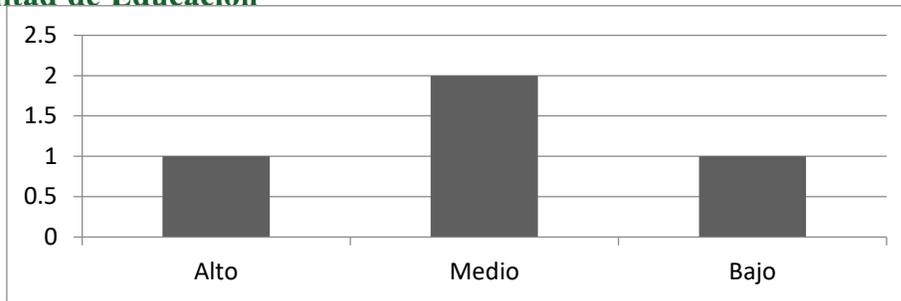
Programa Nacional de Bilingüismo. Aparte de indagar por información general sobre el profesorado en relación con datos demográficos y su formación, en la segunda parte del cuestionario nos enfocamos en el tema del Programa Nacional de Bilingüismo. Dado que es una política que lleva algo más de diez años de implementación, le preguntamos al profesorado por su nivel de conocimiento al respecto, así lo ilustra la siguiente gráfica:

Gráfica 2

Nivel de conocimiento del PNB

1 8 0 3

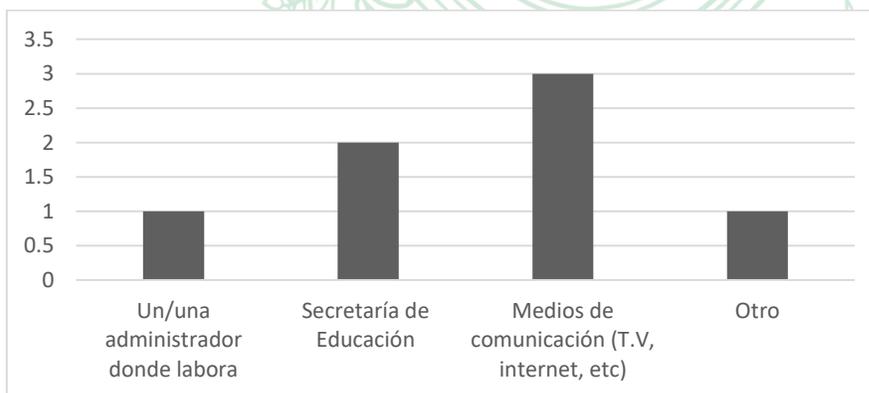
Facultad de Educación



Después de casi una década de implementación de la política lingüística, las respuestas de los/las docentes evidencian que en mayor o menor nivel todos/todas tienen algún conocimiento del PNB. Vemos que dos docentes dicen tener un nivel medio, uno/una indicó tener muy buena información sobre la política, mientras que uno/una respondió que sabe muy poco del Programa. Igualmente, indagamos por los medios a través de los cuales se han informado o han recibido información del PNB.

Gráfica 3

Medios para informarse del PNB



Las respuestas muestran que tres de los/las docentes han accedido a información del Programa por medio de algunos medios de comunicación como la televisión y e Internet. Particularmente, el uso de medios como Internet para enterarse del PNB, es posible que obedezca a la propia iniciativa del profesorado para informarse de la política. Por su parte, tenemos que dos del grupo dicen que la Secretaría de Educación municipal fue la entidad

Facultad de Educación

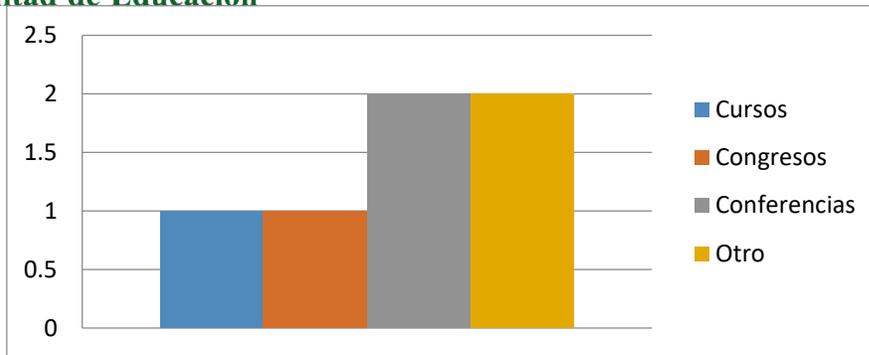
que socializó la política, mientras que solamente uno/una aduce que fue una persona del área administrativa de la institución donde enseña. Y uno/una señaló la opción Otro para indicar que también tuvo acceso a información del Programa de Bilingüismo por SEDUCA (Secretaría de Educación de Antioquia), mientras que ningún/ninguna docente manifestó haber tenido información de la política a través de un colega o de una entidad formadora. En este sentido, creeríamos que esta información estaría mostrando la manera como ha sido establecida la política lingüística en la región, es decir, de arriba hacia abajo (Johnson, 2013; Kaplan & Baldauf, 1997) puesto que, es una iniciativa establecida por el gobierno, en la cual la participación de los y las agentes de las políticas fue poca o nula. Es evidente que el profesorado ha sido informado de las acciones del gobierno nacional o el mismo se ha informado por sus propios medios, en consecuencia nos permitimos plantear que el profesorado de esta subregión no ha sido involucrado en la construcción de dicha política.

El PNB tiene entre sus ejes de acción, la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación (MEN, 2005) en aras de brindar al profesorado de inglés del país, oportunidades de formación. Por lo tanto, les preguntamos a los/las docentes de la subregión por las ofertas en las cuales ha participado, la siguiente gráfica ilustra sus respuestas.

Gráfica 4

Ofertas de formación

Facultad de Educación



Como podemos observar dos indicaron que han asistido a conferencias, solamente uno/una dijo haber asistido a algún curso, un congreso, además dos marcaron la opción Otros y añadieron que no han tenido la oportunidad de participar en ninguna oferta de formación en el marco del PNB. Las respuestas del profesorado llaman la atención, puesto que el PNB es una política pública que se ha implementado en todo el territorio nacional, desde el año 2004 y tenemos aquí dos docentes que no ha tenido ninguna oportunidad de formación en la subregión. Además, las estrategias planteadas en la misma política contemplan cursos de inglés y metodología, también sobre el uso de medios y nuevas tecnologías; y las inmersiones en San Andrés Islas o en el interior del país; pero vemos que solamente uno/una de los/las docentes dice haber participado en cursos, pero las demás opciones de formación propuestas en la misma política parece que no han sido ofertadas en la subregión.

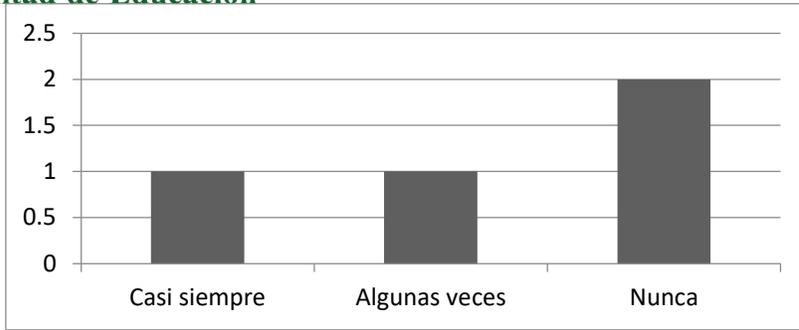
Así mismo, indagamos por la frecuencia con la que este grupo de cuatro docentes de Urabá, han participado o no en las ofertas de formación ofrecidas en el marco del PNB.

Gráfica 5

1 8 0 3

Frecuencia de participación en las ofertas de formación

Facultad de Educación

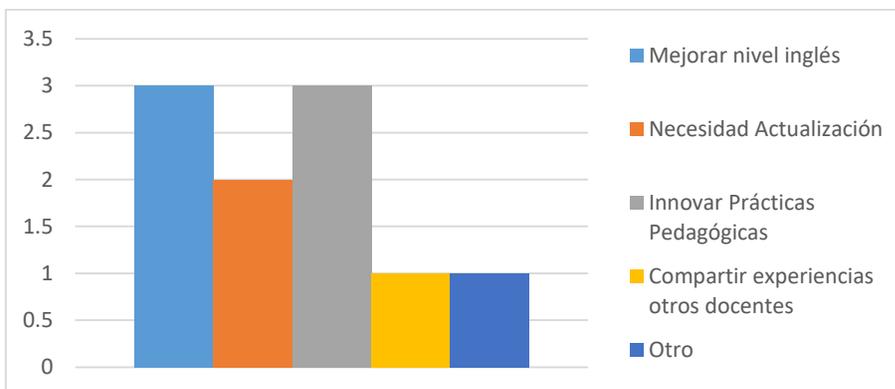


La frecuencia con la que han participado o no en las estrategias de formación es muy coherente con la información suministrada en la pregunta anterior. En consecuencia, encontramos que dos nunca han asistido a un programa, uno/una indicó que algunas veces, mientras que solamente uno/una dijo haber participado en los programas casi siempre. Al respecto, cuestionamos sobre lo que ha pasado en la subregión, que después de tantos años de implementación de una política como el PNB la participación del profesorado sea tan baja, en las ofertas de formación.

Además de compartir sobre su nivel de participación en las ofertas de formación docente, este grupo compartió sus motivaciones para asistir a un programa de formación, estos son los resultados:

Gráfica 6

Motivación para participar en las ofertas de formación



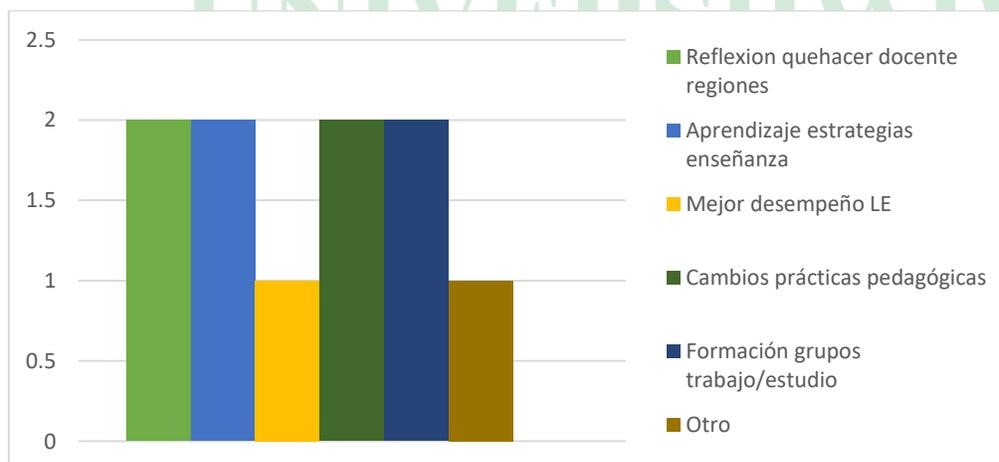
Facultad de Educación

El profesorado indicó las diferentes razones que lo motivan a participar en un programa de formación. De acuerdo a las respuestas tres tienen entre sus intereses principales, mejorar su nivel de lengua extranjera y de igual manera innovar sus prácticas en el aula de clase. Por su parte, dos plantearon la necesidad de actualizarse y uno/una indicó la oportunidad de encontrarse con otros/otras docentes y compartir sobre sus experiencias, y por último uno/una señaló la opción Otro para indicar que no ha participado en ninguna oferta de formación, por lo cual se abstuvo de indicar sus motivaciones. Por lo tanto, podríamos decir que en este grupo de docentes prevalece el interés por mejorar sus saberes: disciplinario y pedagógico, también consideramos que el/la docente que se remitió nuevamente a, “no he participado” podría estar evidenciando algún grado de resistencia frente a la puesta en marcha de la política en la región.

Y continuando con los programas de formación, preguntamos por lo que les aportó a cada uno/una de los/las docentes la participación en los programas de formación. En la gráfica que sigue se encuentran ilustradas sus respuestas.

Gráfica 7

Impacto de los programas de formación



Facultad de Educación

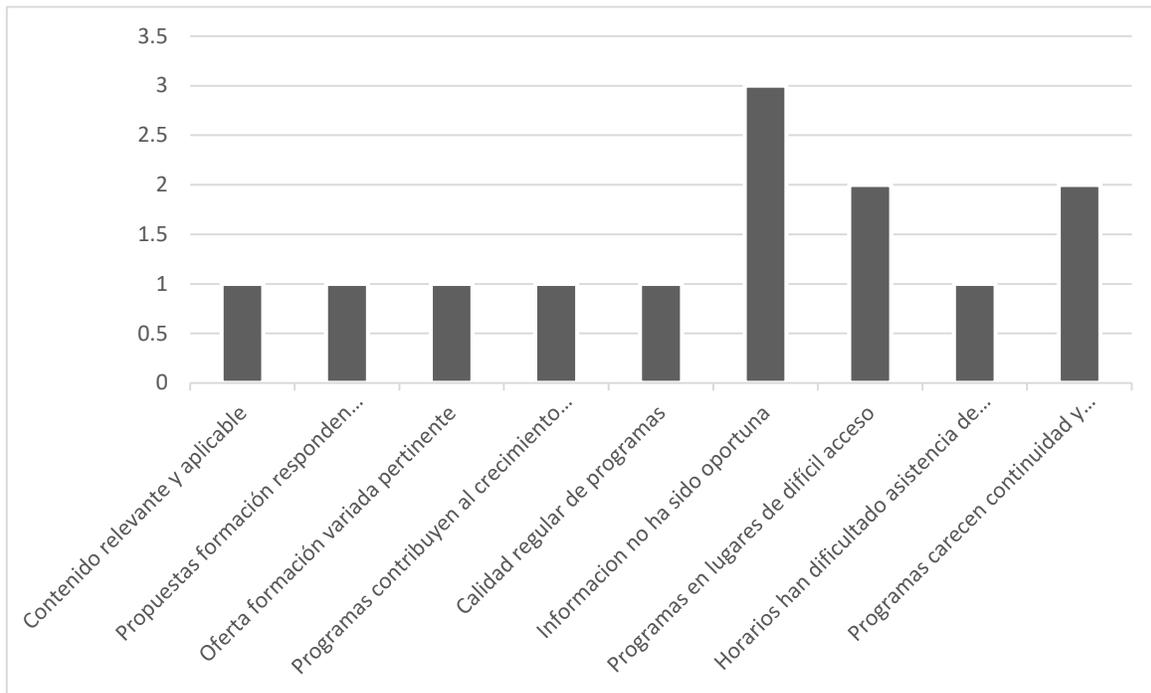
En las respuestas encontramos que dos indicaron que han reflexionado sobre su práctica docente, igualmente aprendieron algunas estrategias de enseñanza, y también que tuvo la oportunidad de hacer parte de grupos de trabajo o de estudio, vemos que uno/una señaló que ha mejorado la lengua extranjera. Según lo anterior, pareciera que los programas de formación han tenido un buen impacto en algunos/algunas docentes, puesto que los ha hecho reflexiona y mejorar su quehacer docente además a trabajar con otros colegas. Sin embargo tenemos nuevamente uno/una docente del grupo que reitera “No he participado” en la opción Otros. Si bien, esta persona no puede indicar ninguna ganancia, porque no ha participado en ninguna oferta de formación, sí creemos que su respuesta nos lleva a preguntar qué ha pasado en su caso.

En consonancia con las preguntas anteriores sobre la formación del profesorado, también indagamos por sus opiniones sobre la oferta y la calidad de los programas de formación docente, en el marco del PNB y esto es lo que indicaron los y las docentes.

Gráfica 8

Facultad de Educación

Opinión de las ofertas de formación



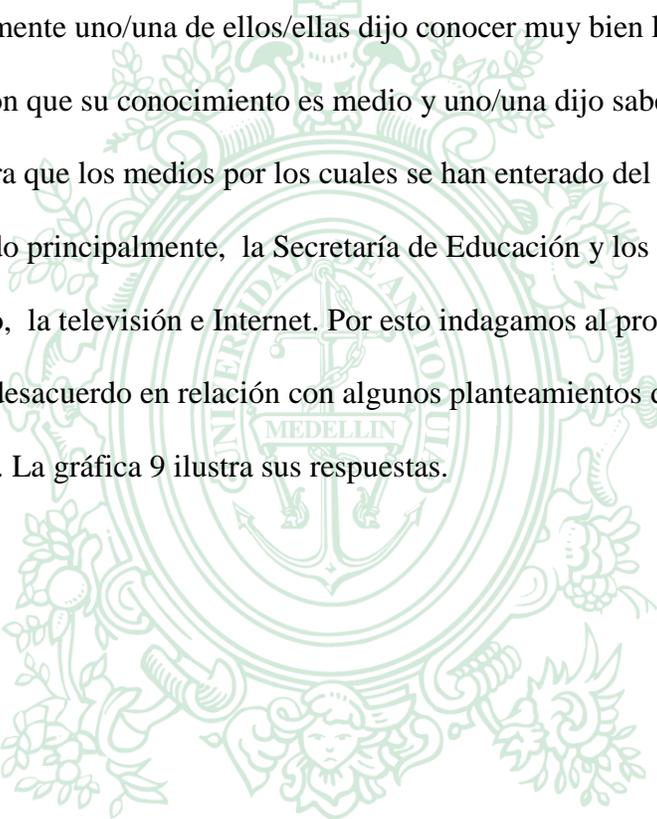
La gráfica 8 muestra las diferentes opiniones que tienen los/las docentes de la subregión sobre las ofertas de formación. En primer lugar, del grupo encuestado uno/una manifestó su valoración sobre los programas, en cuanto a la relevancia de los contenidos, la variedad de las ofertas y por consiguiente la manera como estos responden a las necesidades de formación. En contraste, tres señalaron que la información sobre las ofertas no ha llegado de manera oportuna y también que son programas que carecen de continuidad; por su parte dos señalaron que los programas han sido ofrecidos en lugares en los cuales no es muy fácil acceder, por último, un/una indicó que estos programas han tenido poca calidad y además los horarios de las ofertas no han favorecido la participación. De acuerdo a las respuestas dadas podríamos afirmar que solo una persona se ha beneficiado de dichas ofertas; es evidente su reconocimiento a los programas de formación; en contraste tenemos unas respuestas que muestran unas opiniones no muy favorables de dichos programas, pareciera que hay unos asuntos que han afectado la participación del

Facultad de Educación

profesorado, entre los que se encuentran, la comunicación poco oportuna de las ofertas, los horarios y el lugar en el cual se lleva a cabo la formación.

Al inicio de la segunda parte del cuestionario, los/las docentes compartieron sobre el grado de conocimiento que tienen de la política lingüística del PNB. Sus respuestas mostraron que solamente uno/una de ellos/ellas dijo conocer muy bien la política, mientras que dos respondieron que su conocimiento es medio y uno/una dijo saber muy poco al respecto. Y pareciera que los medios por los cuales se han enterado del Programa de Bilingüismo han sido principalmente, la Secretaría de Educación y los medios de comunicación como, la televisión e Internet. Por esto indagamos al profesorado sobre su nivel de acuerdo o desacuerdo en relación con algunos planteamientos de la política lingüística del PNB. La gráfica 9 ilustra sus respuestas.

Gráfica 9

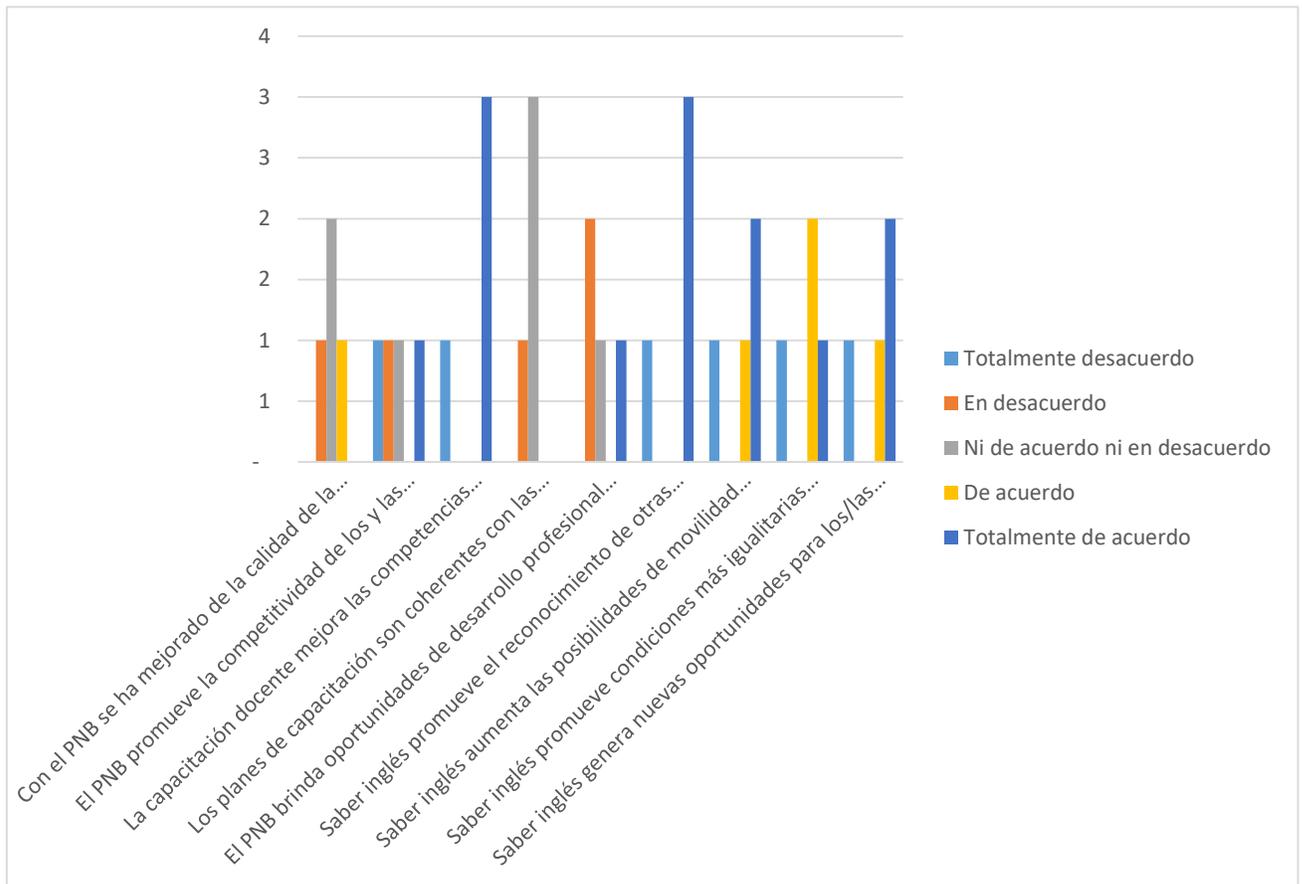


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación

Nivel de acuerdo o desacuerdo de los planteamientos del PNB



La gráfica 9 presenta de manera resumida las respuestas dadas por los/las docentes, en relación con su nivel de acuerdo o de desacuerdo con algunos de los elementos establecidos en la misma política de bilingüismo. Podríamos decir que hay un alto nivel de acuerdo entre el profesorado, cuando se piensa en los diversos beneficios provenientes del aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, estamos hablando de posibilidades de movilidad, del acercamiento a otras culturas e incluso de promover igualdad en la sociedad. Frente a lo relacionado con la formación del profesorado hay un consenso en que la capacitación contribuye a la mejora de las habilidades del idioma, sin embargo sus respuestas también reflejan un nivel de desacuerdo, frente al tema de oportunidades de desarrollo profesional al profesorado, que brinda el PNB. En cuanto a que estos programas

Facultad de Educación

responden a las necesidades de formación los/las docentes indicaron en su mayoría, ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Con respecto a esta información presentada, creeríamos que esta posición del profesorado muestra una aparente neutralidad, lo cual puede tener relación con la información que presentamos en páginas anteriores sobre la frecuencia de su participación, en la cual dos de los docentes encuestados dicen no haber participado nunca en las ofertas de formación, y un/una dijo casi nunca (Ver gráfica 5). Según esto, podríamos pensar que debido a las pocas oportunidades que han tenido de participar, no tienen elementos para indicar si un programa responde o no a sus necesidades. Además, la información suministrada en la gráfica 8, también podría informar de alguna manera, las razones por las cuales el profesorado no ha podido participar, entre las que se encuentran las debilidades en la comunicación, el lugar y los horarios en los cuales se han llevado a cabo las ofertas de formación.

En resumen, en la primera parte del cuestionario tuvimos la oportunidad de presentar algunos datos demográficos del grupo de profesores que permiten tener una perspectiva más amplia sobre ellos y ellas. En cuanto a su formación profesional, dos tienen título de licenciado/licenciada y dos tienen título de profesional; nivel de formación avanzada solamente uno/una tiene especialización. En relación con el conocimiento de las lenguas extranjeras, además del inglés que es la lengua que enseñan, tres indican tener un conocimiento entre muy bueno y deficiente del francés. Y sobre el nivel del inglés de acuerdo al MCER dos dicen estar en un nivel B2 y dos indicaron el nivel C1.

Además, hemos tenido un primer acercamiento a lo que ha sido la experiencia de Luz, Viviana, Juan y Alberto, en los programas de formación ofrecidos en la subregión de Urabá. Podríamos plantear en esta etapa inicial del estudio, que este grupo está conformado

Facultad de Educación

por unos/unas docentes con diferentes motivaciones para participar en un programa de formación, entre ellas se encuentran mejorar el inglés, innovar su práctica en el aula y la necesidad de actualización. Aunque parece que las posibilidades de participación en las estrategias de formación han sido pocas puesto que solamente uno/una de ellos/ellas ha participado en algunos programas en el marco del PNB. Sus opiniones sobre los programas evidencian debilidades en la comunicación de las ofertas, como también inconvenientes con los horarios y el lugar donde se ha llevado a cabo la formación, los cuales pensaríamos podrían ser las causales de la ausencia de los/las docentes en los programas.

Además de brindar sus opiniones sobre los programas, Juan, Alberto, Luz y Viviana compartieron su grado de acuerdo o desacuerdo sobre algunos planteamientos presentados en los documentos del PNB. Podríamos decir que ellos/ellas valoran el aprendizaje y enseñanza del inglés, porque trae diversos beneficios relacionados con el acercamiento a otras culturas, y las posibilidades de movilidad internacional.

En cuanto a la política, creeríamos que hay algún grado de desacuerdo al plantear que la enseñanza del inglés ha mejorado en el país, igualmente cuando se plantea que en la política se brindan oportunidades de desarrollo profesional; solamente uno/una manifiesta estar totalmente de acuerdo, mientras que dos de ellos/ellas expresan no estar de acuerdo y uno/una optó por manifestar que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. Igualmente, en cuanto al tema de la manera como los programas responden a las necesidades de formación nos llama la atención que del grupo tres docentes indicaron, ni de acuerdo ni en desacuerdo y uno/una señala en desacuerdo. Por lo tanto, consideramos que estos puntos medios como el ni de acuerdo ni en desacuerdo dejan como algo por resolver; teniendo en cuenta las motivaciones del profesorado por su propia formación queda la pregunta del porqué ha pasado una década de implementación de un programa en el cual la formación del

Facultad de Educación

profesorado es un eje de acción fundamental y en esta región solo uno/una de los/las

docentes se ha beneficiado de dichas estrategias.

Región de Oriente

Caracterización general del profesorado. A continuación presentamos algunos elementos generales sobre el grupo de docentes de inglés en la subregión del Oriente antioqueño, el cual está conformado por Cristina, Natalia y Camilo. En relación con su educación profesional, este grupo de docentes tiene título de licenciado/licenciada; igualmente en cuanto a la formación avanzada, uno/una tiene especialización y dos han realizado estudios a nivel de maestría. De acuerdo a esta información, vemos que este grupo de docentes desde su preparación inicial se ha formado en el área de la educación. También, es evidente que estos/estas docentes han tenido la posibilidad de acceder a posgrados a nivel de especialización y de maestría. Teniendo en cuenta que el gobierno amplió la posibilidad del ejercicio de la docencia a profesionales con títulos diferentes a licenciaturas y que cumplan con una certificación en pedagogía, según el estatuto de profesionalización docente en el Decreto 1278 (MEN, 2002); le preguntamos al profesorado por el medio a través del cual recibió la preparación pedagógica. De acuerdo a las respuestas del grupo, pareciera que la formación pedagógica ha sido un proceso que comenzó en el programa de pregrado y ha tenido continuidad en los estudios que han realizado a nivel de especialización y maestría, incluso uno/una indicó que ha complementado sus conocimientos pedagógicos en un diplomado.

Además, teniendo en cuenta que son docentes de inglés indagamos sobre su nivel de conocimiento en algunas lenguas extranjeras. Y el resultado fue que uno indicó tener algunos conocimientos en alemán y/o en francés, mientras que dos señalaron no saber otras lenguas extranjeras, diferentes al inglés. También, indagamos por su preparación, en

Facultad de Educación

relación con el inglés, puesto que es la lengua extranjera que enseñan, a nivel de la educación básica media y superior. En primer lugar, dos respondieron que su nivel de inglés es bueno y uno/una muy bueno. Asimismo, después de conocer su propia valoración del nivel de inglés, preguntamos en qué momento del proceso de su formación como maestros y maestras estudiaron la lengua extranjera. De acuerdo a la información suministrada, encontramos que los/las tres docentes estudiaron la lengua extranjera, en el pregrado, o sea en un programa de formación de docentes de lenguas extranjeras. Según la información anterior en la cual dos de los/las docentes manifestó tener conocimientos solamente en inglés, podríamos pensar que se han preparado en programas de formación inicial, cuyo foco es la enseñanza del inglés, mientras que pareciera que uno/una recibió su preparación en una licenciatura que incluye otras lenguas, además del inglés, o posiblemente el conocimiento del alemán y del francés haya sido por motivación propia.

Por otro lado, en la política del PNB la evaluación ha sido un eje transversal, por lo cual se adoptó el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) como guía para establecer las metas en cuanto al nivel de lengua extranjera que se debe alcanzar en los diferentes niveles de la educación en el país. Por lo tanto, le preguntamos al profesorado si ha tomado alguna prueba estándar y sobre el nivel asignado de acuerdo al Marco. En este sentido, dos señalaron que ha tomado la prueba MET³ y uno/una añadió que ha tomado la prueba TKT, la cual como mencionamos anteriormente, busca medir el conocimiento profesional que tiene el profesorado para enseñar inglés. De acuerdo a las pruebas que han tomado de inglés, dos dijeron que su nivel de inglés de acuerdo al Marco es el B2 y en el B1. En consecuencia, podríamos pensar que según lo establecido en la política del PNB, quienes

³ Michigan English Test. Prueba estándar que permite medir el nivel de la proficiencia del inglés en diferentes contextos

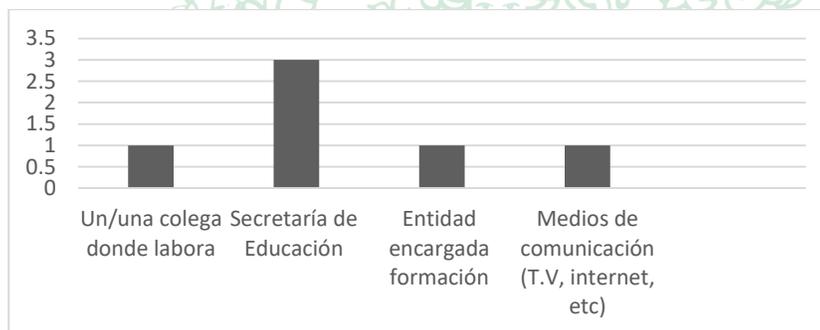
Facultad de Educación

alcanzaron el nivel B2, ya lograron la meta establecida; mientras que uno/una aún le falta para responder a las expectativas del gobierno.

Programa Nacional de Bilingüismo. En esta segunda parte abordamos algunas preguntas en relación con los principios de la política lingüística y el eje de acción de Definición y Desarrollo, de planes de capacitación. Según datos del Ministerio (2010) en el marco de la política lingüística más de 10.000 docentes de inglés, se han beneficiado de las estrategias que fortalecen las competencias en lengua extranjera. Es así como iniciamos preguntando al profesorado por su nivel de conocimiento del PNB. De acuerdo a las respuestas el 100% del profesorado indicó que tiene un nivel de conocimiento medio, o sea tiene alguna información sobre una política que lleva más de diez años de implementación. Luego, indagamos sobre los medios a través de los cuales se enteraron del Programa de Bilingüismo. La siguiente gráfica ilustra sus respuestas.

Gráfica 10

Medios para informarse del PNB



Como podemos observar en la región del Oriente antioqueño, los/las tres docentes han tenido conocimiento de la política lingüística, principalmente por acción de las Secretarías de Educación, lo cual muestra, ese papel clave de las entidades territoriales, en cuanto a llevar a las regiones esas propuestas del Gobierno Nacional como en el caso del PNB. En menor grado encontramos que uno/una señaló que se ha informado por medio de

Facultad de Educación

un/una colega, por la entidad formadora y/o por medios de comunicación como la televisión o Internet. No obstante, este grupo de docentes ha sido informado de las decisiones que otros/otras han tomado sobre un tema que consideramos, le compete directamente al profesorado de inglés.

Teniendo en cuenta que uno de los ejes de acción del PNB es la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación (MEN, 2005), el cual tiene como foco brindar al profesorado de inglés del país oportunidades de formación, les preguntamos sobre las ofertas en las cuales han participado. La siguiente gráfica ilustra sus respuestas.

Gráfica 11

Ofertas de formación



Como podemos ver en las respuestas, dos indicaron que han asistido a conferencias, solamente uno/una dijo haber asistido a cursos, a seminarios o haber participado en grupos de estudio. Sabiendo que el PNB propone entre sus acciones de formación, cursos de lengua y metodología, las inmersiones en San Andrés Islas y en el interior del país (MEN, 2005), llama la atención que solamente uno/una de los/las docentes ha participado en los cursos y que después de diez años de implementación de la política, las otras estrategias propuestas en la política pareciera que no se han llevado la subregión, o al menos este grupo de docentes, no ha tenido la oportunidad de acceder a ellas. Según sus respuestas,

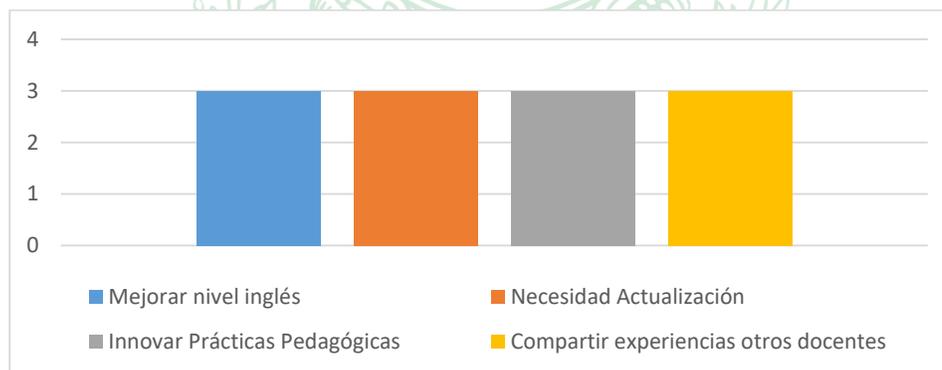
Facultad de Educación

pareciera que han asistido a eventos, digamos más esporádicos como una conferencia o un seminario.

En relación con su participación en las ofertas de formación, también indagamos por la frecuencia con la que han participado en ellas. Al respecto, cada uno/una ha tenido su propia experiencia en relación con la puesta en marcha de las estrategias de formación del PNB. Un/una docente del grupo dijo que no ha participado nunca y dos parece que han tenido algunas posibilidades, aunque pocas. Igualmente, queda la inquietud sobre el nivel tan bajo de participación en las ofertas de formación en un programa vigente y de carácter nacional, en el cual el profesorado tiene un papel fundamental en la concreción de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. Además, buscamos saber sobre la motivación del profesorado de Oriente al participar en las ofertas de formación.

Gráfica 12

Motivación para participar en las ofertas de formación



La gráfica 12 ilustra las principales motivaciones que tiene este grupo de docentes para participar en un programa de formación. Si bien en la gráfica N° 10 veíamos un nivel de participación tan bajo en las ofertas, aun así, aquí encontramos que todos/todas comparten las razones que los mueven a asistir a un programa de formación, nos permitimos plantear que en este grupo de docentes prevalece un interés por mejorar sus

Facultad de Educación

saberes a nivel disciplinario y pedagógico, igualmente podríamos decir que ellos/ellas

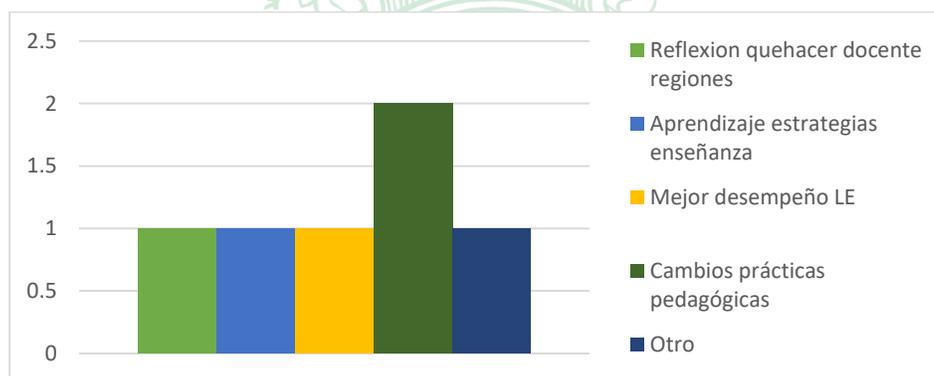
tienen una motivación intrínseca al buscar la formación. Es así como al preguntarles por lo

que les ha generado la participación en los programas de formación docente, ellos/ellas

respondieron:

Gráfica 13

Impacto de los programas de formación



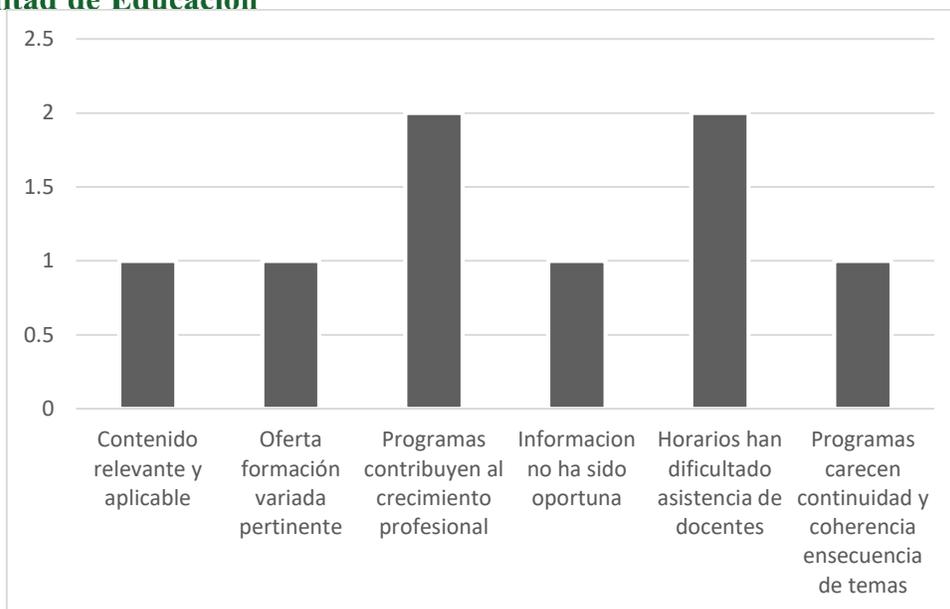
En las respuestas dadas por este grupo de docentes, encontramos que la participación en los programas de formación ha permitido a dos de ellos/ellas llevar a cabo cambios en sus prácticas pedagógicas, en cuanto a las demás alternativas, uno/una indicó la reflexión, la mejora de la lengua extranjera o aprendizaje de estrategias; al igual uno/una marcó la opción Otro, para indicar que no aplicaba. En relación con la última respuesta creeríamos corresponde a la persona que no ha asistido a las ofertas de formación.

De igual manera, también les indagamos por sus opiniones sobre la oferta y la calidad de los programas de formación docente en el marco del PNB, y esto es lo que indicaron los y las docentes.

Gráfica 14

Opinión de las ofertas de formación

Facultad de Educación



La gráfica 14 muestra las diferentes opiniones que tienen los/las docentes de la subregión, sobre las ofertas de formación. En primer lugar, encontramos una valoración positiva de las ofertas, dos de los/las docentes consideran que estos programas contribuyen a su crecimiento profesional, así mismo tenemos que uno/una piensa que estos programas son variados y su contenido ha sido relevante y aplicable a su práctica docente. En contraste, dos indicaron que los horarios han sido un asunto que ha dificultado su participación; en la misma línea un/una docente señaló que la información ha sido poco oportuna, además, indicó la poca continuidad y coherencia en la secuencia de los temas de estos programas.

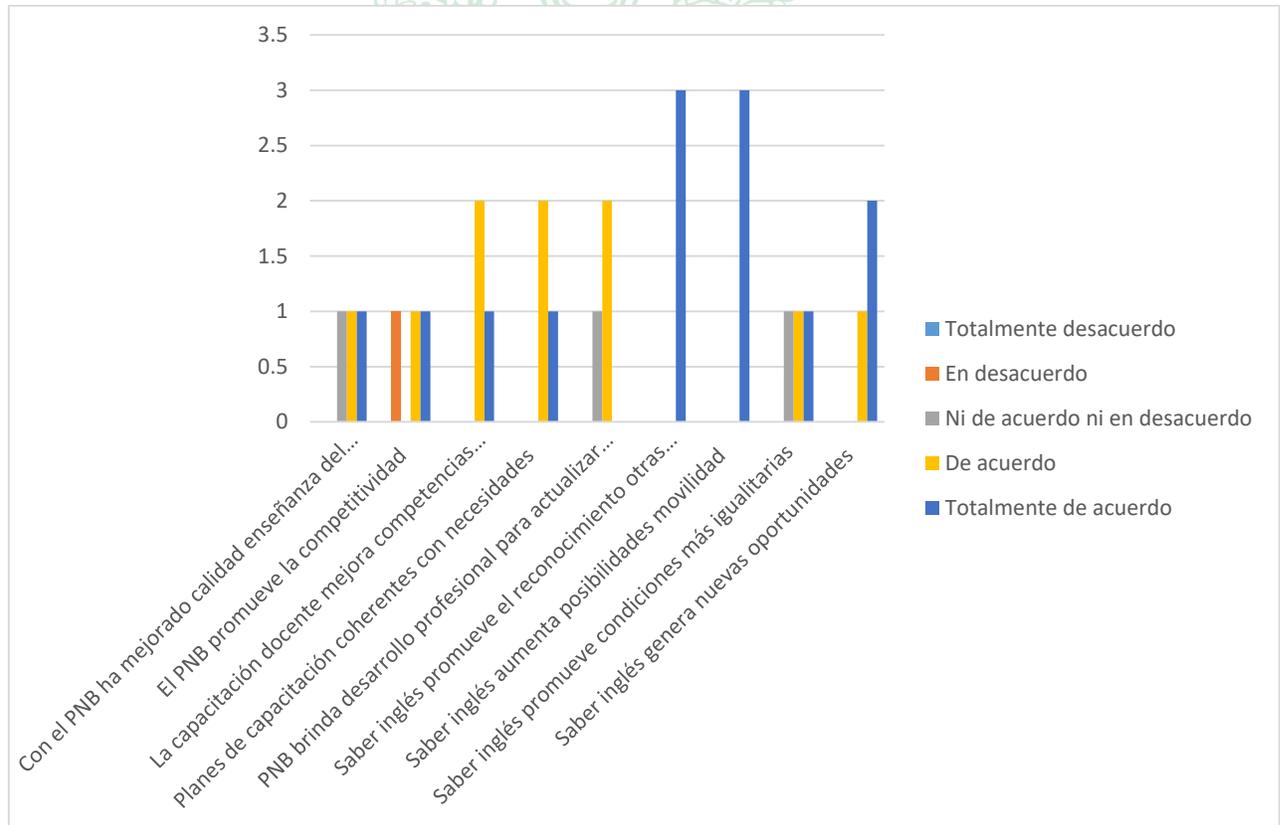
En la segunda parte de la encuesta, los/las docentes indicaron su nivel de conocimiento de la política lingüística del PNB. Sus repuestas mostraron que todos/todas tienen un conocimiento medio del Programa, igualmente en relación con los medios por los cuales se han enterado del PNB, pareciera que en esta subregión la Secretaría de Educación ha liderado dicho proceso, aunque también algunos/algunas de ellos/ellas se han informado a través de un colega, por la entidad encargada de la formación y/o por los medios de

Facultad de Educación

comunicación como la televisión e Internet. También, indagamos al profesorado sobre su nivel de acuerdo o desacuerdo en relación con algunos planteamientos de la política lingüística del PNB. La gráfica 15 ilustra sus respuestas.

Gráfica 15

Nivel de acuerdo o desacuerdo de los planteamientos del PNB



De acuerdo a las respuestas brindadas, vemos que en cuanto a la parte de formación docente, se evidencia que el profesorado está de acuerdo en que la capacitación favorece la mejora de sus competencias comunicativas y lingüísticas, sin embargo en relación con la correspondencia de los programas con sus necesidades de formación dos de los/las docentes señalaron no estar de acuerdo ni en desacuerdo y uno/una de ellos/ellas expresa su acuerdo ante este planteamiento, lo cual deja un asunto por resolver; en dicha posición, aparentemente neutra de dos docentes. Podríamos decir que el profesorado está muy de

Facultad de Educación

acuerdo en las ventajas y beneficios que trae el aprender una lengua extranjera como el inglés en particular, dado que puede generar posibilidades de movilidad y en consecuencia el encuentro con otras culturas.

Para resumir, en la primera parte del cuestionario presentamos algunos datos demográficos del grupo de profesores que permiten tener una perspectiva más amplia sobre ellos/ellas. En relación con la educación los/las tres docentes son licenciados/licenciadas, es decir, su formación inicial la hicieron en un programa de preparación de maestros y maestras; en cuanto a la formación avanzada todos/todas han realizado estudios uno/una a nivel de especialización y dos a nivel de maestría. En el caso particular de su conocimiento de lenguas extranjeras, parece que todos/todas se prepararon en la enseñanza del inglés principalmente, solamente uno/una del grupo indicó tener algunos conocimientos del alemán y del francés. En cuanto al inglés, según este grupo de docentes dos indican que su nivel es el B2, de acuerdo a lo estipulado en MCER y uno/una señala el B1. También, hemos tenido un acercamiento, aunque incipiente, a lo que ha sido la experiencia de Natalia, Camilo y Cristina en relación con los programas de formación docente ofrecidos en el Oriente antioqueño, en el marco del PNB. En primer lugar, este grupo de docentes coinciden en las razones que los lleva a participar en los programas de formación; todos/todas tienen el interés en mejorar su conocimiento disciplinar, como también sus prácticas en el aula y compartir con otros/otras docentes y por último porque consideran la necesidad de actualizarse. Por esto consideran que la reflexión de su práctica docente y el aprendizaje de diferentes estrategias de enseñanza, les ha permitido llevar algunos cambios en la labor docente. En consecuencia, ellos/ellas presentaron algunas opiniones sobre las estrategias de formación. Encontramos un reconocimiento a las estrategias, indicando que tienen un contenido relevante y variado, por lo cual consideran que contribuyen a su

Facultad de Educación

crecimiento profesional. No obstante, señalaron algunos elementos sobre las irregularidades en la implementación de las estrategias, entre ellas se encuentran la información poco oportuna sobre las ofertas, los horarios ofrecidos y también la discontinuidad de las ofertas de formación.

Por último, en cuanto a sus percepciones sobre algunos de los planteamientos de la política lingüística encontramos que los/las tres docentes reconocen el valor de aprender una lengua extranjera, como el inglés, por las diferentes oportunidades que puede brindar a nivel de movilidad y conocimiento de otras culturas. En cuanto a la capacitación del profesorado están de acuerdo en que puede contribuir para mejorar las competencias comunicativa y lingüística del idioma, pero sobre el planteamiento de la coherencia de las estrategias con las necesidades de formación del profesorado, encontramos que su posición es, ni de acuerdo ni en desacuerdo; lo cual nos llama la atención porque ya han reconocido algunas ganancias, sin embargo, vemos aquí una posición que parece neutra frente al tema de las necesidades.

Región Norte

Caracterización general del profesorado. A continuación presentamos algunos elementos generales sobre el grupo de docentes de inglés que participó en el estudio, el cual está conformado por Antonio y Carlos. En cuanto a su formación académica, ambos docentes son licenciados, y a nivel de posgrado, uno de ellos tiene especialización. Al preguntarles por la formación pedagógica, como egresados de un programa de preparación de maestros y maestras ambos han tenido dicha formación durante el pregrado. Por otro lado, como docentes de lengua extranjera indagamos sobre el conocimiento de otros idiomas. Encontramos que ninguno de los dos reporta tener formación en lenguas como el alemán, el italiano o el portugués, solo uno indicó que tiene muy buen nivel de francés. En

Facultad de Educación

el caso particular del inglés, el cual es el idioma que enseñan en básica y media y en la educación superior, uno señaló que tiene un nivel bueno y el otro lo evaluó como excelente. Así mismo, en relación con el aprendizaje del inglés uno señaló la formación inicial, ambos han estudiado esta lengua extranjera a través de cursos y programas, también uno indicó las ofertas brindadas por el gobierno nacional o regional, experiencia en otros países o la autoformación. Además, al preguntarles sobre su valoración del nivel de inglés uno indicó bueno y el otro excelente. De acuerdo a esta información, pareciera que uno de los docentes a pesar de haberse formado en un programa de licenciatura, la preparación en la lengua extranjera la recibió a través de algunas de las alternativas presentadas, más no en la formación inicial.

Dado que en la política de bilingüismo, el Ministerio adoptó el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para establecer las metas, en cuanto al nivel de lengua extranjera que se debe alcanzar en los diferentes niveles de la educación en el país, le preguntamos al profesorado sobre la o las pruebas estándar que han tomado y el nivel asignado de acuerdo al Marco. Según las respuestas marcadas uno de ellos ha tomado el TOEFL⁴ y el otro agregó que ha tomado el TKT. En cuanto al nivel de inglés en el que cada uno ha sido clasificado, encontramos que los dos se encuentran en el nivel B2 del Marco, el cual es el establecido en la política lingüística para el profesorado de la educación básica y media.

Programa Nacional de Bilingüismo. En la segunda parte del cuestionario nos enfocamos en el tema del Plan Nacional de Bilingüismo. La política se ha implementado en todo el territorio nacional por algo más de diez años, por lo tanto les preguntamos por su

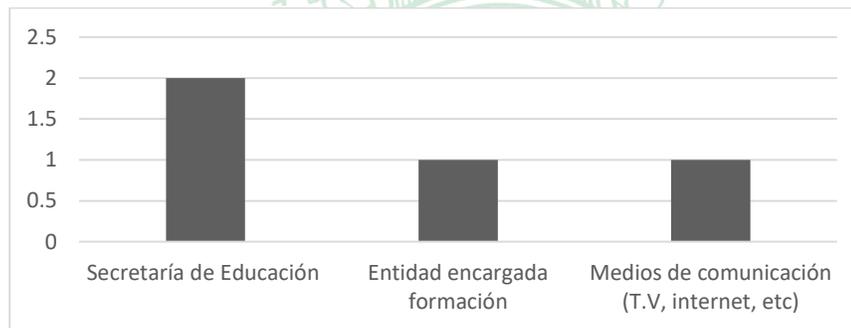
⁴ Test of English as a Foreign Language. Esta prueba mide las habilidades de hablantes no nativos del inglés en el contexto académico y profesional

Facultad de Educación

nivel de conocimiento del Programa. En este sentido, uno indicó que su nivel de conocimiento de la política lingüística es medio, mientras que el otro docente dijo tener un nivel de conocimiento alto. Igualmente, indagamos por los medios a través de los cuales se han informado o han recibido información del PNB.

Gráfica 16

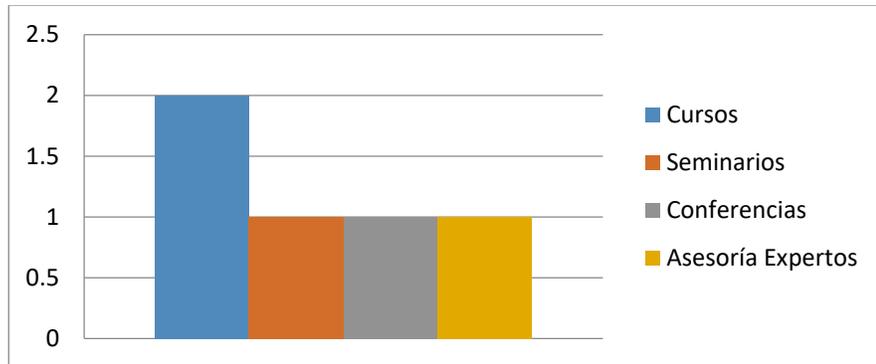
Medios para informarse del PNB



En esta subregión, parece que ambos profesores han tenido conocimiento de la política del PN a través de la Secretaría de Educación, uno añadió que ha tenido acceso a información por medio de la entidad formadora y/o de los medios de comunicación como la televisión e Internet. Al respecto, podríamos decir que la Secretaría de Educación ha liderado la socialización de la política en la subregión, es decir, parece que ha informado al profesorado de las decisiones del Gobierno Nacional; también tenemos que las entidades que han llevado a cabo la formación han tenido alguna incidencia al respecto, por otro lado parece ser que por propia iniciativa el profesorado ha aprovechado las bondades de los medios de comunicación para informarse de la política.

La política del PNB tiene entre sus ejes de acción la Definición y desarrollo de Planes de Capacitación (MEN, 2005) para el profesorado de inglés del país. En sus documentos aparecen varias estrategias, por lo cual le pedimos a Carlos y Antonio que indicaran las estrategias en las cuales han participado.

Ofertas de formación

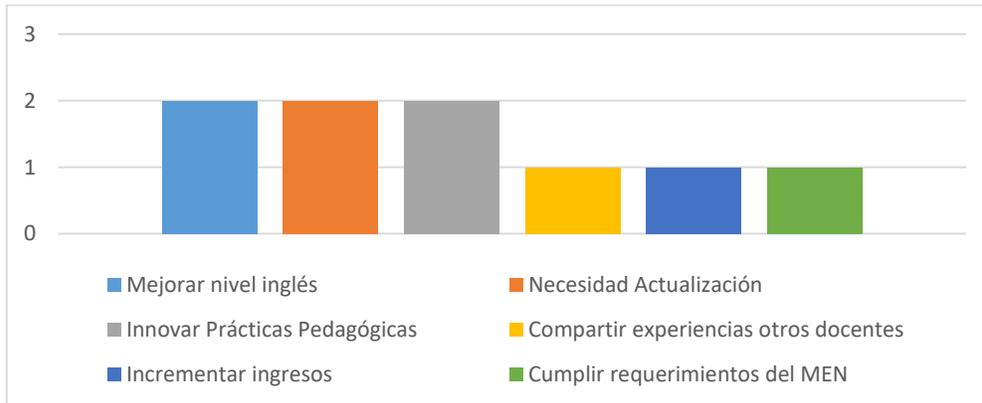


Las opciones señaladas por los dos docentes indicaron que han tenido la oportunidad de asistir a cursos, pero también uno dijo haber participado en seminarios, conferencias o en asesorías con expertos. Tal como está planteado en la política del PNB, algunos cursos, ya sea de lengua o metodología han sido la estrategia en la cual estos docentes han participado, sin embargo, encontramos que los programas de inmersión en San Andrés Islas o en el interior del país parece que no han sido ofrecidas aún al profesorado de inglés del Norte. Además de preguntar por las estrategias en las que han participado, les indagamos por la frecuencia con la que han asistido. Y encontramos que el uno ha participado casi siempre, mientras que el otro algunas veces. Esta diferencia nos llama la atención porque Antonio y Carlos se encuentran ubicados en el mismo municipio en la subregión Norte, por lo cual nos preguntamos qué habrá pasado que su nivel de participación presenta diferencias.

Continuando con la experiencia de estos dos docentes en relación con las ofertas de formación del PNB, también les preguntamos sobre sus motivaciones para participar en un programa de formación. En la siguiente gráfica ilustramos sus respuestas.

Facultad de Educación

Motivación para participar en las ofertas de formación



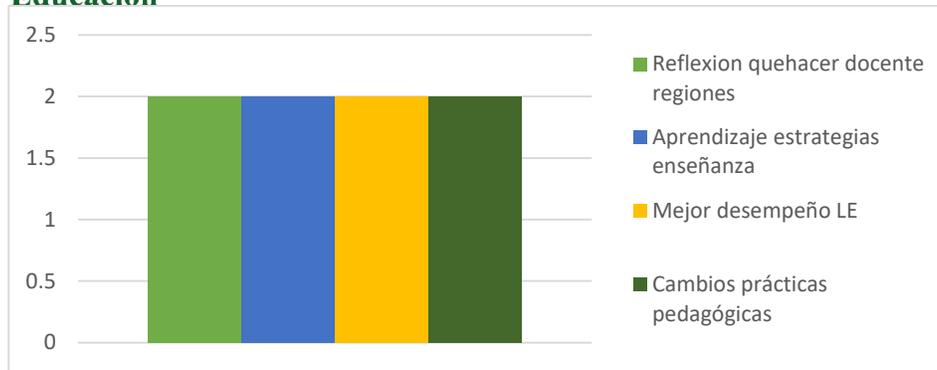
Es evidente que a ambos docentes, los mueve el deseo de mejorar la lengua extranjera, o sea su conocimiento disciplinar; igualmente la necesidad de estar al día en lo relacionado con la enseñanza del inglés, de manera que puedan innovar en su práctica docente. En una menor escala tenemos que a uno le interesa compartir con otros/otras docentes, así como el interés por aumentar los ingresos o responder a lo requerido por el gobierno. Al respecto, nos permitimos plantear que estas respuestas, además de reflejar una motivación intrínseca del profesorado, también vemos unos asuntos más instrumentales como la mejora salarial y el dar cumplimiento a unos requerimientos.

Posteriormente, les preguntamos por lo que le ha dejado a cada uno de los docentes la participación en los programas de formación y sus respuestas fueron las siguientes:

Gráfica 19

Impacto de los programas de formación

Facultad de Educación



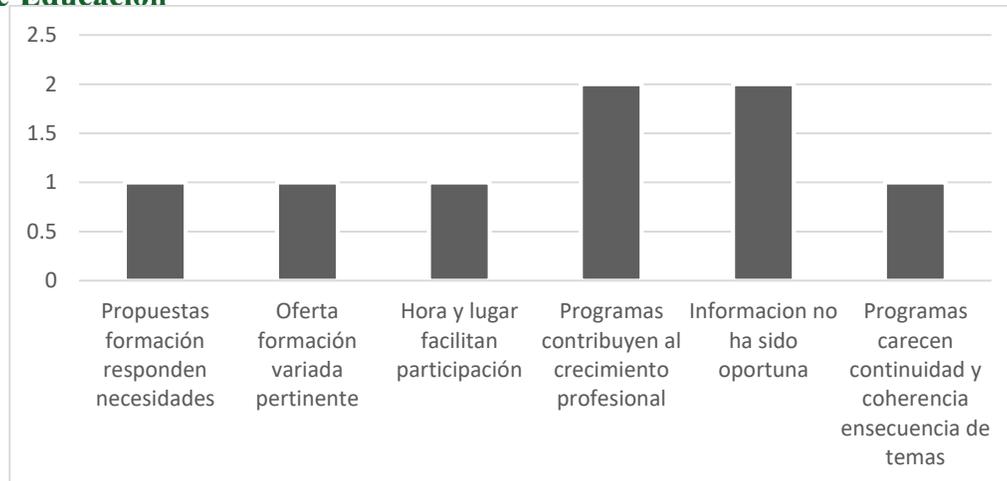
En este caso, ambos docentes señalaron que las estrategias de formación han traído nuevos aprendizajes en cuanto a la lengua extranjera y las estrategias de enseñanza, lo cual tuvo algún impacto en sus prácticas en el aula de clase. En este sentido, creeríamos que los logros reportados por los docentes corresponden a la propuesta del formación del PNB, dado que las estrategias buscan principalmente mejorar los saberes disciplinar y pedagógico del profesorado de inglés en el país; así mismo parece que han reflexionado sobre el quehacer docente, lo cual consideramos es un elemento significativo del proceso de formación del profesorado.

Por otro lado, indagamos a estos docentes sobre sus opiniones acerca de la oferta y la calidad de los programas de formación docente en el marco del PNB, sus respuestas se encuentran ilustradas en la siguiente gráfica.

Gráfica 20

Opinión de las ofertas de formación

Facultad de Educación



Las respuestas de Carlos y Antonio nos muestran un consenso en su mirada de los programas de formación, los dos indicaron que efectivamente estas estrategias han contribuido en su crecimiento profesional, aunque también señalaron que la información de las propuestas ha sido irregular. Además, cada uno de ellos desde su propia vivencia ha indicado otros elementos como por ejemplo, uno respondió que las propuestas han respondido a las necesidades de formación, así mismo el lugar y la hora ha facilitado la participación, en contraste el otro agregó que estos programas no han tenido continuidad ni presentan coherencia en la secuencia de los temas. Lo cual nos permite pensar que si bien, el profesorado reconoce el valor de dichas ofertas, también pareciera que hay un asunto con la comunicación de las iniciativas y la secuencia de las estrategias de formación en la subregión.

Al inicio de la segunda parte, los docentes indicaron que ambos tienen un grado alto o medio de conocimiento del Programa, así mismo parece que la Secretaría de Educación municipal ha sido clave en acceso a información de la política lingüística del PNB, sin dejar de mencionar que uno de ellos también fue informado por la entidad formadora o por medio de la televisión o Internet. Por lo tanto, les indagamos sobre su nivel, de acuerdo o

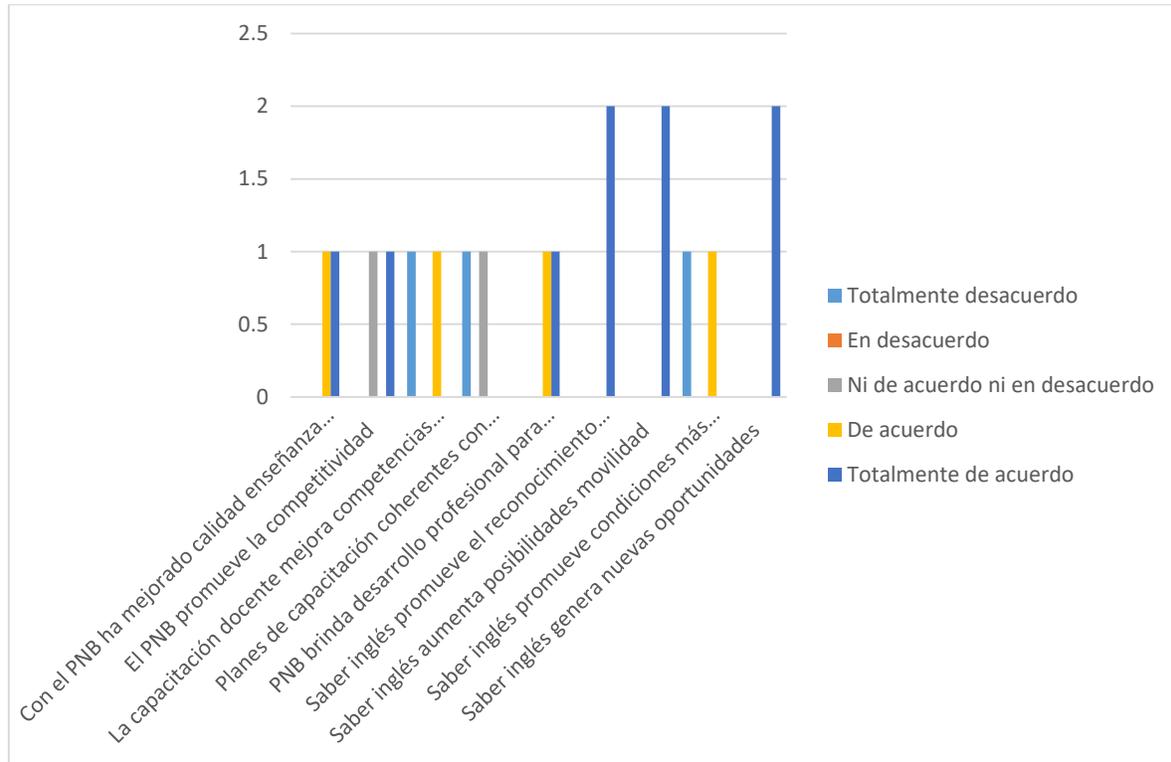
Facultad de Educación

desacuerdo, en relación con algunos planteamientos de la política lingüística del PNB. La

gráfica 21 ilustra sus respuestas.

Gráfica 21

Nivel de acuerdo o desacuerdo de los planteamientos del PNB



Como se puede observar en la gráfica 21, ambos docentes tienen opiniones algo diversas frente a la política del PNB y la formación docente. Frente al inglés, encontramos que ambos están de acuerdo en los beneficios en relación con el acercamiento a otras culturas y posibilidades de movilidad; sin embargo en cuanto a que el inglés puede promover condiciones más igualitarias para el desarrollo de la sociedad, uno manifestó su desacuerdo al respecto, mientras que el otro señaló estar de acuerdo. En relación con el tema de la competitividad vemos que uno considera que es una posible consecuencia del manejo del inglés, mientras que el otro se abstuvo de indicar su acuerdo y desacuerdo y presenta una respuesta neutra, ni de acuerdo ni en desacuerdo; así mismo encontramos que

Facultad de Educación

los dos ven en la lengua extranjera un buen recurso para tener diferentes oportunidades. En relación con la formación docente y su coherencia con las necesidades del profesorado, tenemos que uno dijo estar totalmente en desacuerdo y el otro indicó que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo; lo cual nos podría mostrar que posiblemente las ofertas en las que han participado han respondido poco a sus necesidades de formación; así mismo en cuanto a la capacitación como una alternativa para mejorar sus competencias comunicativas y lingüísticas pareciera que uno ha tenido estas ganancias al participar en las ofertas, aunque el otro señaló estar totalmente en desacuerdo a pesar de haber participado en los programas. En relación con este último punto, parece que hay alguna contradicción en las respuestas puesto que en la gráfica 17 ambos docentes señalaron que han tenido ganancias a nivel de lengua extranjera y de estrategias.

En resumen, en la primera parte del cuestionario presentamos algunos datos demográficos de los profesores que nos permiten tener un poco más de conocimiento sobre ellos. Sobre su formación profesional, encontramos que ambos docentes son licenciados y uno ha realizado estudios a nivel de especialización. Como docentes de una lengua extranjera, indagamos por sus conocimientos al respecto. En el caso concreto del inglés, uno considera tener un buen nivel de inglés, mientras que el otro lo considera excelente. Al preguntarles por su preparación en la lengua que enseñan, uno de ellos tuvo la formación en inglés durante el pregrado, además de otras alternativas como la autoformación, cursos, programas de inglés y la misma capacitación brindada por alguna entidad gubernamental. Y tenemos el caso del otro docente quien a pesar de ser licenciado, la formación del inglés la tuvo por experiencias en el extranjero, programas y cursos de inglés, lo cual nos permite pensar que el profesor no llevó a cabo su formación inicial en un programa de preparación de maestros y maestras de lenguas extranjeras. Teniendo en cuenta el diagnóstico del nivel

Facultad de Educación

de inglés que se ha llevado a cabo en el marco del PNB, tenemos que ambos docentes dicen estar clasificados en el nivel B2 del MCER. Lo cual nos llevaría a pensar que estos dos docentes han alcanzado la meta establecida por el gobierno para el profesorado de inglés de la básica y media. En relación con otras lenguas extranjeras tenemos que solamente uno de ellos, dice tener muy buen nivel de francés, el otro docente no ha tenido formación en otra lengua extranjera.

Igualmente, en la segunda parte hemos tenido un acercamiento inicial a la experiencia de Antonio y Carlos en relación con los programas de formación docente, ofrecidos en el marco de la política de bilingüismo en la subregión Norte. Tenemos en primer lugar que estos docentes se motivan a participar en un programa de formación por su necesidad de actualización y deseo de mejorar su desempeño en la lengua extranjera e innovar en su práctica en el aula de clase. Uno de los docentes también se refirió al interés de mejorar sus ingresos económicos y dar cumplimiento a las demandas establecidas por el gobierno. Encontramos que ambos docentes han participado de algunas estrategias de formación ofrecidas al profesorado de la subregión, de estas oportunidades indican, les han dejado algunas ganancias como la reflexión sobre su quehacer docente, el aprendizaje de estrategias de enseñanza y alguna mejora en el desempeño de la lengua extranjera. Además de estas ganancias, los dos consideran que la información de las ofertas ha sido irregular, es decir, no ha llegado en el momento oportuno al profesorado; uno de ellos indica que son programas discontinuos y poco coherentes en la secuencia de los temas. Así mismo, en cuanto algunos planteamientos de la política del PNB, Carlos y Antonio coinciden como por ejemplo en el reconocimiento de los beneficios que genera el aprender una lengua extranjera como el inglés. Al respecto, piensan que su aprendizaje puede promover posibilidades de movilidad y por ende el acercamiento a otras culturas; en cuanto al tema

Facultad de Educación

de la capacitación docente para mejorar las competencias en la lengua extranjera, un docente está totalmente en desacuerdo, mientras que el otro dice estar de acuerdo. Además, aunque ellos valoran las ganancias provenientes de los programas parece que estos no han respondido realmente a sus necesidades de formación.

Sobre los tres casos en conjunto

Caracterización general del profesorado. A continuación presentamos la información general del grupo de docentes de las tres sedes regionales en las cuales llevamos a cabo el estudio. En total tenemos un grupo de nueve docentes, cuatro en la región de Urabá, tres en el Oriente y dos en el Norte. Ellos/ellas se desempeñan en el área de inglés en la educación básica y media y en la educación superior. En relación con la formación académica, tenemos que en este grupo siete son licenciados/licenciadas, dos son profesionales con formación pedagógica; a nivel de educación posgraduada tres son especialistas y dos son magíster, ningún docente ha realizado estudios a nivel de doctorado. De acuerdo a la información brindada por los/las docentes tenemos que siete realizaron su formación inicial en un programa de preparación de maestros y maestras, así mismo, vemos que dos llevaron a cabo su formación inicial en programas que conllevan a un título profesional, más no en educación y que además han tenido por otro medio alguna formación en pedagogía. Este es un asunto avalado por la legislación colombiana, en el estatuto de profesionalización docente Decreto 1278 (MEN, 2002) en el cual el gobierno amplió la posibilidad del ejercicio de la docencia a profesionales con títulos diferentes a licenciado/licenciada que cumplan con una certificación en pedagogía.

En cuanto a la formación avanzada, encontramos que en este grupo de nueve docentes, cinco tienen estudios a nivel de posgrado, es decir, tres a nivel de especialización y dos a nivel de maestría. Y continuando con su educación, en relación con la formación

Facultad de Educación

pedagógica, siete la recibieron su formación pedagógica en el pregrado, dos indicaron que durante los estudios de especialización y/o maestría, igualmente, el profesorado señaló otras opciones, dos un diplomado y/o certificación y por último uno marcó estudios en el exterior. En resumen, podríamos decir que del grupo de docentes, siete se prepararon para ejercer en el área de la educación desde su formación inicial, igualmente encontramos que quienes estudiaron en un programa profesional diferente a la educación han tenido alguna formación en pedagogía a través de diplomados, estudio en el exterior o por medio de una certificación. Además, pareciera que quienes han realizado estudios de posgrado, también han recibido alguna formación en el área de la pedagogía.

Aparte de preguntar al grupo de profesores por su formación pedagógica, les indagamos sobre su formación en relación con las lenguas extranjeras. Debido a que los/las participantes provienen de diferentes regiones del país y han recibido su formación en diferentes universidades, les preguntamos por su conocimiento de diversas lenguas extranjeras como el alemán, el francés, el italiano, el portugués y por supuesto el inglés. En las respuestas dadas por los/las docentes tenemos que sus conocimientos son principalmente en inglés y francés. Particularmente en el caso del inglés, la lengua extranjera en la cual se desempeñan en la educación, su nivel de desempeño se encuentra entre los rangos de excelente, muy bueno y bueno. Y en el caso particular del inglés, el siete señalaron que aprendió la lengua extranjera durante la formación inicial, además el cinco indicaron en cursos de inglés y/o autoformación, tres respondieron que en capacitaciones de las Secretarías de Educación o el MEN y/o programas de inglés, por último dos dijeron que su aprendizaje del idioma proviene también de haber vivido en el extranjero. Por lo tanto, podríamos pensar que el profesorado se ha formado en programas de preparación de docentes de lenguas extranjeras principalmente, seguido por las otras

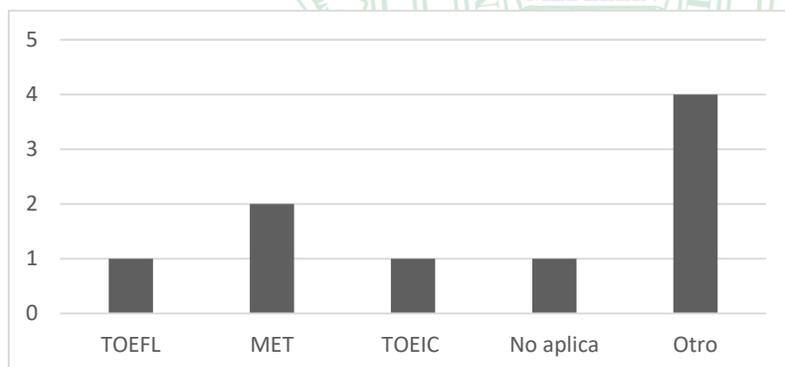
Facultad de Educación

alternativas como vida en el extranjero, cursos o autoformación, las cuales podrían corresponder a quienes no se formaron en una licenciatura enfocada a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Teniendo en cuenta que la evaluación ha sido un eje transversal en la política del PNB y que el gobierno adoptó el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para establecer las metas en cuanto al nivel de lengua extranjera que se debe alcanzar en los diferentes niveles de la educación en el país, le preguntamos al profesorado sobre la o las pruebas estándar que han tomado y el nivel asignado de acuerdo al Marco.

Gráfica 22

Prueba estándar internacional



Al respecto tenemos que dos respondieron el MET, uno señaló el TOEFL y/o el TOEIC, por su parte cuatro respondieron Otro y añadieron que tres de ellos/ellas han tomado la prueba TKT y uno/una añadió que tomó una de las pruebas de diagnóstico administradas por el Ministerio; y por último uno respondió, No aplica, es decir, para indicar que no ha tomado ninguna prueba. Es importante señalar que la prueba TKT (Teaching Knowledge Test) ha sido administrada por algunas universidades para acreditar internacionalmente el conocimiento del profesorado para enseñar el inglés (MEN, 2005). En cuanto al nivel de inglés en el cual han sido clasificados/clasificadas de acuerdo al

Facultad de Educación

MCER, encontramos que seis dijeron estar en el nivel B2, uno en B1 y dos en el nivel C1.

De acuerdo al Marco, el B2 es un nivel intermedio avanzado el cual es el objetivo establecido en el Plan Nacional de Bilingüismo para los docentes de inglés del país, y según las respuestas del profesorado podríamos pensar que ocho de este grupo de docentes han cumplido con lo establecido, si se trata solamente del conocimiento disciplinar del profesorado.

Programa Nacional de Bilingüismo. En las páginas precedentes hemos presentado de manera discriminada la información brindada por el profesorado de las tres subregiones en este cuestionario, de ahí que hayamos podido iniciar la lectura sobre la manera como se ha relacionado el profesorado con la política lingüística en sus propios contextos y acercarnos también a lo que les ha pasado, en relación con las acciones de formación en cada uno de los territorios específicamente. A continuación nos permitimos presentar las percepciones de este grupo de docentes en conjunto, lo cual nos permite mirar aquellos elementos que podríamos llamar recurrentes y particulares de la puesta en escena de la política del PNB y su eje de acción en la formación docente en estos territorios antioqueños. Igualmente, creeríamos que la información brindada por los/las docentes de acuerdo a su experiencia en su propio territorio nos lleva a comprender esa dimensión espacial de las políticas públicas (Salazar, 2009), puesto que en su implementación las políticas varían de un lugar a otro por las condiciones a nivel económico, político y cultural de los diferentes contextos. 1 8 0 3

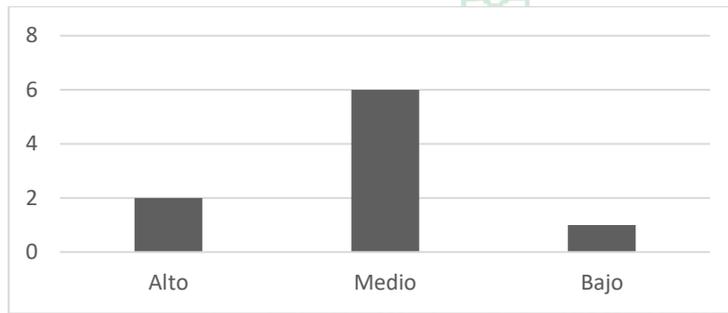
Para comenzar, indagamos al profesorado por su grado de información o conocimiento de la política lingüística, del grupo de docentes encuestados de las tres sedes regionales, seis manifestó tener un nivel de conocimiento medio sobre el PNB, mientras

Facultad de Educación

que dos señalaron tener un nivel alto y uno bajo. La siguiente gráfica ilustra el nivel del conocimiento que tienen los/las docentes participantes de la política lingüística nacional.

Gráfica 23

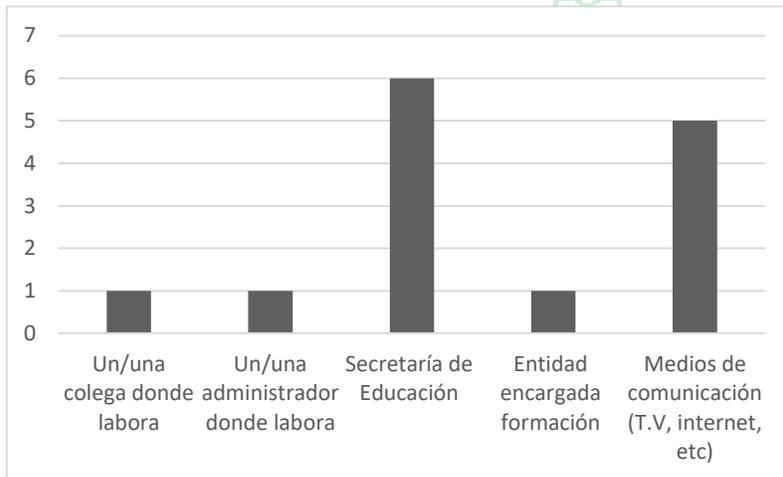
Nivel de conocimiento del PNB



Después de casi diez años de implementación de la política lingüística se evidencia que el profesorado de inglés de las sedes regionales ha tenido información sobre la política, en mayor o menor grado, pero ningún docente manifiesta no saber nada de este Programa del gobierno. En la misma línea, cuando se les pregunta por los medios a través de los cuales se enteraron de Colombia Bilingüe, seis indicaron que han sido las Secretarías de Educación de su región las que han promovido la información sobre la política, cinco agregaron que los medios de comunicación (tv, radio, Internet, página gubernamental), un uno dijo que las entidades encargadas de la formación, un colega y/o una de las personas del área administrativa de donde labora. A continuación presentamos la gráfica que refleja estas respuestas.

Gráfica 24

Medios para informarse del PNB



Teniendo en cuenta que el grupo de docentes participantes en el proyecto proviene de tres subregiones diferentes, se puede observar que el Programa de bilingüismo ha sido divulgado en los diferentes regiones del departamento de Antioquia, además podríamos decir que han sido diversos los medios a través de los cuales el profesorado de inglés ha conocido el Programa. Según las respuestas, podríamos decir que las Secretarías de Educación han tenido un papel importante en la socialización de la política, en segundo lugar se encuentran los medios de comunicación a los cuales han tenido acceso los/las docentes en sus regiones. Igualmente, pensamos que esta información evidencia la manera como se ha establecido esta política pública en las subregiones. Es decir, creeríamos que nos muestra el enfoque descendente de la política lingüística al reflejar que el profesorado no ha sido involucrado en la construcción de dicha política nacional, sino que ha sido informado de las acciones del gobierno por los entes territoriales y/o por medios de

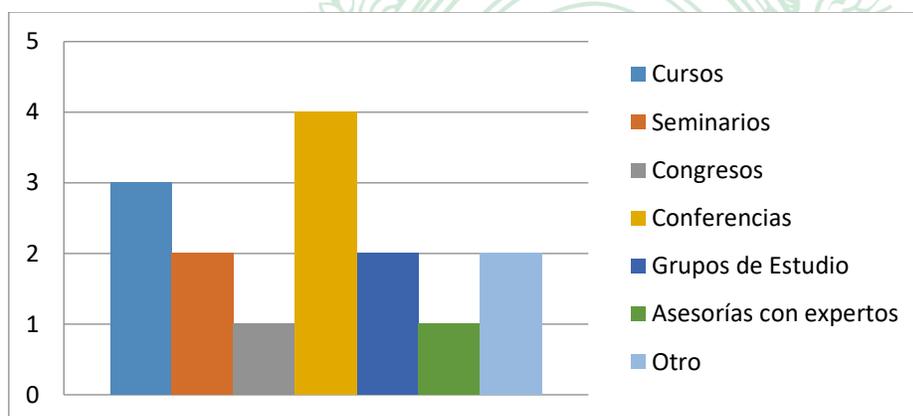
Facultad de Educación

comunicación, y en cuanto a este último elemento podríamos pensar que por su propia iniciativa se ha informado de la política del PNB.

Dado que el Plan Nacional de Bilingüismo tiene entre sus ejes de acción la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación, indagamos al profesorado sobre las ofertas de formación que han en sus regiones y en las que han participado.

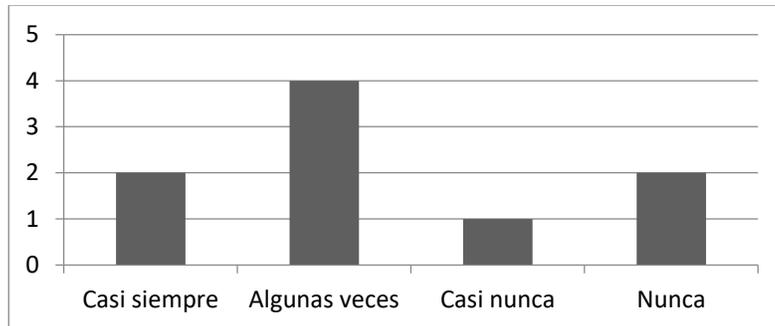
Gráfica 25

Ofertas de formación



Las respuestas indican que cuatro de los/las docentes ha participado primordialmente en conferencias, tres en cursos, dos en seminarios, grupos de estudio, y/o la opción Otros, en esta última posibilidad agregaron que no han asistido a ninguna oferta de formación en el marco del PNB. Aunque las estrategias planteadas en la misma política contemplan cursos de inglés y/o metodología, como también sobre el uso de medios y nuevas tecnologías y las inmersiones en San Andrés Islas o en el interior del país; vemos que de las estrategias propuestas en el PNB, básicamente tres de los/las docentes han tenido la oportunidad de asistir a los cursos. Y luego, le preguntamos al profesorado sobre la frecuencia con la que han participado de las estrategias de formación.

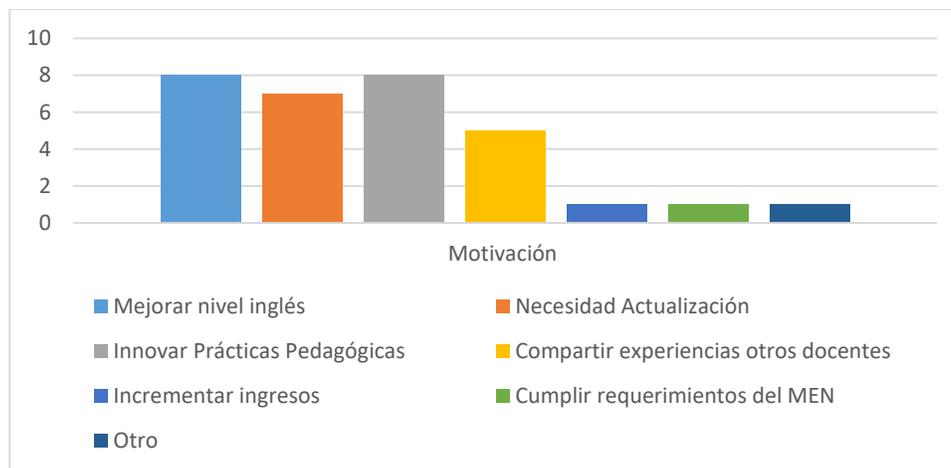
Frecuencia de participación en las ofertas de formación



Como podemos observar, el nivel de participación del profesorado de Urabá, Oriente y Norte en los programas ofrecidos en el marco del PNB tiende a ser algo baja, tenemos que solamente uno dijo que ha participado con mucha frecuencia, mientras que cuatro señalaron que su participación se ha dado solo algunas veces, uno casi nunca y dos nunca han asistido a alguna estrategia de formación. Nos inquieta esta participación tan baja del profesorado en las estrategias de formación, cuando en los mismos documentos del PNB se encuentra publicado que en coordinación con las entidades territoriales más de 10.000 docentes de inglés del país se han beneficiado de dichas estrategias (MEN, 2010). Al respecto nos permitimos plantear que hay poca correspondencia entre la participación de este grupo de docentes y los datos del Ministerio, si los esfuerzos han beneficiado a miles de docentes nos queda la pregunta: por qué aún tenemos docentes que no han participado en ningún programa de formación o con una frecuencia de participación tan baja.

También les preguntamos a estos/estas docentes de las regiones de Antioquia por esas motivaciones para asistir a un programa de formación. Y ellos/ellas nos respondieron lo siguiente:

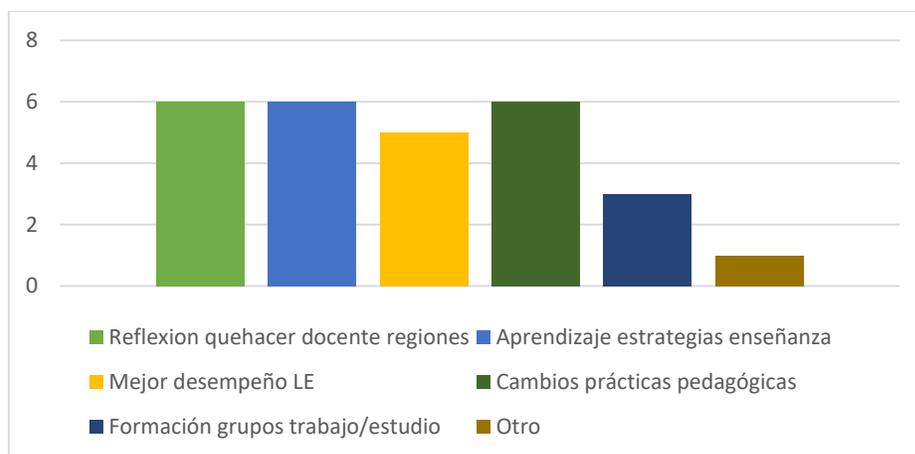
Motivación para participar en las ofertas de formación



Según sus respuestas, encontramos que tanto el mejorar el nivel de la lengua extranjera como innovar sus prácticas pedagógicas, son las motivaciones más señaladas por el grupo de participantes, ambas posibilidades fueron marcadas por ocho de los/las docentes; luego siete marcaron la necesidad de actualización, cinco compartir con otros/otras colegas. En un menor número, uno dijo incrementar los ingresos y/o dar cumplimiento a lo establecido por el gobierno, igualmente uno señaló la opción Otro para indicar que no ha participado, en esta última opción creeríamos que es una manera de manifestar algún sentimiento o una posible resistencia frente a su ausencia en las estrategias de formación. Como podemos ver, el profesorado tiene diferentes intereses que le llevan a participar de las ofertas de formación, podríamos decir que se evidencia una preocupación por el conocimiento disciplinar, por mejorar la instrucción en el aula de clase y podríamos también hablar de ese deseo de saber del profesorado y de encontrarse con otros y otras colegas en el proceso de su formación.

Aparte de indagar sobre sus motivaciones, también los/las docentes respondieron respecto a lo que les han generado estos programas de formación.

Impacto de los programas de formación



Las respuestas de este grupo de nueve docentes de las subregiones nos muestran unas percepciones positivas de lo que los programas de formación les ha generado. Encontramos que seis indicaron la reflexión sobre la práctica docente, la implementación de algunos cambios y/o el aprendizaje de algunas estrategias de enseñanza como algunas de las ganancias; en segundo lugar cinco señalaron que su desempeño en la lengua extranjera ha mejorado. También, tres dijeron que tuvo la oportunidad de participar en grupos de trabajo y estudio con colegas, y por último uno seleccionó Otros para indicar nuevamente que no ha participado en las ofertas de formación. En consecuencia podríamos pensar que las ganancias mencionadas por el profesorado en relación con la mejora del inglés y el aprendizaje de nuevas estrategias de enseñanza que les han ayudado a llevar a cabo cambios en sus prácticas en el aula de clase, corresponden a la perspectiva de formación planteada en la política lingüística. En los documentos del PNB se explicita claramente “Dicha capacitación se implementa para mejorar las competencias comunicativas y lingüísticas así como brindarles oportunidades de desarrollo profesional, actualización de prácticas pedagógicas” (MEN, 2005). Lo cual a su vez nos muestra una formación basada

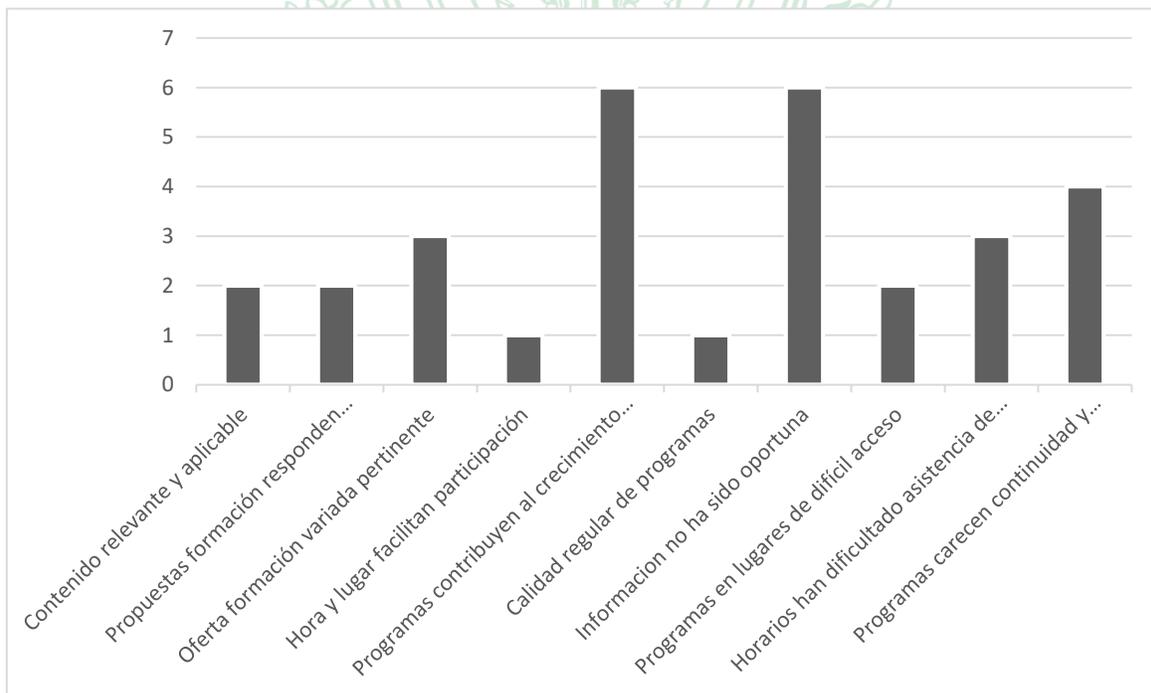
Facultad de Educación

en el entrenamiento, en la cual la actualización de los conocimientos científicos y didácticos del profesorado, a través de cursos y seminarios por ejemplo, conllevan directamente a la transformación de la práctica (Imbernón, 2014). Igualmente, encontramos positivo los aprendizajes mencionados por el profesorado, como también las oportunidades de participar en grupos de trabajo y de estudio, lo cual puede brindarle otras rutas de aprendizaje y crecimiento profesional.

Al finalizar esta primera parte de la encuesta, les preguntamos por sus opiniones sobre las ofertas de formación en las que han participado, y ellos/ellas nos indicaron lo siguiente:

Gráfica 29

Opinión de las ofertas de formación



La gráfica 25 nos ilustra las diferentes opiniones que tiene el profesorado del Urabá, Oriente y Norte sobre las ofertas que han llevado a sus territorios. En primer lugar, encontramos que seis indicaron que estos programas han contribuido efectivamente a su

Facultad de Educación

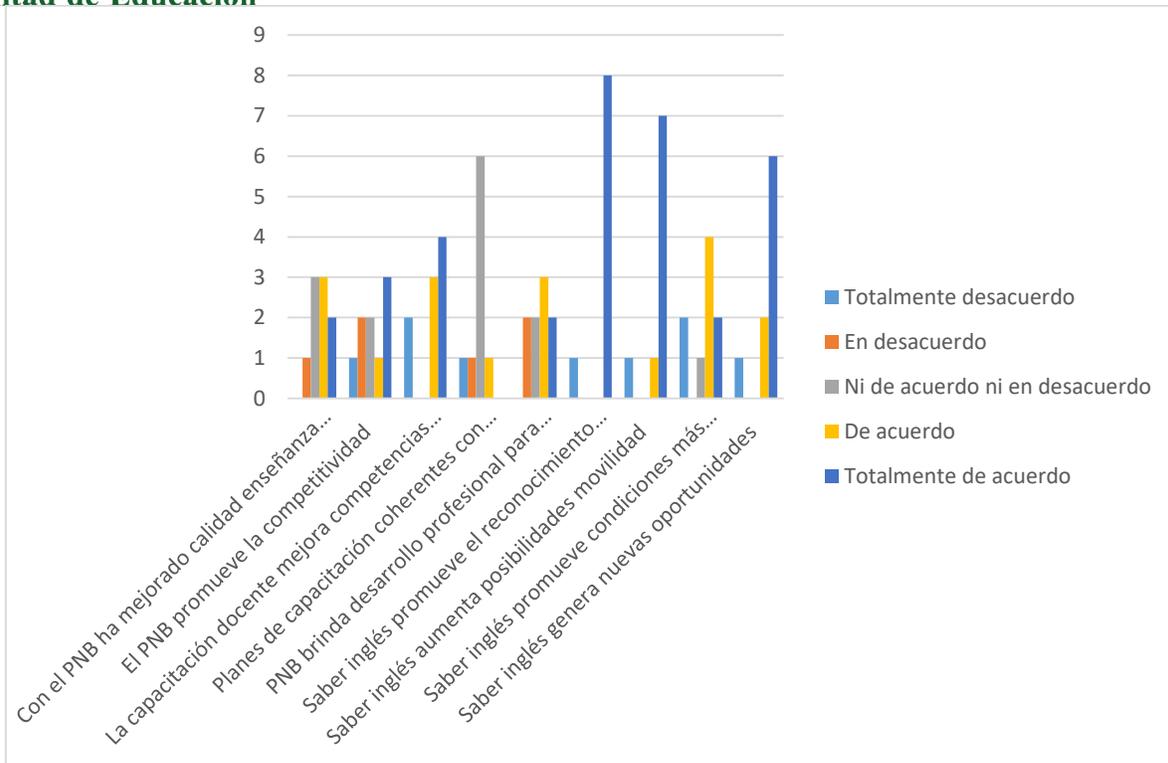
crecimiento profesional, lo cual creeríamos que es coherente con lo indicado por ellos en la anterior pregunta sobre las ganancias, en dichas iniciativas (Ver gráfica 24). Del mismo modo, tres señalaron que la oferta de ha sido variada y pertinente para su formación, también entre las apreciaciones positivas dos dijeron que el contenido de los programas es relevante y responde a sus necesidades. Sin embargo, el profesorado de estas tres subregiones mencionó algunos elementos poco positivos de las iniciativas. El seis seleccionaron que la información sobre estos programas no ha sido oportuna en sus regiones, cuatro opinaron que carecen de continuidad y coherencia en la secuencia de los temas, por último dos dicen que los horarios en los que se han ofrecido los programas han dificultado su asistencia, también que el lugar donde se han realizado no han sido de fácil acceso. Al respecto, nos permitimos plantear que las dificultades en relación con debilidades en la comunicación y la oferta de las estrategias en horarios y lugares poco favorables para el acceso, tendrían alguna relación con la poca o nula participación del profesorado en algunas de las estrategias de formación.

Al inicio de la segunda parte sobre el PNB, del grupo de los nueve docentes tenemos que seis dicen que su conocimiento de la política lingüística es medio, o sea han tenido alguna información sobre el Programa, igualmente parece que las Secretarías de Educación y los medios de comunicación han sido los principales medios a través de los cuales se han enterado de la política. Por lo tanto, en la parte final del cuestionario buscamos identificar el nivel de acuerdo o desacuerdo del profesorado frente a algunos de los planteamientos del Programa de bilingüismo sobre la formación docente y la enseñanza del inglés. La gráfica 30 ilustra sus respuestas.

Gráfica 30

Nivel de acuerdo o desacuerdo de los planteamientos del PNB

Facultad de Educación



Como se puede observar en la gráfica encontramos las diferentes posiciones de los/las docentes frente a la política del PNB. En cuanto a la relevancia del aprendizaje del inglés, se evidencia un nivel de acuerdo entre el profesorado, por los beneficios en movilidad y conocimiento de otras culturas, sin embargo parece que en el tema de que el inglés promueve condiciones igualitarias en la sociedad seis manifestaron su nivel de acuerdo con dicho supuesto, mientras que dos indicaron un total desacuerdo al respecto. En los postulados relacionados con la formación del profesorado también encontramos diversas respuestas las cuales reflejan que cada uno/una ha tenido su propia experiencia en relación con las ofertas de formación. Es decir, tenemos que cinco docentes están de acuerdo en que en el marco del PNB se han ofrecido oportunidades de desarrollo profesional, mientras que dos asumieron una posición digamos de neutralidad al indicar ni de acuerdo ni en desacuerdo, y/o en desacuerdo al respecto. Lo cual nos lleva a pensar en la frecuencia de la participación del profesorado en las ofertas de formación, puesto que

Facultad de Educación

algunos/algunas han indicado un nivel de participación nulo o bajo. Ahora, en lo relacionado con la coherencia de la capacitación con las necesidades del profesorado, el seis respondieron ni de acuerdo ni en desacuerdo, o sea parece que mejor se abstienen de dar un juicio más definido al respecto, dos dijeron en desacuerdo, solamente uno señaló estar de acuerdo con el planteamiento. Al respecto, nos remitimos a la gráfica 28 en la cual el profesorado indicó las ganancias provenientes de estos programas de formación, si bien ellos/ellas señalaron la mejora del inglés y el aprendizaje de estrategias de enseñanza por ejemplo, nos permitimos plantear que esta posición neutra de seis docentes como también su desacuerdo, podrían evidenciar que las necesidades de formación del profesorado van más allá del fortalecimiento del conocimiento disciplinar y pedagógico.

Para concluir, en la primera parte buscamos tener una mirada más amplia sobre el profesorado que nos ha habitado en el recorrido de esta investigación. En cuanto a su formación siete docentes son licenciados y licenciadas y dos son profesionales con formación pedagógica. A nivel de formación avanzada, tres son especialistas y dos son magíster. Cabe anotar que en la región del Oriente antioqueño los/las tres docentes tienen formación posgraduada, mientras que tanto en Urabá como en el Norte solamente un/una docente dice tener estudios a nivel de especialización. Esta diferencia nos llama la atención y nos lleva a preguntarnos la razón por la cual en Urabá y en la subregión Norte, el porcentaje del profesorado con formación avanzada es tan bajo, mientras que en el Oriente todos/todas han accedido a la formación posgraduada. En relación con su formación en lenguas extranjeras, estos/estas docentes tienen formación principalmente en inglés, solamente tres dijeron tener alguna formación en francés también.

Dado que el gobierno adoptó el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) como el referente común para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas en

Facultad de Educación

el país (MEN, 2005), tenemos que de acuerdo al MCER seis de los/las docentes se ubican en el nivel B2, uno en B1, y dos en el nivel C1. En consecuencia, podríamos pensar que el 88% del grupo de docentes ha alcanzado la meta establecida en la política lingüística, puesto que nivel B2 es el objetivo establecido en el Plan Nacional de Bilingüismo para los docentes de inglés del país.

Por otro lado, en la segunda parte del cuestionario nos enfocamos a unos elementos relacionados con la política del PNB y a la formación del profesorado de inglés. Teniendo en cuenta que es una política pública que se ha implementado en todo el territorio nacional por algo más de una década, le preguntamos al profesorado por su nivel de conocimiento al respecto. Según sus respuestas seis han tenido algún conocimiento del Programa al calificarlo como medio, solamente uno indicó tener un excelente conocimiento y de igual manera uno manifestó saber muy poco del Programa. Además, pareciera que ellos/ellas han tenido algún acercamiento a la política por acciones de las Secretarías de Educación principalmente, en segundo lugar se encuentran los medios de comunicación, lo cual nos permite pensar que ha sido por iniciativa propia que han tenido alguna relación con la política.

Teniendo en cuenta que la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación es uno de los ejes de acción política lingüística (MEN, 2005), cuatro han participado principalmente en conferencias, seguidamente tres en cursos, y dos señalaron los seminarios y grupos de estudio; y tenemos que dos de los/las docentes no han asistido a ninguna oferta de formación en el marco del PNB en estos más de diez años de puesta en marcha de la política en el territorio nacional. En relación con la frecuencia de su participación en las estrategias de formación, cuatro han participado algunas veces, dos dijeron casi siempre y dos no han tenido la posibilidad de participar en ninguna oferta de

Facultad de Educación

formación. Si el PNB es una política vigente, nos llama la atención que la participación del profesorado presente un nivel tan bajo, además de las estrategias de formación establecidas en el PNB solamente algunos/algunas docentes han tenido la oportunidad participar en los cursos. En este sentido, nos permitimos pensar que posiblemente las demás estrategias como las inmersiones no han sido ofertadas en estos territorios o la información no ha sido oportuna tal como lo indicaron previamente.

Así mismo, las respuestas de los y las docentes ilustraron algunas opiniones positivas y otras no tan positivas de los programas. Seis indicaron que estos programas han contribuido a su crecimiento profesional, tres señalaron que la oferta de formación ha sido variada y pertinente para su formación y dos indicaron que el contenido de los programas es relevante y responde a sus necesidades. No obstante, también seis dijeron que la información sobre estos programas no ha sido oportuna en sus regiones, cuatro indicaron los programas carecen de continuidad y coherencia en la secuencia de los temas, dos seleccionaron que los horarios en los que se han ofrecido los programas han dificultado su asistencia, igualmente el lugar donde se han realizado los programas no ha sido de fácil acceso para el profesorado. En otras palabras, podríamos pensar que se han presentado algunas irregularidades en relación con la logística de la implementación de las ofertas de formación en estas subregiones; además pareciera que se han presentado algunas interrupciones en la oferta de las estrategias de formación en las subregiones.

Por otro lado, dado el acercamiento del profesorado a la política del PNB, desde su perspectiva han indicado su nivel de acuerdo y desacuerdo con algunos planteamientos de la política pública. En relación con el aprendizaje del inglés es evidente el reconocimiento del profesorado a la lengua extranjera que ellos/ellas enseñan. Se refleja un acuerdo en cuanto a sus beneficios en términos de movilidad y conocimiento de otras culturas;

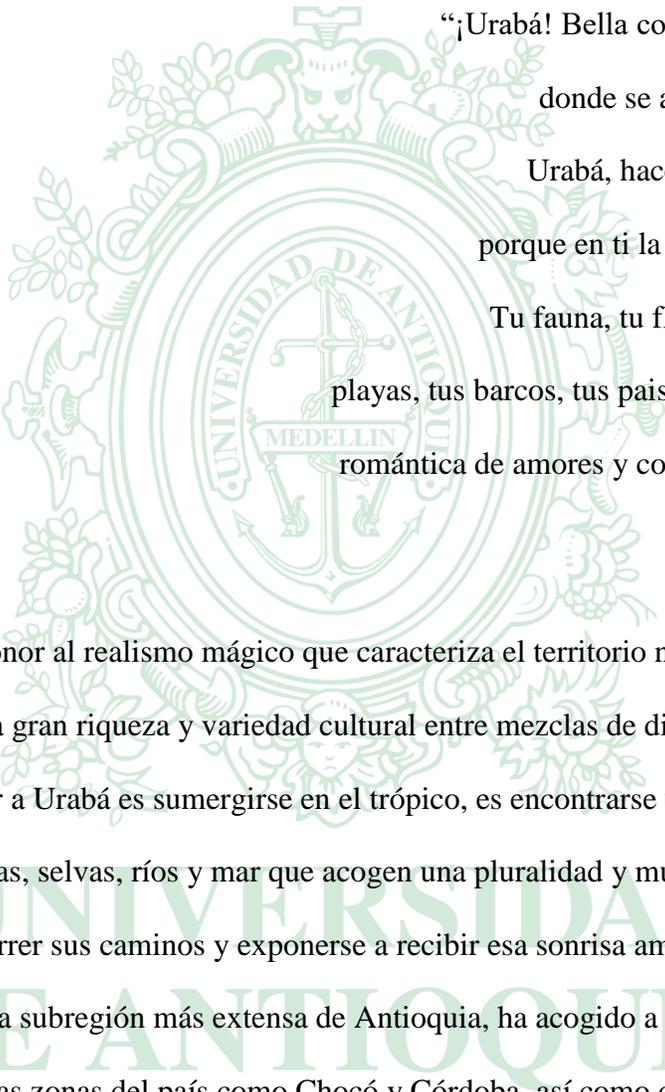
Facultad de Educación

igualmente en su mayoría consideran que el aprendizaje del inglés posibilita condiciones más igualitarias para el desarrollo de la sociedad, aunque algunos de ellos indican su desacuerdo. En cuanto a la formación docente, cinco del grupo valoran las oportunidades de formación que han ofrecido en el marco de la política, mientras que los/las otras docentes señalan su desacuerdo, pues ya hemos visto en páginas anteriores que algunos/algunas docentes no han tenido posibilidad de participar en dichas ofertas. En la misma línea, seis de ellos/ellas al pensar en la coherencia de las propuestas de formación con sus necesidades, eligió la respuesta ni de acuerdo ni en desacuerdo. En este sentido, creeríamos que esta posición neutra del grupo de docentes como también su nivel de desacuerdo, pueden reflejar de alguna manera una posición crítica del profesorado frente a las ofertas ya sea porque haya participado y encuentre que las ofertas de formación no responden del todo a sus necesidades o porque como lo mencionamos anteriormente hay docentes que no han tenido la oportunidad de participar por lo cual esta ausencia de las ofertas les lleve a asumir dicha posición.

Finalmente, pensamos que este primer acercamiento nos ha brindado algunos elementos sobre la manera como el profesorado se ha relacionado con la política del PNB y a su experiencia en relación con los programas de formación. Los cuales son un insumo importante para la presente investigación en relación con las experiencias de los y las docentes de estas subregiones en los programas de formación docente ofrecidos en el marco del PNB, sus percepciones y esas características de un programa de formación para su región. Creeríamos que las diferentes respuestas han iluminado en el camino a seguir y nos permiten pensar en las futuras conversaciones a nivel individual y grupal que llevaremos a cabo con el profesorado en sus territorios.

Capítulo 5

Urabá: Arcoíris Antioqueño



“¡Urabá! Bella como se la mire desde
donde se admire es primorosa
Urabá, haces que por ti suspire
porque en ti la belleza es dolorosa.
Tu fauna, tu flora, tus mujeres tus
playas, tus barcos, tus paisajes...son la esencia
romántica de amores y consigna de paz en mi
mensaje”.⁵

Haciendo honor al realismo mágico que caracteriza el territorio nacional, la región de Urabá ofrece una gran riqueza y variedad cultural entre mezclas de diversos olores, sabores y colores. Ir a Urabá es sumergirse en el trópico, es encontrarse una combinación de sabanas, montañas, selvas, ríos y mar que acogen una pluralidad y multiculturalidad que se evidencia al recorrer sus caminos y exponerse a recibir esa sonrisa amable de sus habitantes. Esta es la subregión más extensa de Antioquia, ha acogido a muchos/muchas migrantes de diversas zonas del país como Chocó y Córdoba, así como del mismo departamento. Por lo cual hoy es hogar de aproximadamente 509.000 habitantes entre nativos y migrantes, quienes se encuentran ubicados en los municipios de Arboletes, Apartadó, Carepa, Chigorodó, Mutatá, Murindó, Necoclí, San Juan de Urabá, San Pedro de

⁵ Tomás Corpas Díaz, poeta turbeño conocido popularmente como el “poeta campesino”.

Facultad de Educación

Urabá, Turbo, y Vigía del Fuerte. La llegada de migrantes de diversos lugares ha contribuido a la diversidad cultural de Urabá, entre su población se encuentra comunidad afrodescendiente, blancos, indígenas, y mestizos, de ahí su inmensa riqueza en relación con las costumbres en los ámbitos: musical, social y gastronómico.

Por lo anterior, Viviana, profesora de inglés proveniente de Medellín y que vivió allí por cinco años comenta “Urabá es un tierra muy pujante, ellos culturalmente tienen mucha fuerza, allá la afrocolombianidad es el 80 % y tiene indígenas que también tienen mucha fuerza”, igualmente agregó “es gente muy alegre, demasiado expresiva, se les hace muy fácil lo que es la música, las danzas, pararse enfrente y hablar”. Esas mezclas étnicas y las altas temperaturas de Urabá han hecho de este pedacito de Antioquia un escenario emocionante y encantador.

Esta tierra del noroccidente antioqueño es dueña de un pedacito del Mar Caribe, donde se encuentra el Golfo de Urabá, lo cual es un ingrediente más de la mágica región. Contar con la influencia del mar ha sido el complemento perfecto de la fertilidad de sus tierras y de su diversidad cultural, es por esto que su posición geoestratégica ha sido para el departamento y para el país, un factor que favorece el desarrollo de diferentes actividades como la pesca, la ganadería, la agroindustria, la explotación maderera, la agricultura y el turismo. Así mismo, la generación de diversos proyectos como las grandes obras de la vía al mar, la construcción de Puerto Antioquia y el aumento de proyectos de vivienda y de carácter comercial (Cámara de Comercio de Urabá, 2016).

Las ventajas geoestratégicas de la región convirtieron a Urabá desde finales de los años ochenta en un territorio de constantes disputas entre los actores armados, tanto las

Facultad de Educación

guerrillas (FARC y ELN⁶) como las autodefensas (ACNUR⁷, 2004). Tal como dijo el poeta local Tomás Corpas, en Urabá, “la belleza es dolorosa”, porque a pesar de todas las bondades, la región no ha sido ajena a la violencia del país. Al caminar por las calles se puede respirar un aire alegre y cálido con un extraño sinsabor de un pasado marcado por el dolor de la violencia. Todo ese contraste de alegría, calor y frío del pasado hicieron que un paisa después de vivir por más de una década en el exterior, regrese a Colombia y haga de la región su nuevo hogar, Alberto, profesor de inglés dice “porque Urabá es un territorio diferente”, así mismo lo vive Juan quien dejó su tierra natal chocoana y encontró en esta tierra su casa, y qué decir de Luz, una profesora de inglés que viajó desde la capital antioqueña porque como dice ella “donde llegué hace 20 años de visita y me quedé”, tal cual, Luz llegó a Urabá para quedarse. En el caso de Viviana, quien también se quedó en Urabá cuenta “esa bella región me abrió inmediatamente las puertas para laborar debido a que en esa época los profesores de inglés escaseaban”. Pero este asunto de la falta docentes de inglés en la región sigue siendo vigente; según Alberto “Urabá tiene una gran falencia y nosotros nos hemos dado cuenta en el área de inglés y es que no somos muchos y eso nos favorece, para nosotros es muy bueno, porque prácticamente estamos viviendo una bonanza con lo del inglés”.

Juan, Alberto, Luz y Viviana docentes de inglés en Urabá. Cada uno/una en diferentes escenarios de la región, pero unidos/unidas por el mismo interés de contribuir con la educación y de continuar su formación. Es así como en estos tiempos de bilingüismo en el país, desde su propio contexto sus voces nos cuentan lo que ha sido su experiencia y su relación con los programas de formación ofrecidos en el marco del Programa Nacional

⁶ Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-FARC, Ejército de Liberación Nacional-ELN

⁷ Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados

Facultad de Educación

de Bilingüismo, sus percepciones frente a los programas y desde su mirada cuentan las características que deben tener las apuestas de formación para esta subregión del departamento. La presencia, las voces, las trayectorias de estos/estas docentes nos permiten aproximarnos a esa compleja relación entre políticas de bilingüismo y los/as actores/as y al contexto. A continuación, compartimos sus experiencias y la manera como cada uno/a de ellos/as viven, encarnan y transitan por su cotidianidad (en) esta relación: Juan: inquieto, enamorado; Luz: excluida, disconforme; Alberto: local, abandonado; y Viviana: motivada, inquieta.

Juan: Inquieto y Enamorado

Juan se define como “un enamorado de la vida, de su hogar, de la familia, de su profesión y consciente de que la actualización continua es la que permite cualificarse como docente de idiomas en un mundo tan globalizado y competitivo como el actual”. Es de origen afrocolombiano, realizó sus estudios de Licenciatura en Idiomas en la Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”. Desde hace 16 años llegó a la región donde vive con su esposa e hijos, y enseña inglés en la Educación Media en uno de los mejores colegios públicos, igualmente ha sido docente de inglés en algunas instituciones de educación superior. Juan cuenta que ha participado en las diferentes actividades académicas que han ofrecido en su municipio en el marco de la implementación del PNB entre las que se encuentran:

La socialización de los estándares para idiomas extranjeros, ese proceso se hizo desde el 2006 y posteriormente se trabajó las estrategias para la enseñanza de idiomas extranjeros, esto incluyó todo lo que tiene que ver con diseño evaluación, los otros procesos fueron más de profundización en cuanto a metodologías y todo lo que tiene que ver con la didáctica.

Facultad de Educación

Su motivación por continuar su formación, lo llevó a postularse a la convocatoria de Becas de maestría para maestras y maestros de la Gobernación de Antioquia, al ser favorecido en el 2015 comenzó sus estudios en la Maestría en procesos de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas en la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín.

Siempre me he preocupado por capacitarme. Muy orgulloso de su labor docente y de su institución, cuando realizamos la entrevista invitó a llevarla a cabo en el colegio donde labora en la jornada de la tarde y en la conversación ya en el aula donde da sus clases comentó “no es que se las sepa uno todas pero considero que se ha aprendido bastante”. Del grupo de profesores que participaron en este estudio, Juan es el único que ha tenido la oportunidad de participar en diferentes procesos de formación ofrecidos en el marco del PNB en esta región, con una entonación marcada dijo “yo siempre me he preocupado pues, por capacitarme, mejorar mis conocimientos y mi desempeño como docente”.

En la conversación grupal, Juan se refirió al Programa Nacional de Bilingüismo “es una gran oportunidad inicialmente para que los docentes del área mejoremos nuestras competencias...Claro que es una propuesta demasiado ambiciosa que requiere el compromiso de muchas partes”. Es evidente el reconocimiento de Juan frente al Programa al verlo como una oportunidad de mejora, aunque también considera que es un proyecto muy ambicioso. En la misma línea, al indagarle sobre el conocimiento que tiene del PNB él respondió “el conocimiento que tengo ha sido a través de los programas de capacitaciones y formación”. Así mismo, conversando con sus colegas, Juan se refirió al PNB nuevamente, haciendo alusión a su contacto con el programa y dijo “yo vengo participando en proceso de capacitación desde el 2007”. Luego agregó que desde el año 2007 ha asistido a la socialización de los estándares, es decir, el Marco Común Europeo de

Facultad de Educación

Referencia (MCER) y a programas para mejorar las competencias del profesorado que clasificó para una fase posterior, el profesor explicó:

Se trabajaron las estrategias para la enseñanza de idiomas extranjeros eso incluyó todo lo que tiene que ver con diseño, evaluación y ya los otros procesos fueron en cuanto a metodologías y todo lo que tiene que ver con la didáctica, trabajamos con un texto *How to teach English* de Jeremy Harper, en esencia lo que buscaba el programa era mejorar las competencias de los docentes.

Las estrategias mencionadas por Juan hacen pensar en una perspectiva tradicional de la formación basada en el entrenamiento, en la cual la actualización de los conocimientos científicos y didácticos del profesorado, a través de cursos y seminarios, por ejemplo, conllevan directamente a la transformación de la práctica (Imbernón, 2014). De igual manera, de acuerdo a las afirmaciones de Juan se puede ver que aunque el PNB fue establecido por el gobierno en el año 2004, después de tres años llegó a esta región del departamento su socialización y con ella las demás estrategias de evaluación y formación docente.

Teniendo en cuenta la experiencia como “eso que me pasa a mí” (Larrosa, 2006 p. 88) y que al pasarme me forma o transforma como lo indica el autor, sentados en su aula de clase, al preguntarle sobre su experiencia en relación con los programas de formación ofrecidos en el marco del PNB, él miró y respondió:

Ha sido significativa...si bien hay cosas que uno conoce esos procesos permiten precisamente relacionar lo que uno conoce con cosas nuevas y atreverse a combinar a decir, bueno esto me sirve voy a hacer una mezcla de esto y esto.

Al mirar la experiencia desde “una reflexión de sí mismo” (Larrosa, 2006 p.471), las palabras de este “enamorado” de su profesión muestran que ha sido una experiencia de

Facultad de Educación

formación significativa en cuanto ha tenido nuevos aprendizajes que le han permitido tomar decisiones para mejorar la práctica docente. A parte de los programas de formación Juan también habló de las pruebas de diagnóstico del inglés para los docentes. Al respecto, con un tono de satisfacción se refirió al resultado de la prueba “en este proceso fuimos convocados todos los docentes de lengua extranjera del área, nos hicieron una prueba yo obtuve el puntaje más alto”. Tanto los programas de formación como las pruebas constituyen la manera como Juan se ha relacionado con el Programa Nacional de Bilingüismo en su región. En cuanto a la participación en los procesos de formación que han llegado a su región, el profesor comentó, “he participado activamente primero como asistente de los diferentes procesos de formación y luego como multiplicador”.

En la conversación grupal Juan también contó que ha participado activamente en las ofertas de formación. El profesor relató que fueron convocados los docentes de la región, se creó la mesa subregional de inglés de la cual él hizo parte de manera significativa como también de “los procesos de actualización, metodología, estrategias, materiales”. Además agregó que el programa de tutores virtuales fue la última estrategia de formación en la cual participó, “no fue una participación masiva, es decir, extensiva a todos los docentes de inglés, fuimos escogidos unos pocos, de la subregión yo fui el único que hizo el curso”.

Las diversas afirmaciones de Juan reflejan la motivación e interés por su formación permanente, así como su compromiso al asumir el papel de multiplicador, dado el Enfoque Cascada que se ha implementado en algunas de las estrategias de formación. A parte de lo anterior, llama la atención que a pesar de que en la subregión hay un buen número de docentes de inglés, Juan fue el único convocado al curso de tutores virtuales. Genera inquietud el criterio para seleccionar a los/las docentes, además la manera como Juan

Facultad de Educación

replicará lo aprendido en este curso con los/las demás colegas dado el enfoque Cascada de la estrategia. Respecto a la socialización del curso de tutores virtuales, el profesor comentó:

Estuve encargado de la mesa municipal de inglés porque hace cuatro años terminaba un proceso, lo que hacía era solicitar el espacio ante la secretaría de educación para compartir esos saberes con los compañeros y fijar tareas, hacerle seguimiento a los procesos, desafortunadamente hay compañeros apáticos a los procesos.

Juan agregó que se quedó con dos o tres docentes en la socialización, según él son procesos que se han quedado estancados por falta de tiempo o de motivación del mismo grupo docente. Luego, dijo:

Siempre hay diferencias individuales, no sé si es que algunos compañeros sientan que necesitan un poquito más para participar en los procesos, entonces eso hace que se queden allí y lo que mencionaba también la falta de tiempo; asistir a un proceso de formación requiere cumplir con unos compromisos, la aplicación, hacer ajustes a lo que se viene haciendo y eso demanda tiempo, de pronto esa falta de tiempo porque a veces inclusive trabajamos en jornadas contrarias, sábados y a veces no tenemos el respaldo de los rectores para sacar un día y decir vamos a reunirnos.

La voz de Juan hace pensar en dos asuntos. En primer lugar, los programas de formación estándar como los ofrecidos en el marco del PNB, se encuentran al margen de la ubicación geográfica, social y educativa del profesorado, de ahí que las diferencias individuales no se contemplen en dichos programas. En segundo lugar, las limitantes de tiempo y de apoyo institucional para asistir a los programas de formación y para luego llevar a cabo los cambios esperados evidencian falencias en la política de formación docente en el marco del PNB, puesto que para una política ser exitosa requiere entre otras condiciones, del compromiso de los diferentes agentes de la educación.

Facultad de Educación

Los programas necesitan de un fortalecimiento. Este inquieto por su

capacitación, como él mismo se describe, habló también de sus percepciones respecto a los programas de formación que han llegado a la región. En primer lugar, Juan valora el esfuerzo realizado por el ente territorial en su municipio, “la intención del ente territorial secretaría de educación por la formación continua de los docentes, entonces eso es positivo”. De igual manera con el grupo de docentes continuamos la conversación en torno a los programas de formación y él manifestó su agradecimiento por las oportunidades ofrecidas en su región y también dijo al respecto “a través de esos programas, de cierto modo se ha cambiado la práctica educativa... de cierta manera nosotros hemos cambiado el modelo tradicional que se tenía para la enseñanza del inglés”.

Como se puede observar, además de ver con agrado las oportunidades de formación en las que él ha podido participar, también reconoce que estos programas han impactado sus prácticas en el aula. No obstante, dada su experiencia en los programas el profesor también manifestó algunas inquietudes al respecto, él anotó “debe dársele continuidad y seguimiento riguroso a los procesos porque inician muy bien y se quedan estancados...eso contribuye a la desmotivación y a la deserción de muchos docentes”.

Además, en la conversación grupal Juan manifestó que desde el año 2010 no han tenido ninguna oferta de capacitación en la región y se refirió a estas diciendo: “desafortunadamente se han quedado en el papel, porque casi siempre se nos convoca, asistimos juiciosamente, pero después el acompañamiento no es continuo”. Estas declaraciones llevan a pensar en estos programas como procesos discontinuos, carentes de estrategias sólidas para brindar acompañamiento al profesorado para fomentar su participación permanente.

Facultad de Educación

Particularmente, se refirió a su experiencia en el curso de tutores virtuales, e indicó que dicho curso no funcionó porque “fue una capacitación demasiado rápida eso fue como embutiendo salchichones allí y luego no tuvimos el acompañamiento necesario”. Aparte de haber sido un curso rápido e intensivo en Bogotá, Juan agregó que en diversas ocasiones solicitó asesoría tanto al Ministerio como a la entidad formadora para llevar a cabo la implementación en su institución, pero nunca recibió respuesta de ninguna de las partes. La experiencia de este enamorado de su profesión invita a pensar en la planeación y en la implementación de las ofertas, puesto que deja la sensación que fuera más un asunto de evacuación de temas y cumplimiento de un calendario que un claro interés por formar y acompañar al profesorado, puesto que en la conversación grupal el mismo dijo “inician los procesos pero quedan allí, no vuelven contactarnos, se piden unas evidencias iniciales para soportar no sé qué, pero luego los docentes quedamos abandonados”.

De acuerdo a las palabras de Juan pareciera que las iniciativas de formación que han llegado a su región fueran más un asunto de indicadores, que de un interés serio en formar al profesorado, igualmente en las diferentes declaraciones de este profesor preocupado por su crecimiento profesional, se refleja un sentimiento de abandono por parte del gobierno y de quienes han estado a cargo de la formación. Además, tanto en la entrevista como en la conversación grupal, Juan hace alusión al tema de la motivación del profesorado al referirse a la asistencia juiciosa a estos programas, pero también a la desmotivación y en consecuencia a la deserción fruto de la irregularidad en la puesta en marcha de estas ofertas en la región.

Juan también habló del tiempo que ha pasado sin recibir ninguna oferta de formación en el marco de la política lingüística, “como le decía ha estado estancada, el último proceso fue por allá en el 2010, desde allí no se ha vuelto a convocar de manera

Facultad de Educación

masiva a los docentes”. De acuerdo a lo anterior, se puede inferir que han pasado aproximadamente cuatro años, sin que alguna de las entidades encargadas de la formación docente del Programa haga alguna oferta en la región.

Además, Juan agregó “le decía anteriormente con una nueva administración cambian de denominación o sencillamente inician de cero”. En el mismo contexto, en la conversación con los colegas, Juan de una manera enfática, volvió a referirse al tema “El gobierno está en mora de convocar a los docentes en un proceso de una capacitación seria que no termine con el gobierno del presidente Santos, o sea una continuidad, que quede algo establecido”.

El PNB es una política pública vigente en el país, a la cual le han hecho algunos ajustes tales como el lanzamiento del Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras, el cual retoma las metas iniciales del PNB y sus ejes de acción y establece otras iniciativas como el Direccionamiento Estratégico a las Secretarías de Educación para la formulación de proyectos regionales y en este ofrecer asistencia técnica a las Secretarías de Educación; en relación con la formación docente se establece la estrategia de la formación en cascada y el MEN relanza en el 2012 el edusitio Lenguas Extranjeras en el Portal Educativo Colombia Aprende del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013). De acuerdo a la información publicada en la página del Ministerio, la formación docente en el marco de esta política sigue avanzando y llegando a todo el territorio nacional; sin embargo las palabras de Juan muestran que en su región la formación docente ha sido un proceso interrumpido, el cual ha dependido del plan y de los intereses de quien se ha encontrado en la administración local o departamental. Ahora, si bien el gobierno nacional deja a discreción de los entes territoriales la articulación con la política lingüística y la planeación de la formación docente, podría pensarse en que falta

Facultad de Educación

seguimiento y acompañamiento de parte del MEN a los entes territoriales para el cumplimiento del eje de la formación docente, la cual es clave en la implementación y éxito de este Programa Nacional.

Por otro lado, en la conversación Juan también señaló que el PNB es una política bastante ambiciosa, la cual no ha dimensionado la formación del profesorado a nivel de posgrados, “en la región no hay un solo docente ni magister ni especialista...uno se pregunta cómo una propuesta tan ambiciosa no se preocupa por capacitar, actualizar a los docentes”. En la misma línea, continuó diciendo:

Creo yo, que debería ofrecerse en las diferentes regiones la oportunidad de que nosotros nos cualifiquemos con especializaciones y maestrías enfocadas precisamente a tener docentes idóneos para enfrentarse a toda esta política nacional del bilingüismo, trabajar con calidad y que eso se vea reflejado en el desempeño de los estudiantes.

Pese a que en la región algunas universidades han hecho presencia y han ofertado algunos posgrados, concretamente en el área de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, hasta el momento no ha llegado ningún programa. De igual manera, en el encuentro con los/las colegas este profesor preocupado por su capacitación, agregó que en la región hay un número bastante alto de docentes de inglés, y al pensar en un programa de posgrado allí exclamó “¡yo me imagino una convocatoria para una especialización en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés, sería de concurrencia masiva!”

Los documentos oficiales del PNB establecen que “dicha capacitación se implementa para mejorar las competencias comunicativas y lingüísticas así como brindarles oportunidades de desarrollo profesional, actualización de prácticas pedagógicas, capacitación en el uso de medios y nuevas tecnologías, etc.” (MEN, 2005). Además,

Facultad de Educación

plantea entre las estrategias de desarrollo profesional los cursos de inmersión, cursos virtuales, la formación de tutores *e-learning* y cursos para el mejoramiento de nivel de lengua y metodología (MEN, 2010). Evidentemente en esta información la formación posgraduada no se contempla en la propuesta. Sin embargo, en la página de Colombia Aprende se encuentra publicada la información sobre la maestría en Didáctica del Inglés con Énfasis en Aprendizaje Autodirigido (MEN, 2010), la cual es un proyecto conjunto entre la Coordinación de Formación de Docentes y Directivos Docentes y el Programa Nacional de Bilingüismo. Si este programa de posgrado se ha estado ofreciendo en el marco de la implementación del PNB desde el año 2009 indicando que “debido a la necesidad de beneficiar a docentes ubicados en áreas rurales y en regiones apartadas del país” (MEN, 2010), además planteando que “el Ministerio ha programado un crédito condonable del 30% del valor total de la matrícula”; llama la atención que Juan quien ha participado de diversos cursos incluso en Bogotá, no haya tenido información al respecto, además que tampoco se encuentre publicado sobre este programa en el apartado que describe las iniciativas de formación docente ofertadas en el PNB. La no socialización de dicha maestría para los docentes de la región deja la sensación de que existiera un interés en manejar la información de manera selectiva. Si bien no es oculta tampoco es una información visible en los documentos oficiales de la formación docente en el marco del PNB.

Finalmente, retomamos las palabras de anhelo de Juan “me imagino” puesto que develan el interés, la necesidad y compromiso del profesorado por su crecimiento profesional. Además, el hecho de que en la región ningún docente tenga una especialización o una maestría enfocada a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras como lo plantea Juan, muestra el abandono en el que se encuentran los/las

Facultad de Educación

docentes de las regiones más apartadas del departamento, así como las pocas o nulas oportunidades de formación avanzada.

Por otro lado, Juan cuestionó el papel del profesorado de la región en la actual política lingüística. En el encuentro con sus colegas, él se refirió al nuevo Programa Nacional de Inglés 2015-2025, llamado anteriormente PNB “creo que es una preocupación que sienten muchos docentes, se hizo el lanzamiento y a los docentes no sé les ha convocado para conocer siquiera la política, quienes son los que van a facilitar el proceso”. Este planteamiento no solo trae la voz de Juan sino también la de Luz y Alberto, sus colegas quienes a pesar de ser los/las que implementan lo establecido por el gobierno en las políticas, no han sido informados al menos sobre lo que implica dicha política lingüística. Según el profesor el gobierno está en mora de convocar a todos los/las docentes, por esta razón se remitió nuevamente al asunto de la participación del profesorado en el programa, añadiendo que “el gobierno nacional relanzó la Política Nacional de Bilingüismo, pero vuelvo y digo a los docentes no se les ha tenido en cuenta”.

Teniendo en cuenta la voz del profesor, es evidente su reclamo frente a la nula participación del profesorado en el Programa, quienes como él mismo lo dijo son quienes concretan los procesos propuestos, así mismo Juan une su voz a la preocupación de sus colegas en la región. Estas declaraciones reflejan el carácter del enfoque descendente de la política (Johnson, 2013; Kaplan & Baldauf, 1997) al ser este Programa una iniciativa establecida por el gobierno sobre el aprendizaje y enseñanza del inglés con poca o nula participación de los agentes de las políticas, pues las diferentes declaraciones ponen en evidencia el papel de implementadores que han ejercido los docentes como agentes de la política.

Facultad de Educación

Debe ser un proceso integral. En relación con los elementos que se deben tener en cuenta en un programa de formación permanente para los/as docentes de la subregión; en la conversación con el grupo de colegas Juan indicó que un programa de formación debería ser un proceso integral que involucre a toda la comunidad, si realmente se quiere llevar a cabo la propuesta del bilingüismo. Luego, se refirió al Programa que recientemente presentó el gobierno “no sé bajo qué criterio se maneja, si va a ser lo mismo que en otras ocasiones, donde la política se fundamente en unos encuentros efímeros y en la dotación de material bibliográfico”.

Estas declaraciones reflejan la manera como ha llegado el PNB a esta región del departamento. Es claro que Juan percibe la política como encuentros o reuniones en las cuales se distribuyen recursos para que los docentes utilicen en las aulas de clases. Luego el continuó diciendo sobre las ofertas de formación:

Yo creo que en el material no está, es en la capacitación continua a los docentes, en el intercambio, de modo que el docente pueda conocer las prácticas de docentes de otros departamentos, aquí mismo, en la subregión de otros municipios y a través de ese intercambio, creo que podemos fortalecer el área.

Las palabras de este enamorado de su profesión, permitirían considerar la existencia de una tensión entre lo que ha planteado el gobierno en el Programa y lo que esperan los docentes. La posición de Juan es clara, el tema de la formación no se reduce a la entrega de materiales, basado en su experiencia él hace un llamado a procesos de formación que permitan el encuentro con otros/otras docentes, que promuevan el diálogo y el intercambio de saberes.

Así mismo, en la entrevista añadió “claro ofreciendo los espacios periódicamente para la actualización de saberes, la implementación de nuevas metodologías, herramientas

Facultad de Educación

tecnológicas”. Además, expresó que sería muy bueno que el profesorado tuviera la oportunidad constante de intercambio con otros docentes para compartir ideas, hablar sobre las metodologías y promover el desarrollo de las diferentes habilidades del idioma extranjero. Como se puede ver en la voz de Juan se evidencia claramente la necesidad de una formación que vaya más allá del saber disciplinar y pedagógico, si bien estos importan, su llamado a espacios de conversación con otros colegas denota su interés por formar comunidad académica con sus colegas. Este, inquieto por su capacitación, reiteró nuevamente “que se haga el seguimiento, que haya posibilidades de intercambiar con las otras instituciones, de modo que se vea el avance, se registre y se hagan mejoras continuas”.

Las declaraciones de Juan hacen pensar en la necesidad de ofrecer una formación docente en un proceso sistemático, es decir, que ofrezca diversas oportunidades de aprendizaje con otros/otras docentes, que incluya un seguimiento para identificar las fortalezas y debilidades del proceso y así buscar mejoras y tomar decisiones informadas. Pues de acuerdo a lo que Juan ha vivido en los programas del PNB, él considera que “no solamente es la formación en un momento determinado y ya, ese proceso debe de ser continuo a través del seguimiento, las mejoras, como se hace la evaluación”.

Por otro lado, en el encuentro con sus colegas el inquieto por aprender se refirió a las necesidades de cada persona en cuanto al nivel de lengua extranjera “los docentes necesitamos formación en lengua y obviamente hay diferencias individuales”. En la entrevista también se remitió al tema de las necesidades de formación de los docentes y lo que se les ha ofrecido en dichos programas, Juan dijo “ha sido el sentir de los docentes, si bien los procesos han sido generales tienen que ver con metodologías, estrategias para

Facultad de Educación

aplicar en clase, ha faltado hacer énfasis en un proceso de formación en lenguas que nos permitan mejorar”.

Partiendo de lo que le han ofrecido en los programas, precisamente, Juan se refirió a la necesidad de incluir el componente del fortalecimiento de la lengua extranjera en las estrategias de formación. Lo cual pone de manifiesto que las ofertas están más encaminadas a responder a las expectativas del sistema (Imbernón, 2014) que a las necesidades reales del profesorado. En la misma línea, Juan agregó “nos han dicho que esto no es formación en lenguas, usted aquí no va a mejorar su competencia comunicativa aquí lo que vamos a trabajar a recordar, es metodologías”.

Las palabras de Juan reflejan que estas ofertas se encuentran basadas en la perspectiva técnica de la formación, en la cual el docente es un técnico que domina los métodos, las técnicas y el currículo prescrito por los expertos (De Lella, 2003). Los documentos oficiales del PNB dan cuenta del diagnóstico realizado para identificar el nivel de lengua de los docentes de inglés y reporta que para el año 2005 solo un 10% de los docentes diagnosticados llegaban al nivel B2 de inglés de acuerdo al Marco; como resultado de este informe se determinó que se formularían planes de formación para mejorar el nivel del inglés de los docentes, en la página del PNB (MEN, 2005) dice “Dicha capacitación se implementa para mejorar las competencias comunicativas y lingüísticas”. Aunque la propuesta del PNB también se refiere a la “actualización de prácticas pedagógicas, capacitación en el uso de medios y nuevas tecnologías, etc.”, llama la atención que si en el diagnóstico se ha identificado un bajo nivel de lengua extranjera en el profesorado a nivel nacional, en el caso de esta región de Antioquia donde Juan vive y enseña, las ofertas de formación se han centrado principalmente en el desarrollo de estrategias de enseñanza y no al fortalecimiento de la lengua extranjera que los profesores

Facultad de Educación

enseñan, lo cual devela de alguna manera, una contradicción entre lo propuesto en el Programa y lo que realmente está pasando con la formación docente en la región. En otras palabras, podríamos considerar esta contradicción como una brecha de la implementación (Grindle, 2009) en los programas de formación de esta política, puesto que hay poca coherencia entre lo planteado en la política del PNB y lo que realmente está pasando en la región.

En resumen, este “enamorado” de su profesión habla desde su experiencia como participante en las diferentes estrategias de formación del PNB y como formador de otros/otras docentes de la región dado el Enfoque Cascada de dichas estrategias. Sus declaraciones señalan varios elementos los cuales se presentan a continuación. En primer lugar, Juan hace un llamado frente al papel del profesorado de inglés en el PNB. Desde su experiencia, él considera que el profesorado de inglés de la región no se ha tenido en cuenta ni en la propuesta ni en la implementación del programa, lo cual los/las ha relegado al lugar de implementadores/implementadoras de un Programa del que muy poco conocen. En otras palabras, desde este señalamiento, las voces de los/las docentes de esta región no han sido consideradas en los procesos de dicha política, lo cual es preocupante porque ellos/ellas tienen una responsabilidad fundamental en la concreción de las políticas. Si el PNB es una estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en el país (MEN, 2005), nos permitimos preguntarnos cómo se va a mejorar la calidad de la enseñanza del inglés, si quienes enseñan la lengua extranjera han sido los grandes ausentes en los procesos de la política. Al menos en esta región pareciera que no se han establecido estrategias de participación en la cual el profesorado tenga un lugar y un espacio para decir. En este sentido, acogemos lo señalado por Ricento y Hornberger (1996), quienes tomaron la metáfora de la cebolla para ilustrar las diferentes esferas del desarrollo de una política,

Facultad de Educación

ubicando al profesorado en el centro de la cebolla por el poder que ellos y ellas ejercen en las decisiones pedagógicas en el aula de clase. De ahí que frecuentemente sea el profesorado quien soporta la carga de la culpa cuando falla la política al mostrar indicadores bajos como en el caso del desempeño de los/las estudiantes.

En segundo lugar, en relación con los programas de formación docente en la región, Juan señala que estos han sido procesos interrumpidos porque han dependido de las agendas de la administración departamental o local o porque el mismo Ministerio de Educación ha dejado de ofrecer los programas en la región por largos periodos. Esta situación la podríamos leer como una falta de consistencia en las ofertas de formación en la región, la cual nos llevaría a pensar que un programa de carácter nacional, como el PNB, requiere una mayor articulación entre los diferentes niveles institucionales que tendrían que ver directamente con la implementación de la política del Programa del Bilingüismo. Es decir, para la puesta en marcha de los planes de formación docente sería pertinente una mayor concertación entre el mismo Ministerio de Educación, las Secretarías de Educación y los Comités Territoriales de Formación Docente de la región.

Asimismo, Juan plantea que el profesorado requiere de buenas oportunidades de formación puesto que, en ocasiones la manera acelerada y esporádica como se han llevado a cabo las capacitaciones deja la sensación de que fuera más por cuestiones de mostrar indicadores que por un interés serio para formar al profesorado. Igualmente, este inquieto por aprender y mejorar cuestiona el enfoque de las estrategias de formación, las cuales se han centrado básicamente en aspectos de metodología y en la entrega de materiales. Lo anterior, permitiría hablar de una perspectiva técnica de la formación docente (De Lella, 1999; Imbernón, 2007) en estas iniciativas de formación, por lo tanto, podríamos decir que la concepción que se tiene del/la docente en el PNB es el del/de la objeto de la formación

Facultad de Educación

que carece de un conocimiento el cual puede ser suplido a través de cursos rápidos de capacitación y con materiales para la enseñanza del inglés.

Por último, a pesar de que en el marco del PNB se ha establecido un convenio para ofrecer el programa de Maestría en Didáctica del Inglés con Énfasis en Aprendizaje Auto dirigido (MEN, 2010), para el momento en el cual se llevó a cabo la investigación ningún docente de inglés de la región tenía estudios a nivel de posgrado en esta área específicamente. Por lo cual Juan señala la urgencia de oportunidades de formación avanzada en la región. Esta situación invita a pensar en el inmediatez que caracteriza el eje de formación en el marco del Plan, o sea la oferta de cursos con los cuales se busca equipar a los/las docentes de inglés con estrategias de enseñanza y materiales para resolver el problema del bajo nivel de inglés del profesorado. Además de concebir la formación docente como un asunto a corto plazo, se pone en evidencia el abandono en el cual se encuentran los y las docentes de las regiones, porque la educación avanzada sigue siendo un asunto muy centralizado en las ciudades que privilegia a pocas personas.

Luz: Excluida y Disconforme

Para poder conversar con Luz nos desplazamos a la región muy temprano en la mañana. Dado que la región es grande y los municipios donde están ubicados los/las profesores/ras se encuentran a una distancia considerable, programamos reunirnos en la sede de Estudios Ecológicos y Agroambientales de la Universidad en Carepa, allí Luz enseña la clase de competencia lectora en inglés. Muy en concordancia con su nombre, esta sede parece realmente un bosque encantado, desde la entrada todo lo que se ve alrededor es un sinnúmero de árboles, plantas y el contraste de todas las tonalidades del verde; son árboles de una altura considerable, ubicados estratégicamente para dar sombra a los caminantes del largo sendero que hay que recorrer, desde la portería hasta los bloques

Facultad de Educación

donde se encuentran las oficinas y las aulas. En la sede nos facilitaron un espacio cómodo y tranquilo donde no hubiera interferencia de ruido. La profesora llegó muy puntual al encuentro, tuvimos la oportunidad de compartir un refresco y conversar un buen rato no solo del asunto del PNB y la formación docente, sino que también aprovechamos la oportunidad para recordar el pregrado en la universidad en el cual fuimos compañeras.

Luz es una profesora proveniente de Medellín, estudió la licenciatura en idiomas inglés-español en la Universidad de Antioquia, en la actualidad se encuentra estudiando la maestría en Educación, en la línea de enseñanza de la lengua y la literatura, de la misma universidad. Lleva muchos años en la región, Luz cuenta: “Llegué hace 20 años de visita y me quedé, porque me enamoraron sus paisajes y la calidez de su gente”. Desde hace 17 años es profesora en una institución de educación básica y media en uno de los municipios de la subregión, y en los últimos cuatro años ha sido docente del programa de Comprensión Lectora en Inglés en la Universidad de Antioquia.

Un día el año pasado. Cuando pasamos a conversar sobre el PNB y su relación con este, Luz inmediatamente respondió que “ninguna desafortunadamente ninguna”, además agregó:

Una de las cosas que he sentido con ese Programa es que la comunicación, que la información ha estado centralizada en alguna parte, que no se ha dado a conocer tanto, digamos al público, ni siquiera en los colegios porque particularmente en mi colegio ni mis compañeros ni yo hemos tenido contacto con el Programa como tal.

En la misma línea, en la conversación con sus compañeros ella volvió a referirse a la información relacionada con el PNB: “Es nulo, uno se entera de los Planes Nacionales de Bilingüismo, por las noticias o por las redes sociales o por Internet, pero no porque a uno lo involucren como tal en el proyecto”. Como se puede observar, encontramos en las

Facultad de Educación

palabras de Luz un asunto preocupante en la socialización de la política en la región. Esto hace pensar en la efectividad de los mecanismos de socialización con los diferentes agentes de la educación en la puesta en marcha del Programa en el país. Aparte de la poca información del Programa, Luz planteó que como profesora no ha sido involucrada, en consecuencia no ha tenido mayores posibilidades de participación en nada relacionado con la política, ella enfatizó diciendo que en su municipio no se ha dado una socialización donde al profesorado le digan: “Vea es que este plan nacional incluye tales formaciones o tales momentos de formación para los docentes de inglés y usted va a participar de esta manera, eso nunca pasa”.

Las palabras de Luz reflejan un sentimiento de exclusión. Llama la atención que siendo el PNB un plan de carácter nacional con más de una década de implementación, se encuentre a una Luz que se refiera a “*ese Plan*”, lo cual manifiesta una distancia, en tanto ella siente que no ha sido tomada en cuenta. Podríamos decir que este distanciamiento es el resultado de la exclusión en la cual aún se encuentran algunos/algunas docentes de la región en dicha propuesta. Claramente, sus palabras muestran la ausencia del profesorado de inglés de la región, tanto en la propuesta como en la implementación del Plan.

En cuanto a las estrategias de formación en la región y su experiencia en relación con estas, Luz no ha participado en ninguna en el marco de la implementación del Programa, al respecto dijo:

La información es muy somera sé que unos profesores de la zona viajaron a unas inmersiones en San Andrés y esa información no llegó al colegio, supuestamente esa información la recibían los rectores, pero la rectora dijo que ella no había tenido ninguna información.

Facultad de Educación

Como se puede apreciar en las palabras de Luz, la información sobre las ofertas de formación no ha sido muy clara en la región, por lo tanto los procedimientos para difundir dicha información parecen ser poco eficaces en este caso. Además, en la conversación con sus colegas Luz también se refirió a una invitación que llegó a su institución:

El año antepasado, mandaron una invitación supuestamente para una formación del modelo Cascada, llegó de un día para otro y la rectora me llamó a la casa, se hizo a las carreras y se mandó todo y nunca más, y escribí varias veces al correo preguntando qué había pasado y nunca me contestaron.

Según Luz, este fue un asunto del municipio en el cual ella vive y enseña, puesto que algunos/algunas docentes de otros municipios de la región participaron en la inmersión a San Andrés:

Parece que la información se quedó en la Secretaría de Educación, porque la rectora dice que a ella tampoco le llegó, se debió haber quedado en la secretaria, porque sé que una profesora de Carepa y uno de Apartadó viajaron a la inmersión.

En los documentos del Programa se encuentra establecido que el proyecto de desarrollo profesional docente es “producto de un esfuerzo conjunto entre el Ministerio de Educación, las secretarías de educación y las universidades regionales” (MEN, 2005). A pesar de estas alianzas, la interlocución entre las personas o instituciones a cargo de la formación docente y el profesorado de inglés de las regiones ha sido bastante débil, lo cual es preocupante porque refleja nuevamente las falencias en información sobre la política y sus estrategias, también en la comunicación entre los diferentes agentes de la política.

Esta profesora, disconforme con lo que ha pasado concluyó la historia “no supimos que más pasó del curso ese, yo le he preguntado a la rectora y ella dice que ella

Facultad de Educación

tampoco sabía, entonces hasta ahí llegamos no se hizo nada tampoco”. Silencio y desconocimiento en los procesos de formación, la profesora envió un correo a la Secretaría de Educación departamental, pero nadie le respondió y la rectora de su institución, no sabe. Las declaraciones de Luz muestran que el profesorado quiere aprender, el profesorado quiere ser tenido en cuenta, pero infortunadamente han sido excluidos de las agendas de formación. Entonces, la pregunta que surge es qué pueden hacer los/las docentes que tienen el deseo de continuar con su formación, pero no logran interlocución con las personas o con las entidades que podrían o deberían responder las inquietudes y facilitarles estos procesos.

Siguió la conversación, de pronto hubo un momento de silencio, Luz pensativa con su mirada fija en el piso continuó hablando sobre la administración de unas pruebas de diagnóstico de inglés “lo único que hicimos hace por ahí unos tres años o cuatro fue presentar un examen, nos llamaron de un día para otro... que el sábado teníamos que estar en Medellín presentando un examen”.

Escuchar a Luz es bastante inquietante, dado que se evidencia poca planeación en la etapa de diagnóstico en la política y a la vez poca consideración de las condiciones del profesorado para desplazarse de las regiones a la ciudad. Ella está ubicada en una región muy apartada de Medellín, el desplazamiento por vía terrestre se toma aproximadamente 6 horas y el transporte aéreo es muy costoso. En la conversación con el grupo de docentes, la profesora comentó nuevamente sobre la prueba de diagnóstico de inglés e indicó que todos los gastos eran cubiertos por los/las asistentes al examen. También agregó:

Sí, todo de cuenta de nosotros y en la carta que envié yo decía, que cómo era posible que citaran a todos los profesores de Urabá para ir a Medellín, o es que no es

Facultad de Educación

posible que vengan a acá, o es que la región no tiene las condiciones para presentar un examen de esos.

Estas declaraciones hacen pensar que aparte de la falta de información de la política en esta región, la planeación de las acciones propuestas no han tenido en cuenta las condiciones particulares de los/las docentes ubicados en las regiones de Antioquia. Es decir, hay elementos que habría que considerar a la hora de hacer un llamado al profesorado de las regiones, entre estos se encuentran la distancia, el tiempo disponible para desplazarse a la ciudad y el aspecto económico; pues sea vía terrestre o aérea es un viático que le corresponde cubrir al/a la docente de inglés para presentarse a dicha prueba. Además, indicó “no nos explicaron, solamente nos dijeron que los profesores de inglés íbamos a presentar un examen, era como una especie de diagnóstico”. Y esta profesora disconforme continuó remitiéndose a la manera como fueron contactados los/las docentes de inglés en su municipio:

Nos llamaron deben estar en Medellín tal día, a tal hora en el ITM para presentar un examen de inglés, es más, en ese momento nosotros no teníamos ni siquiera claro que el examen era del PNB, perdón eso no era del PNB eso era de Antioquia Bilingüe, Antioquia Bilingüe y el PNB son cosas muy diferentes, no son la misma cosa.

Como se puede ver de acuerdo a la experiencia de Luz, se han presentado grandes falencias en cuanto a la socialización de la política como tal y de las diversas acciones planteadas. Adicional a lo anterior, “Antioquia Bilingüe y PNB son cosas muy diferentes”, de acuerdo a su afirmación pareciera que la socialización del programa nacional y de las alianzas regionales ha sido débil, también que los/las docentes de la región han sido excluidos de los procesos de construcción y de implementación de la política lingüística.

Facultad de Educación

Igualmente, la profesora manifestó su inconformidad refiriéndose a las condiciones en las cuales se llevó a cabo la prueba de diagnóstico de inglés indicando que “fue un desastre total”. Inmediatamente continuó narrando su experiencia:

Una parte era la gramática, la parte que se presentaba en la plataforma y lo otro era una entrevista y entregar un ensayo. Como la plataforma no funcionó nos llevaron primero a escribir el ensayo y a la entrevista; luego nos llevaron a la plataforma que supuestamente estaba buena, pero ya había llegado el grupo de la tarde y éramos presentando el examen y la gente afuera conversando y uno era adivinando y tenía que responder todas las preguntas, porque si no contestaba la plataforma no dejaba enviar.

Luego, dijo “uno finalmente lo que hizo fue responder cualquier cosa para mandar y ya, que al menos quedara evidencia de que habíamos presentado el examen”.

Particularmente, en esta etapa de diagnóstico no solamente faltó información sobre el objetivo de la prueba, sino también de los resultados de los exámenes de inglés “nunca nos dieron resultados, nunca nos mandaron resultados, entonces no supimos qué pasó”.

En los documentos del Programa se encuentra estipulado “Este diagnóstico sirve como base para desarrollar planes de mejoramiento en las distintas regiones del país, teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada región” (MEN, 2010). Siendo el diagnóstico la base para los programas de formación docente en las regiones, las declaraciones de Luz nos llevan a considerar varios puntos. Primero, hasta qué punto esta prueba permite identificar realmente las necesidades de formación de los/las docentes; en segundo lugar, si las condiciones brindadas a los/las participantes para tomar la prueba influenciaron de alguna manera el desempeño, por lo tanto habría que pensar la validez y la confianza en los resultados arrojados. Por último, nos lleva a preguntarnos sobre cuál es el

Facultad de Educación

sentido de pedir a unos/as docentes que se desplacen a la ciudad a tomar una prueba cuyos resultados nunca se conocieron y de acuerdo a Luz, nunca pasó nada.

Por consiguiente, Luz cuestionó los informes que públicamente se dan sobre el nivel de inglés del profesorado en el país, en la conversación con sus compañeros, ella compartió un mensaje que envió a la Secretaría de Educación Departamental diciendo “cómo era posible que nos reclamaran porque los resultados no eran buenos, que los profesores de inglés de Colombia no sabíamos nada, cuando las condiciones para presentar el examen eran absurdas”.

Luego, Luz comentó “cuando escribí solo me enviaron el resultado e ignoraron el llamado de atención”. En este sentido, la voz de esta profesora excluida, refleja tensión al manifestar su desacuerdo frente a la manera como se ha señalado al profesorado de inglés en relación con su conocimiento disciplinar, además sobre la forma como fue administrada la prueba. Por otro lado, nos permite plantear que las pruebas pueden convertirse en un instrumento de control y de poder, porque es más fácil responsabilizar al profesorado del bajo rendimiento en una prueba de inglés, que al Estado por el abandono en el cual ha tenido la formación permanente del profesorado, en las regiones de Antioquia.

Son programas que han sido como intermitentes. En los encuentros con los/las docentes a nivel individual y grupal, ellos y ellas compartieron sobre sus percepciones en relación con las ofertas de formación que han llegado a su región. Por su parte, Luz cuestiona las ofertas actuales de formación, concretamente se refirió a los cursos “si el gobierno quiere realmente cualificar a los profesores en otro idioma, un curso de tres, cuatro o incluso ocho semanas no le va a dar mayores herramientas, se requieren procesos más largos en el tiempo”.

Facultad de Educación

Si bien desde el Ministerio se han hecho esfuerzos por ofrecer los cursos de inglés presenciales y virtuales, las inmersiones en San Andrés Islas y en el interior del país y los talleres regionales de inglés (MEN, 2005), las palabras de Luz señalan directamente que estas estrategias, caracterizadas por el corto plazo, no contribuyen realmente al crecimiento profesional docente; igualmente ella hace un llamado a considerar la formación docente como un proceso a largo plazo.

Por otro lado, en la conversación ella comentó, “de pronto no han tenido mucha significación, como política de formación a nivel general, sino que ha sido como de algunos mandatarios”. En este sentido, esta profesora disconforme se refirió a la administración departamental, e indicó que el énfasis en la formación docente ha variado de acuerdo a las agendas de los gobernadores del departamento, “...El que era gobernador en esa época como que lo trató un poquito, luego otro gobernador lo retomó entonces otro poquito, ahora con el gobernador que tenemos, no suena por ninguna parte”.

Estas declaraciones nos llevan a pensar que la formación permanente a pesar de ser un eje de acción de una política de carácter nacional, se encuentra sujeta a las disposiciones e intereses de los mandatarios regionales, en consecuencia, la continuidad de los programas puede verse influenciada con los cambios de gobierno. Por otro lado, podríamos decir que mientras las políticas de formación docente sigan sujetas a los tiempos políticos, vamos a seguir viendo procesos de formación docente resquebrajados e inconclusos con poco impacto en el crecimiento de los/las docentes.

Que tengamos la opción de participar. Basada en lo que ha pasado con los programas de formación en su región, Luz agregó algunos elementos que ella piensa son importantes y que se deben tener en cuenta en las agendas de formación docente. Continuamos en nuestra conversación y Luz indicó que la información sobre las ofertas de

Facultad de Educación

formación no les llega a los/las docentes directamente y que se ha quedado en algún lugar o en la rectoría o en la Secretaría de Educación. Por esta razón, para ella es fundamental mejorar los mecanismos de comunicación “lo más importante es la información, que llegue de primera mano, que le llegue a las personas indicadas, de tal manera que tengamos la opción de participar”.

Bien pudiéramos decir que el profesorado tiene la motivación y el interés de mejorar, pero infortunadamente la falta de información efectiva y oportuna ha impedido que los/las docentes puedan participar en las ofertas de formación. En la misma conversación se refirió a la política lingüística como tal, “el PNB que no ha tenido como el impacto que uno desearía que hubiera tenido, sobre todo porque de todas maneras la formación es muy importante, qué más esperaríamos, básicamente que fuera muy asequible”. Con más de una década de implementación, desde la perspectiva de Luz este programa no ha tenido los efectos que se esperarían de una política de esta magnitud. Sus palabras evidencian lo relevante que es la formación para ella quien de alguna manera ha sido excluida de los programas que han ofrecido en su región, igualmente invita a pensar en la importancia de establecer estrategias que posibiliten la participación del profesorado de la región en las ofertas.

Aunque Luz no ha participado en las estrategias ofertadas en el PNB, ella desde sus vivencias en la región durante la conversación con sus colegas comentó lo siguiente, “un programa que fuera permanente en el tiempo, porque nos han llenado de capacitaciones que finalmente no llevan a nada, que duran tres días o un taller que dan una certificación de asistencia”. Sus palabras remiten a la metáfora de “la formación no es un momento sino que es un viaje” (Vaillant & Marcelo, 2013, p.150). Es decir, imaginar la formación como un

Facultad de Educación

proceso continuo, un cruce de caminos que llevan al profesorado a un lugar donde puede encontrarse con lo conocido y lo desconocido.

Además, las estrategias mencionadas por esta profesora permiten considerar que el modelo de entrenamiento es el que ha permeado la formación del profesorado de inglés de la región. Así mismo, nos lleva a considerar que los/las docentes no cambian porque se les administre una lista de recetas genéricas para mejorar la enseñanza, el profesorado cambia cuando se involucra en un proceso prolongado en el tiempo, en el cual él/ella piensa en sus creencias, se confronta con lo que hace, comparte sus ideas e inquietudes con otros/as, asume riesgos y recibe apoyo.

Al mismo tiempo, Luz comenta sobre la posibilidad de ofrecer al profesorado intercambios en países de habla inglesa, al respecto agregó “que digan bueno vamos a mandar los profesores seis meses a un país donde realmente se vayan a perfeccionar en el inglés”. Es evidente que ella ve en los intercambios en países de habla inglesa, una excelente posibilidad de mejorar el nivel de inglés. A parte de lo anterior, Luz se refirió a otros elementos:

No solamente en el lenguaje como tal, porque hay mucha gente aquí que puede aprender a hablar muy bien, porque tiene las condiciones, pero también a nivel didáctico, en técnicas de enseñanza, en metodologías, uso de las herramientas virtuales, y lo importante es que fueran un poco más largos.

Además de enfatizar nuevamente en que sean procesos que configuren el largo plazo, en su declaración plantea considerar las diferencias individuales en el aprendizaje de la lengua extranjera, y los conocimientos a nivel de contenido y de didáctica. Si bien las palabras de Luz están en consonancia con lo planteado en los documentos del PNB “la

Facultad de Educación

oferta de programas de mejoramiento para la formación del profesorado, tanto en lengua como en metodología de la enseñanza del inglés, en la vinculación de nuevas tecnologías, en medios para la enseñanza y aprendizaje del inglés”, podríamos decir que en la propuesta de la política lingüística no se ha contemplado ni las diferencias individuales ni el largo plazo, los cuales son elementos claves en la construcción de un programa de formación docente contextualizado.

Por otro lado, Luz habló también del aspecto de la centralización del Plan. Ella sugirió:

Que todos los docentes pudiéramos participar, independiente de la región a la que pertenezca e inclusive que fuera menos centralizado, de pronto acá en la zona... que es una zona tan grande que además tiene una significación económica social y política tan importante para el país, pues mínimo debería haber acá una oficina del PNB liderada por alguno de los municipios...que tuviera una representación y que se encargara de dar la información directamente.

Su voz trae dos puntos centrales para considerar en la propuesta e implementación de un programa nacional como el PNB y su relación con el contexto. En primer lugar, tener en cuenta las características de esta región, la cual tiene una importancia particular para el departamento e incluso para el país por su ubicación estratégica, extensión, recursos naturales, diversidad cultural, y por su historia entre otros. En segundo lugar, buscar estrategias para que el Direccionamiento Estratégico a las Secretarías de Educación (MEN, 2010) propuesto en la política lingüística del PNB se materialice efectivamente en la subregión, de manera que en la puesta en marcha de los programas de formación ningún/ninguna docente sea excluido/excluida de estas agendas.

Facultad de Educación

Las experiencias que Luz comparte como docente de inglés de uno de los municipios de la subregión en tiempos del Programa Nacional de Bilingüismo siguen abriendo posibilidades para explorar esta relación entre las políticas y el contexto y sus actores y actoras. Sus palabras y sus declaraciones en los encuentros mostraron un sentimiento de inconformismo generado por la exclusión, en la cual ella misma y el profesorado del municipio se han encontrado en estos tiempos del bilingüismo en el país. Pero qué dice su experiencia en relación con el PNB. Primero, en una política lingüística con un enfoque descendente como el PNB las voces de los/las profesores/profesoras han tenido poco espacio o más bien ningún espacio para ser escuchadas. Luz señala claramente que ni en la propuesta ni en la implementación los/las docentes se les ha tenido en cuenta, lo cual nos invita a preguntar por el lugar que ha ocupado el profesorado de inglés en esta política pública. Luz buscó ser escuchada a través de correos electrónicos a una Secretaría de Educación que tampoco le dio un lugar a su voz. Además, cuestiona el señalamiento que se ha hecho al profesorado por el bajo nivel de inglés. Si bien reconoce que para tener una buena educación en el país una de las condiciones es tener docentes bien preparados/preparadas, sí genera ruido que el profesorado sea el único responsable del bajo nivel de inglés en el país, cuando el Estado ha tenido a los/las docentes en el abandono sin brindarles buenas oportunidades de formación permanente.

En segundo lugar, en relación con la formación docente Luz señala varios puntos. Primero, tanto a nivel departamental como local la implementación de la política lingüística y el eje de acción de formación docente han sido influenciados por los cambios de gobierno. Lo cual muestra que aunque el PNB es un programa de carácter nacional siguen siendo un asunto que depende de los intereses del mandatario de turno, por lo tanto el eje de la formación docente sigue siendo una buena intención en el papel. Además, esta profesora

Facultad de Educación

señala la necesidad de establecer estrategias de comunicación con el profesorado en la región, puesto que la falta de información clara y oportuna ha obstaculizado su participación y la de sus colegas en algunas de las estrategias ofrecidas en el municipio. Este tipo de situaciones en las regiones hacen pensar que ha faltado articulación e interlocución entre las diferentes instituciones encargadas tanto de la implementación del Programa como de la formación docente, es decir, Ministerio de Educación, Secretarías de Educación, y los diferentes agentes de la educación como los/las rectores/rectoras de los colegios. Finalmente, Luz indica que estrategias como los cursos, los talleres o las mismas inmersiones de inglés, caracterizados por el corto tiempo son de poco impacto en la formación del profesorado; por lo cual en repetidas ocasiones sugiere que se contemplen procesos continuos y de largo aliento. De acuerdo a lo anterior, podríamos decir que mientras las voces del profesorado sigan ausentes de las agendas de su propia formación, se seguirá repitiendo la historia ofreciendo programas ajenos a sus necesidades, contextos y expectativas.

Alberto: Local y abandonado

Alberto nació en Medellín y vivió por muchos años en un país de habla inglesa, donde aprovechó la oportunidad para hacer sus estudios de pregrado y aprender el inglés y su cultura. Al regresar al país se fue a vivir a esta región del departamento y aún siente el choque cultural pues dijo “porque vivir por más de veinte años en una ciudad capital...y llegué acá y eso ha sido un choque cultural muy bravo y apenas me he ido acomodando”. El profesor hizo sus estudios de pregrado en el extranjero y también estudió otro pregrado aquí en Colombia. A pesar de que su preparación no es en educación ni en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, su conocimiento del idioma le ha permitido ser docente de inglés en la región. Además de apoyar la universidad en el programa de

Facultad de Educación

Competencia Lectora en inglés, Alberto se ha desempeñado como docente de inglés desde hace aproximadamente diez años en otra institución de educación técnica de la región, en clases presenciales y virtuales, también el profesor ha enseñado inglés técnico en diversas áreas.

Es la única vez que he visto que nos convoquen. El primer encuentro lo llevamos a cabo en la sede de la universidad que está ubicada en el municipio donde Alberto vive. Allí, el profesor llegó muy puntual. En la conversación en relación con el PNB, al preguntarle sobre el Plan, inmediatamente respondió que no ha tenido mucho contacto y agregó “hace como 10 años creo que se ha estado hablando del bilingüismo aquí en la región, siempre se ha tratado de implementar estrategias por decirlo así, pero esas estrategias se quedan en el aire”.

Sus declaraciones en torno al PNB en esta región hacen pensar que aunque se haya establecido una política lingüística para el país, los esfuerzos o las iniciativas para su concreción siguen siendo débiles en algunas regiones. De igual manera, en la conversación con sus colegas se refirió a su relación con el Programa diciendo, “Yo lo más cercano que puedo decirte al respecto fue hace como tres años que nos citaron a varios docentes de inglés a hablarnos de la propuesta que tenía de que fuera bilingüe, pero eso se quedó en teoría”.

De acuerdo a Alberto los procesos de implementación de la política no se han consolidado realmente y reiteró:

Hace como dos años hicieron un seminario invitaron a todos los profesores, se habló de las necesidades de bilingüismo en la región, del PNB; pero nunca hubo ningún resultado, nunca hubo ninguna invitación a ir a nada.

Facultad de Educación

A parte de señalar que en la región el tema del PNB no ha pasado de ser más que un anuncio, generando expectativas en el profesorado, también su voz nos muestra que al profesorado de inglés se les ha invitado para contarles y para mostrarles la necesidad del bilingüismo en la región. Lo anterior dice una vez más del enfoque descendente que caracteriza esta política pública, igualmente del papel de implementadores de los/las docentes puesto que han sido llamados para escuchar, no para ser escuchados.

En relación con la formación docente, Alberto cuenta que en algún momento se socializó el Programa y se manifestó el interés en formar al profesorado de inglés:

Aquí participé hace como 4 años con unos instructores de inglés que nos invitaron a los profesores de inglés de la región porque querían implementar el PNB y se iban a crear unas estrategias de asesorías para los docentes y nunca se dieron, capacitaciones para los profesores desde mi área de conocimiento no las he tenido.

Sus palabras nos muestran que al igual que con la política del bilingüismo en la región, la iniciativa de formar al profesorado de inglés no pasó de ser más que un anuncio. Por lo cual agregé “el problema es que no se le sigue dando la importancia a los docente en la formación del inglés”. Mientras Alberto expresa un sentimiento de abandono por la falta de atención de la formación en su región, en los documentos del Programa se encuentra publicado “actualmente el programa en coordinación con las entidades territoriales ha beneficiado a través de las diferentes estrategias que fortalecen las competencias en lengua extranjera a más de 10.000 docentes de inglés del país” (MEN, 2010). Lo publicado en los documentos de la política no coincide precisamente con la experiencia de Alberto en la región donde vive y enseña. Esto permitiría pensar en la dimensión espacial de las políticas públicas (Salazar, 2009), en cuanto a que las políticas varían de un lugar a otro por las condiciones a nivel económico, político y cultural de los diferentes contextos.

Facultad de Educación

En la conversación grupal, Alberto también manifestó su percepción sobre la formación docente en la región “estamos muy mal porque no hay, yo escuché hace tres años que hicieron una prueba de inglés del área pública, después de eso no escuché que se hiciera un programa para ver dónde están las dificultades”.

De acuerdo a Alberto, en esta región se han dado algunos pasos invitando al profesorado a reuniones, para socializar la propuesta del bilingüismo y llevar a cabo un diagnóstico de los/las docentes, pero los esfuerzos no han pasado de ahí. Sus declaraciones nos llevan a pensar que la región requiere de voluntades decididas que le apuesten seriamente a la formación del profesorado de inglés, desde la administración local, la departamental y hasta del mismo Ministerio de Educación Nacional. En este sentido, Vaillant (2009) sugiere que en la formulación de políticas educativas, la ausencia de voluntad política puede tener implicaciones para la continuidad de los procesos de formación. Posiblemente lo que Alberto ha señalado de su región, sea así porque como lo plantea la autora no se ha asumido la formación docente como una política de largo aliento y porque es un asunto cargado de política e ideológicamente como también de implicaciones financieras.

No puedo decir que ha habido alguna actividad. En el encuentro Alberto habló de sus percepciones sobre la política y la formación docente en la región:

Tenemos la propuesta esa del bilingüismo, pero no hay políticas claras en el sentido de apoyar y de suministrar como recursos, traer docentes, y también especializaciones, para que las personas que de verdad estamos interesadas en eso, lo podamos lograr.

Las palabras de Alberto evidencian una tensión al cuestionar la poca claridad de la política lingüística. De acuerdo al profesor aunque se ha establecido la política pública del

Facultad de Educación

PNB la formación permanente del profesorado aún presenta grandes falencias en la región, así mismo señala tanto la falta de recursos como la misma escasez de docentes de inglés. Lo cual permite pensar, que a pesar de la iniciativa del PNB, aún se requiere contemplar políticas de formación docente que respondan a las necesidades del profesorado en el largo camino de la trayectoria profesional en los diferentes contextos del país. Además agregó “uno se encuentra con los profesores con un conocimiento muy pobre del inglés... uno no ve que se generen seminarios, foros o estrategias para la enseñanza del inglés”. Aunque en los documentos oficiales del PNB se encuentra estipulado que “dicha capacitación se implementa para mejorar las competencias comunicativas y lingüísticas así como brindarles oportunidades de desarrollo profesional” (MEN, 2005), las palabras de Alberto muestran que aunque en la propuesta del Programa se defina como fundamental el eje de acción sobre la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación, en esta subregión pareciera que el profesorado no ha tenido mayores oportunidades de formación. Además de lo anterior, Alberto añadió:

Los programas de capacitación nunca son acá, no se tiene en cuenta a la región como tal, uno va a una capacitación diseñada por una persona en Bogotá, en Medellín, Cali o Barraquilla mirando a través de un computador y a partir de ahí empiezan a diseñar estrategias de enseñanza, pero no se meten en el contexto para ver qué o cómo se puede enseñar en esa región.

Desde su perspectiva de región, Alberto llama a que se les brinde a los/las docentes oportunidades de formación basadas en sus necesidades reales o sea contextualizar la formación; de igual manera podríamos hablar de una tensión frente al/ a la formador/a quien en la mayoría de los casos es ajeno/a a la realidad de los/las docentes y del contexto en el que ellos/ellas se desenvuelven. El planteamiento de Alberto, nos llevó a Tardif

Facultad de Educación

(2004) quien cuestiona que muchas veces la formación del profesorado es llevada a cabo por docentes que “nunca han puesto los pies en una escuela o que, peor aún, no muestran interés por las realidades escolares y pedagógicas” (p.177). En este sentido, podríamos también hablar de la importancia de un/una formador/formadora sensible frente a la diversidad de los contextos, con la disposición y la capacidad de conectarse con los lugares y las personas donde se lleve a cabo la formación; lo cual es dudoso que suceda en las estrategias del PNB basadas en el enfoque Cascada, puesto que aparte de haber sido planteadas desde el Ministerio con el apoyo de las entidades formadoras buscan cobertura en el corto plazo.

Igualmente en la conversación con sus compañeros de inglés de la sede, Alberto de nuevo compartió su mirada en relación con la situación en la que se encuentra la formación del profesorado en esta región del departamento “estamos abandonados, somos huérfanos, por parte del magisterio, por parte del Ministerio, por parte de las universidades; si usted quiere hacer algo le toca hacerlo de cuenta suya”.

Es una declaración que impacta porque refleja un sentimiento de abandono, el cual nos lleva a pensar en la soledad del docente de las regiones a pesar de existir la estrategia de formación docente enmarcada en un Programa de carácter nacional. Dadas las pocas o nulas opciones de formación, Alberto también agregó que en la institución técnica donde enseña, en algún momento se planteó crear grupos de conversación de inglés con sus compañeros. Pero resulta que la idea se quedó en una buena intención; el terminó diciendo “me quedé esperando a que consiguieran gente a mi nivel para pertenecer a ese grupo y no me llamaron y me quedé con las ganas. Yo practico inglés con mis hijos”.

Es clara la motivación de Alberto por continuar con su formación y mantener el buen nivel de inglés que alcanzó durante el tiempo que vivió en el extranjero; pero

Facultad de Educación

infortunadamente las iniciativas a nivel personal o de un grupo de docentes no se han concretado realmente. En este sentido, podríamos considerar que la formación docente no es únicamente un asunto que se resuelve por el interés a nivel individual o de un grupo de docentes. La formación docente precisa de otras condiciones para que se lleve a cabo efectivamente, como el estar enmarcada en políticas en las cuales todo el profesorado tenga un lugar desde la construcción de las agendas de formación hasta su implementación. Igualmente, debe ser un tema de carácter institucional, es decir que los diferentes entes administrativos como las Secretarías de Educación, los Comités Territoriales de Formación Docente, los/las coordinadores/coordinadoras de calidad y los rectores/rectoras coordinen los esfuerzos para que el profesorado pueda continuar con su formación.

Por otro lado, la vinculación de las nuevas tecnologías y medios para la enseñanza y aprendizaje del inglés ha sido una de las estrategias de formación en el PNB, de acuerdo a los documentos oficiales, cerca de nueve mil docentes se han beneficiado de los cursos virtuales en el país (MEN, 2013). A pesar de reconocer la importancia de las nuevas tecnologías en la actualidad y de valorar esta iniciativa de la política, Alberto llama la atención sobre este componente en cuanto a su eficacia en la subregión:

Lo destaco pero también es una deficiencia, en el sentido que se habla mucho de la virtualidad, pero uno de los problemas de la región es que no hay ese acceso a la virtualidad como en otras regiones, su funcionamiento no es muy eficaz.

En la misma conversación él añadió que el bajo poder adquisitivo de la comunidad para tener acceso a un computador y a Internet, al igual que las condiciones de conectividad de la región son elementos que pueden dificultar la eficacia de estas iniciativas. Lo que Alberto plantea permitiría hablar de la poca contextualización de las ofertas de formación en el PNB, puesto que se han ofrecido cursos virtuales y se han formado tutores *e-learning*

Facultad de Educación

sin tener en cuenta las limitaciones de esta subregión en cuanto a la conectividad, recursos y materiales necesarios para poder llevar a cabo su implementación.

Programas enfocados a la región. Teniendo en cuenta la experiencia de Alberto en la región, en los encuentros también conversamos sobre algunos elementos que él sugiere se deben considerar en un programa de formación docente. Al respecto, Alberto hizo un llamado a tener más en cuenta las particularidades de la zona, “deben tener más estrategias encaminadas a las especificidades de la zona porque aquí trabajamos con aprendices con necesidad específicas, la estructura cognitiva”.

Aunque en los documentos del Programa Nacional de Bilingüismo (MEN, 2005) se encuentra que el diagnóstico “sirve como base para desarrollar planes de mejoramiento en las distintas regiones del país, teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada región”, las palabras de este profesor local señalan que los programas de formación deberían preparar al profesorado para que responda a las demandas de este contexto particular. Igualmente, él enfatizó en la conversación con sus colegas de la sede:

Yo considero que debería haber un plan de enseñanza del inglés para Urabá, específicamente para nosotros, profesores de inglés de Urabá, específico desde la infraestructura, específico desde las cualidades culturales e históricas que tiene Urabá, eso sería lo más importante.

De manera enfática Alberto plantea la necesidad de pensar la formación situada en la región. Lo cual permite hablar de la falta de contextualización de las ofertas del PNB, puesto que han sido estrategias generales para implementarse en contextos particulares, como esta subregión del departamento; en esa medida queda la inquietud sobre la manera como estas estrategias han respondido a las necesidades del profesorado. En este sentido Medina (2010) argumenta que en los programas de formación “los contextos modifican los

Facultad de Educación

significados” (p.52), por lo tanto, los programas estandarizados tienden a separar la formación docente de los contextos reales de la práctica, del conocimiento personal y experiencial de los y las docentes. En el mismo encuentro Alberto señala algunos elementos sobre los formadores a la región:

Con personal idóneo y de la región; porque Urabá tiene características específicas, su población, el estilo de vida y muchas veces la visión con la que vienen los profesores de afuera, acostumbrados a un ritmo diferente y cuando se enseña y no se conoce el contexto se tienen dificultades a la hora de trabajar con la gente de la zona.

Sus palabras reiteran una y otra vez la importancia del conocimiento del contexto por las características particulares de la región como su cultura, sus tradiciones, su gente, sus condiciones climáticas entre otras, las cuales un/una formador/formadora debe tener en cuenta a la hora de implementar un programa de formación docente. Además de lo anterior, este profesor que ha manifestado un sentimiento de abandono en la región, indicó:

O sea, buscar personal idóneo de la región, brindarle una buena capacitación, para que esas personas multipliquen esa información y que estén permanentemente actualizando esa información y esas estrategias y en permanente contacto con nosotros, porque acá no sentimos la presencia de nadie.

Este planteamiento invita a considerar el asunto del formador y de la formadora en la región, quién debe ser, qué características debe tener. Alberto plantea que sea “idóneo de la región”, lo cual sugiere que el formador o la formadora debe ser local, del territorio, alguien que haga presencia, que acompañe al profesorado y con quien haya interlocución. En contraste, Alberto habló sobre el hablante nativo del inglés:

Facultad de Educación

Un nativo para que nos ayude a perfeccionar la calidad del idioma, pero que tenga conocimiento del contexto, para que pueda entender y generar estrategias para trabajar dentro del ámbito que es Urabá, a veces la gente nos mal interpreta pero aquí la vida se vive a un ritmo diferente.

Su declaración señala dos puntos, uno es relacionado con el hablante nativo/nativa del inglés como elemento clave para el perfeccionamiento del idioma; lo cual ha sido bastante promovido en las recientes estrategias del Gobierno Nacional; y el otro es el conocimiento del contexto que debe tener el/la formadora. Lo planteado por Alberto nos invita a considerar que un formador/formadora debe ser sensible, es decir, debe tener la capacidad de comprender y adecuarse de manera respetuosa a las diferencias del contexto en el cual se va a llevar a cabo un programa de formación.

También, en la conversación añadió “A mí me gustaría mucho” hablando de posibles ofertas de formación en la subregión, pues aunque el profesor tiene dos pregrados ninguno es en el área en la cual se desempeña como docente; por eso para el profesor es fundamental que todos/todas los/las docentes de inglés puedan participar en los programas de formación en el marco del PNB. Esta situación muestra que a pesar de no tener formación en educación el conocimiento del área disciplinar le ha permitido a Alberto desempeñarse como docente de inglés en la región, en la educación superior, pues el mismo dijo “porque prácticamente estamos viviendo una bonanza con lo del inglés”. En otras palabras podríamos decir que quien sabe inglés puede enseñar independiente de la preparación que haya tenido.

En esta misma línea, podríamos pensar que en el eje de la formación docente del PNB se deberían contemplar acciones que respondan a las necesidades específicas de docentes de inglés como Alberto quien sin tener formación en educación ejerce la docencia

Facultad de Educación

en la región. Y por último, con su mirada puesta en lo local, terminó la conversación diciendo “repito y repito enfocar mucho el inglés hacia la región, para la región, preparar los docentes de Urabá para enseñar a Urabá porque es un territorio diferente”. Cabe anotar que Alberto después de haber vivido muchos años en el extranjero, regresó al país y encontró en esta subregión el nuevo hogar para vivir con su familia, por lo cual desde su condición de migrante y desde su lectura del territorio, invita nuevamente a considerar el contexto en el cual se desempeñan los/las docentes como un elemento clave en la estructuración de las agendas de formación docente, lo cual implicaría tener en cuenta diversos aspectos de la región, tales como: el histórico, social, económico y cultural entre otros.

Finalmente, en los diferentes encuentros compartió sus experiencias, sus percepciones y planteamientos sobre la formación de los/las docentes de inglés en tiempos del PNB en la región. En cuanto a la formación docente Alberto manifiesta que como profesor de inglés, en la educación superior no ha tenido ninguna posibilidad, por lo cual en sus diferentes declaraciones manifiesta un sentimiento de abandono “porque acá no sentimos la presencia de nadie”. Si bien en la información del PNB se encuentra establecido que “el Programa se concentra... en la formación de educadores del área en servicio del sector oficial” (MEN, 2005), teniendo en cuenta que el PNB se enmarca en la política educativa “Educación de Calidad el Camino para la Prosperidad” la cual busca el mejoramiento de la calidad de la educación preescolar, básica y media, y de la educación superior; llama la atención que la formación permanente del profesorado de inglés de la educación superior, no se contemple en la política lingüística. En consecuencia podríamos hablar de la poca articulación del eje de formación docente de la política del PNB con la política educativa nacional.

Facultad de Educación

Asimismo, Alberto señala claramente la importancia de la formación situada de los/las docentes. De manera enfática el plantea que un programa de formación para esta región debe contemplar las características particulares porque como el mismo lo dice “es un territorio diferente”. Lo anterior nos lleva a pensar que las estrategias planteadas en el PNB basadas en el enfoque Cascada, poco corresponderían a las características de este territorio diferente, puesto que los cursos estándar terminan siendo más un entrenamiento para fortalecer las competencias del profesorado, en este caso a nivel de lengua extranjera o en metodología, que en promover una formación basada en el conocimiento personal y experiencial del profesorado y en el contexto real de su práctica docente.

Viviana: motivada e inquieta

Nos encontramos en la sede de la universidad en las horas de la tarde cuando las altas temperaturas se sienten con mayor fuerza en este territorio. Viviana llegó muy puntual y dispuesta a compartir su mirada sobre el Programa Nacional de Bilingüismo y los programas de formación. Infortunadamente, no pudo asistir a la conversación grupal porque para el momento en el cual se iba a llevar a cabo el encuentro con sus colegas, ella se había trasladada a otra región de Antioquia.

Viviana nació en la ciudad de Medellín, es traductora de inglés – francés – español de la Universidad de Antioquia. Hace varios años vive y enseña en esta región, ella cuenta, “llegué a la región como muchos, por vacaciones, pero esa bella región me abrió inmediatamente las puertas para laborar debido a que en esa época los profesores de inglés escaseaban”. En el 2008, comenzó a trabajar como profesora de inglés de secundaria en uno de los municipios de la región y en diferentes universidades privadas de la zona. En el 2011, llegó a apoyar los cursos de Competencia Lectora en inglés en la Universidad de Antioquia, donde estuvo hasta el 2013. Viviana valora su experiencia en la región, ella

Facultad de Educación

comenta que, “durante los cinco años que estuve allá obtuve muchos conocimientos importantes para ser una maestra, puesto que como traductores no recibimos ese tipo de instrucción”. Hoy en día se encuentra ubicada en otra región del departamento, sigue trabajando como profesora de inglés en un colegio público y como profesora de cátedra para una universidad privada, en circunstancias muy contrastantes, por lo cual ella dice “por eso, mi trabajo me llena de alegría y satisfacción, cada día”.

Yo no he ido a ninguna. Al iniciar la conversación, Viviana agradeció la invitación a participar en el estudio y continuó contando que en el municipio donde vive y enseña habían tenido varias visitas de representantes del MEN para socializar el PNB desde el año 2013, “nos han mostrado pues han hecho como el lanzamiento de ese PNB pero en escuelas públicas”. Sus palabras “ese PNB”, podrían indicar una distancia entre Viviana y la política que han presentado en el municipio. Continuó hablando sobre la manera cómo se ha relacionado con el Programa y en un momento guardó silencio y luego agregó “me acuerdo que lo lanzaron, de ahí el propósito que ellos tienen es como brindar cursos a los profesores, los cursos son con el...”. Lo que Viviana señala muestra que la noción que ella tiene de la política es en relación con la capacitación de los/las docentes de inglés que estaría ofreciendo una multinacional. Luego, ella se quedó en silencio pensativa y dijo “ahora que recuerdo, sí estuvieron haciendo convocatorias para profesores que quisieran formar, formador de formadores, formar profesores para que replicaran como algunas estructuras”.

Sus declaraciones sobre la política en su municipio, muestran además la manera como ha llegado el PNB y el mensaje enviado al profesorado, puesto que para Viviana el foco es la formación docente, en esto se resume su conocimiento de la política lingüística nacional. Aunque en los documentos oficiales del PNB se encuentran los principios,

Facultad de Educación

objetivos y ejes de acción de la política, podríamos decir que en el municipio en el cual Viviana se encuentra la socialización de la política lingüística se ha centrado básicamente en informar sobre las estrategias de formación.

Por otro lado, en la información oficial del PNB se encuentran las jornadas de diagnóstico del nivel de inglés que desde el MEN se han adelantado en el país bajo la coordinación del ICFES. Por medio de esta prueba, cuya duración es de una hora, se identifica el nivel de dominio de la lengua inglesa, las habilidades de lectura y el uso del idioma de los profesores. Al respecto, Viviana contó que ella tomó esta prueba de diagnóstico de inglés la cual se realiza cada año y agregó:

Son 45 preguntas, de esas 45 hay una partecita que es como de orientación, o sea, observar un letrero e indicar este dónde puede estar, qué lugar; la segunda parte es vocabulario y la tercera parte es un poquito comunicación son cinco o seis dialoguitos, alguien dice algo y eliges la respuesta, el resto es comprensión lectora y uso de la gramática, ahí realmente no se miden todas las competencias.

Esta profesora “motivada en todo”, como ella misma se describe, ha tomado la prueba y de acuerdo al MCER fue clasificada en el nivel C1. Según Viviana el profesorado ha sido diagnosticado con la misma prueba que han tomado los estudiantes de la educación media, ella agregó:

Sé que es idéntico al de los estudiantes incluso al de las pruebas Saber Pro, porque he tenido la oportunidad de cuidar las pruebas Saber Pro, entonces uno mira a ver qué es lo que les están preguntando a los estudiantes y es igual, es el mismo.

Según los documentos del PNB “Este diagnóstico sirve como base para desarrollar planes de mejoramiento” igualmente dice sobre el sistema de evaluación “El objetivo principal de esta acción es tener un panorama claro del nivel de lengua de egresados de la

Facultad de Educación

educación básica y superior” (MEN, 2005). Lo anterior nos permitiría pensar en que se ha administrado la misma prueba al profesorado de inglés en ejercicio y a los estudiantes de secundaria, sin hacer distinción en los propósitos de dichas pruebas para cada población, además parece que no se han considerado las características de la población y la diferencia de las experiencias de formación en relación con la lengua extranjera. En otras palabras, no es lo mismo evaluar o diagnosticar un/una docente de inglés en ejercicio como Viviana que ha tenido formación en la lengua extranjera que a un estudiante de secundaria de la educación pública.

Por otro lado, el Programa Nacional de Bilingüismo se ha caracterizado por tener un enfoque descendente (Johnson, 2013; Kaplan & Baldauf, 1997; Shohamy, 2006), al ser una iniciativa establecida por el gobierno sobre el aprendizaje y enseñanza del inglés con poca o ninguna participación de los y las agentes de las políticas, sin embargo algunos autores (Johnson, 2013; Menken y Garcia, 2010) se han referido al *teachers' agency* refiriéndose así al papel activo del profesorado frente a las mismas políticas lingüísticas.

En la conversación continuamos hablando sobre la participación de esta líder del municipio en las ofertas de formación en la región. Ella compartió que fue la coordinadora de la mesa de trabajo de inglés, por lo cual una vez presentado el Programa Nacional de Bilingüismo en el municipio, desde la Secretaría de Educación le solicitaron hacer una especie de diagnóstico o anteproyecto, dice ella, sobre el estado del nivel de inglés de los estudiantes, recursos del aula y sugerencias para mejorar las prácticas en el aula. Viviana añadió “nosotros servimos como para hacer ese anteproyecto, de resto no, se paró como ahí el proyecto”. Si bien Viviana, no ha participado en los programas de formación, a nivel local ella ha llevado a cabo algunas acciones relacionadas con la política lingüística.

Facultad de Educación

En la misma línea, Viviana continuó narrando lo que ha pasado a nivel local con la política,

Ah, entonces usted profesora encárguese de la mesa de trabajo, usted tiene muy buen nivel encárguese de la mesa, cuando vengan los del...usted encárguese de arreglar el discurso, de mirar los diagnósticos, de hacer los diagnósticos y tabular información y ya.

Teniendo en cuenta la noción de apropiación como lo que pasa cuando una política es puesta en acción a nivel local (Johnson, 2013), la manifestación de Viviana refleja una tensión por el lugar que le han asignado en la implementación del Programa en el municipio. Lo cual nos permite considerar que el lugar del profesorado en la política debe de ir más allá de gestionar asuntos administrativos o de logística en la implementación. Teniendo en cuenta que el profesorado tiene un lugar central en las políticas lingüísticas, genera ruido que su participación se reduzca a diligenciar asuntos que corresponderían más a la Secretaria de Educación, a la coordinación de calidad del municipio o al Comité Territorial de Formación Docente.

En los documentos del PNB se encuentra establecido: “El Programa Nacional de Bilingüismo, ha establecido líneas claras que facilitan la identificación de las necesidades de formación de los docentes, la formulación de planes de capacitación coherentes con dichas necesidades” (MEN, 2005). Siguiendo el planteamiento del PNB, hablamos sobre la participación en los programas de formación, los cuales van a responder a las necesidades de los/las docentes en la región. Al respecto, Viviana respondió, “yo motivada en todo, yo hubiera querido participar en todo, en inmersiones, en todo”. Pero su motivación por continuar su formación no ha sido suficiente para aprovechar los programas ofrecidos en la región. De acuerdo a esta líder su participación se vio influenciada por otro aspecto. Dado

Facultad de Educación

que el PNB busca mejorar el nivel de inglés de los/las docentes que al tomar la prueba de diagnóstico quedaron por debajo del B1, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia (MCER), entonces, quienes han sido clasificados en un nivel superior de inglés no pudieron acceder a la formación ofrecida en su municipio, tal como lo ilustró Viviana en la conversación “tienen un tope profesores A1, A2 y B1 eran los que siempre iban a la inmersión, los que siempre iban a los cursos, entonces yo le decía bueno y los demás que quedamos en B+ en C1 qué.”

Ante esta situación, ella cuestionó a la persona representante de la entidad formadora por no tener en cuenta a todo el profesorado en las ofertas de formación. Ella reiteró su inquietud frente a la formación de todos los docentes del municipio que tenían un buen nivel de inglés, la profesora inquirió, “entonces qué va a pasar con ellos qué programas les van a ofrecer, desde el Ministerio cierto”. Es evidente el cuestionamiento de esta líder del municipio frente a la propuesta de formación del PNB. Sus declaraciones nos hacen pensar que el Programa tiene una mirada segregada de la formación, puesto que busca resolver el problema del nivel bajo de inglés de un grupo de profesores, sin ofrecer posibilidades de formación a quienes tienen un buen nivel de lengua extranjera de acuerdo a los exámenes de diagnóstico. Además, nos invita a considerar que una política para la formación docente debe contemplar los diferentes escenarios en los cuales se desenvuelve el profesorado, puesto que sus necesidades particulares no se limitan al fortalecimiento del conocimiento disciplinar.

El Ministerio no tiene políticas claras dentro de ese PNB. En la conversación Viviana manifestó sus percepciones frente a los programas de formación que han ofrecido en su municipio. En primer lugar, la profesora valora que el gobierno contemple en el Programa la formación del profesorado “rescato que al menos tienen la voluntad de

Facultad de Educación

capacitarnos, de sacarnos del contexto, de mostrarnos otras realidades, otras metodologías, otros enfoques para que después los llevemos al aula, que al menos se creó esa política pública”.

Como se puede ver, hay un reconocimiento a la política pública que contempla la formación docente, a pesar de que en los cinco años que estuvo en esta subregión nunca pudo participar en ninguna. Sin embargo, ella también expresó su inconformidad frente al alcance de las propuestas de formación. Viviana planteó que alcanzar un nivel superior de inglés, como en su caso, no excluye la necesidad de formación, así lo ilustró “puede que alguien tenga muy buen nivel de inglés pero de pedagogía y didáctica nada, cierto entonces ese tipo de cosas como que flaquea mucho”. Viviana continuó comentando al respecto:

Hay que ser realistas mi nivel de escritura puede ser muy bueno, pero será que yo si hablo lo suficiente? Todos cometemos errores, entonces hay que empezar a pulir esas cosas, entonces dónde está, si ellos están enlazados con el...dónde están las pasantías al Reino Unido, dónde está que vengan profesores especialmente de allá que nos hagan otro tipo de inmersiones.

La voz de Viviana señala un cuestionamiento frente al enfoque del programa de por tener una visión reducida de la formación del profesorado de lengua extranjera, también demanda otras posibilidades por las alianzas establecidas con las instituciones formadoras. El énfasis en las pruebas de diagnóstico de inglés y el esfuerzo por mejorar el nivel de la lengua extranjera del profesorado, es decir, su conocimiento disciplinar permite hablar de una concepción perennialista de la formación (Imberón, 2007) en los programas ofrecidos en el marco del PNB. También, nos lleva a considerar que aunque la política lingüística plantea que sus programas responden a las necesidades del profesorado, en la experiencia

Facultad de Educación

de Viviana se denota poca correspondencia y más bien se evidencia la exclusión de algunos/algunas docentes de estos programas.

Además de lo anterior, en la región en la cual Viviana vivió y enseñó por cinco años los programas de formación han tenido su propio ritmo:

Ellos ofrecen inmersiones a San Andrés, pero ahí si los cupos son muy reducidos, por Secretaría de Educación a veces envían ocho cupos al año y a veces son cincuenta profesores y de los ocho cupos que envían alcanzan a ir tres profesores, dos o uno al año por diversas razones, por factores económicos, tiempo, lo que sea; ahí pues si está fallando un poquito porque si se supone que es el 100% ... Tiene más de cincuenta profesores de inglés en los colegios oficiales entonces, imagínate si apenas va uno al año, entonces ¿Cuándo alcanzaremos toda esa meta?.

La declaración de esta líder aborda el tema de la cobertura de las estrategias en el municipio. Particularmente en el caso de las inmersiones en San Andrés Islas Viviana indica que han sido pocos los/las docentes que han tenido esta oportunidad, a pesar de ser un municipio certificado, es decir, que tiene autonomía en la gestión y cuenta con disponibilidad de recursos propios. En la misma línea, Viviana enfatizó:

No han tenido continuidad, a veces son insuficientes los cupos yo creo que ha sido poco, sino se abren los cupos suficientes, sino va la mayoría, sino se le da la oportunidad, se supone que al menos durante cinco años vayan los cincuenta que son, que unos arrastren a otros.

Como se había mencionado antes, por su experiencia como coordinadora de la mesa de inglés, esta líder conoció lo que estaba pasando con los programas de formación en el municipio. Sus declaraciones abordan dos puntos importantes en un programa de formación, primero la continuidad de los procesos y segundo la cobertura puesto que han

Facultad de Educación

sido pocos los/las docentes que se han beneficiado de las ofertas en el municipio. Sin embargo, los documentos del Programa establecen que la formulación e implementación de proyectos regionales cuenta con “El Direccionamiento Estratégico que garantiza una asistencia técnica focalizada durante el desarrollo de las fases de diagnóstico y caracterización; implementación; seguimiento y evaluación, con un permanente acompañamiento a la Secretaría de Educación desde el Ministerio de Educación Nacional” (MEN, 2010). Lo cual nos lleva a preguntar por el acompañamiento que se le ha dado a esta Secretaría de Educación para la ejecución efectiva de los ejes estratégicos, entre los que se encuentra la formación y acompañamiento a los y las docentes; así también se podría decir que un asunto es lo que los hacedores de las políticas plantean en la elaboración de las mismas políticas, otro es lo que realmente se logra implementar a nivel local.

De igual manera, Viviana también planteó la necesidad de una actitud más protagonista del MEN ofreciendo programas serios y sistematizados:

Siendo un plan nacional debería quedar evidencia de que fue el MEN el que lideró, fue el MEN el que convocó o fue por el MEN que se abrió tal curso y usted lo terminó o se certificó, que eso es otra cosa en la que estamos súper mal.

Sus palabras muestran la importancia de que la formación sea un proceso sistematizado, que haya registro, y de igual manera que se brinde un respaldo oficial de dicho proceso. Desde la perspectiva de Viviana ha faltado más presencia del Ministerio para asegurar la seriedad y la concreción de los programas de formación, puesto que según la profesora en esta región se han iniciado cursos que no terminan, “como son virtuales entonces ahí también se ve el nivel de deserción inmenso, por ejemplo, el año pasado empezó uno y no terminó nadie”. Al preguntarle por las posibles causas que estaban generando ese nivel de deserción, ella respondió:

Facultad de Educación

Mira hay todavía profesores que son muy reacios a esto de las TIC, entonces todavía se les dificulta mirar un correo, revisar la plataforma enviar los documentos o sentarse unas horas a estudiar; otra es la conectividad, hay profesores en áreas rurales, este es un municipio muy grande con un área rural grande, hay colegios que pueden quedar a nueve horas de camino, entonces los profesores se internan toda la semana donde a veces ni hay luz y menos va a haber Internet, ahí qué tiene que hacer, dejar de ver el curso, entonces hay muchos factores, el desánimo que a veces tenemos los profesores de estarnos capacitándonos.

De acuerdo a su declaración, el abandono de los cursos es causado por diferentes factores. Por un lado, Viviana señala la disposición del profesorado para continuar su formación como en el caso de aprender sobre las nuevas tecnologías; por otro lado, el contexto y las condiciones del medio para poder llevar a cabo las estrategias como los cursos virtuales. Lo anterior nos permite considerar que la formación docente no se lleva a cabo en el vacío, por lo tanto, se hace necesario tener en cuenta a los/las docentes, su motivación y necesidad de formación, así mismo los contextos en los cuales ellos/ellas se desempeñan los cuales marcan la diferencia. En el caso de este municipio, Viviana concretamente muestra el caso del profesorado ubicado en el área rural, para quienes las condiciones del espacio en el cual viven y enseñan presentan unas limitantes para la ejecución de un curso virtual. En consecuencia, podríamos decir que quizá la estrategia de los cursos virtuales no ha tenido el impacto esperado por las particularidades de infraestructura del municipio, las cuales no han sido consideradas en la agenda de formación del PNB. Además, esta situación nos permite decir que la falta de contextualización de un programa de formación podría generar desmotivación o resistencia en el profesorado, al encontrar dificultades para aplicar lo aprendido en el aula.

Facultad de Educación

En relación con las políticas de formación Viviana comentó “hemos presentado exámenes, entonces nosotros qué, cuál sería el siguiente paso, ahí flaquea mucho el Ministerio, este no tiene políticas claras dentro de ese PNB”. Ella cuestiona la falta de políticas de formación docente en ejercicio para todo el profesorado, dado que las estrategias ofrecidas en el PNB buscan resolver el problema del bajo nivel de inglés de algunos y algunas docentes dejando por fuera al resto. En este sentido, podríamos decir que la propuesta del Programa presenta una mirada fragmentada de la formación del profesorado, dado que centra la formación a la mejora del conocimiento disciplinar, el cual siendo muy importante, no es el único que se necesita para avanzar en la formación permanente de los/las docentes de inglés.

No es que sean perezosos, es que hay que ayudar. Teniendo en cuenta la experiencia de Viviana en relación con los programas de formación en su municipio, hablamos sobre las características que ella considera fundamentales de un programa de formación para su región. En primer lugar, aludió el tema de la cobertura de los programas “yo diría para que un plan nacional tenga éxito debe tener en cuenta todos los que vamos a participar y tener unos compromisos muy claros”.

Y continuó diciendo que en la subregión “hay profesores enseñando inglés desde hace treinta años y nunca han asistido a un curso completo”. Las declaraciones de Viviana muestran varios elementos; en primer lugar plantea la inclusión de todo el profesorado en las agendas de formación, además hace alusión a la claridad que deben tener las propuestas de formación y por último se refiere a la ausencia de oportunidades de formación del profesorado de inglés. Lo anteriormente planteado por esta líder, nos lleva a considerar que las políticas educativas para la formación docente, deben tener una amplia perspectiva de manera que se incluya a todo el profesorado en las agendas de formación, es decir, ofrecer

Facultad de Educación

buenas oportunidades independiente del nivel de lengua extranjera, de los años de experiencia docente, del nivel de la educación en la cual se ejerce en la educación, ya sea básica, media o superior, todo el profesorado debe tener posibilidades de continuar con su formación permanente.

Al mismo tiempo, agregó que en la programación se debe tener en cuenta el nivel de inglés de los participantes, así también proyectar la formación como un proceso continuo que no termina con la mejora del nivel de la lengua extranjera, “se deben dar por niveles específicos incluyendo los que están en niveles B1, C1, C2, tienen que subir esos estándares si llegaste a B1 bravo, de ahí qué más se puede hacer”. Pareciera que Viviana hablara desde el lugar de docente excluida de los programas por tener un buen nivel de inglés, su voz refleja el deseo de ser incluida y demanda por ofertas de formación con calidad y exigencia. Lo cual nos permite decir que desde la perspectiva de formación en la propuesta del PNB quien alcanza un nivel B1 o un nivel C es un producto acabado, es decir, saber inglés es suficiente. En este sentido Vaillant (2009) cuestiona que aún se siguen formulando programas de formación en servicio para solucionar asuntos acuciantes inmediatos y de encontrar modos eficaces en vez de configurar el largo plazo.

En los documentos del PNB se encuentra estipulado que las iniciativas de formación ofrecidas por el Ministerio contemplan tres modalidades, inmersión, presencial y virtual (MEN, 2005). Al respecto, Viviana manifestó “la presencialidad para las regiones más apartadas deben ser presenciales, o sea la virtualidad nos ha demostrado que allá no se puede”. Luego, ella explicó las razones por las cuales la virtualidad no ha funcionado en esta subregión, “¿por qué? Si llueve no hay luz, se va la conexión, el profesor todavía no se ha actualizado, entonces sí debe ser al menos la mayor parte del curso que sea presencial, eso sí lo vimos súper claro”. El tiempo que ha estado enseñando en la subregión y el

Facultad de Educación

contacto con el profesorado a través de las mesas de trabajo de inglés, le ha permitido conocer el contexto y darse cuenta de las modalidades que allí funcionarían mejor.

Por su parte, el gobierno nacional ha enfocado grandes esfuerzos en la formación de los tutores *e-learning* y en el programa de formación en inglés en Esquema Cascada en el país (MEN, 2010), sin embargo, la declaración de Viviana muestra que las condiciones particulares de las regiones más apartadas con problemas de electricidad, acceso a Internet, el estado de las redes de Internet y la falta de formación de muchos docentes en el tema de la virtualidad han conllevado a que estas iniciativas del gobierno, quizá no tengan el impacto esperado. Este tipo de situaciones permitirían plantear la falta de contextualización del programa de formación, pareciera que las iniciativas se han llevado a las diferentes regiones sin tener en cuenta las condiciones particulares de los contextos ni las necesidades de los docentes. En relación con la falta de contextualización de los programas de formación, Imbernón (2012) argumenta que el efecto de este tipo de situaciones puede ser contraproducente para la motivación del profesorado al no poder poner en práctica la solución del experto, ya sea porque el contexto no lo apoya o son tantas las diferencias que no es muy factible replicar tal solución.

Además, Viviana también habló de la calidad de los programas, “entonces necesitamos calidad, no es que sean perezosos, es que no quieren conectarse, es que hay que ayudar”. Debido a las dificultades que se han presentado en la región en la implementación de algunas estrategias de formación como los cursos virtuales, esta líder aclaró que no es un asunto de negligencia del profesorado, sino más bien de la infraestructura y la adecuación de esta para que los/las docentes puedan participar efectivamente en las ofertas. Aparte de las condiciones locales, ella se refirió a las características particulares de la comunidad:

Facultad de Educación

Ellos culturalmente tienen mucha fuerza, allá la afrocolombianidad es el 80% y tiene también indígenas que tienen mucha fuerza, qué hay que pensar, hay que tratar que esas culturas sean un poquito más relevante; yo diría que un programa para ellos debe rescatar mucho esa parte humanística más que los idiomas; entonces deben tener en cuenta la cultura de ellos, ese porcentaje afrocolombiano y el indígena, tener en cuenta que es gente muy alegre, demasiado expresiva se les hace muy fácil lo que es la música, las danzas, pararse enfrente expresarse, y hablar.

Las palabras de Viviana señalan claramente que las estrategias deben plantearse teniendo en cuenta la población y las características étnicas y culturales de la región. En este sentido, podríamos decir que un programa de formación debe pensarse desde el territorio y sus particularidades para responder mejor a las necesidades de la población y sintonizarse más con las características del profesorado y del entorno. Por consiguiente, consideramos que hay una tensión entre lo que sugiere Viviana como deseable en un programa de formación y lo que realmente ha ofrecido la política pública del Programa Nacional de Bilingüismo al establecer un programa estándar en las diferentes regiones, sin contemplar la diversidad del país ni las necesidades específicas de los y las docentes de inglés en sus contextos.

En la misma conversación, Viviana agregó otros elementos que ella considera significativos para la formación docente en esta subregión. Primero, se refirió al papel protagonista que deben asumir las entidades territoriales y el mismo MEN en el establecimiento o institucionalización de programas de formación:

Y el Ministerio, usted sabe que nosotros como colegios no podemos llamar y decir: Universidad de Antioquia nosotros queremos que nos dé un curso, eso tiene que ser a nivel municipio, entidades territoriales, a nivel departamental o a nivel nacional.

Facultad de Educación

En otras palabras, esta profesora líder en su región, señala que los programas de formación no surgen solo por el deseo del profesorado, estos se materializan si se cuenta con la voluntad política de las instituciones gubernamentales a nivel regional, departamental o nacional. Lo cual nos hace pensar que el Direccionamiento Estratégico a las Secretarías de Educación (MEN, 2010) establecido en la política lingüística tendría que direccionarse para hacer una presencia más efectiva en la región, de manera que el profesorado de inglés se beneficie realmente de la formación docente. Viviana también comentó sobre la formación posgraduada del profesorado de inglés:

La posibilidad de unirse con las universidades de renombre que tienen tanta experiencia en la enseñanza de las lenguas; por qué no brindar al menos especializaciones, mira que por ejemplo hay muchos profesores de inglés, pero si tú te pones a mirar dónde hay al menos una especialización en lengua extranjera, dónde hay un diplomado ofrecido por universidades serias, no hay, entonces yo creo que el Ministerio sí debe como aliarse en ese sentido tener aliados fuertes que puedan ayudar.

Desde el Ministerio de Educación (2014) se encuentra estipulado que la formación de posgrado en el área de la educación es un requisito fundamental para el fortalecimiento de las competencias profesionales que le permitan al docente afrontar los nuevos retos educativos de la sociedad actual y por ende mejorar la calidad de la educación. No obstante, para el momento en el cual se llevó a cabo el encuentro con Viviana, en esta subregión ningún docente de inglés había realizado estudios a nivel de posgrado en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Sus preguntas constantes “por qué no, dónde hay” reflejan un reclamo por la falta de oportunidades a nivel de formación avanzada en una región que cuenta con un buen número de profesores/profesoras de inglés. Igualmente

Facultad de Educación

añadió, sobre la situación del profesorado de inglés en relación con los estudios a nivel de posgrado:

Yo como profesora aplico a la maestría, es que a veces pasan cinco, si es en inglés tiene que ir hasta Medellín, si tiene plata para ir hasta Medellín, ah no, entonces espere otros cinco años a ver qué pasa, ahí nos vamos quedando como rezagaditos; trabajar todos unidos, usted no puede venir a la maestría, entonces nosotros le ofrecemos una especialización a todos los profesores en la región, esto está avalado por el MEN, PNB, PNB tiene unos montos, cubre tanto, ustedes los profesores cubren tanto, es obligatorio vamos a hacerlo; ahí sí diría yo, puede coger un poquito más de pies y cabeza.

La voz de Viviana enfatiza tanto en la necesidad de posibilidades de formación avanzada en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, como en la falta de estrategias de la política pública del PNB para posibilitar que los docentes de esta región tuvieran acceso a este tipo de educación. Por otro lado, podríamos considerar que el eje de acción de Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación del PNB no se encuentra alineado con lo establecido por el mismo Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (MEN, 2013), en el cual se establecen los posgrados como una de las estrategias para fortalecer la formación permanente del profesorado en el país.

Finalmente, podríamos decir que Viviana es una profesora que se ha caracterizado por su motivación para continuar aprendiendo, por su liderazgo en la región como coordinadora de las mesas de inglés, y por la situación de exclusión en la que se encontró al no poder participar en ningún programa por tener un buen nivel de inglés. Dada su

Facultad de Educación

experiencia con la propuesta de formación, sus manifestaciones de descontento no se dejaron esperar cuando en repetidas ocasiones inquirió a los representantes de la entidad formadora, “entonces nosotros qué, cuál sería el siguiente paso”, “nunca le ha tocado a uno el turno”. La actitud de reclamo de esta líder nos invita a pensar que el profesorado no es un simple observador de las políticas lingüísticas, a pesar del enfoque descendente que caracteriza el PNB, Viviana cuestionó a la entidad encargada de las ofertas en el municipio. En este sentido, Menken y García (2010) plantean que los y las docentes no son simples espectadores conformes con la práctica del Estado, al contrario a su manera ellos y ellas resisten y confrontan la política del Estado.

Por otro lado, Viviana considera que el Programa de Bilingüismo no tiene una política de formación docente clara. Desde su perspectiva, es necesario contemplarla como un proceso sistemático y continuo, en el cual se contemplen las diversas necesidades del profesorado, puesto que las acciones del PNB se han enfocado a resolver el problema del bajo nivel de inglés, sin tener en cuenta que quienes tienen un buen nivel de inglés pueden presentar otras necesidades de formación. Lo cual muestra una mirada parcial de la formación docente al no contemplar que el profesorado se encuentra con diversas necesidades a lo largo de su trayectoria profesional. Además, ella señala la importancia de reconocer las condiciones del contexto al planear los programas. En el caso de la modalidad virtual en su municipio hay limitaciones tanto de infraestructura como de conocimientos del profesorado que han afectado el desarrollo de los cursos virtuales. Por lo tanto, este tipo de situaciones invitan a pensar que en la planeación e implementación de una política para la formación docente se precisa contemplar el contexto en el cual se desempeña el profesorado, es decir, dimensionar las particularidades de los diferentes escenarios, la diversidad de culturas, y por ende las necesidades del profesorado.

Facultad de Educación

También, desde su experiencia en la región Viviana señaló algunos elementos que considera relevantes en la planeación de la formación docente en su contexto. En pocas palabras ella dijo “necesitamos calidad”. Al imaginar un programa, la líder del municipio enfatiza “no es que sean perezosos, no es que no quieran conectarse, es que hay que ayudar”. Sus palabras nos muestran que los y las docentes de inglés tienen la voluntad de continuar con su formación, pero en procesos de calidad. Para Viviana la calidad implica una política que incluya a todo el profesorado en las diferentes etapas de la carrera docente, que ofrezca diversas opciones con altos estándares como cursos, diplomados, seminarios, intercambios entre otros; además de manera acentuada señala la necesidad de oportunidades de educación posgraduada en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en esta región del departamento, donde ningún docente tiene título de posgrado en esta área. Igualmente, invita a considerar todo lo anterior aunado a las especificidades del territorio y del profesorado que vive y enseña en él, en otras palabras, podríamos decir que el llamado es a contemplar la formación situada del profesorado.

Y por último, hace un llamado a aunar esfuerzos institucionales para consolidar una política de formación docente en la región. Por su experiencia, Viviana sabe que el interés individual no ha sido suficiente para poder acceder a los programas, por lo cual considera que se requiere la voluntad política de las instituciones gubernamentales a nivel regional, departamental o nacional para que en esta región se cuente con programas de calidad; es así como insta a que el mismo Ministerio de Educación establezca alianzas con “universidades serias”, “yo creo que el Ministerio sí debe tener aliados fuertes que puedan ayudar”. Lo anterior nos invita a considerar que pese a la presencia de una entidad formadora en el municipio, se ha sentido la ausencia de la universidad en la política del PNB, así mismo invita a pensar en posibles alianzas entre los gobiernos locales y las

Facultad de Educación

instituciones de educación superior en la región en aras de apoyar la formación del profesorado de lenguas extranjeras.

Algunos Apuntes sobre este Caso

Teniendo en cuenta que no hay una experiencia general sino que esta es propia y que cada uno y cada una la hace o la vivencia (Larrosa, 2006), podríamos decir entonces que Luz, Viviana, Juan y Alberto han pasado por su propia experiencia en los programas de formación en esta región. Es decir, han realizado su propio viaje en la propuesta e implementación del eje de acción sobre la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación del PNB en el lugar donde cada uno/una vive y enseña en la subregión.

A pesar de encontrarse en una misma región este grupo de cuatro docentes de inglés se ha relacionado de forma diferente con la política y con las iniciativas de formación. Sus voces evidencian cómo su relación con el PNB se ha concretado a través de las pruebas de diagnóstico de lengua extranjera o con los programas de ofrecidos, lo cual a su vez constituye lo que significa para ellos y ellas la política lingüística. Desde esta perspectiva, pareciera que se han relacionado con el Programa de Bilingüismo básicamente en la implementación de esta política pública, es decir, en el momento de “llevar ideas de política a la práctica” (Grindle, 2009). Por lo tanto, podríamos decir que los y las docentes como agentes de la política lingüística han sido limitados a ser implementadores de las ideas propuestas por el gobierno; lo cual a su vez sitúa al profesorado en una posición de exterioridad en relación con la política lingüística y muestra el enfoque descendente (Johnson, 2013; Kaplan y Baldauf, 1997) que caracteriza el PNB.

En consecuencia, esta posición de exterioridad del profesorado de Urabá les ha llevado a cuestionar su papel en la política del PNB. Aunque, Correa, Usma y Montoya (2014) reportan en su estudio que los/las diferentes agentes de la educación no reclamaron

Facultad de Educación

sobre “mayor participación en las decisiones que los afectaban y mayor control sobre los programas de desarrollo profesional de maestros como habría sido su derecho y como es propio de las agendas democráticas” (p. 113), en la presente investigación las voces de los/las docentes del Urabá antioqueño manifestaron su inconformidad sobre varios asuntos en relación con la política lingüística. Ellos/ellas conscientes del papel central que tienen como agentes de la educación, han reflejado en sus palabras un sentir porque no han sido incluidos en los procesos de construcción de la política y en ocasiones ni en los de implementación. Como se puede ver, contrario a lo que plantea Shohamy (2006) sobre los procesos democráticos en las políticas lingüísticas, en el caso del PNB podría decirse que el profesorado de esta región básicamente ha sido un receptor de las acciones planteadas sin información ni espacio para opinar al respecto.

En cuanto a las estrategias ofrecidas en el marco del PNB, las experiencias compartidas por estos/estas docentes profundamente motivados/motivadas por continuar su formación, evidencian algunas falencias en los procesos. Del grupo de docentes, solo uno ha asistido a las ofertas porque ha recibido información a través de la Secretaría de Educación del municipio, por comunicación enviada ya sea por el Ministerio de Educación o por la entidad encargada de la formación; mientras que los otros y las otras tres docentes no han tenido ninguna oportunidad de participación. Las causas por las cuales no han podido acceder son diversas. En primer lugar, se encuentra la falta de información clara y oportuna sobre las ofertas por parte de las Secretarías de Educación municipal o departamental. Esta situación nos permite pensar que aunque el Ministerio ha establecido el Direccionamiento Estratégico (MEN, 2010) para acompañar las Secretarías de Educación en la planeación e implementación de los proyectos de formación, pareciera que en esta región tal Direccionamiento ha sido poco efectivo dado que solo en el municipio donde

Facultad de Educación

Juan vive y enseña se han facilitado los procesos, mientras que en los otros tres contextos de la región, donde Viviana, Luz y Alberto se encuentran no se han materializado realmente las iniciativas planteadas en el PNB. Lo cual también nos muestra que una política lingüística como el PNB que busca un amplio alcance e impacto en todo el territorio nacional requiere de muchos agentes para ser implementada efectivamente y por ende un Direccionamiento Estratégico consolidado.

Y en segundo lugar, la ausencia de oportunidades de formación para los/las docentes que tienen un buen nivel de inglés. De acuerdo a las metas establecidas por el mismo Ministerio, el profesorado de inglés de la educación básica y media debe alcanzar el nivel B2 de acuerdo al MCER (MEN, 2005). En consecuencia, las estrategias de formación están encaminadas al logro de dicha meta, “Secretarías de Educación se han comprometido con el diagnóstico del nivel de inglés de los docentes, para formular los Planes de mejoramiento y formación requeridos con el fin de alcanzar la meta propuesta de nivel B2” (MEN, 2005).

En otras palabras podríamos decir que alcanzar o tener el nivel B2 es la gran meta, de ahí que los/las docentes que son clasificados en dicho nivel o en uno más avanzado sean excluidos de las ofertas de formación. Lo que nos muestra a su vez que la limitada cobertura de los programas de formación, además de tener que ver con el número de cupos como ya se ha reportado (Correa, Usma y Montoya, 2014), o con el nivel de la educación en la cual enseñan los y las docentes (Álvarez, Cárdenas y González, 2011) dicha limitante también tendría relación con el nivel de inglés en el cual son clasificados los/las docentes. Si bien es importante promover la mejora del conocimiento específico, resulta cuestionable que la perspectiva de formación del PNB se limite a beneficiar con sus acciones a quienes se encuentran por debajo del nivel B2 de inglés y no contemple iniciativas para quienes

Facultad de Educación

tienen un nivel de lengua extranjera más avanzado. Adicional a lo anterior, el mensaje que se podría leer de esta perspectiva de la política lingüística es que quien tiene un buen inglés no necesita aprender más.

Aunque el profesorado encuentra positiva la iniciativa del gobierno en cuanto a la formación docente en el marco de esta política lingüística, también sus voces reflejan una tensión frente a las propuestas, al plantear que se requiere de una política de clara y seria en Urabá. En las palabras de los y las docentes se encuentra latente un “sentimiento de abandono” reflejado en varias situaciones. Encontramos que en la puesta en marcha de las ofertas, tanto las entidades formadoras como las Secretarías de Educación, han sido las grandes ausentes cuando se trata de brindar acompañamiento y asesoramiento al profesorado para aplicar lo aprendido en el aula de clase, igualmente cuando se ha presentado algún requerimiento en relación con los programas o con las pruebas de diagnóstico.

También, ellos y ellas han sentido el abandono en la falta de ofertas de formación permanente para todo el profesorado de lengua extranjera de la región. Aunque el Ministerio de Educación ha reportado que “el programa en coordinación con las entidades territoriales ha beneficiado a través de las diferentes estrategias que fortalecen las competencias en lengua extranjera a más de 10.000 docentes de inglés del país” (MEN, 2010), aún hay territorios en el país donde en años no ha llegado ninguna oferta de formación, de ahí que podamos hablar de la soledad del profesorado en esta región del departamento. En el caso particular de la puesta en marcha de la política lingüística del PNB, llama la atención que después de más de una década de implementación aún hay docentes que no han participado en ninguna estrategia de formación.

Facultad de Educación

Otro elemento señalado por el profesorado es el relacionado con la formación avanzada en la región. De manera enfática señalan la ausencia de oportunidades de formación posgraduada concretamente en el área de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, puesto que en el momento en el cual se llevó a cabo el estudio ningún docente de inglés de la región tenía título de posgrado en esta área. De ahí que estos y estas docentes hayan lanzado expresiones como “aquí no sentimos la presencia de nadie”, “hay profesores enseñando inglés, durante treinta años y nunca han asistido a un curso completo”. Lo anterior nos permitiría preguntar, qué pasa con el Estado y con las instituciones formadoras de maestros y maestras de lenguas extranjeras que en años, no han puesto la mirada en estas regiones apartadas del departamento.

Esta información nos lleva a pensar que a pesar del convenio realizado entre el Programa Nacional del Bilingüismo y una universidad para ofrecer la maestría virtual en Didáctica del Inglés con Énfasis en Aprendizaje Auto dirigido para los y las docentes en regiones apartadas del país (MEN, 2010), esta ha sido una oferta limitada. Las voces de Luz, Viviana, Juan y Alberto reflejan que esta posibilidad no ha sido planteada en la región, más concretamente, ninguno mencionó algo relacionado sobre un programa de formación avanzada para ellos/ellas que se encuentran en una región apartada. Llama la atención que en los documentos oficiales de la política lingüística nacional no se encuentra evidencia de este proyecto. En la información presentada en los diferentes momentos de la política lingüística, o sea en el Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019), Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (2010-2014), y en el recién lanzado Programa Nacional de Inglés (2015-2025) en las estrategias de formación docente no se encuentra planteada la posibilidad de ofrecer posgrados al profesorado.

Facultad de Educación

Al respecto, pudiéramos señalar que hay poco interés del Ministerio en socializar abiertamente este convenio de educación avanzada, puesto que como dice uno de los docentes al imaginar un posgrado en la región “sería de concurrencia masiva”. Por otro lado, podríamos decir que el Programa de Bilingüismo no se ha articulado con la política pública del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, en el cual los posgrados son un elemento fundamental de la formación permanente del profesorado en el país (MEN, 2013).

De igual manera, las voces de este grupo de docentes han manifestado su percepción sobre los programas de formación ofrecidos en la subregión. Si bien en los documentos de la política se encuentra planteado “El Programa Nacional de Bilingüismo, ha establecido líneas claras que facilitan la identificación de las necesidades de formación de los docentes, la formulación de planes de capacitación coherentes con dichas necesidades” (MEN, 2005), para los/las docentes los programas carecen de contextualización por las siguientes razones. En los planes de capacitación del PNB se ha planteado la “capacitación en el uso de medios y nuevas tecnologías” (MEN, 2005), cuya importancia en el mundo de la educación de hoy es reconocido por los/las docentes, sin embargo, en Urabá se han dado situaciones en las cuales han ofertado un curso virtual, han iniciado un buen número de docentes y nadie ha terminado. El mismo profesorado ha planteado las limitaciones de conectividad en la región, la disponibilidad de un equipo o la misma preparación del profesorado para desempeñarse efectivamente en un programa bajo esta modalidad. Lo cual podría mostrar que en la formulación de los programas estándar del PNB, las características sociales, culturales, históricas y de infraestructura de las regiones, y el conocimiento previo que puedan tener los/las docentes del tema fueron poco

Facultad de Educación

considerados. En consecuencia, podríamos decir que en esta política lingüística se han propuesto programas generales de formación para llevar a cabo en contextos particulares.

Por otro lado, dado que las estrategias de formación se han centrado en preparar al profesorado para alcanzar la meta del nivel B2 de inglés, no se han ofertado oportunidades para quienes tienen un nivel de inglés superior al B2. Si bien Correa, Usma y Montoya (2014) han reportado sobre los “contenidos inadecuados de los cursos” (p.9) ofrecidos en Antioquia en el marco del PNB, en el presente estudio nos permitimos además plantear que el hecho de brindar los programas para quienes tienen un nivel bajo de inglés genera exclusión de los y las docentes de las ofertas, puesto que la atención se ha puesto en alcanzar las metas de la política y no en responder a las necesidades de todo el profesorado de inglés de la subregión. Pensar fortalecer el nivel de lengua extranjera es importante, sin embargo la falta de ofertas para quienes tienen un nivel avanzado nos muestra una mirada reducida de la formación del profesorado y podría estar enviando el mensaje de que el saber inglés es suficiente para enseñar.

Así mismo, de acuerdo a los documentos del PNB entre las estrategias se encuentran los cursos de metodología y el uso de medios y nuevas tecnologías. Al respecto, Juan reconoce ganancias y aprendizajes de estos cursos, sin embargo de su experiencia, manifiesta claramente su llamado de atención por la celeridad de estos programas y por limitarse a la entrega de materiales; de ahí que podamos hablar de una perspectiva de entrenamiento (Imbernón, 2014) la cual deja la sensación de que con tener un buen nivel de inglés o conocimiento de metodologías bastara para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en el país. Igualmente, lo anterior sugiere por un lado la mirada fragmentada de la formación docente en esta política lingüística, en la cual el profesorado es el objeto de la formación y se busca en el corto plazo el fortalecimiento de sus competencias lingüísticas y

Facultad de Educación

en metodología; por otro lado, las iniciativas se han convertido en la respuesta inmediata a los requerimientos del Estado en vez de pensarse procesos continuos que respondan a las necesidades del profesorado y lo prepare para el futuro.

Como resultado de las diversas situaciones que se han presentado con el eje de acción sobre la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación en esta subregión, las voces de este grupo de docentes han dejado a lo largo del camino de esta investigación algunas manifestaciones al respecto. Ellos y ellas perciben la formación docente como un asunto de poca relevancia para quienes tienen incidencia en la toma de decisiones respecto a la calidad de la educación en el país. Genera inquietud que el mismo profesorado perciba estas acciones como un asunto meramente de indicadores, tal como lo dice Juan, “se piden unas evidencias iniciales para soportar no sé qué”. Al mismo tiempo ven los programas como procesos interrumpidos que dependen de las agendas políticas de quien se encuentra en el mandato a nivel regional o departamental.

En este sentido llama la atención que aunque el PNB es una política de carácter nacional, las Secretarías de Educación cuentan con autonomía para establecer sus planes de formación y a pesar de que existe el Comité Territorial de Formación Docente (MEN, 2011), se presenta tal irregularidad en la formación permanente del profesorado de inglés en la región. Así mismo, resulta preocupante que las agendas dependan de las voluntades políticas en las cuales se mueven diversos intereses que pueden, de una u otra manera, afectar la formación permanente de los/las docentes.

A lo largo del texto nos hemos referido al enfoque descendente que caracteriza la política lingüística del PNB y del papel de implementadores de los y las docentes de inglés; sin embargo, en este momento de la investigación nos permitimos también pensar en el *teachers' agency* (Johnson, 2013; Menken y Garcia, 2010) es decir, el papel activo del

Facultad de Educación

profesorado en la interpretación y apropiación de la política macro. En consecuencia, en la implementación del PNB, este grupo de docentes no ha sido únicamente espectador; a su manera ellos y ellas han resistido o cuestionado la política lingüística y sus estrategias de formación. Por lo tanto, de acuerdo a su experiencia, o sea, lo que le ha pasado que cada uno/una en relación con la formación docente, las voces de Luz, Viviana, Juan y Alberto, han dejado algunas ideas sobre lo que debería tenerse en cuenta en un programa en la subregión.

Los y las docentes plantean que es imprescindible una política de formación seria e integral. Ellos y ellas consideran que los programas se deben pensar desde la institucionalidad, en otras palabras, que sea el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación, estableciendo alianzas con las universidades para favorecer el desarrollo profesional docente en sus propias regiones. Además, se trata de imaginar la formación en un proceso sistemático que se sostenga en el tiempo, o sea que configure el largo plazo, puesto que la continuidad ha sido una gran debilidad en esta política. En este sentido, algunos estudios reportan que la discontinuidad de las iniciativas pareciera ser causada por la oferta de programas de formación caracterizados por la inmediatez en el afán de mostrar indicadores (Álvarez, Cárdenas y González, 2011); como también por la falta de articulación entre los cursos ofrecidos y la asignación de los cupos privilegiando a quienes no han participado en los programas (Correa, Usma, Montoya, 2014). En este aspecto particularmente en Urabá, las voces de los y las participantes consideran que la continuidad de las estrategias ha dependido de las agendas del o de la gobernante de turno a nivel regional o departamental. Lo anterior implicaría el establecimiento de una política de formación permanente que contemple acciones sistémicas que permitan superar estas

Facultad de Educación

dificultades que han afectado la continuidad de los programas y en consecuencia los procesos de formación del profesorado de inglés en la región.

Igualmente, este grupo de docentes considera que en los programas se deben plantear acciones para favorecer a todo el profesorado independiente del nivel de inglés en el que se encuentre de acuerdo al MCER y del nivel de la educación en el cual se desempeñe. En otras palabras, podríamos decir que tener un buen desempeño en la lengua extranjera no exime la necesidad de continuar mejorando ni el deseo de saber de los y las docentes, por lo cual ellos y ellas también plantean que los programas de deben ser procesos sistemáticos y rigurosos, pues tal como lo dijo una de las docentes “tienen que subir esos estándares”. Las palabras del profesorado nos permiten pensar que además de la perspectiva técnica de las iniciativas del PNB, se podría estar subestimando al profesorado de inglés cuando ellos mismos están pidiendo programas de calidad en la región.

Si bien en otros estudios se ha cuestionado la perspectiva técnica de la formación ofrecida en el PNB y se han planteado algunas sugerencias en relación con los programas de desarrollo profesional (Álvarez, Cárdenas y González, 2011; Correa, Usma, Montoya, 2014; Valencia y Montoya, 2015), en el presente estudio queremos resaltar la voz de un profesorado que clama por un trato profesional cuando se trata de su propia formación porque su capacidad y su deseo de saber trascienden los cursos de lengua o didáctica que hasta ahora se han ofrecido. Escuchar las voces de los/las docentes significaría replantear la mirada de la formación docente en la política del PNB, contemplando la formación como un proceso continuo en el cual en vez de concebir al profesorado como a un técnico, se le mire como a un profesional, al cual se le valoran sus conocimientos y sus caminos recorridos y se le da autonomía para establecer sus propias metas.

Facultad de Educación

Ahora nos encontramos frente a la importancia de tener en cuenta el contexto como otro de los elementos claves de un programa de formación permanente en la subregión. De acuerdo a Vaillant y Marcelo (2013) la formación no se lleva a cabo en el vacío, esta surge y se implementa en un contexto social, político, profesional, económico, educativo y económico determinado. En este sentido, en las declaraciones de este grupo de docentes encontramos expresiones como la que nos compartió Alberto, “Urabá es un territorio diferente” por lo cual ellos sugieren mirar las particularidades sociales, culturales, históricas, geográficas y de infraestructura de este territorio a la hora de construir las agendas de formación permanente del profesorado.

Se trata entonces de considerar la formación situada del profesorado de inglés, lo cual podríamos decir que hasta el momento no hemos escuchado que las voces del mismo profesorado en otros estudios la mencionen, o si lo han hecho han sido bastante discretas para señalar lo fundamental que es el análisis del contexto donde se desenvuelve el profesorado, a la hora de plantear su propia formación. Es importante añadir que la comunidad académica en el país (Cárdenas, 2010, González, 2009, Bastidas, 2015), tanto en reflexiones críticas como en estudios, han sustentado la necesidad de contextualizar la formación permanente del profesorado, pero hasta el momento poco se ha escuchado al mismo profesorado referirse a este asunto. Por lo tanto, podríamos decir que pensar el contexto en las políticas implicaría sentarse a conversar con los y las diferentes agentes de la educación en la región, en otras palabras, pensar en estrategias participativas en la cual el profesorado tenga un lugar central en la toma de decisiones de su propia formación. Cabe anotar en este momento, que desde los mismos lineamientos establecidos por el gobierno para la conformación de los Comité Territoriales de Formación Docente, los y las docentes siguen siendo los y las grandes ausentes en la construcción de las agendas. Claramente se

Facultad de Educación

encuentra establecido “la planeación concebida como participativa, estratégica, de construcción lógica y continua requiere en su planeación la actuación de diversos agentes educativos de la entidad territorial” (MEN, 2011), además los agentes educativos que participan en dicho Comité son “la Secretaría de Educación, las universidades, las facultades de educación, los centros de investigación educativa, las escuelas normales superiores de cada entidad territorial y las comunidades étnicas” (MEN, 2011 p. 16). Si bien la participación de estos y estas agentes es sin duda significativa en la planeación de la formación docente, nos genera inquietud que en estos lineamientos pareciera que el profesorado no tiene un lugar, lo cual nos permitiría pensar que las voces de los y las docentes seguirán siendo silenciadas en la construcción de las agendas.

En la misma línea, nos encontramos un profesorado con altas expectativas en cuanto a su formación, aparte de señalar la necesidad de educación posgraduada en el área de las lenguas extranjeras en la región, las diferentes declaraciones nos muestran su deseo de hacer parte de una comunidad académica, esto lo vimos evidenciado en la participación en las mesas de inglés, en los diversos intentos voluntarios de conformar grupos de docentes para mantener el nivel de inglés, como en las mismas recomendaciones sobre propiciar espacios de intercambio entre los/las docentes de la región. En otras palabras podríamos estar hablando de formar comunidades de práctica entre los profesores de inglés en la subregión. Este tipo de iniciativas supondrían una toma de distancia del modelo tradicional de formación para dirigirse a otras rutas alternativas que brinden espacios en los cuales las voces de los y las docentes tengan un lugar de reconocimiento, propiciando el encuentro con otros y otras docentes, la conversación y también el acuerdo y el desacuerdo; en este camino tendrían lugar los saberes experienciales del profesorado los cuales han sido alienados en los programas de formación estándar del Programa de Bilingüismo.

Facultad de Educación

Asimismo, Luz, Viviana, Juan y Alberto se han referido a los formadores y a las formadoras que lleguen a la región. Al respecto, hay estudios que han reportado algunos elementos que les deben caracterizar. Desde la perspectiva de las universidades que han ofrecido los cursos, un formador o una formadora debe tener educación posgraduada y experiencia docente en el área y en investigación (Álvarez, Cárdenas y González, 2011), en otra investigación en Antioquia, los docentes sugirieron la presencia de una persona con “una excelente formación lingüística y pedagógica en inglés (Correa, Usma, Montoya, 2014). Por su parte, en este estudio el profesorado también plantea la importancia del conocimiento disciplinar y pedagógico en un formador, sin embargo consideran fundamental el conocimiento del contexto, lo que pudiéramos señalar como un nuevo elemento.

En diferentes intervenciones pudimos ver cómo los docentes enfatizaron sobre las particularidades de la subregión, razón por lo cual le dan tanta relevancia a la sensibilidad de un formador frente a las particularidades del territorio, de manera que pueda comprender las dinámicas en las que se mueven los docentes en Urabá. En este sentido nos preguntamos qué tanto conocen los formadores del PNB sobre la región de Urabá y de las realidades que viven los docentes de inglés en sus escuelas, o si simplemente se ha caído en lo que ya ha cuestionado Tardif (2004) sobre los docentes formadores que “nunca han puesto los pies en una escuela o que, peor aún, no muestran interés por las realidades escolares y pedagógicas” (p. 177). Aparte del conocimiento del contexto, como docentes de una lengua extranjera este grupo considera que los hablantes nativos del inglés son una buena alternativa para mejorar el idioma, no obstante agregan que estos hablantes nativos deben tener conocimientos en pedagogía y el conocimiento del contexto. Al respecto, sabemos que en los últimos años el gobierno nacional ha promovido el Programa de Formadores

Facultad de Educación

Nativos Extranjeros (MEN, 2015) con el objetivo de apoyar la instrucción del inglés en el aula, en la modalidad de co-enseñanza con el/la docente local. De acuerdo con la información del Ministerio parece que estos/estas docentes extranjeros/extranjeras no vienen en calidad de formador de formadores, por otro lado en la información publicada sobre este Programa no se encuentran datos sobre el tipo de formación que dichos hablantes nativos tienen.

Continuando con el tema de las personas encargadas de brindar la formación, podríamos plantear que además de los conocimientos a nivel disciplinar, pedagógico y del contexto; sería pertinente pensar su papel en los programas. En el marco del PNB, dada la perspectiva técnica que caracteriza las estrategias, podríamos decir que los formadores y las formadoras mantienen una relación de portadores/portadoras y transmisores/transmisoras de un conocimiento del cual carece el profesorado de inglés. Este lugar de transmisor o transmisora le concede el papel de un técnico/técnica destinado/destinada a la tarea de difundir unos conocimientos de inglés o de metodología como en el caso del PNB, sin dar lugar al encuentro de los saberes experienciales del profesorado y del/de la mismo/misma formador/formadora. Por lo tanto, nos permitimos invitar a replantear ese lugar, qué tal si pensamos en un acompañante, un facilitador/facilitadora y en un/una colega del profesorado en las regiones?

Las palabras de Luz, Viviana, Alberto y Juan nos han permitido acercarnos a lo que le ha pasado a cada uno/una de ellos/ellas en relación con los programas de formación de esta política, su relación con la política y lo que imaginan en un programa de formación. Escuchar de cerca sus voces, sus palabras tejiendo sus experiencias nos ha dejado una mezcla de sentimientos. Por un lado, la alegría del encuentro con los/las profes en su tierra,

Facultad de Educación

de escuchar y conversar; por otro lado, nos queda una sombra de nostalgia que deja el hasta luego y la espera de un próximo encuentro en esta encantadora región del departamento. Por otro lado, en este capítulo de Urabá hemos presentado desde las voces de este grupo de docentes de inglés, el trayecto que ellos/ellas han recorrido a lo largo de estos más de diez años de implementación de la política pública del PNB. De todas estas experiencias en la subregión podríamos decir que si bien el gobierno ha hecho algunos esfuerzos en formar al profesorado de inglés del país a través de las diferentes estrategias, ya ha pasado más de una década de implementación de una política y de unos programas de capacitación que han dejado más sinsabor que satisfacción en los/las docentes de Urabá. Por lo tanto, creemos que valdría la pena la conversación y el encuentro entre los diferentes agentes de la educación en las regiones y considerar lo que ha funcionado y lo que no ha funcionado, en lo posible buscar consensos y tomar decisiones informadas sobre la formación permanente del profesorado en la subregión.

Más concretamente, acercarnos a estas experiencias de este grupo de docentes nos ha llevado a considerar la importancia de repensar la política de formación del profesorado de inglés en la región. Si las regiones tienen el recurso del Comité Territorial de Formación Docente (CTFD) consideramos que se podría pensar en estrategias participativas de los/las diferentes agentes de la educación en el proceso de construcción de las políticas de formación docente. Si bien en los lineamientos establecidos por el Ministerio (MEN, 2011) este CTFD está constituido por la Secretaría de Educación, facultades de educación, universidades, las normales y comunidades étnicas; creeríamos que no se puede seguir planeando las políticas de sin contar con la participación del profesorado. En otras palabras, todos/todas estos/estas agentes son importantes y necesarios/necesarias para pensar las políticas de formación, pero el profesorado debe ser el protagonista de las agendas; de lo

Facultad de Educación

contrario seguirán perpetuándose los programas ajenos a sus voluntades, expectativas y realidades. Igualmente, la participación de los diferentes agentes de la educación podría contribuir a la institucionalización de la formación permanente, de manera que sean procesos continuos y estables en el largo plazo.

Además, encontramos que la contextualización de las agendas podría ser un elemento clave para responder mejor a las necesidades de formación del profesorado en los diferentes momentos de la larga trayectoria de la profesión docente. Lo cual conllevaría a una formación situada al tenerse en cuenta el espacio en el cual se desenvuelve el profesorado, o sea las características particulares de la región, de la institución, de la comunidad, como también su mismo deseo de saber.

Por último, podríamos decir que no basta con las buenas intenciones, ni con las inversiones que se hayan realizado hasta el momento en las estrategias del PNB. Las experiencias de este grupo de docentes nos permiten aseverar que aún se necesita de una buena política de formación permanente que le brinde al profesorado diversas oportunidades de aprendizaje y de mejora en los diferentes momentos de su trayectoria profesional. Así mismo, una política que contemple el largo plazo, puesto que con frecuencia la formación del profesorado se ha visto interrumpida ya sea porque se concibe como un momento para alcanzar una meta en el corto plazo o porque querámoslo o no, esta se encuentra supeditada a las dinámicas políticas y a los intereses de los/las gobernantes locales en los diferentes territorios del país.

Capítulo 6**Oriente Antioqueño: Región Verde Menta del Departamento**

“Vivo en un lugar que yo llamo Rincón del Cielo,
una vereda del Oriente antioqueño,
en una casa de 150 años, con “presencias”,
cerca del cerro Capiro.
Siempre allí, en la magia del campo”⁸

Y es que no es para menos. El Oriente es algo así como un pedacito de cielo que nos correspondió a los antioqueños, por eso no es extraño encontrarse en la ruta que lleva a este verde territorio, visitantes provenientes de otros lados haciendo el recorrido hacia ese Rincón del Cielo del que habla nuestra poeta Marga López. El Oriente Antioqueño es una de las nueve subregiones que conforman el departamento de Antioquia. Este extenso territorio lo componen veintitrés municipios, los cuales son el hogar de unos 580.000 habitantes. Pensar en Oriente es encontrarse con un verde profundo y un aire fresco que recuerda la frescura de la menta, es una región privilegiada en recursos naturales los cuales enriquecen sus paisajes y procuran una topografía diversa. Su riqueza natural es un potencial económico importante, el cual lo representan las grandes reservas de agua que han conllevado a la creación de algunas hidroeléctricas. Datos de la Cámara de Comercio de Oriente (2015) indican que esta región es nodo del sistema eléctrico y energético del sur-occidente colombiano, con seis embalses y cinco centrales hidroeléctricas (Playas, Guatapé,

⁸Marga López Díaz, la poetisa de la lucidez y la alucinación, nacida en Oriente en el municipio de La Ceja

Facultad de Educación

San Carlos, Jaguas, y Calderas) que generan el 29% de la energía nacional y el 73% del total departamental.

El atractivo de este territorio no solo reside en sus verdes paisajes y aguas dulces, en las últimas décadas se ha visto un acelerado proceso de industrialización y un rápido desarrollo de infraestructura de servicios, principalmente en torno a los municipios más cercanos a la capital antioqueña, o sea los que se encuentra ubicados en el Altiplano del Oriente antioqueño. En esta zona se encuentra nuestro aeropuerto internacional José María Córdoba y la zona franca. Es así como debido a los diferentes cambios y desarrollo de la región en los últimos años, Natalia dice “esta región está muy abierta muy cercana a área industrial, la parte del aeropuerto”, y con ese compromiso y amor por la educación también plantea “debemos preparar a los estudiantes para las ofertas que tiene el Oriente, enfocar los estudiantes a las ofertas, tenemos turismo, zona franca, cultivos, zona hospitalaria, ya llegó el San Vicente, por qué no capacitarnos, fortalecernos”. En sus palabras, la profesora invita a prepararse y a preparar al estudiantado para responder a las demandas actuales del territorio.

Por otro lado, no podríamos terminar estas primeras líneas introductorias sobre el territorio verde menta de Antioquia, sin mencionar que allí la violencia ha hecho su recorrido dejando marcas indelebles en los corazones de sus lugareños. Tenemos algunos pueblos, unos más otros menos, marcados por la sombra de la violencia del país, la algidez del conflicto armado fue desatado en esta región entre grupos guerrilleros de las FARC y el ELN⁹, como también estructuras de las autodefensa (ACNUR, 2003)¹⁰. De acuerdo a los reportes de la ACNUR la riqueza del Oriente Antioqueño constituyó el telón de fondo de la

⁹ FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), ELN (Ejército de Liberación Nacional)

¹⁰ ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados)

Facultad de Educación

realización de masacres y enfrentamientos entre los grupos irregulares, los cuales tomaron mayor fuerza entre los años 2000 y 2003. Por esto no es extraño que Camilo, nuestro profesor sensible, quien alguna vez salió del campo buscando mejores condiciones de vida en el pueblo, dice con tono de preocupación hay que “pensar en los municipios más lejanos”. Y es que él no es ajeno a la realidad que se vive en el campo colombiano y en los territorios más lejanos.

Es en este territorio lleno de bondades y de sombras en el cual nacieron, viven y ejercen la labor docente nuestros colegas, Camilo, Cristina y Natalia, cuyas voces son las protagonistas de este relato. Sabiendo que nos encontramos frente al sueño de un gobierno que se ha propuesto alcanzar una Colombia Bilingüe, al encontrarnos con este grupo de docentes de Oriente intentamos de la mejor manera posible conversar al respecto. Y como nos dice Larrosa (2003), en la conversación es posible hablar y hablarnos de ese “sentir la vida y pensar la vida y contar la vida con otros” (p. 379). Por lo tanto, en las siguientes líneas presentamos las palabras con las cuales cada docente desde su lugar, tejió ese relato de su propia experiencia, de su propio recorrido, de su sentir, de su desear como también de su imaginar un posible camino en su propia formación en este largo capítulo del bilingüismo en el país.

Los encuentros se llevaron a cabo en la sede de la Universidad ubicada en Oriente-Carmen de Viboral. El recorrido del Valle de Aburrá al Oriente ofrece varias rutas. Tomamos el camino que permite sentir que vas en busca de ese Rincón del Cielo, sí la vía a las Palmas. Salir de Medellín por esta ruta te promete el encuentro con las montañas que rodean la ciudad, te desafía al ascenso y a las curvas al mejor ritmo de nuestros ciclistas locales. Después de unos minutos, empieza el descenso que conduce al Valle de San Nicolás del Oriente antioqueño. Y sigue el recorrido que te sumerge en el territorio del

Facultad de Educación

Oriente, y empiezas a ver los caminos que conducen a los diferentes municipios que conforman esta verde región. Una vez en la sede, en el Carmen de Viboral, se siente algo especial. Llegar allí es encontrarse con un paisaje refrescante, silencioso y emocionante a la vez. El caminar cerca de las zonas verdes te ofrece el verde menta del Oriente y al ingresar a estos nuevos edificios, emociona ver a lo largo del pasillo tantos estudiantes concentrados en sus libros, en sus notas, y de pronto escuchar la melodía de un violín o de cualquier otro instrumento que estos jóvenes de la región practican en la sede, en su sede.

Natalia: Orgullosa y Feliz

Natalia siempre ha vivido y enseñado inglés en el Oriente antioqueño, su tierra natal. Es profesora de inglés en la educación básica media y también en la educación superior, de su profesión dice “vivo enamorada de todo eso, me gusta hacer parte de eso”. Es una inquieta por el conocimiento, piensa en la importancia de seguir aprendiendo y en la responsabilidad que tiene con sus estudiantes, ella misma dice “porque sabemos que nos falta mucho y se motiva a seguir aprendiendo, a hacer bien las cosas con los estudiantes que uno tiene a cargo”. Ese amor por su trabajo la ha motivado a realizar esfuerzos para seguir avanzando en su formación, por lo cual hace un par de años terminó la especialización en la enseñanza del inglés en la Universidad Pontificia Bolivariana, ella cuenta “yo hice un posgrado, porque me lo pagué particular”. Estar ubicada en un municipio relativamente cercano a la ciudad, le permitió viajar a Medellín semanalmente a realizar sus estudios de posgrado. Finalmente, con una sonrisa y con brillo en sus ojos claros cuenta que recientemente tuvo su primer hijo y agrega “estoy disfrutando esta nueva experiencia en mi vida”.

Me he interesado mucho en esa capacitación docente. El encuentro con Natalia lo llevamos a cabo en una de las aulas de la sede, en un espacio cómodo y tranquilo sin

Facultad de Educación

interrupciones, ni ruidos para poder conversar. Pasado el mediodía vino Natalia. Después de su jornada en la institución de educación secundaria donde enseña en la mañana, llegó al salón muy sonriente como siempre y con la amabilidad que la caracteriza. Al iniciar la conversación sobre el Programa Nacional de Bilingüismo ella anotó “es como objetivos, actividades, estrategias que el gobierno se propone encaminadas a lograr esa gran meta de Colombia Bilingüe”. Estas palabras reflejan la noción que ella tiene de la política lingüística, indicando que son como unos procedimientos establecidos por el gobierno para llevar el país a ser un territorio bilingüe. Posteriormente, siguió contando la manera como se ha relacionado con el PNB. Según Natalia al inicio se llevó a cabo un diagnóstico en el cual todos/todas los/las docentes quedaron en el B1:

Nos hicieron una prueba en un computador, con un software sí y esa prueba tenía unas preguntas de textos escritos, de gramática, algunas conversaciones y finalmente con una de las profesoras, una entrevista con preguntas simples del día a día. Hubo muchas fallas desde la parte técnica en ese entonces con esa prueba, porque Internet muy rápido y uno no la podía devolver y a veces la acústica de esas grabaciones, pero ese fue el primer diagnóstico que se hizo para ya luego decir vamos a capacitar a estos profesores en esta habilidad o temática.

En este sentido, en los documentos del PNB se encuentra establecido que “Este diagnóstico sirve como base para desarrollar planes de mejoramiento en las distintas regiones del país” (MEN, 2005). Sin embargo, llama la atención que si se trata de evaluar al profesorado para ubicarlo en un nivel de acuerdo al MCER, en la parte del desempeño oral fue “una entrevista con preguntas simples del día a día”, lo cual nos deja la inquietud si con unas cuantas preguntas sencillas, se logra identificar realmente la suficiencia oral de una persona, además nos preguntamos si las fallas tecnológicas que se presentaron durante la

Facultad de Educación

prueba pudieron influir en el resultado de dicha prueba. Además de las pruebas de diagnóstico, esta profesora orgullosa comentó también, que se relacionó con la política lingüística a través de las ofertas de formación que llegaron a la región:

He tenido en algunos cursos, seminarios o talleres que nos han invitado e hice parte de uno de ellos hace 2 años en el 2012 desde la Secretaría de Educación nos hicieron esa invitación y el convenio fue con la universidad...y allí empezamos unos niveles y cursos, en ese entonces fue orientado más a la parte didáctica, a la formación del docente de inglés, a mirar en qué nivel estaba de acuerdo a competencias, destrezas y habilidades que teníamos, en ese entonces hicimos ese curso.

Como podemos ver en las declaraciones de Natalia su relación con la política lingüística se ha dado concretamente en el momento de “llevar ideas de política a la práctica” (Grindle, 2009), o sea, en el momento de la puesta en marcha de las acciones de formación del profesorado de inglés en la subregión. Además, las estrategias allí ofrecidas, cursos, talleres, seminarios, reflejan una orientación técnica (De Lella, 1999; Imbernón, 2007), en la cual los y las docentes son técnicos/técnicas que dominan los métodos, las metodologías y el currículo prescrito por los expertos, y no profesionales cuyos conocimientos, valores e ideologías le permitirían participar activamente de los procesos y ser protagonistas de su propia formación.

Según, Tollefson (2002) las políticas lingüísticas deben involucrar a toda la comunidad en general, a los especialistas en el área de la lingüística, en la enseñanza de las lenguas, a los docentes, a los padres de familia y a miembros de la comunidad, para llevar a cabo programas basados en la comunidad que pueden ofrecer poderosas estrategias para

Facultad de Educación

hacer un programa o una política exitosa. No obstante, Natalia planteó su preocupación en relación con el conocimiento que la sociedad pueda tener de la política pública del PNB:

Estoy segura que hay personas que no saben qué es el Plan de Bilingüismo, ni a qué tiempo está dado, ni quién lo direcciona, uno lo relaciona porque está enterado, ha leído. No sé cómo qué otras se pueda hacer para volverlo más activo, más vivenciado.

Como podemos ver desde la perspectiva de Natalia, poco se conoce en el medio de esta política que fue establecida desde hace más de una década y que implica a diferentes personas de la sociedad; igualmente nos muestra que su conocimiento acerca del programa se debe a su propia iniciativa para informarse, y no a una iniciativa institucional de informar e involucrar en un proceso de construcción o de socialización, lo cual evidencia una posición de exterioridad del profesorado con dicho Programa. En la misma línea ella continuó diciendo:

Que sea como más vivenciado este Plan de Bilingüismo, que verdaderamente uno diga se está haciendo algo por una meta, por un objetivo, porque en realidad uno a veces piensa, qué se está haciendo para motivar estos procesos de enseñanza, de aprendizaje, que todos estemos como en este ambiente que hay que aprender una segunda lengua, que las cosas verdaderamente se tomen con compromiso, como un amor propio por eso.

Las declaraciones de Natalia en torno a la política del PNB nos permiten hablar de dos elementos. Primero, podríamos decir que el PNB se caracteriza por ser construida desde un Enfoque Descendente (Johnson, 2013; Kaplan & Baldauf, 1997) dado que es una iniciativa establecida por el gobierno en la cual la participación de los agentes de las políticas ha sido poca o nula. Así mismo, Johnson (2013^a) señala que el Enfoque

Facultad de Educación

Descendente (top-down) o de Abajo Hacia Arriba (bottom-up) de una política lingüística, es de carácter relativo porque depende de quién está en el lugar de la creación y quién en la interpretación y en la apropiación. Por lo tanto, en el contexto de Natalia podríamos pensar en el PNB como una política con un Enfoque Descendente, puesto que de acuerdo a sus manifestaciones, aparte de la nula participación del profesorado en su elaboración, las diferentes personas de la comunidad prácticamente no conocen nada sobre la política. En segundo lugar, sus palabras nos muestran además, que en su región se podría hablar de poca apropiación y seriedad de parte de quienes han establecido e implementado la política. Lo anterior nos lleva a preguntarnos sobre las estrategias de socialización de dicha política en las regiones, también nos permite pensar que este desconocimiento o falta de apropiación del Programa podría obedecer a la limitada participación ciudadana en la propuesta del PNB.

Al continuar la conversación en cuanto a su experiencia en relación con los programas de formación ofrecidos en el marco del PNB Natalia comentó “esa experiencia marca significativamente porque uno se vuelve más consciente y es más el compromiso y responsabilidad y ya uno sabe que hay que hacer las cosas bien desde el principio”. En las palabras de esta profesora orgullosa de su labor, es evidente el impacto que han tenido en ella los programas de formación a los cuales ha asistido. Igualmente, en la conversación con sus colegas ella anotó:

Ese encuentro con los colegas es muy significativo y fortalece mucho, porque se aprende mucho, se comparten trabajos, se intercambia en la parte social, el hecho de tener un docente de otro país, estudiado y que le gusta el cuento de la enseñanza del inglés, posibilita que uno aprenda, porque sabemos que nos falta mucho y se motive a seguir aprendiendo, a hacer bien las cosas.

Facultad de Educación

Tal como lo indica Natalia, la experiencia ha sido significativa por varias razones entre las que se encuentran los diferentes aprendizajes, por la oportunidad de salir del espacio cerrado de su aula y relacionarse con sus colegas, el encuentro con el/la otro/otra, así mismo el compartir ideas e interactuar con formadores/formadoras del extranjero. De manera enfática añadió sobre lo que le ha pasado a ella en estos programas:

Han sido significativos y es muy enriquecedor porque uno comparte con colegas de la misma área o de otras, comparte ideas, proyectos, planes de trabajo, cambia de ambiente, tiene una otra miradas para ejercer su rol, entonces me ha gustado mucho ese contacto con otras personas.

De sus declaraciones nos permitimos resaltar en particular que Natalia no se remite precisamente al avance en el inglés o al aprendizaje de estrategias de enseñanza, su voz claramente expresa la relevancia del encuentro con sus colegas. En diferentes momentos de la conversación se refirió al tema “Es como una especie de un grupo académico que estamos trabajando con un fin”. De estas manifestaciones podríamos decir que no se trata de negar la importancia del conocimiento específico ni tampoco de la didáctica en la formación del profesorado, se trata más bien de pensar que un profesorado aislado en su aula, en su escuela se pierde de la grandiosa oportunidad del encuentro y del desencuentro que permite la interacción con otros/otras docentes. Así mismo, sus palabras nos llevan a pensar en la comunidad de práctica formativa (Imbernón, 2014), en la cual los/las docentes se reúnen con el propósito de un proceso formativo y “reflexionan y aprenden mutuamente sobre su práctica e intercambian información y experiencia” (p.198), como una ruta alternativa en la formación del profesorado.

Igualmente, esta profesora feliz y orgullosa contó de su participación en las estrategias de formación que han llegado al municipio:

Facultad de Educación

Me he interesado mucho en esa capacitación docente, no solo por mi rol sino a nivel personal, yo lo tomo como un agregado más, supero mis debilidades y también lo que tengo fuerte mejorarlo. Todo esto me gusta, me llama la atención, vivo enamorada de todo eso, me gusta hacer parte de esa capacitación.

Las palabras de Natalia sobre su experiencia en relación con los programas de formación reflejan su gran motivación y disposición por continuar mejorando, no solo a nivel profesional sino también a nivel personal. Su énfasis en el grupo, en el colegaje, en la conversación nos permitiría decir que: en las políticas de formación docente se debe pasar de mirar el/la docente como a un/una técnico/técnica que maneja métodos y conocimientos producidos por otras personas para pensarle como a un/una profesional, como a un sujeto de conocimiento que tiene diferentes saberes que le permiten ser actor y protagonista de su propia formación. Desde esta perspectiva se podría promover la interacción entre iguales en diversos espacios para que el profesorado salga del aislamiento de su aula y de la escuela al encuentro con otros/otras colegas, lo cual podría además llevar a la construcción del conocimiento local.

No obstante, Natalia llamó la atención sobre lo que ha pasado en las estrategias de formación en su municipio. Ella ha participado en algunos cursos, seminarios o talleres ofrecidos por la Secretaría de Educación del municipio en convenio con una de las universidades que hace presencia en la región. Particularmente se refirió a uno de los talleres de hace dos años “en el que pude participar, como era orientado hacia la parte didáctica y pedagógica, son estrategias, nuevos ambientes, formas”. Pero resultó que la persona encargada de la formación cambió el tema de la propuesta de formación:

Didácticas como tal, no, así se llamaba pero no fue como que cubriera eso, porque como le digo, la profesora era como de la lengua y sus funciones, de gramática,

Facultad de Educación

corrección de errores, acentos, pero desde la parte de didáctica, no fue como tal un diplomado en didáctica.

Según Natalia en esta experiencia el diplomado en didáctica terminó siendo un curso sobre algunos elementos de lengua extranjera porque la persona encargada de la formación no tenía la preparación. Ella explicó la situación: “la profesora muy disponible, atenta, pero uno ve que le falta conocimiento pedagógico, ellos simplemente están acá de intercambio y enseñan ciertos aspectos de la lengua, pero les falta formación”.

Natalia se refirió a las personas extranjeras, hablantes nativos/nativas del inglés, quienes han llegado de intercambio a la región y han terminado a cargo de los cursos de formación para los/las docentes de inglés. Además de esta experiencia ella cuestionó que estas personas que llegan en calidad de formadoras dejan la sensación de no tener la preparación para responder a las expectativas que se generan en estos programas:

Uno inicia con ciertas expectativas, porque los profesores que enseñan son nativos, la chica que nos tocó, se veía que era de otro país, pero también deja ver mucho que ellos no son docentes formados, no tienen pedagogía.

Como podemos ver, es innegable el estatus del hablante nativo en nuestro medio, por lo general existe la creencia de que estas personas son el modelo ideal para aprender inglés. Incluso desde el mismo Ministerio de Educación se han promovido ampliamente la participación de hablantes nativos/nativas del inglés a través de El Programa de Formadores Nativos Extranjeros (MEN, 2014) en el territorio nacional. A pesar del estatus dado a estos hablantes en la misma política lingüística, las palabras de Natalia nos muestran que la condición de ser hablante nativo del inglés no es suficiente para llevar a cabo estos procesos. El PNB establece “la oferta de programas de mejoramiento tanto en lengua como en metodología de la enseñanza del inglés y la vinculación de nuevas tecnologías y medios

Facultad de Educación

para la enseñanza y aprendizaje del inglés” (MEN, 2005). De ahí que podamos decir que el foco de la política es la mejora de la lengua extranjera y la didáctica. Por lo tanto, se esperaría que las personas encargadas de brindar dicha preparación tuvieran estos conocimientos, además que las instituciones del gobierno, Ministerio o Secretarías de Educación, a cargo de las alianzas con las entidades formadoras tuvieran en cuenta el foco del Programa y en consecuencia trajeran a las regiones personal preparado para responder a la misma propuesta del PNB y a las expectativas generadas en el profesorado con las ofertas. Retomando la situación sobre la oferta de un seminario de didáctica que se convirtió en un curso de inglés, nos permitiríamos expresar cierta preocupación y nos lleva a preguntarnos, en manos de quién se está dejando la formación permanente del profesorado de inglés.

Natalia continuó compartiendo sobre otra experiencia en unos talleres que organizó la Secretaría de Educación municipal con una universidad en el municipio. Ella indicó que eran talleres simultáneos por lo cual solo se podía asistir a dos de ellos uno en la jornada de la mañana y el otro en la tarde, y luego añadió “yo estuve en ese taller de evaluación y yo le decía a Camilo, todo lo que nos están diciendo acá, ya lo vi hace años en la especialización, no vi nada nuevo”. Según lo establecido por el Ministerio en la política del PNB la formulación de los planes de capacitación es coherente con las necesidades de los docentes (MEN, 2005). Sin embargo, como se puede ver en las palabras de Natalia parece que el taller de evaluación no respondió a sus necesidades o a sus intereses en ese momento. Aunque según el Ministerio, el diagnóstico realizado permitió identificar las necesidades de formación del profesorado de inglés, la situación que plantea Natalia nos lleva a cuestionar tal correspondencia entre los programas y las necesidades de formación del profesorado en la subregión,

Facultad de Educación

Lástima que sean tan poco tiempo. En la conversación continuamos hablando sobre las percepciones de Natalia en relación con los programas de formación docente. De manera espontánea, ella no dudó en señalar lo que considera positivo de estos programas “el contacto con una persona nativa, es muy diferente esa experiencia, muy significativo y lo otro el trabajo con colegas, hacer grupos de estudio, amistades”. Aunque anteriormente había cuestionado la preparación de la formadora extranjera, vemos en esta afirmación que ser hablante nativo/nativa para el aprendizaje de idiomas sigue siendo una condición valiosa también para el profesorado de inglés. Por otro lado, Natalia aborda un elemento importante de la formación y es el hecho de trabajar en grupo, de pertenecer a un grupo, de alimentarse de la interacción con otros/otras docentes y construir amistades. De sus palabras sobre el trabajo en grupo, la lectura que podríamos hacer es la relevancia de la interacción y de la oportunidad de la interlocución con otros/otras docentes para la formación del profesorado cuando se piensa en el/la docente como un ser humano social, un ser con un deseo de saber y no en un técnico que debe dominar los métodos.

Además, esta profesora feliz, como ella lo dice, en su labor docente cuestionó los criterios para seleccionar a los/las docentes que participan de las inmersiones en San Andrés Islas. En la conversación con sus colegas ella reportó lo que considera arbitrario en el proceso de selección de los/las docentes que se han beneficiado de la estrategia en la región “hicieron una inmersión a San Andrés y no escogen bien, fueron dos o tres personas, el manejo de la escogencia de las personas es algo delicado”. Aunque ella no se ha postulado para esta estrategia, le preocupa lo que ha pasado con sus colegas en la región, sobre este asunto, en la conversación ella enfatizó:

Otra cosa que me parece que ha estado negativa con falencias, nos postulan para capacitaciones en San Andrés en las inmersiones, yo no me presenté, pero si

Facultad de Educación

escuché que algunos compañeros enviaron papeles, llegaron hasta lo último y de ahí en adelante no supieron qué pasó y hace dos meses cuando el municipio socializó lo de la campaña de bilingüismo, al preguntar no supieron dar respuesta.

En este caso podríamos decir que existen falencias tanto en la organización como en la comunicación con el profesorado. El hecho de que algunos/algunas docentes hayan gestionado y cumplido con unos requerimientos para postularse a las inmersiones denota su interés para continuar con su formación, aprovechando esta posibilidad, pero el silencio y la falta de información de parte de la Secretaría de Educación del municipio podrían mirarse como una falta de organización en los procesos y también como una falta de respeto con el profesorado. Si el Ministerio ha establecido un Direccionamiento Estratégico a las Secretarías de Educación para “asistencia técnica focalizada durante el desarrollo de las fases de diagnóstico y caracterización; implementación; seguimiento y evaluación, con un permanente acompañamiento a la Secretaría de Educación” (MEN, 2010), sería pertinente que en ese seguimiento se velara más de cerca por el cumplimiento de las ofertas de formación en la región, de manera que el profesorado tenga un trato profesional y no se le deje en el limbo sin darle ninguna explicación o justificación.

En la misma línea, Natalia objetó otros elementos de la puesta en marcha de las estrategias de formación en su región. Para esta profesora que ha manifestado con buen tono “vivo enamorada de todo eso”, es lamentable que en ocasiones se hayan presentado debilidades en la comunicación de las ofertas de formación, en la conversación ella dijo “se socializa a medias” y agregó:

Reclamo cuando a veces no lo hacen saber, porque a veces la comunicación es muy mala por parte de Secretaría de Educación, o sea a los colegios los correos

Facultad de Educación

institucionales no llegan oportunamente, pero yo he tratado de participar al máximo.

Las declaraciones de Natalia nos llaman la atención porque las fallas en la comunicación pueden afectar directamente la participación del profesorado de inglés que esté interesado en hacer parte del proceso y aprovechar estas posibilidades de formación en la subregión. En este sentido Vaillant y Marcelo (2013) indican que un programa de formación eficaz ha de tener principios y procedimientos estables y permanentes; lo cual nos llevaría a plantear que en esta subregión y probablemente en otras, los procedimientos para llevar a cabo la formación docente requerirían una revisión para mejorar las estrategias de comunicación de las ofertas de formación con el profesorado. Otro de los elementos que señaló es el relacionado con la interrupción de los procesos de formación en la subregión. En la conversación ella además de manifestar su reconocimiento a los programas, añadió “lástima que sean en tan poco tiempo, porque fue un semestre y hace dos años no ofrecían nada”. En primer lugar Natalia señala la corta duración de las ofertas de formación las cuales se concretan en los cursos, talleres o diplomados, todas estas estrategias caracterizadas por el corto plazo. Es evidente el inmediatez de los programas de formación del Programa Nacional de Bilingüismo, pareciera que fuera más un asunto acuciante para alcanzar las metas propuestas en la política y reportar indicadores de gestión que un compromiso serio por apoyar al profesorado en su desarrollo profesional.

Aparte de ser programas en el corto plazo, esta profesora que dice ser “muy feliz” en su labor docente expresó su inquietud frente a la interrupción en los procesos de formación en la región:

Hace dos años no ofrecían como algo, se terminó un ciclo y nos certificaron, estamos en B1 y por qué no ofrecen al año siguiente algo para mejorar aspectos en

Facultad de Educación

los que estamos. Pasó todo un año, el año pasado ofrecieron algo para los profesores de primaria, está bien, pero a nosotros no.

Luego, agregó “porque cuando pasa tanto tiempo uno se desmotiva, pierde el ritmo”. Según los planteamientos del PNB, el profesorado de la educación básica y media debe alcanzar el nivel B2 de inglés de acuerdo al MCER (MEN, 2005). Si esta es la meta establecida en la política, nos llama la atención que sin haber llegado al nivel establecido se presente tal interrupción en el proceso de formación de los/las docentes de inglés en esta subregión. Natalia nos habla de dos años de ausencia de ofertas, consideramos que es una pausa demasiado prolongada si se trata de un proceso. Esta situación la podríamos leer como una debilidad del eje de acción de Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación, por carecer de los procedimientos estables y permanentes que sugieren Vaillant y Marcelo (2013) de un programa de formación eficaz. De acuerdo a los autores se deben pensar procedimientos que permitan la continuidad de los procesos de manera que los aprendizajes del profesorado se consoliden.

Además de lo mencionado anteriormente sobre la comunicación de las ofertas de formación y la discontinuidad de los programas, esta profesora nos compartió su preocupación por la gestión de los procesos en el municipio. En la conversación con sus colegas ella dijo al respecto “la organización, que se demoran mucho los procesos y a veces se ofrecen otras cosas adicionales y no para todas las personas”. Natalia se encuentra ubicada en un municipio certificado, de acuerdo a los lineamientos del PNB, desde el Ministerio se realiza un acompañamiento estratégico a estas secretarías, lo que llama la atención es que siendo un municipio certificado y teniendo el acompañamiento del Ministerio se den estas dilaciones en la instauración de los programas de formación docente. Y, en algún momento cuando el profesorado inquirió en la Secretaría de

Facultad de Educación

Educación por la demora en los procesos de formación cuenta Natalia “nos explicaron que no se había continuado el año anterior por cosas administrativas y que apenas salió para este año”. En este sentido Grindle (2009) nos ilustra que las capacidades administrativas y de gestión de los actores que implementan las políticas en un contexto dado, pueden ser uno de los factores que interfieren en el cumplimiento de una política. Lo cual nos permitiría pensar que si bien hay una intención en apoyar la formación del profesorado de inglés en la subregión, dichas capacidades administrativas y de gestión podrían ser la fuente de la brecha de la implementación de los programas de formación en este caso.

En lo que se refiere a una formación mucho más estructurada y de carácter formal, esta profesora “orgullosa” y “feliz” indica que el profesorado de inglés tiene poco apoyo financiero para realizar estudios de posgrado:

Qué veo yo que no ofrece la Secretaría de Educación a diferencia de otros municipios del departamento, la posibilidad de becas o auxilios para que los docentes estudien o se motiven a terminar estudios. Yo hice un posgrado, porque me lo pagué particular y conozco compañeros de otros municipios que les financia un porcentaje la Secretaría de Educación. Acá por qué no. El año pasado cuando la Gobernación sacó estas becas para estudiar, me perdí por ser del municipio que maneja sus propios recursos por estar certificado. Vaya a la Secretaría de Educación a ver ellos qué están haciendo para ofrecer, acá no hay eso. Lo veo débil, no sé qué se puede hacer desde el gobierno o desde este Plan, para favorecer a los municipios.

Como vemos en las palabras de Natalia, ella logró un título de especialista por un esfuerzo económico personal. Si bien en años anteriores el gobierno departamental favoreció al profesorado con becas para llevar a cabo sus estudios de posgrado, parece que las condiciones establecidas para participar en dicha becas excluyeron algunos/algunas

Facultad de Educación

docentes que querían beneficiarse de este programa. Es decir, Natalia por ser docente en un municipio certificado, el cual tiene la capacidad técnica, administrativa y financiera para llevar a cabo un proyecto educativo municipal, no pudo concursar para las becas del departamento. Si bien celebramos la iniciativa del gobierno departamental apoyando al profesorado para que realice estudios a nivel de posgrado, creeríamos que condicionar este beneficio para los municipios no certificados, podría conllevar a una exclusión algunos/algunas docentes puesto que aun estando en un municipio certificado no hay garantía de que pueda contar con dicho beneficio. Por otro lado, aunque en el mismo Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos del Política (MEN, 2013) se encuentra planteado que las Secretarías de Educación Certificadas tienen la autonomía para establecer sus planes de formación permanente del profesorado en sus territorios, nos preocupa que en dicha autonomía los/las mandatarios/mandatarias locales ya sea por capacidad financiera o porque sus intereses estén puestos en otras iniciativas, no contemplen en la construcción del Plan Territorial de Formación Docente la educación avanzada. Por lo tanto, según la experiencia de Natalia podríamos hablar de una falta de articulación de la política de formación local con lo establecido en el Sistema Colombiano de Formación de Educadores (MEN, 2013) en el cual la formación avanzada es una de las estrategias para fortalecer la formación permanente del profesorado en el país. De acuerdo a la declaración de Natalia en su municipio el foco no está puesto en la formación avanzada del profesorado. Por lo tanto, podríamos decir que si bien, allí han ofrecido algunas oportunidades de formación al profesorado de inglés, se sigue concibiendo la formación permanente como un asunto en el corto plazo. Aunque la profesora nos cuente lo significativo de su experiencia en un diplomado o en un curso, vemos con preocupación que no se considere el largo plazo ni por lo pronto se vislumbren oportunidades de

Facultad de Educación

formación avanzada. En otras palabras, consideramos que brindar al profesorado oportunidades de formación posgraduada conllevaría a brindarle la posibilidad de explorar otros territorios académicos de reflexión, de comprensión de los fenómenos sociales y educativos, de indagación en un proceso sistemático, como también de transitar en un proceso en el cual confronte sus conocimientos, los amplíe y profundice de manera que pueda responder mejor a las complejidades del mundo actual.

Un diagnóstico, cómo es la región. Continuamos la conversación y hablamos sobre las características que Natalia considera fundamentales en un programa de formación permanente en su región. Al respecto, ella inmediatamente sugirió:

Un diagnóstico, cómo es la región, cómo es está constituida; si son sus docentes, qué tipo de docentes, qué características, qué expectativas, qué fortalezas, qué aspectos a mejorar, edades; a quién va dirigido el programa, si va a ser formación para niños o adolescentes; qué recursos, si va a ser un programa ayudado o financiado por quién, elementos físicos, en dónde se daría ese programa, qué objetivos o propósitos, por qué razón, qué metas del programa que van a ofrecer y también la necesidad del porqué se hizo ese programa.

Las palabras de Natalia de manera contundente señalan lo que se debería tener en cuenta en la planeación de la formación permanente del profesorado de inglés en su región. Ya Vaillant y Marcelo (2013) nos habían planteado que la formación no se lleva a cabo en el vacío sino que esta se piensa y se realiza en el marco de un contexto social, económico, político y educativo determinado. Ahora la declaración de esta profesora nos deja muy claro que se debe considerar el contexto, el territorio donde se planea llevar a cabo un programa de formación permanente. Ella se refiere a la elaboración de un diagnóstico de la región. En este sentido consideramos que este diagnóstico permitiría el conocimiento del

Facultad de Educación

contexto en el cual se piensa la formación. Y en ese contexto mirar las características del territorio, es decir, las condiciones de infraestructura y climáticas, la cultura, su historia y su población, entre otros. Así mismo, mirar al profesorado, darse a la tarea de conocer quiénes son los/las docentes de inglés de la región y mirar sus particularidades, intereses, necesidades y sus deseos de formación. Además podríamos decir que su invitación va más a contemplar diversos elementos para una política de formación docente en la región que a la programación de cursos para el profesorado. También creemos que sería pertinente considerar la realidad social, política y económica de la región a la hora de pensar la política de formación permanente del profesorado. Además, en la conversación con sus colegas ella también agregó:

Tener en cuenta que de pronto esta región está muy abierta muy cercana a área industrial, la parte del aeropuerto, tener en cuenta ese contexto, que es una zona industrial, debemos preparar los estudiantes a las ofertas que tiene el Oriente, enfocar los estudiantes a las ofertas, tenemos turismo, zona franca, cultivos, zona hospitalaria, ya llegó el San Vicente, por qué no capacitarnos, fortalecernos.

Como podemos ver en las declaraciones, Natalia se remite a unos elementos característicos de esta zona del departamento, los cuales no solo podrían influenciar el foco de los programas de formación docente sino también prepararlos para responder mejor a las demandas del medio, de ahí su llamado a fortalecer su preparación. Igualmente, las palabras de esta profesora nos llevan a pensar que las políticas de formación permanente del profesorado son dependientes de las realidades de los contextos, por lo tanto en nuestro país que es un Estado descentralizado (Cuervo, 2007), en el que las entidades territoriales tienen autonomía para la gestión de sus temas de competencia e interés, podríamos aprovechar

Facultad de Educación

para imaginar la construcción de una política de formación permanente más acorde con la realidad de esta subregión y del deseo y necesidad de sus docentes.

Dado que habían pasado casi dos años sin recibir ninguna oferta en la subregión, Natalia considera que la formación permanente “como su nombre lo dice, permanente, que sea constante, que no tenga tantas pausas”. Ya en el apartado anterior sobre sus percepciones en relación con los programas, ella compartió la demora en los procesos administrativos para que estos programas tengan continuidad. Sea por la gestión administrativa o por cualquier otro motivo, genera preocupación que se presente tal inconsistencia. En los documentos del Ministerio se publican los miles de docentes de inglés que se han favorecido de las estrategias (MEN, 2013), pero no hay evidencia de los procesos como tal. Pareciera que el interés se centrara más en mostrar indicadores de cobertura que en socializar el proceso de formación del profesorado, que en compartir lo que ha pasado con el profesorado en el transcurso del tiempo de implementación de los programas en el marco de la política lingüística. Adicional a la continuidad de los procesos, esta profesora añadió otros elementos, “y le decía de la continuidad, exigencia, que lo que se empieza se termine, más nosotros como profesionales”. En sus palabras podríamos leer el deseo de estar en programas demandantes y serios que tengan un comienzo y un fin; en otra palabras programas de formación con un itinerario claro y metas establecidas.

En los encuentros Natalia manifestó su interés en participar en las estrategias diciendo “me gusta hacer parte de eso”. Por lo cual en la conversación grupal ella sugirió “que tengamos acceso con facilidad” en los programas de formación en la región. De acuerdo a esta profesora se han presentado algunas dificultades que han limitado la participación del profesorado, es así como plantea “y también la parte de la comunicación, que haya claridad”. Como podemos ver en sus palabras la invitación es buscar alternativas

Facultad de Educación

para que el profesorado de inglés pueda participar; según la profesora la comunicación efectiva podría contribuir a la participación activa del profesorado en los programas. Por lo cual, podríamos plantear que las políticas de formación permanente deben propender por dar oportunidades a todo el profesorado en los diferentes momentos de la carrera docente, igualmente pensar mecanismos de comunicación y socialización con el profesorado, tanto de las políticas de formación en la región como de los programas en los cuales se concretan las ideas de dichas políticas.

Aparte de los elementos mencionados anteriormente sobre el contexto, la continuidad y la comunicación de las ofertas de formación, Natalia considera que se debe diversificar la oferta en la subregión. En la conversación grupal ella planteó “que no solo sea con la universidad...sino que vinculen a otras instituciones, como la de Antioquia, que ya está acá”. Hasta el momento en el cual llevamos a cabo el encuentro, la formación permanente la había ofrecido una de las universidades de la región, sin embargo enfáticamente ella dijo “por qué no la EAFIT, que la oferta sea más amplia, más oportunidades, porque uno a veces se desmotiva, porque no ve nada nuevo”. De acuerdo a sus palabras, en su municipio la formación docente ha estado a cargo de una de las instituciones de educación superior de la región, lo cual podríamos decir que es positivo en cuanto que es una institución que hace presencia en la región, o sea no es ajena al contexto. Sin embargo, encontramos también en esta declaración que la oferta ha sido limitada al no ofrecer elementos nuevos que contribuyan a la formación del profesorado, o descontextualizada al no responder a las expectativas de formación de los/las docentes. En consecuencia, nos permitimos plantear que la formación del profesorado requiere de un buen nivel de diversidad de manera que responda a las necesidades, expectativas e intereses del profesorado. Además, aunque otras universidades entren a formar parte de las

Facultad de Educación

instituciones formadoras en la región creeríamos que sea cual sea la institución formadora es fundamental contar con la voz del profesorado de inglés en la construcción de las agendas de formación docente, de manera que haya más coherencia entre las propuestas de formación y las necesidades, expectativas e intereses del profesorado de inglés de la región.

A pesar de que Natalia tiene título de especialista y que ha participado en algunas ofertas de formación, manifestó su deseo de continuar avanzando. En el encuentro con sus colegas dijo “ya hicimos un diplomado, ahora qué sigue, por qué no ofrecemos una especialización y nos la financian”. En declaraciones anteriores ella indicó que en la región han ofertado cursos y diplomados, aun así vemos en estas palabras la pregunta “¿Qué sigue? La voz de Natalia nos invita a pensar que la formación docente no es un momento como se ha visto en las estrategias del PNB, un curso, un diplomado son estrategias que configuran el corto plazo, llegan y pasan. La pregunta de esta profesora sugiere que sus expectativas trascienden los cortos momentos que les han ofrecido en la subregión; si bien ella ha reconocido los beneficios de estar en un curso o en un diplomado, sus palabras demuestran que el profesorado quiere más, su deseo de saber es vigente. Nuevamente en la conversación ella se refirió a otras posibilidades, “posgrados y maestrías, que a veces uno no puede acceder a ellos, pero de pronto más programas de capacitación gratis o bajo ciertos requisitos que queden asequibles a nosotros los docentes”.

Asimismo, en esta declaración además de sugerir la oferta de cursos para favorecer a todo el profesorado de inglés, también menciona de nuevo la formación avanzada, la cual no se encuentra contemplada en las estrategias en la política lingüística del PNB, pues en los documentos se encuentran las inmersiones en inglés estándar en San Andrés Islas y en el interior del país, los talleres regionales de inglés con énfasis en habilidad oral y uso de recursos (MEN, 2005). Nos llama la atención que aunque en el Sistema Colombiano de

Facultad de Educación

Formación de Educadores y Lineamientos de Política (MEN, 2013) se encuentre establecido que los programas de formación posgradual fortalecen la formación en servicio, pareciera que la política del PNB no alineó su propuesta de formación con lo dispuesto por el mismo Estado.

Por otro lado, en la conversación también se refirió al tema de los formadores, “la calidad de los formadores, que uno los vea que son magister o tienen doctorado”. Si bien ella reconoce el aporte de las personas que han estado a cargo de la formación en la región, igualmente sugiere que sean personas con una buena formación a nivel de posgrado. En este sentido podríamos señalar la relevancia de una buena preparación de quienes estén a cargo de la formación permanente del profesorado para acompañar a sus colegas en los itinerarios establecidos dentro de las políticas, así mismo en los caminos alternativos que se puedan tomar durante el proceso de formación.

En resumen, las palabras de Natalia en los diferentes encuentros nos permitieron acercarnos a su experiencia en relación con los programas de formación docente en el Oriente antioqueño, a sus percepciones al respecto, así también conocer algunos elementos que ella considera fundamentales en un programa de formación docente en su región. En cuanto a su experiencia como “eso que me pasa a mí” (Larrosa, 2006 p. 88), podríamos decir que esta profesora reconoce algunos aspectos positivos de su participación en los programas. Ella valora su experiencia como significativa por sus aprendizajes y por la posibilidad del encuentro con sus colegas. A pesar de que han sido estrategias enfocadas al estudio del inglés o a la didáctica, ella de manera particular enfatiza lo significativo del encuentro con otros/otras docentes porque “cambia de ambiente, tiene una otra mirada para ejercer su rol”. En este sentido nos permitimos plantear que la formación permanente del profesorado debe de ir más allá de la mejora del conocimiento disciplinar y propender

Facultad de Educación

por una formación que contemple diferentes dimensiones, o sea pensar la formación del ser, el hacer, el saber y también y muy importante el vivir, el compartir con otros/otras. Este último nos remite a la dimensión social del profesorado, la cual ha sido tradicionalmente alienada de las políticas de formación docente puesto que como en el PNB, el foco ha sido el saber y el saber hacer.

La experiencia de Natalia nos llama la atención sobre dos elementos. Primero, nuestra profesora invita a pensar en las personas encargadas de la formación, quienes en muchos casos han sido extranjeros/extranjeras que han llegado de intercambio a la subregión y por su condición de hablantes nativos/nativas del inglés se les ha asignado la tarea de formar al profesorado del área. A pesar de la expectativa que genera el hecho de que sean hablantes nativos/nativas del inglés como lo expresa Natalia, vemos en su experiencia que esta persona no estaba preparada para afrontar la formación en didáctica del profesorado. Por esta razón, la estrategia pensada para formar en didáctica del inglés terminó siendo un curso sobre “ciertos aspectos de la lengua” como ella misma lo indica. Esta situación nos permitiría considerar falta de rigurosidad y seriedad en los procesos de formación docente, igualmente nos lleva a preguntarnos por el “permanente acompañamiento a la Secretaría de Educación desde el Ministerio de Educación Nacional” (MEN, 2010) propuesto en la política lingüística para velar por la calidad de los programas ofrecidos al profesorado. Además, si bien la Secretaría de Educación del municipio ha hecho esfuerzos para apoyar la formación docente, creíamos que se hace poco seguimiento a las entidades formadoras para que cumplan con los compromisos adquiridos y se trate al profesorado profesionalmente y se le ofrezca una formación de calidad. Segundo, Natalia se refiere a los contenidos de los programas, indicando que en ocasiones no le han brindado nuevos elementos como en el taller de evaluación. Aunque en los

Facultad de Educación

documentos del PNB dice que los planes de capacitación son coherentes con las necesidades de formación de los docentes (MEN, 2005), pareciera que en el caso de Natalia las estrategias de formación corresponden poco a sus necesidades, a pesar de haber estado en las pruebas de diagnóstico en su región.

Además de compartir sobre su experiencia en relación con los programas de formación, esta profesora orgullosa de su profesión comparte su mirada de estos programas. Como docente de inglés, Natalia considera significativo el contacto con una persona hablante nativa del inglés, así mismo ve en las estrategias de formación la posibilidad de encuentro con los/las docentes, una oportunidad de enriquecer su práctica y socializar con otras personas. Esta mirada de la profesora es coherente con sus palabras pues en la conversación, ella expresa la motivación para participar en los programas de formación “me he interesado mucho en esa capacitación docente, no solo por mi rol sino a nivel personal”. Tal como lo mencionamos en el apartado anterior sobre su experiencia, Natalia nos muestra que al taller o al curso llega un ser humano social, al que no solamente le enriquece y alimenta mejorar el nivel de inglés o saber más estrategias de enseñanza, allí también se alimenta el ser de cada docente. En consecuencia, esto nos permitiría plantear que la formación docente en el marco del PNB basada en la perspectiva técnica de la formación, los/las docentes son ilustrados por un experto para que mejoren el inglés y dominen los métodos y las técnicas (De Lella, 2003; Imbernón, 2007). Ellos y ellas han sido el objeto de la formación en estas estrategias, pero las declaraciones de Natalia nos llevan a contemplar una formación en la cual el/la docente sea el sujeto de la formación y se piense en el ser, en el espacio para el saber y el hacer, pero también en el encuentro y desencuentro con otros/otras docentes, con otras miradas.

Facultad de Educación

Además, Natalia considera que los programas de formación han sido procesos discontinuos. En este sentido Vaillant y Marcelo (2013) sugieren la continuidad en las políticas de formación como una condición fundamental para la consolidación de los aprendizajes del profesorado. Infortunadamente, en esta subregión para el momento en el cual se llevaron a cabo los encuentros con los/las docentes, habían pasado cerca de dos años sin ofrecer ninguna oferta de formación al profesorado. Lo cual nos llama la atención, porque siendo la política del PNB un asunto vigente en el territorio nacional, igual tendría que ser la política de formación docente, pero pareciera que se han tomado impulsos para formar al profesorado, pero han terminado siendo impulsos que se han diluido con el paso del tiempo.

Por otro lado, desde la perspectiva de Natalia se han presentado algunas irregularidades en la gestión de los procesos administrativos en la Secretaría de Educación del municipio. Dichas irregularidades tienen que ver con la selección de los/las docentes para las inmersiones en San Andrés Islas. Según cuenta la profesora se han dado situaciones en las que el profesorado gestiona los documentos requeridos para postularse a la estrategia y una vez cumplidos los requisitos nadie les contacta o les informa sobre la concreción del proceso o peor aún, al indagar al respecto nadie tiene una respuesta clara para el profesorado. Además, la poca comunicación y socialización de las ofertas de formación es la otra situación arbitraria. Encontramos en las palabras de Natalia debilidades en la comunicación de los programas que llegan a la región, desde su mirada pareciera que la información ha sido enviada solo a algunos docentes. Al respecto, podríamos pensar que las estrategias de socialización de las ofertas de formación han sido poco efectivas, lo cual ha conllevado a que algunos/algunas docentes no puedan aprovechar

Facultad de Educación

dichas oportunidades; igualmente la poca efectividad ha generado que el profesorado considere alguna arbitrariedad en la selección de los docentes que se benefician de estas.

En cuanto a las características fundamentales de un programa de formación para su región, Natalia enfáticamente plantea la pertinencia de un diagnóstico del territorio. De acuerdo a sus palabras, un diagnóstico permite el conocimiento del territorio, de sus docentes, de sus estudiantes, de la comunidad, además ayuda a proyectar los recursos humanos, financieros y de infraestructura con los que se cuenta al planear la formación del profesorado. Vemos en sus palabras una referencia clara a mirar el contexto en la planeación de la formación docente en la región, lo cual nos permitimos decir que no ha sido precisamente el foco de la formación docente en el PNB. Aunque en sus documentos se encuentra planteado que el diagnóstico ha permitido la identificación de “las necesidades específicas de cada región” (MEN, 2005), vemos en las propuestas de formación que han sido programas generales para implementar en contextos particulares. Además, nos permitimos plantear que un examen de diagnóstico de inglés, como en el que Natalia participó, no es suficiente para planear la formación docente, creeríamos que se precisa contemplar todos los otros elementos del territorio que nuestra profesora orgullosa y feliz plantea de un diagnóstico de la región.

Aparte de mirar el contexto, Natalia en coherencia con lo que le ha pasado en los programas de formación, sugiere que estos procesos sean continuos, que no haya tantas interrupciones en ellos. Esta discontinuidad de los programas nos llama la atención, puesto que Natalia se encuentra ubicada en un municipio certificado de la región, el cual además de tener autonomía para establecer e invertir en sus planes, se supone que cuenta con el Direccionamiento Estratégico del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010), el cual implica acompañamiento a la Secretaría de Educación en las diferentes fases de

Facultad de Educación

“diagnóstico y caracterización; implementación; seguimiento y evaluación”. Entonces nos surge la pregunta, si es un municipio certificado y tiene el acompañamiento del Ministerio, qué podría estar pasando entonces con la formación permanente de los docentes de inglés, que no es permanente.

Natalia es una profesora que se ha esforzado bastante por continuar con su formación posgraduada, por lo cual ella plantea que además de los cursos o diplomados, también se debe pensar la formación avanzada en la subregión y apoyar con becas o con descuentos al profesorado. De acuerdo a esta profesora para el momento en el cual realizamos los encuentros, ninguna institución de educación superior de la región había ofertado algún programa de posgrado en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Nos llama la atención que a pesar de la presencia de varias universidades públicas y privadas en la región, el profesorado de inglés no cuente con la posibilidad de la formación posgraduada en su área específica en su territorio. Además, es evidente que Natalia no tiene conocimiento del programa de maestría en Didáctica del Inglés con Énfasis en Aprendizaje Auto dirigido (MEN, 2010), el cual es un proyecto conjunto entre la Coordinación de Formación de Docentes y Directivos Docentes y el Programa Nacional de Bilingüismo para beneficiar a cien docentes de inglés del país. Esta situación nos genera inquietud, porque si tomamos como referente el diagnóstico inicial de la política lingüística, en el cual participaron aproximadamente once mil docentes de inglés (MEN, 2005), y el gobierno se ha propuesto beneficiar con este proyecto de formación avanzada únicamente a cien docentes de inglés del país, vemos que es un número bastante ínfimo frente a la cantidad de docentes de inglés que hay en el territorio nacional. De ahí que pensemos que esta proyección de cobertura de la maestría, posiblemente sea la razón por la cual docentes

Facultad de Educación

como Natalia, no conozcan de la iniciativa y no se encuentre información del programa en las estrategias de formación del PNB.

Por último, señaló la preparación de los formadores y las formadoras como un elemento que se debe tener en cuenta en un programa de formación docente en la región. A pesar de reconocer el valor de los/las hablantes nativos/nativas en su experiencia, es desde esa misma experiencia que Natalia nos señala que las personas que lleguen en calidad de formadoras a la región deben tener formación posgraduada. En este sentido, nos permitimos plantear que el/la formador/formadora debe tener la preparación adecuada para compartir las temáticas y contenidos del programa con el profesorado, así mismo tener conocimiento del contexto y del profesorado con quien se encontrará y en lo posible y muy importante tener experiencia en los niveles de la educación en los cuales está acompañando al profesorado.

Cristina: ausente y autocrítica

Con marcado acento Cristina cuenta: “nacé en una población del Oriente antioqueño”, allí es donde ha vivido toda su vida y ha ejercido la profesión docente. Después de muchos años de trabajo en la educación agrega “me he sentido bastante satisfecha con mi trabajo a pesar de las dificultades” refiriéndose a los desafíos que enfrentan los/las docentes en las aulas de clase. Ella continúa diciendo “se me han presentado sobre todo en la secundaria en donde me he encontrado con alumnos que manifiestan poca motivación por el estudio”; aprovechando sus años de experiencia en la educación, Cristina ha buscado estrategias para motivar a sus estudiantes, por lo cual cuenta “he tratado de que dentro de la clase se realicen actividades lúdicas, de esta manera he logrado motivar a un buen número de estudiantes, mas no a todos”. Después de enfrentar diferentes retos en su carrera docente, esta mujer oriunda del Oriente acaba de lograr la

Facultad de Educación

jubilación del magisterio, después de haber sido profesora de inglés en los diferentes niveles de la educación desde el preescolar, la básica primaria, la básica secundaria y media e incluso en la educación superior.

No tuve la oportunidad de asistir a esos cursos. El primer encuentro lo llevamos a cabo en la sede de la universidad en Oriente, allí llegó Cristina con un rostro reluciente, el que le ha dejado la satisfacción del deber cumplido en la educación. Sus manos ocupadas por un paquete, una bolsa de papel que contenía buñuelos, sí, los buñuelos típicos de su pueblo, los cuales quiso compartir porque según ella son orgullo de su tierra. Al encuentro llegó la profesora de inglés, Cristina una mujer que se siente orgullosa de su pueblo, de su tradición, de su región. Al iniciar la conversación cuando escuchó el Programa Nacional de Bilingüismo, Cristina dijo al respecto “pues el propósito del gobierno de lograr que en Colombia la gente maneje el inglés, básicamente es eso”, por un momento se quedó en silencio, pensativa como tratando de organizar sus ideas, continuó diciendo:

“El programa, creo que se llamó Antioquia Bilingüe, los profesores de...venían a Marinilla a estudiar, ellos fueron seleccionados para los cursos, los han capacitado sobre el manejo de plataformas, para que ellos le enseñen a otros profesores”

Tal como lo expresa Cristina, saber inglés y capacitación docente es la noción que ella tiene de la política lingüística. También anotó que en su municipio “han ofrecido muchas oportunidades de capacitación, Secretaría de Educación, dio muchas oportunidades, dictó cursos”. A pesar de la oferta de capacitación en el municipio, para Cristina no fue posible asistir, “como yo estaba en la universidad, no tuve como esa oportunidad de estar asistiendo a esos cursos”. Lo que sucedió es que para la época en la cual los ofrecieron, Cristina aparte de enseñar en el colegio era profesora en una de las universidades de la región, por lo cual no pudo participar en ninguna de las ofertas de formación. Esta

Facultad de Educación

profesora indicó que los horarios también se cruzaban con su jornada del colegio “no he tenido la oportunidad de participar en experiencias, porque las clases de...siempre coincidían con horas de clase de acá de la universidad”. Además lamentó no haber podido asistir a los cursos, ella añadió “me quedaba difícil por ser los sábados, eran extra clase y estaba en la universidad”. La experiencia de Cristina en relación con los programas de formación ofertados en el marco del PNB, nos muestra que tener una alta carga laboral, en este caso trabajar en más de una institución, puede limitar el tiempo para asistir a los programas, además cuando son cursos que son ofertados por fuera de la jornada laboral. Esto nos llevaría a considerar la pertinencia de planear la formación docente en horarios concertados con el profesorado y con las directivas de las instituciones educativas de manera que todos se beneficien de las iniciativas. Además, de los horarios cruzados con la jornada laboral encontramos que los cursos eran ofrecidos en Marinilla, lo cual implicó un desplazamiento de los y las docentes de su municipio a otro. En este sentido pensaríamos que el hecho de llevar a cabo la formación en un lugar diferente del espacio en el cual viven y trabajan los/las docentes puede ser una limitante para asistir por cuestiones de tiempo y por el factor económico.

Por otro lado, Cristina manifestó “yo pienso que la capacitación a profesores se ha hecho, somos los profesores que no aprovechamos las oportunidades, pero hay gente que si aprovecha”. De una manera sincera, esta profesora autocrítica reconoce la responsabilidad del profesorado en cuanto al aprovechamiento de las ofertas de formación que han llegado a la región. Consideramos que la responsabilidad y disposición del profesorado frente a su propia formación son también elementos claves en la mejora de la calidad de la educación, si bien reconocemos la responsabilidad del Estado creeríamos que sin la voluntad docente

Facultad de Educación

poco se puede hacer, ellos/ellas tienen un papel central en la mejora de la educación por lo tanto su participación en los procesos de formación es esencial.

Sin embargo, ella también agregó sobre su municipio “sé que de la universidad mandaban comunicados a los colegios, pero hubo colegios que no conocieron los comunicados”. Luego agregó “Secretaría de Educación Departamental pasaban informe a la Municipal y allá convocaban a los docentes”. Estas palabras nos muestran que la ausencia del profesorado en las ofertas de formación podría obedecer a situaciones como esta, en la cual la comunicación no ha llegado a las instituciones, igualmente pareciera que la información se ha quedado en la Secretaría de Educación del municipio. Al respecto, creeríamos pertinente que los diferentes agentes de la educación, secretarios/secretarias de Educación, coordinadores/coordinadoras de calidad, y los/las rectores/rectoras, coordinen esfuerzos para mejorar la comunicación y socialización de las ofertas de formación de manera que todo el profesorado se pueda involucrar en dicho proceso.

Hubo una época que se hablaba más de las capacitaciones. De acuerdo a los documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional (2012) se ha continuado con diferentes esfuerzos con el objetivo de que “el 100% de los docentes de inglés estén en el nivel B2”, por lo cual en convenio con una entidad formadora se estableció la Estrategia de Formación en Inglés en Esquema de Cascada para beneficiar a un grupo de 3000 docentes en el territorio nacional. A pesar de este tipo de estrategias de carácter masivo, en la región en la cual se encuentra Cristina, las posibilidades de formación docente parece que no han vuelto a llegar como en años anteriores, ella comentó al respecto “o sea estos si se hicieron, hubo una época en que se hablaba más de las capacitaciones y cursos y ahora de pronto no se escuchó más”. Como se puede ver en sus palabras, la formación docente en el marco del PNB ha sido un proceso interrumpido en su municipio, pareciera que en un tiempo el

Facultad de Educación

profesorado tuvo la oportunidad de “capacitaciones y cursos” como lo dice la misma docente, pero tal como ella misma lo planteó la formación fue algo del pasado. Este asunto nos llama la atención porque la política de bilingüismo del país es un tema vigente en la educación, pero infortunadamente pareciera que la formación del profesorado de inglés en este municipio es un tema que se ha dejado a un lado.

De manera enfática ella dijo nuevamente “pero últimamente no se escucha de cursos”. Así mismo, en la conversación con sus colegas volvió a decir “no me he dado cuenta de más actividades, hubo una época que dieron muchas oportunidades para los docentes de primaria y secundaria, con el enfoque Cascada”, pues aunque le era difícil asistir a las ofertas que llegaban, ella manifestó su interés de participar en algún momento. Sus declaraciones nos muestran que si bien las ofertas de formación tuvieron lugar en años anteriores, para el momento en el cual se realizó el encuentro no habían vuelto a ofertar ninguna estrategia en el municipio, razón por la cual ella anotó “si no hay secuencia no sirve”. Lo anterior nos permite pensar que si bien el Ministerio ha establecido convenios para que las ofertas de formación lleguen a todas las regiones, parecería que no se ha contemplado la manera de que estas estrategias se sostengan en el tiempo y no terminen siendo los procesos interrumpidos que han sido hasta el momento; además vemos que Cristina cuestiona el impacto de estos procesos interrumpidos en la mejora del profesorado.

Deberían ser más frecuentes. En relación con los elementos que se deben tener en cuenta en un programa de formación permanente para los/as docentes de la subregión, en la conversación Cristina comentó “deberían ser más frecuentes, teniendo en cuenta la disponibilidad de los profesores”. Además de lo anterior, Cristina planteó nuevamente:

El tiempo disponible de los profesores, me parece básico, muchas veces no se asiste por falta de tiempo, muchas veces organizan un curso y uno puede asistir unos días

Facultad de Educación

y otros no, y si no hay secuencia no sirve, y también tener en cuenta la disponibilidad de los profesores.

Su declaración nos muestra dos puntos que se deben considerar en relación con los programas de formación. Primero, ella hace un llamado a tener en cuenta la disponibilidad horaria del profesorado para que pueda participar en las estrategias, y en segundo lugar se remite al poco impacto de una estrategia, si no es secuencial. En este sentido, pensaríamos que las personas encargadas de coordinar la formación en las entidades territoriales y además conocedoras del contexto, podrían establecer comunicación con docentes, con las entidades formadoras y el personal administrativo de las instituciones de la básica media donde laboran los/las docentes, para buscar alternativas horarias de manera que el profesorado se pueda beneficiar de las iniciativas de formación, promoviendo así procesos de más constantes.

Igualmente, Cristina continuó diciendo, “buscando horarios que se adecuen a los profesores, en su tiempo libre y horarios, y la idea que se dicten acá, porque en Medellín queda difícil”. Aparte de enfatizar en la importancia de contemplar los horarios del profesorado en la planeación de las estrategias de formación docente, también se remitió al lugar en el cual se ofrecen los programas. Para Cristina las ofertas deben llegar al municipio donde se encuentran los y las docentes, puesto que en su caso se desplazaban a otro municipio de la región “los profesores de...venían a Marinilla a estudiar”. En este caso, nos permitimos plantear que en las políticas de formación docente se deben contemplar las condiciones en las cuales se va a llevar a cabo la formación, es decir, creeríamos preciso mirar el entorno en el cual se desenvuelve el/la docente y establecer los programas en su propio contexto; lo cual podría contribuir a una mayor participación del profesorado en los programas de formación docente.

Facultad de Educación

Por otro lado, también se remitió al contenido de los cursos que se ofrezcan,

Cristina sugirió, “los cursos que dictan también, no es lo mismo una capacitación para trabajar con inglés comunicativo que para dictar un curso de competencia lectora”. Como se puede ver en esta declaración, Cristina señala la pertinencia de tener claro el foco de los programas y preparar al profesorado en lo que le interesa, le guste, y necesite; por lo cual pensaríamos que la formación situada del profesorado vendría a responder mejor a esos intereses, motivaciones y necesidades del profesorado que los cursos estandarizados de inglés o metodología.

Para terminar, en las diferentes declaraciones, la voz de Cristina refleja su experiencia en relación con los programas de formación docente, así mismo sus percepciones sobre dichos programas y por último, las características que ella sugiere podrían ser tenidas en cuenta en un programa en la región. En cuanto a su experiencia en relación con los programas en la propuesta e implementación del PNB, encontramos que esta profesora ausente y autocrítica no ha participado en las estrategias que han ofrecido en su municipio. Aunque ella reconoce que en el pasado hubo diferentes ofertas de formación en la región, manifiesta las razones por las cuales no ha podido asistir a dichos programas. Desde la experiencia de Cristina los horarios en los cuales han ofrecido los cursos se han cruzado con su jornada laboral tanto en semana como el fin de semana, pues como lo mencionamos anteriormente ella además de enseñar inglés en la básica media ha sido profesora de competencia lectora en inglés en una universidad de la región. Esta situación nos muestra que una carga laboral como la de Cristina puede limitar el tiempo para beneficiarse de las ofertas, por lo cual consideramos que se hace necesario institucionalizar la formación de manera que todos los agentes de la educación coordinen esfuerzos y apoyen al profesorado ofertando las estrategias probablemente durante la jornada laboral o

Facultad de Educación

en horarios acordados con el mismo profesorado, lo cual creeríamos podría ser una alternativa para una mayor participación en dichos programas.

Además, esta profesora ausente de esas propuestas plantea que se han dado dificultades en la comunicación de las estrategias. En consonancia con lo anteriormente planteado, pensamos que el trabajo coordinado y serio entre las Secretarías de Educación, los Comité Territoriales de Formación Docente, y personal encargado de Calidad en los municipios permitiría una comunicación y socialización más efectiva de la estrategias, de manera que ningún docente sea excluido de los programas. Por último, Cristina se ha referido a la responsabilidad del profesorado en cuanto a su propia formación. Si bien el gobierno ha establecido este eje de acción en la política lingüística del PNB, la disposición de los y las docentes también juega un papel determinante; por lo cual pensaríamos que la participación del profesorado en la construcción de las agendas de formación docente en la región podría contribuir a un mayor compromiso y una mayor motivación del profesorado.

Además de su experiencia en relación con la formación docente en esta política lingüística, Cristina también manifestó sus percepciones al respecto. Aunque ella no ha participado de las ofertas en la subregión, el conocimiento del contexto le ha permitido compartir su mirada sobre lo que ha pasado con la formación docente en su región. En repetidas ocasiones y de manera enfática comentó sobre la discontinuidad de los programas de formación, parece que en un momento dado hubo una buena oferta de cursos, pero según comentó Cristina había pasado un buen tiempo sin escuchar sobre alguna oferta. En consecuencia, ella cuestiona el beneficio de estas estrategias cuando no tienen continuidad.

Igualmente, pensando en la formación docente en su región ella sugiere que sean procesos periódicos, de manera que el profesorado se beneficie realmente. Además, partiendo de la limitante de tiempo del profesorado y del conflicto con los horarios para

Facultad de Educación

asistir a los cursos ofertados en su región, Cristina ha manifestado la necesidad de tener en cuenta los horarios del profesorado a la hora de implementar un programa de formación. Lo cual invita a pensar en el territorio y en las diferentes características del contexto y del profesorado a la hora de construir las agendas. Aparte de los horarios, ella también sugiere llevar a cabo la formación en el mismo municipio donde se encuentran los y las docentes. Ya vimos que al profesorado del municipio donde vive y enseña Cristina le ofrecieron cursos en otra localidad de la región. Si bien desplazarse a otro municipio podría permitirle al profesorado el encuentro con otros/otras docentes y el conocimiento de otros contextos, es importante tener en cuenta el tiempo del desplazamiento y los viáticos que tiene que cubrir el profesorado. Por lo tanto, en las políticas de formación docente sería pertinente pensar los diferentes escenarios en los cuales se ofrecería la formación del profesorado, así mismo, contemplar en la financiación los costos de desplazamiento de los/las docentes. Finalmente, Cristina invita a tener claridad en el foco de los programas, es decir, definir claramente en qué se quiere preparar al profesorado, de manera que las diferentes estrategias de formación estén encaminadas a ese logro específico.

Camilo: sensible y polifacético

Camilo ha vivido toda su vida en la región del Oriente antioqueño, él cuenta de su infancia en este verde territorio del departamento:

Desde que nací he vivido en la región, mi infancia transcurrió en la vereda San José, donde viví rodeado de mis familiares ayudando en las tareas propias del campo como cuidar vacas, desmalezar cultivos o simplemente, disfrutar de la naturaleza.

La vida en el campo quedó atrás cuando por condiciones económicas difíciles, al no poder subsistir con el trabajo del campo, su familia decidió mudarse a la zona urbana del municipio. Allí realizó sus estudios en la secundaria y al finalizar el bachillerato se motivó

Facultad de Educación

por los idiomas, por lo cual se presentó a la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia en Medellín. Fue un gran esfuerzo cuenta Camilo por el desplazamiento diario de la región a la ciudad, pero tenía la meta clara de ser un profesional. Por algo más de diez años Camilo ha sido profesor de inglés en la básica media en un colegio del municipio donde ha vivido desde que salió del campo, también ha tenido la oportunidad de enseñar en la educación superior en la misma región y en Medellín. Además, dice “en los últimos años, también he tenido experiencias muy significativas para mi vida laboral y académica”.

Nos cuenta Camilo que realizó una Maestría en Educación en línea de Derechos Humanos en la Universidad Católica de Oriente, y también ha sido profesor en el programa de educación de adultos los días sábados en la Escuela Normal Superior de María de Rionegro, de esta vivencia nos cuenta “me ha traído muchas satisfacciones, más desde lo pedagógico que desde el campo específico de las lenguas extranjeras”. Este profesor sensible y conocedor del contexto rural de la región, quiere aprovechar su espacio en la Escuela Normal Superior para seguir “contribuyendo, desde los derechos humanos, a la formación de los nuevos maestros que requiere el campo colombiano, especialmente en los municipios que han sido fuertemente golpeados por la violencia social”.

Muy satisfactorio, lástima que a veces se interrumpen. Dado que Camilo es docente de inglés en una institución de educación básica media en la jornada de la mañana, el primer encuentro lo llevamos a cabo las horas de la tarde en la sede de la Universidad de Antioquia en Oriente. Allí llegó a la hora acordada con la tranquilidad y la calma que lo caracteriza. Al iniciar la conversación sobre el Programa Nacional de Bilingüismo, dijo inmediatamente:

Facultad de Educación

En la institución donde trabajo, institución de bachillerato, nos han hecho diferentes invitaciones para participar en capacitaciones, para la Secretaría de Educación, el convenio está con la universidad..., es algo muy nuevo, pues ahí está con sus profesores y todo, y ellos tienen programas de formación a docentes de primaria, de bachillerato de otras áreas y de inglés obviamente.

Al pensar en la política, Camilo nos muestra que para él la política pública del PNB es capacitación, la cual se ha llevado a cabo por el convenio de la Secretaría de Educación municipal con una universidad privada que hace presencia en la región. Igualmente, en la conversación con sus dos colegas al referirse al PNB comentó que la política también busca que “los estudiantes que terminan la básica secundaria, salgan con un nivel B1”. En resumen, vemos que para Camilo la política lingüística es capacitación para el profesorado de inglés y también los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras, en los cuales se encuentra establecido el nivel que los estudiantes de la educación básica media deben alcanzar de acuerdo al MCER. Teniendo en cuenta que las fases de la política pública pueden incluir la formulación, la puesta en marcha o implementación, la evaluación, el análisis y la reformulación o reestructuración de la política (Salazar, 2009); podríamos entonces plantear que Camilo se ha relacionado con la política lingüística en la puesta en marcha del Programa en el municipio. En otras palabras, este profesor ha sido un receptor de las ideas preestablecidas por el gobierno en la política lingüística.

Continuamos la conversación sobre los programas de formación que han llegado a la región en la puesta en marcha del PNB. Para comenzar Camilo dijo sobre su participación en dichos programas “hice uno en el 2012, lo dictaron dos personas, una de ellas era nativa, entonces fue muy interesante, porque uno va perdiendo esa práctica”. Esta declaración llama la atención porque el PNB ha sido implementado desde el año 2004,

Facultad de Educación

ahora este profesor nos cuenta que participó en un programa en el año 2012, o sea ocho años después de la puesta en marcha de la política lingüística. Por lo tanto, si la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación es una de las líneas de acción fundamentales del PNB (MEN, 2005), creeríamos esencial la formación de todo el profesorado de inglés de las diferentes regiones del país desde el mismo momento en el cual se lanza la política y de una manera sistemática, dado el papel fundamental del profesorado en la política lingüística. Sus palabras nos muestran también que el profesorado requiere estos espacios de formación, tal como él lo dice “uno va perdiendo esa práctica”, sin dejar de mencionar el reconocimiento dado al hablante nativo del inglés en esta experiencia. Camilo continuó compartiendo sobre esta oferta de formación que tuvo dos etapas “al principio, era inglés como tal y ya al final como eran dos, el nativo como parte de inglés y la otra docente que era de acá enfocada a la parte didáctica”. Como podemos ver en la voz de Camilo, la formación docente se ha centrado en el saber disciplinar y en el saber de la didáctica, pero ese espacio para pensar, compartir y reflexionar y dar un lugar al saber experiencial del/de la docente no se encuentra en esta dinámica de formación del profesorado.

También en la conversación grupal, este profesor se refirió a varios elementos positivos de su experiencia en relación con las ofertas de formación diciendo “a mí también me gustó mucho, porque uno después de la universidad no practica.” Ya lo había mencionado anteriormente refiriéndose a la lengua extranjera “actualizarse y seguir creciendo en las competencias de lengua extranjera, como le decía inicialmente, uno se gradúa de la universidad y lo que se practica es poco, con los estudiantes se avanza poco”. Como se puede ver en estas declaraciones, participar en los cursos le ha permitido a Camilo fortalecer la lengua extranjera, puesto que pareciera que en la institución donde enseña precisamente inglés, tiene pocas posibilidades de practicar el idioma como el mismo lo

Facultad de Educación

indicó. De ahí que sea tan importante una formación permanente del profesorado que le permita avanzar y cultivar los diferentes saberes, en este caso como docente de inglés es innegable la importancia de proporcionar espacios en los cuales el profesorado pueda mantener y mejorar las habilidades de la lengua extranjera.

Otro elemento que menciona el profesor es el relacionado con la pertinencia del curso de metodología:

Los módulos que tuvimos sobre metodología, porque fue pensado más para grupos grandes y se aprenden cosas interesantes para llevarlas al aula, porque en la universidad se tuvieron cursos de metodología, pero más para grupos pequeños, aunque también se hablaba del trabajo cooperativo y colaborativo, pero en la práctica no se tuvo la oportunidad de revisarlo en el aula.

En esta manifestación vemos dos asuntos llamativos, primero, según Camilo el curso sobre metodología se pensó para enseñar en grupos numerosos en los colegios, razón por la cual nuestro profesor polifacético valora el aporte y la pertinencia para su práctica en aula de clase. En segundo lugar, vemos también que sus palabras hacen referencia a la formación inicial, de alguna manera él señala la poca aplicabilidad de los elementos de metodología recibidos durante el pregrado en el contexto donde ha ejercido la labor docente. Lo anterior, nos lleva a pensar en la existencia de una posible disyunción entre lo que se enseña en los programas de formación docente inicial y la realidad que enfrentan los/las docentes en las instituciones escolares en nuestro medio.

Luego, este profesor añadió sobre su experiencia en relación con los programas de formación, “muy satisfactorio, lástima que a veces se interrumpan”. Es evidente el sentimiento grato de Camilo frente a las oportunidades de formación que ha tenido, aunque

Facultad de Educación

también lamenta la discontinuidad de las ofertas. Nuevamente en la conversación con sus colegas de inglés, aludió el beneficio de participar en estas ofertas:

En general, de lo que he participado, sobre todo actividades para hacer la clase más amena, dinámicas, a veces uno va cayendo como en la clase monótona y entonces la excusa es que no tengo tiempo para preparar eso, pero con este profesor, vimos otras actividades tan sencillas, el único material un balón y se hacían un montón de juegos y se ha hecho en el colegio y me ha funcionado bien.

En estas palabras se ve reflejado el aporte importante de la formación en el profesor y el impacto en su práctica docente. Podríamos decir por un lado que el reconocimiento tiene que ver con la aplicabilidad de las estrategias de enseñanza en su contexto, en su aula real; por otro lado nos muestra una actitud autocrítica de Camilo al manifestar la responsabilidad del docente frente a la enseñanza del idioma. Además, nos muestra que a pesar de ser una estrategia de enseñanza con un recurso aparentemente sencillo, como un balón, toma valor por el buen impacto que puede tener en el aprendizaje de los estudiantes.

En contraste, en la conversación con sus colegas compartió sobre otra oferta de formación, “hace poco el centro de idiomas de la universidad...creo que con la alcaldía organizó un evento, sobre evaluación, sobre nuevos retos en el inglés, tips”. Es evidente que en esta subregión se han hecho esfuerzos para brindar algunas oportunidades de formación al profesorado. Sin embargo, agregó que en esa ocasión “claro que hubo un momento en que uno de ellos estaba maluco, porque empezó qué es evaluar, qué se debe de tener en cuenta, cuando al final sacó los libros para vender”. Según, Camilo esta estrategia se convirtió en un asunto comercial. De acuerdo a esta experiencia, podríamos decir que es una manera estratégica de promocionar y vender materiales, primero se involucra al docente en un tema de interés, en este caso la evaluación, luego se aprovecha el

Facultad de Educación

espacio para comercializar los materiales. Si bien él no menciona que fue un representante de una editorial, puesto que al inicio comentó “una oportunidad también para escuchar los aportes de las personas que han trabajado tantos años, vino uno que trabaja en Bogotá”, y reconoce el aporte de la persona; nos genera inquietud que se desvirtúe el foco de una estrategia de formación y se genere un sentimiento negativo en el profesorado, pues Camilo dice de este taller “uno de ellos estaba maluco”, es decir, se convirtió en una experiencia poco agradable para él.

A veces es muy complicado. Aparte de compartir sobre su experiencia en estos programas, Camilo también nos comentó sobre sus percepciones al respecto. Este profesor encuentra muy positiva la participación de los hablantes nativos en los programas “que lo dicte alguien nativo para la parte de la fluidez es muy positivo”. Las palabras de Camilo reflejan el reconocimiento al/a la hablante nativo/nativa como un buen ejemplo para mejorar la habilidad oral de la lengua. En la actual política de Colombia Bilingüe, hemos visto que “La formación docente es una de las acciones fundamentales que se logra por medio de estrategias como el programa Formadores Nativos Extranjeros” (MEN, 2015). Según la información en los documentos de la política, a través del programa de Formadores Nativos se han beneficiado tanto estudiantes como docentes. Nos llama la atención que en los documentos no se encuentre claramente establecido el papel de estos formadores nativos en relación con la formación del profesorado de inglés, ni se indique algo sobre su preparación para ser formadores y formadoras de maestros y maestras. Lo cual nos permitiría pensar que bastase con ser hablante nativo/nativa del inglés para ingresar al grupo de formadores/formadoras en nuestro país.

Camilo también aludió el tema de las instituciones que ofrecen la formación. Desde su mirada encuentra positivo “que sea ofrecido por universidades que tienen sus

Facultad de Educación

licenciaturas y que se ve que los formadores están preparados en sus temas y que van a llenar las expectativas”. Ya él lo había mencionado anteriormente, los convenios de formación docente en su municipio se han realizado con una universidad que hace presencia en la subregión. Vemos en sus palabras un reconocimiento a la entidad formadora por la calidad de las estrategias, porque demuestra buena preparación y responde a los intereses del profesorado. El cual es un elemento que consideraríamos como positivo, porque podría evidenciar compromiso al poner en buenas manos la formación del profesorado de inglés de la región.

No obstante, desde la perspectiva de Camilo se han dado algunas situaciones que han dificultado la continuidad de la formación del profesorado en la subregión. En el encuentro con sus compañeras de inglés, dijo:

A veces es muy complicado para iniciar los trámites legales de la Secretaría de Educación, la organización, porque nosotros fuimos varias veces al centro de idiomas de... porque nos habían dicho que el programa empezaba en marzo y fuimos a averiguar y nos dijeron que Secretaría de Educación había quedado en mandar el listado e íbamos a Secretaría de Educación y nada, y se va pasando el tiempo.

De acuerdo a esta declaración pareciera que hay asuntos administrativos en la Secretaría de Educación que han conllevado a que los procesos de formación no se concreten oportunamente. Estas palabras también evidencian a un profesorado buscando materializar lo que pensamos es su derecho: su propia formación, pero encontramos pocos logros en esta búsqueda. Infortunadamente, estas irregularidades en la organización y en la logística nos permiten pensar en que falta trabajo coordinado entre la Secretaría de

Facultad de Educación

Educación y la entidad formadora; por lo tanto consideramos que dicho trabajo coordinado es un elemento fundamental para la continuidad de los procesos de formación docente.

En la conversación Camilo ya lo había advertido al referirse a los programas de formación “lástima que a veces se interrumpen por cuestiones administrativas”, indicando que las pausas prolongadas en estos procesos no han sido generadas por la misma administración municipal. Luego, añadió otro elemento sobre los procesos administrativos:

Tenían una programación de Secretaría de Educación para las diferentes áreas, pero fue en la administración anterior, pero con la actual, ya lleva como dos años y apenas se está organizando de nuevo, para continuar con el trabajo que se había empezado con la mesa de inglés.

Sus palabras nos muestran la incidencia que tiene el cambio de gobernantes locales en los procesos de formación docente, cuando la política de formación es concebida en el corto plazo, además podríamos incluso plantear la vulnerabilidad de la formación del profesorado frente las agendas de los/las mandatarios/mandatarias de turno. Igualmente, nos llama la atención que si el Ministerio ha establecido el Direccionamiento Estratégico a las Secretarías de Educación en la formulación e implementación de los proyectos regionales (MEN, 2010), en este municipio certificado, la formación del profesorado se haya interrumpido por un periodo de dos años como lo indica Camilo.

Aparte de señalar debilidades en la organización para materializar la formación docente en el municipio, este profesor polifacético considera que “estos programas en un inicio tienen bastantes tropiezos por la disponibilidad presupuestal”. Nos llama la atención que a pesar de encontrarse ubicado en un municipio certificado, el cual se supone que tiene capacidad y autonomía financiera para llevar a cabo su proyecto educativo, se den tales “tropiezos”, como los llama Camilo. Creeríamos que si bien el presupuesto es un tema

Facultad de Educación

clave para implementar un programa de formación, también la voluntad política de la administración local puede influenciar estos procesos. En este sentido, Grindle (2009) nos muestra que entre los problemas de implementación de una política pública se encuentra la planeación que no considera la realidad económica, política, social o burocrática de los contextos. En consecuencia, nos preguntamos si en la construcción del PNB, se tuvo en cuenta las condiciones financieras de las regiones para llevar a cabo la formación permanente del profesorado.

Igualmente, desde la perspectiva de Camilo el criterio para seleccionar a los/las docentes que participan en las inmersiones en San Andrés Islas es un asunto cuestionable, el profesor con un tono de insatisfacción añadió, “estos días salen como dos y uno nunca sabe cómo escogen eso, no hay convocatoria”. Este tipo de situaciones llaman la atención, porque es evidente el interés y la motivación del profesorado en aprovechar las ofertas de formación, además, nos permitimos plantear la posibilidad de un manejo poco claro de la información de esta estrategia de formación, lo cual ha traído como resultado exclusión de algunos/algunas docentes. En la misma línea, continuó diciendo sobre las inmersiones:

Yo estuve hace un año y medio y el rector me preguntó que si quería y le dije que sí y después me encontré con alguien de recursos humanos y me dijo que yo iba y no me volvieron a llamar; luego dijeron que había ido personal de la parte administrativa que porque los profesores no estaban interesados y no se presentaron.

Según Vaillant y Marcelo (2013) existen unos principios que deben acompañar las políticas de formación docente, entre las que se encuentra el principio de la transparencia de la información, es decir, la información oportuna y visible para que el profesorado pueda implicarse o no en los programas de formación. Siguiendo este planteamiento nos permitiríamos decir que la transparencia no ha sido precisamente el principio con el cual se

Facultad de Educación

ha manejado la información de esta estrategia en esta subregión. Deja un mal sinsabor una respuesta como la que recibió Camilo “los profesores no estaban interesados”, cuando han sido ellos/ellas quienes han buscado tanto a la Secretaría de Educación como a la entidad formadora para tener información sobre las iniciativas.

Tener en cuenta las necesidades de la región. En la conversación abordamos el tema de las características que él consideraría fundamentales de un programa de formación para su región. Al preguntarle, Camilo no dudó en responder “tener en cuenta las necesidades de la región por el crecimiento económico”. Estas palabras nos invitan a volver la mirada al territorio, al pensar las agendas de formación docente. Por lo cual teniendo en cuenta las estrategias en las que Camilo ha participado y la declaración anterior, nos remitimos Imbernón (2014) quien nos dice que en la formación permanente del profesorado en vez de estudiar el contexto, por lo general se termina copiando recetas que generan prácticas uniformes. Por lo tanto, siguiendo al autor nos permitimos plantear que a pesar del diagnóstico para identificar el nivel del inglés del profesorado en el país (MEN, 2005), las iniciativas del PNB son programas generales para llevar a cabo en contextos particulares.

Al mismo tiempo, este profesor sensible frente a la realidad de la región sugirió, “pensar en los municipios más lejanos y preparar a los estudiantes y docentes para incentivar el turismo con extranjeros, con cursos más extensos en el idioma inglés”. Según Camilo la región tiene la necesidad de responder mejor a la demanda de hablantes del idioma inglés, la cual ha sido generada por el flujo de visitantes extranjeros; así mismo vemos en estas palabras su sensibilidad frente a las necesidades de formación de los municipios más alejados de esta subregión. La sensibilidad de Camilo lo lleva a considerar “pensar en los municipios lejanos”, por lo cual nos preguntarnos qué está pasando con la formación de los docentes en las áreas lejanas de la subregión. Camilo es un privilegiado,

Facultad de Educación

podríamos así decirlo, por estar ubicado en un municipio relativamente cercano a la ciudad capital, el cual cuenta con la presencia de varias universidades; por lo cual creeríamos que su planteamiento pone en la palestra el tema de las regiones apartadas y el derecho de los/las docentes de tener opciones de formación en su propio territorio.

En la misma línea, en la conversación continuó manifestando su preocupación por la formación del profesorado en diferentes niveles de la educación:

Inglés en todas sus habilidades y revisar el nivel de los docentes que enseñan inglés en los diferentes municipios y tratar de llegar especialmente a los de primaria, es fundamental, porque como se va, para las metas del 2019, esta como complicado, o sea mejor capacitación para que se defiendan con el idioma para enseñarlo.

La política lingüística del PNB ha establecido que el profesorado de la básica primaria debe alcanzar un nivel A2 de acuerdo el MCER (MEN, 2005). Respecto a la meta del gobierno para el 2019, vemos en Camilo un sentimiento de pesimismo. En las palabras de este profesor sensible y polifacético se refleja también su solidaridad con el profesorado de todo el territorio en el Oriente antioqueño y principalmente su inquietud frente a los/las docentes de la educación básica primaria, a quienes el gobierno les ha asignado la tarea de enseñar inglés sin tener en cuenta si ellos/ellas se encuentran preparados/preparadas para cumplir con dicha tarea.

Aparte de plantear su preocupación por la formación del profesorado en los territorios lejanos de la subregión, Camilo señaló otro elemento de las estrategias de formación docente:

Los horarios, personalmente sería mejor dos tardes o dos mañanas y no en un solo día, se vuelve muy extenso y a mí me tocó trabajando en la jornada de la tarde y se me dificultó, o sea mirar los horarios.

Facultad de Educación

Camilo se desempeña como docente en varias instituciones en la región, razón por la cual el tiempo para participar en las ofertas de formación puede verse limitado. Es así como en esta manifestación él plantea tener en cuenta en la programación de las estrategias los horarios del profesorado de manera que estos/estas se puedan beneficiar. Esta situación nos lleva nuevamente a pensar el contexto en las políticas de formación docente, pensamos que tener en cuenta las condiciones laborales del profesorado de la región, daría luces para pensar en una logística acorde con la población docente de la subregión.

Para resumir, desde la voz de Camilo hemos visto cómo sus palabras presentan su experiencia en relación con los programas de formación ofrecidos en el marco de la propuesta e implementación del PNB, sus percepciones sobre estos programas y desde su conocimiento de la región, las características que él señala son claves al pensar la formación del profesorado de inglés. En cuanto a su experiencia, es evidente la manera como este profesor reconoce los beneficios de su participación en los cursos de inglés y de metodología. Al respecto, y dada su preocupación por la falta de práctica del idioma, se nota un reconocimiento al/a la formador/formadora hablante nativo/nativa del inglés en los cursos enfocados a mejorar la lengua inglesa.

También, él enfatiza que las estrategias de enseñanza brindadas han sido efectivas por su aplicabilidad en su contexto real en el aula de clase, caso contrario a lo aprendido en didáctica durante la formación inicial, según Camilo hay poca correspondencia entre lo que les enseñan en el pregrado con la realidad de su aula de la escuela. Nos llama la atención su descripción “vimos actividades tan sencillas, lo único un balón y se hacían un montón de juegos y se ha hecho en el colegio y me ha funcionado bien”, porque nos permite plantear que si bien en la actualidad se promueve ampliamente el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación y en la misma política del PNB se

Facultad de Educación

establece “capacitación en el uso de medios y nuevas tecnologías”, vemos claramente que aunque una estrategia de enseñanza parezca simple o tradicional, como el uso de un balón en este caso, por más sencilla que se pueda considerar, esta toma importancia y es significativa para el profesor por su pertinencia para su contexto, su salón de clase y sus estudiantes. Ahora bien, nos permitimos plantear que de poco sirve una capacitación en el uso de las TIC si un/una docente no cuenta con el tiempo para preparar una clase usando dicho recurso o en el peor de los casos, la institución no tiene los recursos tecnológicos necesarios para la implementación.

En contraste, Camilo cuestiona que un momento de formación se convierta en una estrategia comercial como en el caso del taller de evaluación. En este sentido, creeríamos que las entidades formadoras deberían regular este tipo de situaciones. Si bien sabemos que las editoriales por ejemplo suelen ofrecer conferencias o talleres para presentar y comercializar sus materiales; en el caso del taller de evaluación parece que el invitado, el encargado de llevar al cabo el taller era una persona referente en el tema, mas no era un representante de una editorial. Por lo tanto, nos permitimos considerar la importancia que tiene la información que se dé al profesorado sobre los objetivos de las estrategias de formación y no sorprenderlos con este tipo de situaciones que desvirtúan el foco de un programa de formación y terminen generando malestar en el profesorado.

Aparte de la experiencia en relación con los programas de formación, encontramos en las palabras de Camilo sus percepciones respecto a los programas y lo que ha pasado con la formación docente en su región. En relación con las instituciones formadoras, el considera que la formación ha estado en buenas manos porque ha sido ofrecida por universidades serias y reconocidas que han hecho presencia en la región. En este sentido, podríamos decir que el área del Oriente antioqueño en la cual Camilo se encuentra ubicado,

Facultad de Educación

ha sido privilegiada por la presencia de diversas instituciones de educación superior, así mismo por los esfuerzos realizados por la administración local en ofrecer la formación permanente al profesorado de inglés.

En cuanto a los/las formadores/formadoras para este profesor es valioso el contacto con una persona hablante nativa del inglés, porque puede contribuir a mejorar la habilidad oral del idioma. El tema de hablantes nativos/nativas del inglés en la formación del profesorado ha sido bastante promovido por el mismo gobierno en los últimos años a través del Programa de Formadores Nativos Extranjeros (MEN, 2015), lo cual nos lleva a pensar en una posible subestimación de los /las formadores/formadoras locales hablantes del inglés como lengua extranjera. Pareciera que independiente de la formación que se haya adquirido, su condición de locales y hablantes del idioma como lengua extranjera poco les favoreciera para apoyar la formación permanente del profesorado cuando se trata del inglés como tal, así lo reflejó la experiencia de Camilo, en la cual el curso de inglés fue asignado a una persona hablante nativa del inglés y el de didáctica a una docente local.

Sin embargo, este profesor conocedor de su región también cuestionó algunas situaciones que se han dado a nivel administrativo en el municipio. Desde su perspectiva, la dinámica de los procesos en la administración local y en la Secretaría de Educación del municipio ha generado dilaciones en la gestión y ejecución de los procesos de formación. Así lo indicó Camilo al referirse a varias situaciones que se han dado en su municipio. Por ejemplo, el trabajo de la mesa de inglés del municipio llevaba dos años de interrupción, sin ningún avance con la nueva administración local, igualmente la falta de comunicación de las ofertas de formación como en el caso de las inmersiones a San Andrés Islas, como también el criterio para seleccionar al profesorado o a quienes se beneficiarán de dicha experiencia. Todas estas son situaciones irregulares que generan preocupación, porque nos

Facultad de Educación

muestran que la continuidad de los programas de formación permanente, depende en gran medida de la voluntad de quien esté a cargo de la administración local, como también de sus decisiones y acciones aunque arbitrarias como lo muestra la selección de las personas para las inmersiones a San Andrés Islas.

Por último, encontramos en las declaraciones de Camilo un llamado a mirar el contexto como un paso clave en la construcción de un programa de formación en la subregión. Claramente sugiere “tener en cuenta las necesidades de la región”. Si bien él ha aprovechado los cursos en los que ha participado, sus palabras reflejan la importancia de considerar lo que las personas del territorio necesitan, lo que los/las docentes necesitan para responder mejor a las demandas del medio. En otras palabras, podríamos decir que este profesor “polifacético” y “sensible” invita a pensar la formación situada del profesorado. Además, su sensibilidad le permite pensar en los y las docentes ubicados en los territorios más distantes del Oriente antioqueño, porque posiblemente no cuentan con las mismas ventajas y alternativas de formación que tienen quienes están en el municipio donde Camilo vive y enseña.

Algunos Apuntes Sobre este Caso

En las páginas anteriores encontramos las voces protagonistas de este capítulo. Si, las voces de Cristina, Natalia y Camilo narrando su transitar en ese camino llamado Programa Nacional de Bilingüismo. Con sus palabras tejieron esa reflexión, ese pensar, ese sentir de cada uno/una de ellos/ellas en relación con la política pública del PNB en su región, es decir, sus palabras nos permitieron acercarnos a lo que ha sido su experiencia. Y para tener ese acercamiento, acudimos a la conversación como posibilidad de “contar la vida con los otros” (Larrosa, 2003 p.379).

Facultad de Educación

Para comenzar, tenemos que para este grupo de docentes la política lingüística del Programa Nacional de Bilingüismo es una meta del gobierno para que las personas aprendan inglés, así mismo desde su lugar de docentes dicen también que implica capacitación para el profesorado y que el estudiantado de la básica media alcance un determinado nivel de inglés de acuerdo al MCER. En relación con el nivel de información sobre la política de bilingüismo en el país, Galvis (2014) concluye en su estudio que tanto estudiantes como padres de familia no comprenden el impacto y la relevancia del bilingüismo en sus contextos sociales. Sin embargo, en este estudio Natalia cuestiona la poca visibilidad de la política lingüística en la sociedad, o sea, la falta de información respecto a un Programa que se ha implementado por años en todo el territorio nacional, lo cual trae como resultado el desconocimiento de dicha política. Como podemos ver, parece que contrario a lo que plantea Tollefson (2002) sobre la participación de toda la comunidad en las políticas lingüísticas, en la elaboración e implementación del PNB las personas de la sociedad involucradas en el programa han sido pocas. Por lo tanto, podríamos decir que Camilo, Natalia y Cristina por su papel de docentes de inglés de la región han tenido la posibilidad de conocer de la política en el momento de la puesta en marcha del Plan, o sea en el momento de traer las decisiones del gobierno al territorio. Es decir, se han relacionado con la política en el momento de la realización de las pruebas de diagnóstico de inglés o en la promoción de las ofertas de formación.

En relación con la experiencia del profesorado en la propuesta y en la puesta en marcha de los programas de formación de la política lingüística vemos que cada uno/una ha vivido su propia experiencia, ha hecho su propio recorrido aun estando ubicados en la misma subregión, y dos de ellos, Natalia y Camilo en el mismo municipio. Al respecto, Cristina nuestra profesora autocrítica y ausente a pesar de reconocer que en su municipio la

Facultad de Educación

Secretaría de Educación ha brindado diversas posibilidades de formación al profesorado de inglés, cuenta que no le fue posible aprovecharlas. La razón principal por la cual ella aduce su ausencia fue la incompatibilidad horaria de las ofertas y su jornada laboral. Por esta situación, consideramos que la institucionalización de la formación podría contribuir a que todo el profesorado se beneficie de los diferentes programas que se ofrezcan en la región. Es decir, si la Secretaría de Educación, el Comité Territorial de Formación Docente y los/las administradores/administradoras de las instituciones educativas coordinaran esfuerzos y hablaran el mismo lenguaje para favorecer la formación del profesorado, se podrían plantear estrategias como la realización de la formación dentro de su jornada laboral o en horarios que favorezcan más la participación del profesorado.

Por otro lado, esta profesora autocrítica cuestiona a los/las docentes que no se disponen a aprovechar las ofertas de formación en el municipio. En este sentido, nos permitimos plantear que si bien es cierto que el profesorado tiene una gran responsabilidad en cuanto a su propia formación, también se podría pensar en incluir a los/las docentes en la construcción de las agendas de formación en la región, de manera que ellos/ellas se empoderen participando en estos procesos y en consecuencia tengan más sentido de pertenencia y no sigan siendo agentes ajenos de su propia formación.

Por su parte, Camilo y Natalia valoran las estrategias de formación en las que han participado en el municipio en donde viven y enseñan en esta subregión. Teniendo en cuenta que la experiencia es de cada uno/una encontramos en las vivencias de Camilo su aprecio por la oportunidad de mejorar el inglés en el curso en el cual la persona encargada de la formación era un/una hablante nativo/nativa, así también su reconocimiento a las estrategias de enseñanza de uno de los cursos por su aplicabilidad en su aula de clase. Este profesor sensible enfatizó el hecho de que eran estrategias que se realizaban de una manera

Facultad de Educación

sencilla con un balón y que le funcionaron en su clase. Pareciera paradójico el valor dado a esta estrategia de enseñanza tradicional en un mundo en el cual la tecnología se presenta como una panacea para la educación, pero consideramos que el recurrir a una estrategia tradicional, nada innovadora posiblemente, se hace tan válido y pertinente por su impacto positivo en el aprendizaje de los/las estudiantes en este contexto en particular, creeríamos que de poco o nada sirve un curso sobre el uso de la tecnología en el aula de clase, si no se cuentan con los recursos necesarios para su implementación.

Por su parte Natalia también ha encontrado significativa su experiencia en las estrategias en las cuales ha participado, al igual que su compañero Camilo, ella encuentra en el/la hablante nativo/nativa un buen recurso para mejorar el idioma. Pareciera que en nuestro medio los/las formadores/formadoras locales al ser hablantes extranjeros/extranjeras del inglés no gozan del mismo estatus que se le ha dado al/a la hablante nativo/nativa. Tal como lo mencionamos en páginas anteriores, desde el mismo Ministerio se viene fomentando ampliamente la participación del/de la hablante nativo/nativa del inglés a través del Programa de Formadores Nativos Extranjeros (MEN, 2015); lo cual nos llama la atención porque nos atreveríamos a plantear que en pleno siglo XXI en nuestro medio aún se sigue otorgando al/a la extranjero/extranjera una cualidad mesiánica o algo así como una condición de superioridad, a la vez que podríamos pensar que de alguna manera se subestima a los/las formadores/formadoras locales hablantes del inglés como lengua extranjera.

Además de valorar la participación del/ de la hablante nativo/nativa del inglés en los cursos, esta profesora orgullosa y feliz en su labor docente, enfatiza en la posibilidad del encuentro con otros colegas en los cursos. En repetidas ocasiones las palabras de Natalia se refirieron a la oportunidad de conversar, de conocer otras miradas, de compartir con

Facultad de Educación

otros/otras docentes. En coherencia con la propuesta de formación del PNB (2005), la oferta de formación en la subregión se ha centrado en cursos de inglés y metodología, aun así vemos en la experiencia de Natalia esa posibilidad de relacionarse y encontrarse con otros/otras docentes de inglés y enriquecerse de ese cruce de miradas y palabras, pues ella claramente lo expresa “es muy enriquecedor porque uno comparte con otros colegas”. Esta situación nos lleva a Tardif (2004) quien nos sugiere dar al cuerpo docente el lugar de “grupo productor de un saber derivado de su práctica” (p. 42) así mismo legitimar ese saber socialmente. Siguiendo al autor nos permitimos imaginar una formación docente en la cual el profesorado aparte de mejorar su inglés y su metodología, tenga la posibilidad de exteriorizar esos saberes experienciales provenientes de su práctica diaria, del diario vivir, los cuales son elemento fundamental de su propia formación.

En ese recorrido que estos tres docentes han realizado en estos años en los programas de formación docente en el marco del PNB, también llamaron la atención sobre algunas situaciones poco gratas para ellos y ellas, entre las cuales se encuentran asuntos de transparencia en la puesta en marcha de las iniciativas en la subregión, algunas situaciones con los/las formadores/formadoras, entre otros que presentamos a continuación. Según Camilo y Natalia los procesos liderados por la administración local han generado interrogantes y dilaciones en la formación del profesorado de la región. Si bien la literatura existente evidencia algunas irregularidades en relación con el eje de acción sobre la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación del PNB, tal como la discontinuidad de los programas (Muñoz, Guerrero & Beltrán, 2015), y la poca articulación entre las estrategias ofertadas (Correa, Usma & Montoya, 2014); en este estudio las voces de los y las docentes señalan debilidades en la comunicación y en la socialización de las ofertas de formación, las cuales han conllevado a la interrupción en los procesos. Pareciera que desde

Facultad de Educación

la Secretaría de Educación municipal o desde las mismas instituciones educativas se enmaraña la información de las ofertas, llegando así a otros/otras destinatarios/destinatarias o quedándose guardada en algún escritorio o en el correo electrónico de algún rector/rectora. Esta dificultad en la comunicación de las ofertas ha resultado en la exclusión del profesorado de algunas estrategias como en el caso de las inmersiones en San Andrés Islas, lo cual nos lleva a pensar en la transparencia en la gestión e implementación de los programas de formación en este territorio. Al respecto, retomamos a Vaillant y Marcelo (2013) quienes sugieren el principio de la transparencia como uno de los principios base al contemplar la formación permanente del profesorado, de manera que haya visibilidad de la información para que el profesorado tenga la posibilidad de decidir sobre su implicación en las diferentes estrategias.

Así mismo, en el municipio en el cual viven y enseñan ambos docentes se han presentado algunas irregularidades en la selección del profesorado que se beneficia de las inmersiones en San Andrés Islas. Tenemos situaciones como la que describió Camilo, quien después de manifestar su interés en dicha estrategia en la Secretaría de Educación municipal, recibió una respuesta en la cual le indican la falta de interés del profesorado al respecto. Aunque pareciera que en otras regiones del país el tema de las inmersiones ha funcionado efectivamente y el profesorado valora la oportunidad las inmersiones por su impacto en la competencia en el inglés (Ramos & Vargas, 2012); en este estudio resaltamos las voces de un profesorado que cuestiona la imposibilidad para acceder a la inmersión en San Andrés Islas por el manejo de la información o el criterio de la administración local al elegir a quienes participarán de esta estrategia. Al respecto, nos permitimos plantear aquí otro asunto relacionado con la falta de transparencia en el manejo de la información en la Secretaría de Educación municipal. Nos llama la atención que aunque el gobierno ha

Facultad de Educación

establecido el Direccionamiento Estratégico (MEN, 2010), el cual implica un acompañamiento permanente del Ministerio a las Secretarías de Educación en “la formulación e implementación de proyectos regionales para el desarrollo de competencias en lengua extranjera” se den este tipo de situaciones en las cuales el profesorado es excluido de estrategia de formación y se terminan beneficiando otras personas. Por otro lado, al mirar el Sistema Colombiano de Formación de Educadores (MEN, 2013), encontramos la transparencia como uno de sus principios fundamentales, el cual pareciera no estar muy presente en las decisiones del municipio donde se encuentran estos/estas docentes.

En la misma línea, en la experiencia de Camilo encontramos cómo en el camino de la implementación de una estrategia se cambió el objetivo y terminó en un asunto de mercadeo. De acuerdo a las declaraciones de este profesor polifacético resulta poco motivante que ofrezcan al profesorado una estrategia de formación y esta termine en la promoción y venta de materiales, sin previo aviso al profesorado. Al respecto, pensamos que esta situación estaría reflejando nuevamente un asunto de falta de transparencia en las iniciativas de formación del Oriente. Por lo tanto, creeríamos que el trabajo conjunto entre las diferentes instancias encargadas de la formación del profesorado en la subregión, Secretaría de Educación, el/la coordinador/coordinadora de calidad y el Comité Territorial de Formación Docente, podría favorecer el cumplimiento efectivo de los itinerarios de formación establecidos de manera que situaciones como la que compartió Camilo del taller de evaluación, no se repitan. En conclusión, podríamos decir que en este estudio el profesorado ha puesto en escena el incumplimiento del principio de la transparencia (MEN, 2013) en la implementación de la política pública del PNB en la subregión. En otras palabras, las voces de estos/estas docentes han cuestionado el manejo que la entidad

Facultad de Educación

territorial le ha dado a los procesos de formación del profesorado en el marco del PNB, el cual nos permitimos plantear es un tema poco explorado en la implementación de las políticas.

Por otro lado, los/las docentes se refirieron a otros elementos que influyen la continuidad de los procesos de formación en este territorio del Oriente antioqueño. Camilo señaló que el cambio de gobernantes locales ha generado dilación en los procesos de formación adelantados por los docentes en el municipio. Concretamente comentó sobre el trabajo que venían desarrollando los y las docentes de inglés durante una administración, pero al cambiar de mandatario/mandataria dicho trabajo llevaba dos años interrumpido.

Lo anterior nos lleva a considerar varios elementos. Primero, pensamos que aunque el PNB es una política de Estado, al ser un programa establecido a largo plazo independiente de los cambios de gobierno a nivel nacional, aun así parece que el eje de acción de la formación del profesorado es un tema vulnerable frente a las agendas del/de la mandatario/mandataria local de turno, lo cual hasta el momento podríamos decir que ha sido poco discutido en el medio. En segundo lugar, creeríamos que esta situación refleja la ausencia de una política de formación permanente que contemple el largo plazo en la subregión. Y por último, nos llama la atención que sucedan este tipo de situaciones cuando en el Sistema Colombiano de Formación de Educadores se establece el principio de la continuidad, el cual reza “El Estado asume como política pública la formación y el desarrollo profesional de los educadores más allá de los períodos de gobierno” (MEN, 2013). En consecuencia, nos atrevemos a decir que dicho principio estipulado en política nacional no ha trascendido aún del papel. Lo cual implicaría que en la subregión se concibiera la política de formación permanente del profesorado como un proceso sistémico que se sostenga en el tiempo, de manera que se puedan resolver las situaciones que han

Facultad de Educación

afectado la continuidad de los programas y por ende la formación permanente del profesorado de inglés.

Otro elemento cuestionado por los/las docentes es el relacionado con el cambio de tema o de objetivo de las estrategias de formación docente. Vimos en las páginas anteriores el caso de Natalia quien cuenta que la falta de preparación del/de la formador/formadora quien hizo que un curso de didáctica terminara en un curso de inglés. Concretamente, se trataba de uno/una de los/las hablantes nativos/nativas de inglés que han llegado a la región y han terminado en el papel formador de formadores. Aunque, en su experiencia Natalia reconoce el beneficio para mejorar el nivel de inglés, también llama la atención sobre la preparación de los/las formadores/formadoras para que se puedan cumplir los objetivos de los programas propuestos y se responda mejor a las expectativas de formación del profesorado.

Al respecto nos permitimos señalar que si bien en las diferentes regiones del país, la comunidad académica ha llevado a cabo diversas investigaciones en relación con la política del PNB, parece que poco se ha conversado sobre los/las formadores/formadoras. En este sentido tenemos a Ramos y Vargas (2012) quienes han reportado que los/las formadoras en el departamento de Boyacá son en su mayoría personas que no tienen preparación en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras y solo con tener un nivel C1 de inglés de acuerdo al MCER, cumplen con el requisito para formar docentes. Este es un tema en el cual consideraríamos es pertinente profundizar, pues resulta preocupante que solo por el hecho de ser hablante nativo/nativa del inglés o con certificar un nivel C1 se pueda asumir el papel de formar docentes. En consecuencia consideraríamos necesario mirar en manos de quien se está dejando la formación permanente del profesorado de inglés en estos tiempos del bilingüismo en el país.

Facultad de Educación

Por su parte, Natalia comentó sobre la poca innovación o actualización de las iniciativas. Hemos visto que las estrategias de formación del PNB se concretan en las inmersiones y en cursos de lengua y metodología (MEN, 2005); lo cual nos permite pensar en programas de formación estandarizados y nos lleva a Medina (2010) quien nos dice que este tipo de formación se sustenta en el paradigma de la simplicidad. En otras palabras, la formación docente se resuelve con programas generales para implementar en contextos particulares, de ahí que al ser estrategias prescritas, los conocimientos previos del profesorado no se han tenido en cuenta como tampoco el contexto real de su práctica; razón por la cual las palabras de Natalia indican que no hubo temas nuevos en un taller. En consecuencia, nos permitimos plantear la importancia de basar la formación permanente del profesorado en sus necesidades, intereses y deseo de saber, de manera que las iniciativas respondan realmente a sus propias expectativas.

Además de sus experiencias, conversamos con este grupo de docentes sobre sus percepciones en los programas de formación ofrecidos en el PNB. En consonancia con sus propias experiencias, es evidente que estos/estas docentes perciben al/a la hablante nativo/nativa del inglés como un buen recurso para mejorar su desempeño en la lengua extranjera. Dicha percepción es bastante coherente con la preeminencia que el mismo gobierno colombiano le ha dado al/a la hablante nativo/nativa del inglés en la implementación del PNB. En la actualidad es común ver en las noticias, positivas por cierto, reportes sobre la llegada de los/las extranjeros/extranjeras que vienen a salvar al país del problema del bajo nivel de inglés del profesorado y del estudiantado. Aunque vemos en las voces de Camilo y Natalia el aporte positivo de estas personas extranjeras en la mejora del inglés, nos permitimos cuestionar el énfasis que ha puesto el Ministerio de Educación en el Programa de Formadores Nativos Extranjeros (MEN, 2015) porque se podría

Facultad de Educación

considerar como una forma de desestimar a los/las formadores/formadoras locales, hablantes del inglés como lengua extranjera.

En cuanto a los programas de formación, los/las tres docentes consideran que han sido procesos interrumpidos en esta subregión. Particularmente Cristina, aunque no haya podido asistir a dichos programas, sus palabras dejan claro que esta dinámica de las ofertas de formación tienen poco impacto en la mejora del profesorado. Desde la perspectiva de Natalia las pausas tan prolongadas en la formación docente conllevan a la desmotivación del profesorado. Así mismo, para Camilo es una lástima que se interrumpan los procesos de formación. Y es que en las conversaciones vimos en algunas manifestaciones que había pasado un periodo largo de tiempo sin ofertar algún programa. Algunos estudios (Álvarez, Cárdenas y González, 2011; Correa, Usma y Montoya, 2014; Muñoz, Guerrero y Beltrán, 2015) ya han reportado sobre esta no muy deseable cualidad de las ofertas de formación docente en el marco del PNB. En nuestro estudio nos permitimos además compartir las voces de estos/estas tres docentes en las cuales quedan reflejados esos sentimientos y esas preocupaciones que aquejan al profesorado al advertir la interrupción de su propia formación.

Ya en páginas anteriores hemos visto que algunos estudios han reportado sobre la discontinuidad de los programas de formación del PNB debido al afán de mostrar indicadores (Álvarez, Cárdenas y González, 2011) y la asignación de los cupos, privilegiando a quienes no han participado en los programas (Correa, Usma, Montoya, 2014), en este estudio desde la mirada de los/las docentes, pareciera que las pausas en las agendas de formación se relacionan con los cambios de administración local y presupuesto, así mismo con los procesos liderados por la Secretaría de Educación municipal en la socialización de las ofertas y con la selección de las personas que participan de las

Facultad de Educación

estrategias. Lo anterior implicaría que las entidades territoriales piensen la formación del profesorado en el marco de un proceso sistémico que contemple el largo plazo, como también que promuevan estrategias de participación del profesorado en dichos procesos, de manera que permitan resolver las dificultades que han afectado su participación y la continuidad de los procesos.

Además de compartir sus experiencias y percepciones sobre los programas de formación en su región, este grupo de docentes también opinó sobre los elementos que consideran fundamentales en un programa de formación permanente en su región. Siguiendo el concepto *del teachers' agency* (Johnson, 2013; Menken y Garcia, 2010) como ese papel activo del profesorado en la interpretación y apropiación de la política macro; nos permitimos compartir ese sentir y pensar del profesorado de esta región en relación con futuras iniciativas de formación docente, las cuales son fruto de su propia vivencia durante la implementación del Programa de Bilingüismo en su territorio.

De manera enfática encontramos en las palabras de estos/estas docentes un llamado a volver la mirada a la región al plantearse la formación permanente del profesorado de inglés. Sus palabras nos remiten a Medina (2010) quien al reflexionar sobre la formación permanente del profesorado nos muestra que “los contextos modifican los significados” (p.52), por lo cual los programas de formación estandarizados como los propuestos en la política pública del PNB están lejos de conectarse con las dimensiones contextuales, biográficas y personales del profesorado. Es así como Natalia, Camilo y Cristina indicaron que se debe tener en cuenta la región como tal, o sea mirar las características del territorio, llevar a cabo un diagnóstico y considerar diversos elementos como la población docente y estudiantil, necesidades de formación, aspectos de financiación, recursos, definir objetivos y tener claridad sobre la razón por la cual se piensa dicho programa. Al respecto,

Facultad de Educación

consideramos que los diferentes elementos mencionados por el mismo profesorado nos remiten a pensar la política de formación permanente en la región, es decir, sus voces trascienden el límite de pensar en la planeación de un curso de inglés o metodología para ponernos ya en el lugar de agentes de la educación en el proceso de construcción de política de formación docente en el propio territorio. Aunque en el PNB (MEN, 2005) se encuentra planteado que el diagnóstico ha sido la base para elaborar los planes de mejoramiento en las diferentes regiones del país, nos permitimos señalar que las ofertas de formación basadas en el Modelo Cascada, los cursos de inglés o de metodología ofrecidos en el marco de la política lingüística contradicen lo planteado por el gobierno, y poco corresponden a lo deseado por el mismo profesorado del Oriente antioqueño.

En líneas anteriores, encontramos que estos y estas docentes tienen un tiempo bastante limitado para asistir a las estrategias porque se desempeñan tanto en la educación básica media como en la educación superior. Las dificultades horarias del profesorado han sido un elemento mencionado en algunos estudios (Muñoz, Guerrero & Beltrán, 2015) que se han llevado a cabo sobre la política del PNB, incluso ya han planteado otros autores (Correa, Usma & Montoya, 2014) sobre la posibilidad de programar la formación dentro de la jornada laboral, de manera que no se afecte el tiempo libre del profesorado los fines de semana. Obviamente, consideramos bastante pertinente el replantear los horarios y buscar estrategias que favorezcan la participación de todos/todas las docentes de inglés. Sin embargo, creeríamos que este asunto del tiempo limitado se podría pensar también en relación con una situación laboral del profesorado.

Además de tener en cuenta el contexto y los horarios de las estrategias de formación, este grupo de docentes, muy en congruencia con lo que a ellos/ellas les ha pasado en la implementación de las estrategias de formación en la región, señala la

Facultad de Educación

necesidad de dar continuidad a estrategias de formación docente. Al imaginar un programa de formación en su región, inmediatamente Camilo, Natalia y Cristina se remitieron al tema de una formación prolongada en el tiempo. Nos llama la atención que siendo la continuidad uno de los principios del Sistema Colombiano de Formación de Educadores (MEN, 2013) en el cual se indica que la formación del profesorado es una política pública “más allá de los períodos de gobierno, por tanto, ha de ser estructurada en el tiempo de manera coherente y sistemática”, la formación docente en la política del PNB presente dicha irregularidad, lo cual nos permitiría pensar que el PNB no se encuentra articulado a lo establecido por el mismo gobierno nacional en esta política pública.

También, nuestros docentes plantean la necesidad de mejorar la comunicación de las estrategias de formación en la región. En los diferentes encuentros sus manifestaciones evidenciaron que se han presentado algunas dificultades en relación con la información de las ofertas de formación docente, así mismo sobre la arbitraria selección de los/las docentes a participar en alguna estrategia como en el caso de las inmersiones. Siguiendo los principios establecidos en el Sistema Colombiano de Formación de Educadores (MEN, 2013), encontramos el principio de la transparencia el cual plantea: “La transparencia de las acciones permite claridad en las relaciones y sus elementos constitutivos, al interior del sistema, permitiendo mayor cohesión y confiabilidad entre las instituciones y los sujetos en interacción” (p.54).

En consecuencia, nos permitimos decir que en esta región es posible que el asunto de la comunicación de las estrategias y la selección del profesorado que se beneficia de las ofertas de formación ha carecido de este principio de la transparencia. Incluso, podríamos también pensar en que falta articulación entre el PNB y El Sistema Colombiano de Formación de Educadores, ambas planteadas por el Ministerio de Educación.

Facultad de Educación

Igualmente, Natalia, Cristina y Camilo también se refirieron a diversificar la oferta de formación y contemplar la educación avanzada para los docentes de inglés en la región. En relación con las estrategias, algunos estudios han reportado sobre los contenidos inadecuados y repetitivos en los cursos (Correa, Usma & Montoya, 2014), también sobre lo insuficiente que es la formación en lengua extranjera en estos programas (Muñoz, Guerrero & Beltrán, 2015); sin embargo, en este caso nuestros docentes plantean la diversificación de las ofertas por dos aspectos, el primero, porque en ocasiones las ofertas no han ofrecido nuevos elementos dado que algunos temas ya los habían estudiado en el posgrado. Lo cual implicaría que al pensar la política se consideren las necesidades reales de formación y se involucre al profesorado en la construcción de las agendas. Y el segundo aspecto, porque los convenios se han llevado a cabo con la misma institución por lo cual consideran que otras instituciones podrían ofrecer diferentes alternativas de aprendizaje.

Así mismo, encontramos en las voces de este grupo de docentes un sentimiento de solidaridad con el profesorado ubicado en las zonas más alejadas de la región y con los/las docentes de la básica primaria. Particularmente Camilo, plantea la necesidad de acompañar a sus colegas ubicados en municipios lejanos del Oriente, no sin dejar de mencionar a Cristina y Natalia quienes en algún momento de manera discreta también expresaron su inquietud por la formación del profesorado de la básica primaria para enseñar inglés. En este sentido, encontramos a Correa, Usma y Montoya (2014), y a Ramos y Vargas (2012) quienes dan cuenta de la preocupación por la formación del profesorado de la primaria y del área rural en el marco del PNB. Aunque en los documentos del Programa se plantea “desarrollar planes de mejoramiento en las distintas regiones del país”, consideramos este planteamiento bastante general que no brinda mayores luces sobre la población docente que se beneficia. Por lo cual nos permitimos indicar la necesidad de que los entes territoriales

Facultad de Educación

aúnen esfuerzos para incluir en las diferentes iniciativas de formación docente a todo el profesorado de las zonas rurales y urbanas, de municipios cercanos y lejanos de la región, como también de los diferentes niveles de la educación, si realmente se está tomando con seriedad y compromiso la formación permanente del profesorado de inglés en estos tiempos de Colombia Bilingüe.

Por otro lado, estos/estas docentes inquietos/inquietas por seguir aprendiendo también manifiestan su interés en acceder a la formación avanzada en la subregión, por lo cual sugieren que en la propuesta del PNB se incluya dicha iniciativa. En relación con el eje de acción de formación docente de la política lingüística en algunos estudios encontramos recomendaciones en torno a los contenidos y al enfoque de los cursos para que estos respondan a las necesidades de todo el profesorado (Correa, Usma, Montoya, 2014), como también que sean cursos que además de enfocarse al desarrollo de la lengua extranjera incluya elementos sobre la metodología (Ramos & Vargas, 2012). En el caso de Oriente tenemos a un profesorado pidiendo oportunidades de educación posgraduada que le involucren en diferentes procesos de reflexión crítica, análisis, investigación como también profundización de temas de interés para su crecimiento, entre otros. Por lo cual pensamos que aunque el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (MEN, 2013) ha establecido la educación avanzada como una de las estrategias para fortalecer la formación permanente del profesorado en el país, hasta el momento las iniciativas del PNB no contemplan dicha posibilidad.

Finalmente, las experiencias de estos y estas tres docentes nos han mostrado que en la subregión las entidades territoriales han hecho algunos esfuerzos en torno a la formación del profesorado. Sin embargo, vemos que han pasado años de implementación del PNB y seguimos ante la realidad de una agenda compuesta por una colección de eventos



Facultad de Educación

desconectados entre sí y peor aún desconectados del deseo de saber del profesorado, de sus necesidades y de su realidad. Por lo cual, creeríamos que a pesar de los esfuerzos realizados, aún se necesita de una política de formación permanente del profesorado de carácter sistemático y de largo aliento, que le permita al profesorado ser parte activa de un proceso transparente, continuo y coherente.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Capítulo 7

Subregión Norte: Territorio de verdes profundos y vastas laderas

“Nací sobre una montaña, mi dulce madre me cuenta
que el sol alumbró mi cuna sobre una pelada sierra.

Nací libre como el viento de las selvas antioqueñas
como el cóndor de los Andes que de monte en monte vuela”.¹¹

Tal cual, la región del Norte está puesta allí en la sierra, en la cadena de altas montañas que conforman la cordillera central que recorre nuestro país. Y es en uno de esos parajes, allá “sobre una montaña” donde nació nuestro poeta Epifanio Mejía, el “Loco Mejía”, quien sin saberlo tejió con su juego de palabras la letra del himno de nuestro departamento. Recorrer esta subregión ofrece la aventura del encuentro con la majestuosidad de la cordillera central, hija de la cordillera de los Andes. Sus altas montañas, frondosos bosques y el verde profundo de algunas planicies que interrumpen la continuidad de los Andes, conforman todo un paisaje encantador. El Norte lo constituyen diecisiete municipios, diez en la zona del altiplano y los demás en la vertiente hacia los ríos Cauca y Nechí; es una región de climas diversos, predominando el frío y el templado, esta diversidad ha permitido la variedad en la agricultura, allí se encuentra por ejemplo, el cultivo de papa, frijol y maíz, productos fundamentales de la cocina paisa tradicional.

Además de la agricultura, tiene la ganadería lechera razón por la cual existen las industrias de lácteos y carnes, y brinda a los medellinenses el placer del recorrido de la Ruta de la Leche. También es una subregión con una gran riqueza hídrica, la cual ha sido

¹¹ Tomado del poema “El canto del antioqueño” de Epifanio Mejía publicado en 1868. En homenaje al poeta yarumaleño, Antioquia tomó el poema como la letra de su himno.

Facultad de Educación

aprovechada para la generación de energía, allí se encuentran los embalses de Riógrande, Miraflores, Porce y Troneras, y no se podría dejar de mencionar el megaproyecto en curso la hidroeléctrica de Pescadero-Ituango o Hidroitango, el cual es considerado el proyecto hidroeléctrico más grande en la historia de Colombia. La riqueza del Norte no es solamente en recursos naturales, allí tenemos hay una gran diversidad en la población étnica, entre quienes encontramos, además de la población nativa algunos asentamientos de comunidades afrodescendientes e indígenas en los municipios de Belmira, Santa Rosa de Osos, Ituango y San Pedro de los Milagros.

Al recorrer esta región montañosa, el verde profundo de la cordillera y el silencio de sus caminos casi que ocultan o hacen olvidar por un momento que este territorio del norte antioqueño no ha sido ajeno al conflicto armado del país. Infortunadamente, ha sido una de las regiones más afectadas por la presencia de grupos al margen de la ley, principalmente en los municipios de Ituango, Yarumal, Guadalupe, Angostura y Valdivia. Contrario a la frescura de los vientos provenientes de los Andes que cruzan las calles de estos pueblos, la violencia ha alterado en repetidas ocasiones tal silencio y frescura.

Y es en este territorio de verdes profundos, de altas montañas, de riquezas naturales y hasta de violencias donde viven y enseñan los protagonistas de este capítulo. Antonio y Carlos docentes de inglés, el primero de la región y el segundo migrante chocono quien dejó su tierra natal para instalarse allí, en la alta montaña. Con ambos tomamos un café, conversamos, y nos escuchamos en aquello que convocó los encuentros, el Programa Nacional de Bilingüismo y sus estrategias de formación. Como la amanuense hicimos el mejor esfuerzo y escuchamos atentamente y tomamos nota y escribimos de estas trayectorias. Es así como sus voces permitieron acercarnos a la compleja relación entre la política lingüística del PNB, y sus actores y el contexto. Por lo tanto, en las líneas

Facultad de Educación

siguientes compartiremos aquello que han vivido estos docentes, Antonio, empírico y polemista y Carlos, crítico y comprometido, en su relación con la política del PNB y el eje de acción sobre la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación, igualmente su sentir y su imaginar para un posible programa de formación en el territorio del Norte.

Antonio: empírico y polemista

Antonio nació en uno de los municipios de la región del Norte del departamento, donde ha vivido toda la vida con su familia. Es un profesor con un deseo inagotable por aprender y estudiar, esto lo llevó a realizar estudios en una licenciatura en Ciencias Naturales, una especialización en Educación, y cursó varios niveles de inglés hasta alcanzar un nivel avanzado. Actualmente, se desempeña como docente de inglés de un colegio del cual dice: “Yo me siento muy orgulloso de mi institución educativa”. Antonio ama lo que hace, así su formación inicial no haya sido en las lenguas extranjeras, es un docente responsable como el mismo se define y le preocupa la situación del inglés en la institución y cuestiona la actual política del PNB, él comentó:

Otra cuestión para el Plan Nacional de Bilingüismo por ejemplo, acá en la institución trabajamos dos horas semanales, es muy poco el tiempo que se dedica para unos estudiantes donde el 70% no les gusta inglés, porque han perdido o los evaluaron mal y le cogieron fobia y un 20% les gusta y al resto les es indiferente.

Estas palabras evidencian no solamente la situación de la enseñanza del inglés en la institución donde Antonio labora, sino también la de otras instituciones, pues parece ser un asunto común en la educación pública, en la cual la intensidad horaria es bastante baja y la motivación del estudiantado es un asunto complejo que enfrenta el profesorado en el aula de clase, lo cual nos lleva a pensar y a repensar la meta de bilingüismo de esta política lingüística.

Facultad de Educación

Uno llega animado y no sale igual. En coherencia con el sentimiento de orgullo por su colegio y con el deseo de compartir el espacio donde ejerce la docencia, Antonio sugirió realizar el encuentro en una oficina de la institución. En la mañana llegamos al parque del pueblo, luego nos dispusimos a subir la cuesta que conduce al destino final: el colegio. Entrar a la institución fue encontrarse con un ambiente jovial y sentir de cerca el albor de la vida de estos adolescentes que le dan sentido a nuestra labor docente. Al preguntar por el profesor Antonio, me indicaron que se encontraba en la sala de profesores, después de una taza de café nos fuimos a una pequeña oficina para conversar sobre el tema que nos convocó ese día. Al iniciar la conversación sobre la política del Programa Nacional de Bilingüismo, el profesor dijo:

Es un proyecto que desde mucho tiempo se ha querido implementar en Colombia para los docentes y los estudiantes de colegio y de universidades para desarrollar habilidades, competencias de comunicación en un segundo idioma, en este caso el idioma que ha sido escogido es el inglés.

Aunque en los documentos se encuentra establecido el propósito y justificación de la política, para Antonio todo se centra en el profesorado y el estudiantado; lo cual nos muestra que posiblemente la socialización del Programa en la región se ha limitado a presentar las metas a alcanzar en cuanto al profesorado y al estudiantado, pues en la conversación él contó: “Vinieron a presentar el programa y a clasificar a ver el nivel en que estaban los profesores”. Como vemos en las palabras de Antonio la socialización del Programa se ha llevado a cabo, pero ha sido una presentación más de carácter informativo pues no busca la participación y la contribución del profesorado en la implementación del mismo. Ahora, parece que se dio la participación del profesorado de la región, solo para

Facultad de Educación

realizar las pruebas de diagnóstico propuestas en la política, es decir, los y las docentes de la región como receptores de las acciones propuestas por el gobierno.

El profesor comentó sobre la manera como se ha relacionado con la política lingüística “en la primera etapa vinieron a hacer una capacitación, un examen y ya”, luego agregó sobre la prueba de diagnóstico “una evaluación en computador, de comprensión lectora y composición, pero la escritura no se hizo correctamente”. Estas declaraciones nos muestran el proceso de implementación del PNB en esta subregión, concretamente han sido dos acciones, evaluar y capacitar al profesorado. Al remitirnos a los documentos del PNB (2005), encontramos que las pruebas de diagnóstico son la base “para desarrollar planes de mejoramiento en las distintas regiones del país, teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada región”. Ahora, de acuerdo a la experiencia de Antonio nos preguntamos qué tanto se han identificado las necesidades de formación de los y las docentes de la subregión del Norte con una prueba diagnóstico compuesta solo por comprensión de lectura y algo de escritura. Por lo tanto, nos permitimos plantear que si se trata de un diagnóstico para identificar el nivel de inglés del profesorado, sería adecuado pensar en una prueba en la cual se evalúen las diferentes habilidades de la lengua extranjera; por otro lado si se trata de identificar las necesidades de formación creeríamos que estas trascienden las necesidad de mejorar el conocimiento disciplinar, en consecuencia, una prueba de comprensión lectora y de escritura, poca información pueden brindar sobre lo que realmente el profesorado necesita en su formación permanente.

Además de las pruebas de diagnóstico, las estrategias de formación han sido el otro medio por el cual Antonio ha tenido contacto con la política del PNB, en la conversación dijo “la Secretaría de Educación nos ha dado las capacitaciones a los profesores de inglés”. Es evidente que la entidad territorial le ha brindado al profesorado algunas oportunidades

Facultad de Educación

de formación en el marco del PNB. Por lo tanto, nos permitimos plantear que en el momento de “llevar ideas de política a la práctica” (Grindle, 2009), o sea, en la implementación que este profesor se ha relacionado con la política pública del PNB.

Al seguir la conversación Antonio comentó sobre las estrategias de formación que les han ofrecido en Medellín, “en la primera etapa vinieron a hacer una capacitación, un examen y ya después nos dieron como tres o cuatro capacitaciones en Medellín según donde estuviera uno capacitado”. De acuerdo a sus palabras vemos que la capacitación se llevó a cabo en un lugar diferente al territorio donde reside y enseña Antonio, además de esto la entidad encargada fue una multinacional no una institución formadora de maestros y maestras. Lo cual nos permite considerar la factibilidad de que el portafolio de servicios ofrecido por este tipo de empresas termine siendo más un negocio ofrecido al/a la mandatario/mandataria de turno que un asunto serio para formar al profesorado.

Luego, continuó contando sobre la dinámica de estas capacitaciones, como el mismo las llama, “fueron de un día, hacíamos unos talleres, ponían situaciones teníamos que escribir y exponer por equipos o individual, pero sí nos dieron buenas bases para tener estrategias para aplicar en el aula de clase”. En esta descripción vemos que el foco de los talleres fue estrategias de enseñanza, lo cual a su vez nos lleva a pensar que fueron sesiones de entrenamiento del profesorado, en los cuales unos expertos de la entidad formadora decidieron lo que debían o necesitaban saber los y las docentes de inglés. Además, vemos el lugar del profesorado en sus palabras, “teníamos que escribir... nos dieron”, lo cual nos muestra que no fue precisamente un proceso de negociación con el profesorado, sino una relación vertical entre el formador o la formadora y los/las docentes.

Teniendo en cuenta la experiencia como es, “eso que me pasa a mí” (Larrosa, 2006 p. 88), Antonio, polemiza sobre lo que le ha pasado en estos programas. De manera enfática

Facultad de Educación

cuestionó “si el problema...fue que eso se acabó muy rápido, pero los encuentros a mí me gustaban mucho”, posteriormente añadió, “sí se debió haber profundizado más”. Aunque manifiesta su agrado también objeta dos elementos de los talleres, primero la brevedad y segundo la poca profundización de los contenidos. Muy en coherencia con estos planteamientos habló sobre su experiencia:

Yo la calificaría buena y cómo la describiría, como que uno llega animado y no sale igual, uno ve que no hay compromiso de Secretaría de Educación de hacer bien las cosas, porque si hubiera compromiso, se tendría continuidad, buena documentación. Claro que en cuestión de libros sí se gastaron buena plata, pero hasta ahí llegaron.

En las palabras de Antonio encontramos precisamente un rechazo a la manera como se ha llevado a cabo la formación del profesorado de esta subregión. Él considera que falta compromiso de parte de la entidad territorial para brindar al profesorado oportunidades de formación de calidad, que realmente contribuyan a la mejora del desempeño, que configuren el largo plazo y no se limiten a la entrega de materiales, como pareciera ser el caso. La respuesta de Antonio nos permite sugerir que aunque tenemos la línea de acción sobre la Definición y Desarrollo de planes de Capacitación en la política del PNB, al igual que el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (MEN, 2013) pareciera que la formación permanente del profesorado sigue siendo un asunto incipiente en los programas de desarrollo de los gobiernos locales y en muchos casos no ha trascendido del papel.

Así mismo, añadió que su participación en estos talleres fue activa e indicó “sobre todo me motivaba mucho conocer a la demás gente”, al respecto también Antonio manifiesta:

Facultad de Educación

Tengo muchas más expectativas, quiero que sea mucho más efectivo, porque si bien ha habido una práctica que se busque mejorar la calidad en el docente, comprometerlo más, no hay tareas, nunca vi que hubiera un lugar a donde uno se pudiera encontrar en Internet con ellos y discutir temas, no se creó una comunidad académica.

En las palabras de Antonio vemos claramente un sentimiento de insatisfacción, porque las estrategias de formación en las cuales ha participado no le han respondido a sus expectativas de formación. “Conocer a la demás gente” “comunidad académica”, su voz se remite claramente a ese ser social que somos y a la posibilidad de construir conocimiento con otros, al juntarnos, al compartir, al encontrarnos y desencontrarnos, al identificarnos como parte de un grupo y además de un grupo académico. Pero pareciera que esa conformación de grupo no fue posible en los talleres rápidos y poco profundos que mencionó anteriormente. Así mismo, vemos en sus palabras un llamado al seguimiento, al proceso en un programa de formación. Al respecto, nos permitimos plantear que esta situación de insatisfacción que presenta este profesor polemista se podría deber a la poca articulación de las propuestas de formación docente del PNB con el deseo de saber del profesorado, estas propuestas de formación se basan más en las necesidades prescritas por el gobierno que en las necesidades reales del profesorado.

Y es en el transitar de Antonio por la ruta de formación establecida en el marco del PNB, que en la conversación con su colega de la subregión volvió a referirse a lo que le ha pasado con estas estrategias:

En lo personal, a uno todo le deja una enseñanza, todo le deja algo importante para implementar en el aula de clase. De ahí mi sentimiento qué lástima que no sea más

Facultad de Educación

constante y en todas esas capacitaciones que tenemos en Medellín, uno aprende una estrategia una nueva palabra, o sea, siempre se aprende.

Es indiscutible que este profesor reconoce el beneficio de las estrategias en las cuales ha participado, sin embargo manifiesta su contrariedad por la discontinuidad de dichas oportunidades. Por otro lado, nos llama la atención que se haya ofrecido en un lugar diferente al territorio en el cual vive y enseña el profesorado. Si bien estar en otro espacio puede brindar aires nuevos, creíamos importante acercar la formación del profesorado a su propio territorio incluso a la misma institución, como también considerar en el presupuesto de los programas el tema de los viáticos para el desplazamiento a otros espacios.

Y continuó diciendo, “yo en lo personal quedé ¿y esto fue todo? La sensación con la que quedé, yo esperaba más. Es bueno reconocer que son buenas las capacitaciones y los programas y los planes, es que son muy corticos e intermitentes”. Si bien este profesor empírico y polemista ha aprovechado las capacitaciones, siguen prevaleciendo en sus palabras el vacío que dejan estas estrategias, es decir, queda un pendiente; además siguen evidenciando que estos talleres se han caracterizado por la brevedad. Lo cual nos permitiría pensar que allí si bien se han ofertado estrategias de formación, aún se requiere del establecimiento de iniciativas que brinden al profesorado un verdadero crecimiento y mejora.

Tengo muchas más expectativas. Es así como basado en lo que ha sido su experiencia en los programas de formación ofrecidos en el marco del PNB, Antonio nos habló también de sus percepciones sobre dichos programas. Para comenzar, en la conversación cuestionó el hecho de que la formación la estuviera ofreciendo una multinacional y no una institución formadora de docentes de lenguas extranjeras, “muchos

Facultad de Educación

profesores de acá y de Medellín, decíamos por qué tienen que entregarle esto a una empresa multinacional, habiendo acá universidades como la de Antioquia, con una Escuela de Idiomas tan buena”. Pregunta sin respuesta.

En los documentos sobre la implementación de la política lingüística en Antioquia y la formación docente se encuentra planteado que gracias “al convenio firmado con la Multinacional...la ampliación de la cobertura ha sido posible a los 117 municipios no certificados, con un trabajo que tiene el aval de más de un siglo de experiencia en todo el mundo” (MEN, 2010). De acuerdo a esta información podríamos pensar que tanto la posibilidad de cobertura como el reconocimiento de la multinacional conllevaron a que el gobierno departamental dejara la formación del profesorado de inglés del departamento en sus manos.

Así mismo, él añadió “claro que en cuestión de libros si se gastaron buena plata, pero hasta ahí llegaron”. El tema de la inversión en libros lo vemos directamente relacionado con la razón del ser de este tipo de entidades, cuyo foco central no es precisamente la preparación de maestros y maestras de lenguas extranjeras, sino más bien la promoción y comercialización de sus materiales. Aparte de referirse a la entidad formadora, Antonio también habló de los formadores y las formadoras de los talleres:

El compromiso de los profesores, porque a pesar de que son estudiantes de la Escuela de Idiomas en niveles avanzados, se sentían contentos de estar capacitando a esos profesores, porque el promedio de edad del profesor era de 23-24 años, mientras que los profesores asistentes a la capacitación era de 35 años. Entonces era muy bacano ver que estos pelados tan tesos, le den a uno elementos para dinamizar, en cierta forma la clase.

Facultad de Educación

Igualmente, en el encuentro con su colega volvió a comentar sobre los formadores y las formadoras, “a mí el encuentro con otros docentes, en Secretaría de Educación en la Alpujarra, teníamos una clase con estudiantes de la universidad...que iban y capacitaban allá a los docentes, con diversas estrategias muy buenas”.

En la voz de Antonio es evidente la valoración a quienes estaban a cargo de los talleres. En sus palabras se refleja la admiración por los/las formadores/formadoras quienes parecen ser aún estudiantes en formación, pero que demostraron responsabilidad y dominio de los temas en los talleres. Según, Antonio el asistió a dos de las oportunidades de formación con la multinacional en la ciudad de Medellín, agregó nuevamente “contrataban a profesores que estaban estudiando en...idiomas, los que nos llevaban eran muy buenos”. Afortunadamente, parece que estos y estas estudiantes en formación cumplieron con la tarea asignada en los talleres.

Por otro lado, si bien desconocemos las razones por las cuales estudiantes en formación de una universidad terminaron contratados para asumir la tarea de formar al profesorado de inglés; nos atrevemos a pensar que podría haber sido un asunto de tipo económico puesto que saldría mejor para la multinacional pagar a estudiantes que a docentes con formación y una trayectoria profesional en su haber, o posiblemente dada la envergadura de la propuesta del PNB la consecución de formadores y formadoras para acompañar al profesorado de inglés en los procesos, se haya convertido en un asunto complejo.

Sin embargo, nos preocupa que la formación del profesorado de la región se haya dejado en manos de estudiantes en formación, aunque tuviesen un buen nivel de inglés o conocimientos de metodología. Pensamos que estos elementos serían insuficientes para asumir la responsabilidad de ser formador/formadora de docentes, puesto que son

Facultad de Educación

personas que aún se encuentran en un proceso de formación inicial y necesitan hacer otros recorridos antes de asumir la compleja tarea de acompañar a otros/otras docentes en su formación permanente.

También, en la conversación con su colega comentó sobre la organización para llevar a cabo los talleres:

Los encuentros a mí me gustaban mucho, y una cosa que me gustó mucho de ese proyecto con...y la Secretaría de Educación es que se evaluó a todos los docentes fueran o no de inglés, los que querían estar en ese proyecto y se les dio una calificación según el estándar Europeo y de acuerdo a eso ya entonces cada docente empezaba su curso.

De acuerdo a esta declaración la entidad formadora llevó a cabo una clasificación del profesorado para ubicarles posteriormente en el curso de acuerdo a su nivel de inglés según el MCER. Al respecto, celebramos que se haya tenido en cuenta el nivel de inglés del profesorado al momento de ofrecer los talleres de formación. Sin embargo, el profesor se refirió a lo que sigue después de los talleres, “lo que se debe de cambiar es lo que va después de esos talleres, como tener estrategias de encuentro, puede ser virtual, de asesoría a los profesores”.

Según la voz del profesor una vez terminados los talleres de inglés o de estrategias de enseñanza se acaba la formación. Vemos nuevamente su llamado al proceso, al seguimiento y al acompañamiento, los cuales parece han sido los grandes ausentes de las estrategias de formación en las cuales ha participado Antonio. Lo cual nos permite plantear que en la línea de acción sobre la Definición y desarrollo de Planes de Capacitación del PNB (MEN, 2005) no se han establecido alternativas de apoyo y acompañamiento al

Facultad de Educación

profesorado, las cuales podrían a la vez conllevar a la continuidad de su formación permanente.

Por otro lado, dada la dinámica que han tenido las estrategias de formación para el profesorado de inglés de esta subregión, Antonio cuestionó algunos elementos relacionados con los procesos administrativos en la Secretaría de Educación local:

Son intermitentes, por ejemplo, con determinada capacitación dicen tener tal objetivo, pero hay veces que se ve claramente que están gastando la plata y lo llevan a uno a unas capacitaciones irregulares para que uno firme asistencia y ellos cobrar. Ejemplo, la capacitación con... estuvo muy bacana pero muy corta, pero de resto las otras capacitaciones uno claramente ve eso, que no justifica gastarse la plata.

En sus palabras se evidencia un sentimiento de malestar generado tanto por la discontinuidad de las ofertas como por la poca calidad de estas. Aunque en líneas anteriores manifestó las ganancias y aprendizajes de los talleres en los que ha participado, también en diferentes momentos la voz de Antonio ha hecho énfasis en la constante interrupción de los procesos de formación del profesorado en la subregión. En la misma línea continuó diciendo:

Pero como todo en Secretaría de Educación es mientras se termina la plata o el dinero que tienen para ese proyecto, porque lo terminan y no hay continuidad, creo yo, es un punto de vista muy personal, Secretaría de Educación frente a los programas de bilingüismo, a ellos les dan un dinero que tienen que gastar indispensablemente en un período y por no hay proyectos a largo plazo.

Según Antonio, la continuidad y la duración de las ofertas de formación son directamente influenciadas por el tema presupuestal. Como vemos en su declaración

Facultad de Educación

pareciera que la Secretaría de Educación se limita a gastar un presupuesto asignado para la formación del profesorado para cumplir con lo establecido en el plan de desarrollo del municipio, más no porque la formación docente sea un asunto trascendente dentro del Programa municipal. Luego dijo:

El problema acá asumo yo es que Secretaría de Educación se inventa esos planes para gastarse esa plata, porque si fuera por capacitación o preocupación por el estudiante o por tecnificar más a los docentes, debería de ser más continuo y no gastar tanta plata en un solo envío, sino distribuir esa inversión y garantizar de manera más efectiva a largo plazo.

En sus intervenciones vemos un fuerte cuestionamiento a las Secretarías de Educación a nivel departamental y municipal porque considera que dichas instituciones demuestran poco interés en ofrecer al profesorado oportunidades de formación permanente, que sean realmente permanentes, además porque la manera como han manejado la formación docente evidencia poco compromiso de estas instituciones. Y en el encuentro con su colega se remitió nuevamente:

Se debió haber profundizado más y el problema es que no dura, debería de ser más continuo a largo plazo y que sea plan bandera por parte de Secretaría de Educación Departamental o por el Ministerio, que sea en serio.

Estas irregularidades nos llevan a pensar que en el contexto en el cual se encuentra Antonio, el Direccionamiento Estratégico a la Secretaría de Educación (MEN, 2010) ha sido débil. Si bien en los documentos de la política lingüística nacional se encuentra planteado que dicho Direccionamiento busca “fortalecer la capacidad de gestión institucional en las entidades territoriales durante las fases de diseño y desarrollo de estrategias integrales que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés

Facultad de Educación

como lengua extranjera”, las palabras de Antonio evidencian falencias, tanto en el acompañamiento institucional como en la puesta en marcha de estrategias de formación del profesorado. Igualmente, vemos en sus palabras un asiduo llamado al Estado, a su responsabilidad frente a la formación del profesorado, indicando que se debe asumir como “un plan bandera” no como un asunto resuelto con la oferta de un par de cursos esporádicos. Lo nos habla de pensar y repensar en una política de formación docente de largo aliento que trascienda los cambios de gobierno y sus intereses particulares.

En medio de silencios y cruce de miradas, en el encuentro grupal con tono fuerte Antonio añadió:

Se promete que vamos a hacer una comunidad y nunca llega la comunidad, uno va a Secretaría de Educación y ya no está la persona encargada, que se fue para otra dependencia o renunció. Es decir, no hay en el gobierno a quien le duela esto, lo único que le duele a estos planes del gobierno es la plata que tengan, que lo disimulan y hacen creer a una comunidad que están mejorando y se están dando cosas efectivas para capacitación de los docentes.

La voz de Antonio evidencia su cuestionamiento a la institucionalidad. Desde su mirada, no hay compromiso de las entidades gubernamentales para apoyar con determinación la formación del profesorado, pareciera que se trata más de un asunto de imagen de la administración por mostrar indicadores o por aparentar que se están llevando a cabo acciones en pro de la “capacitación de los docentes” como el mimo lo indica. Esta afirmación genera inquietud puesto que nos muestra que a pesar de contar con una política lingüística de carácter nacional en el cual la formación docente es un eje de acción principal y además de tener un Sistema de Formación de Educadores (MEN, 2013) en el país, la formación permanente del profesorado parece seguir siendo un asunto que no ha

Facultad de Educación

trascendido realmente del papel o que si se han hecho algunos esfuerzos han sido bastante débiles. Antonio siente y manifiesta el abandono estatal “no hay en el gobierno a quien le duela esto”.

En consecuencia, pensamos que es necesario que tanto el gobierno local como el nacional den pasos que demuestren compromiso con la formación del profesorado de inglés. Es decir, que establezcan acuerdos con universidades y no con entidades cuyo foco sea la producción y venta de materiales; además que busquen estrategias de continuidad de manera que se trascienda del momento de un curso o un taller, y se involucre al profesorado en un proceso prolongado en el tiempo, lo cual a su vez conllevaría a replantear la orientación de formación docente actual. Así mismo, si bien se han tomado acciones, vemos con sentimiento que se sigan invirtiendo cantidades de dinero en programas que dejan más sinsabor que satisfacción en el profesorado.

Programas diseñados en un contexto local. Después de compartir algunas palabras sobre su experiencia en los programas ofrecidos en el marco del PNB y sus percepciones sobre estos, Antonio compartió algunas de sus ideas en relación con los elementos que se deben tener en cuenta al pensar la formación permanente del profesorado de inglés de la subregión Norte. Al preguntarle no dudó en responder, “debe haber un diseño general, que busque capacitar a los docentes, en el cómo alcanzar esos estándares básicos que propone el Ministerio de Educación y también esos programas estar diseñados en un contexto local”. La lectura que podríamos hacer de esta manifestación es que este docente polemista nos plantea dos asuntos, uno que se prepare al profesorado para responder efectivamente a las propuestas establecidas por el gobierno como en el caso de los estándares planteados en la política lingüística, y dos se remite a la construcción de las agendas de formación desde el mismo territorio. En otras palabras, podríamos decir que

Facultad de Educación

Antonio hace un llamado a la coherencia en las estrategias con lo establecido en el PNB y además invita a pensar programas contextualizados para el profesorado del Norte de Antioquia.

Continuamos la conversación y este empírico y polemista añadió:

Claro que es bueno tener conocimiento de la cultura anglosajona, pero qué bueno que se diseñaran programas dentro de los contextos regionales. Por ejemplo, está bien que se hable de culturas y ciudades extranjeras, qué bueno que a partir de esos cursos se venda también la idiosincrasia regional, o sea, bajarnos a no utilizar nombres como Tom, Elizabeth, sino María, José.

Como sabemos las estrategias de formación, cursos de inglés y de metodología, en las que Antonio ha participado han sido ofrecidas por una multinacional, parece que a través de estas capacitaciones el profesorado recibió algunos materiales, pues él mismo lo mencionó en páginas anteriores. La voz de Antonio claramente invita a contextualizar la formación pensando en las características de nuestros territorios, es decir, si bien se está aprendiendo y enseñando una lengua extranjera se debe usar información real, información propia, información que le signifique al profesorado. Esta invitación nos permite pensar en la apropiación del conocimiento local, en darle un lugar a lo nuestro, en reconocer lo que somos; lo cual podría poner en otro lugar los discursos dominantes de los textos que tradicionalmente ofrecen las multinacionales. Aun así, nos llama la atención la expresión de Antonio en su misma propuesta “bajarnos a no utilizar nombres como Tom, Elizabeth sino María, José”. En este ejemplo que parece simple creeríamos que subyace una posición frente a lo extranjero y lo local. Pareciera que el cambio de un nombre en inglés a uno en la lengua materna conllevara posiblemente a bajar el estatus; lo cual nos permitiría pensar que

Facultad de Educación

en nuestro medio posiblemente aún se sobrevalore lo extranjero, al verlo como lo sofisticado contrario a lo local, lo cual puede verse como muy provinciano y común.

Aparte de sugerir el diseño de los programas de formación en un contexto local, Antonio añadió:

Muy bueno que se le enseñara a los docentes a evaluar y construir por ejemplo material con información real y yo relaciono la evaluación con la creación de materiales reales, eso sería muy bueno, porque no todos podemos tener la capacidad de desarrollar buenos materiales, de hecho lo digo por mí mismo, uno a veces hace materiales muy buenos, pero hay otras que no, pero en lo personal ha sido muy empírico, qué bueno tener buenas capacitaciones.

Esta declaración de Antonio nos muestra varios elementos sobre la formación del profesorado en el marco del PNB. Si bien en los talleres recibió algunos libros, vemos en sus palabras un llamado al uso de materiales propios, tal como lo indicamos anteriormente con información propia, con información que sea significativa. Por otro lado, aunque él asistió a una prueba de diagnóstico, la cual según el Ministerio permite identificar las necesidades de formación del profesorado, vemos en estas palabras que los intereses y necesidades de formación de Antonio fueron poco resueltos en los talleres. Mientras la entidad a cargo de la formación hace entrega de sus libros, Antonio espera aprender a diseñar sus propios materiales de enseñanza. Por último, sus palabras reflejan un anhelo “qué bueno tener buenas capacitaciones”. Aunque Antonio ha valorado los talleres en los cuales ha participado pareciera que su deseo de buenas posibilidades de formación está aún por resolver.

Desde su experiencia, Antonio siendo coherente con algunos de los cuestionamientos que ha hecho a los programas de formación, tales como “no se creó una

Facultad de Educación

comunidad académica”, “repito la continuidad es lo que se necesita”, al imaginar un programa de formación permanente comentó:

Yo diría que fuera una capacitación periódica, que nos traigan docentes de Medellín, de la universidad a capacitarnos a nosotros y a hacer talleres cada 15 días, una jornada de un medio día o un día con los docentes, que se desarrolle material especial para eso.

El recorrido que este profesor empírico y polemista ha realizado en la implementación del eje de acción sobre la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación del PNB, le permite plantear la periodicidad de las estrategias como un elemento clave en la formación del profesorado de la subregión. Al respecto, ya Vaillant y Marcelo (2013) nos han compartido la metáfora al decirnos que “la formación no es un momento sino que es un viaje” (p, 150). Esta metáfora a la cual nos acogemos nos permite pensar en ese recorrido, en ese caminar, en ese ir y venir en la vida de un/una docente, todo eso y más constituyendo su propia formación, puesto que esta trasciende los límites de tiempo y espacio que enmarcan un curso o un taller. Además de la periodicidad de las ofertas, Antonio se refirió al lugar e invita a llevarlas a cabo en el territorio. Al inicio de este apartado sobre Antonio, vimos que las estrategias en las cuales participó se llevaron a cabo en Medellín. Este es un asunto que nos llama la atención, puesto que consideramos pertinente llevar a cabo las iniciativas en el territorio en el cual se encuentra el profesorado, donde se desenvuelve y lleva a cabo su práctica de enseñanza, además por asuntos de tiempo y presupuesto para desplazarse a la ciudad, los cuales pueden llegar a interferir en la oportuna participación del profesorado en dichas ofertas.

Facultad de Educación

Es así como en la conversación este profesor después de haber cuestionado que la formación del profesorado en el marco del PNB haya estado a cargo de una multinacional, señaló:

“Por qué no entregarle esa capacitación a la de Antioquia, tenemos regional del Norte, que bueno que de pronto se ofreciera una especie de seminario, traer posgrados acá, sería excelente”.

En la subregión del Norte antioqueño varias universidades han hecho presencia en los últimos años. Por lo tanto, sus palabras se remiten a que sean las universidades las que apoyen la formación del profesorado de inglés y que esta se lleve a cabo en el mismo territorio. Además, propone otros caminos que posibiliten la mejora de los y las docentes como la realización de seminarios, lo cuales promueven el encuentro de la comunidad académica y el compartir diferentes experiencias, y además menciona la posibilidad de la educación posgraduada en la misma región. Este planteamiento nos demuestra que el profesorado desea otras oportunidades de formación permanente que impliquen procesos a largo plazo y la investigación como en el caso de los posgrados, igualmente el encuentro con otros/otras académicos/académicas, con colegas que permitan la socialización de experiencias y la discusión de temas de interés.

Antonio es un apasionado por la tecnología, en la institución educativa donde enseña inglés también ha liderado algunos procesos sobre el uso de los medios y nuevas tecnologías. Por lo tanto, al imaginar un programa de formación en su región, una lluvia de ideas llegó a su mente entre las cuales tenemos, “para asegurarse que los docentes participen implementar unas reuniones presenciales y otras en línea, para que se conforme comunidad”. En la propuesta vemos que Antonio busca que se promueva tanto la

Facultad de Educación

participación del profesorado como la continuidad, lo cual podría conllevar a la tan anhelada comunidad académica.

En repetidas ocasiones ha manifestado su interés en que la formación permanente conlleve a conformar una comunidad académica en la subregión, pero infortunadamente los talleres en los cuales ha participado no propiciaron precisamente la creación de dicho espacio. Por lo tanto, al leer la propuesta de formación de la política lingüística y escuchar la voz de Antonio nos llega a la mente la concepción de maestro y maestra en la orientación del PNB, al pensarle como a un técnico o una técnica creeríamos que al profesorado no se le ha visto como a un intelectual que tiene un conocimiento tan válido como el de los expertos a cargo de la formación, razón por la cual conformar una comunidad con el profesorado no se ha contemplado.

En la actualidad las nuevas tecnologías han planteado un nuevo escenario en la educación y por lo tanto la formación permanente del profesorado no ha sido ajena a este nuevo escenario. Entre las bondades que podríamos mencionar sobre las nuevas tecnologías es la posibilidad de superar las distancias de los espacios geográficos. En este sentido, Antonio muy enfático sobre la pertinencia de las tecnologías de la información y la comunicación añadió en la conversación “tener estrategias de encuentro, de asesoría a los profesores, puede ser virtual”. En esta manifestación vemos claramente que Antonio quiere que la formación deje de ser un corto momento y piensa en el apoyo de las herramientas tecnológicas como una alternativa para la continuidad y el seguimiento en la formación del profesorado. Al respecto nos permitimos plantear que si bien el Ministerio ha propuesto el uso de las nuevas tecnologías para apoyar y mejorar la enseñanza y aprendizaje del inglés en el país, creeríamos importante que exploraran otras posibilidades de estas nuevas

Facultad de Educación

tecnologías en la formación permanente del profesorado de las regiones. Igualmente, en la conversación con su colega del municipio agregó:

Como dije ahora, para capacitar a los docentes y que sea capacitación permanente, hay varias ideas, primero que todo crear como una especie de portal, puede ser por parte del Ministerio de Educación o de Secretaría de Educación, que esté en permanente comunicación, en el que el docente se matricule en unos cursos especiales, con asesoría en línea, que uno los pueda ver o los pueda escuchar y conversar con ellos en inglés.

En esta declaración vemos que Antonio sugiere la creación de un portal dado que piensa al Estado como el directo responsable de posibilitar la formación docente y de ofrecerla a través de diversos medios entre los que se encuentra la tecnología. Igualmente, piensa la oferta de diferentes cursos con un buen acompañamiento y apoyo constante del docente encargado. En la propuesta de formación del PNB (MEN, 2005) se encuentra planteado que al profesorado de inglés se le brindará “capacitación en el uso de medios y nuevas tecnologías, etc.”, también cursos virtuales de inglés y la formación de tutores *e-learning* (MEN, 2010) todo ello en aras de promover el aprendizaje de la lengua extranjera y de enriquecer el proceso de enseñanza del inglés.

Sin embargo, nos llama la atención que en el caso de Antonio solo haya conocido de los talleres de inglés y metodología presenciales en Medellín, cuando tiene interés y valora las nuevas tecnologías. Además, vemos en sus palabras la invitación a aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación para fomentar la formación permanente del profesorado y conformar comunidad académica en el mismo territorio. Creemos también que su invitación no solamente se refiere al fortalecimiento del conocimiento disciplinar del profesorado, sino que en este caso Antonio nos está mostrando que el

Facultad de Educación

profesorado debe tener la posibilidad de conformar grupo con sus colegas y tener el espacio para intercambiar conocimientos, para reflexionar, conversar y encontrarse con otros/otras docentes.

Finalmente, este profesor empírico y polemista nos ha compartido sobre lo que le ha pasado a él en relación con la puesta en marcha de la política del PNB y la formación docente en la subregión del Norte antioqueño. De su recorrido por el camino de la formación docente del PNB, Antonio ha expresado su reconocimiento a los talleres en los cuales ha participado indicando que siempre se aprende algo. Sin embargo, también ha dejado claro el sentimiento de disconformidad por la brevedad y la superficialidad de dichas estrategias, las cuales le llevaron a manifestar expresiones como “y esto fue todo”. Es algo que llama la atención puesto que vemos un profesorado que se desplazó de la subregión a la ciudad de Medellín con el deseo de continuar su formación y según las palabras de Antonio la calidad de los talleres no fue la mejor. Además de la brevedad y superficialidad de las estrategias, Antonio ha lamentado la ausencia de una comunidad académica, el cual es un asunto no contemplado en la propuesta del PNB cuyo foco es la mejora del inglés y de las estrategias de enseñanza a través de las diferentes estrategias planteadas en sus documentos.

En los diferentes momentos de los encuentros con Antonio, sus palabras se refirieron a los aspectos positivos y no tan positivos de la experiencia en los talleres. El reconoce que los/las estudiantes encargados/encargadas de la formación demostraron compromiso y buena preparación para llevar a cabo los talleres, pero se unió a la inquietud que otros/otras docentes expresaron, al encontrar que la formación la ofreció una multinacional y no una institución de educación superior, una institución formadora de maestros y maestras.

Facultad de Educación

Igualmente, este profesor polemista llama la atención sobre la inversión que se ha hecho en materiales en los talleres en los cuales participó con la multinacional, porque considera que la discontinuidad de los programas, la poca calidad de los talleres y la alta inversión en libros evidencia falta de compromiso de la administración local y departamental, con la formación permanente del profesorado de inglés. Según Antonio pareciera que únicamente buscaran invertir un presupuesto asignado más que apoyar al profesorado en su formación permanente. En consecuencia, Antonio es enfático en decir que falta compromiso de la administración local y del gobierno nacional, él cuestiona de manera fehaciente al Estado porque considera que no existe un “plan bandera”, como él mismo lo nombra, que le permita al profesorado avanzar en su formación.

Por último, al imaginar un programa de formación permanente del profesorado de inglés en la región, no dudó en plantear que los programas de formación se construyan en el mismo contexto en el cual se encuentran los/las docentes. Es decir, tener en cuenta las características del lugar y las realidades del espacio en el cual se encuentra el profesorado, así mismo a pesar de haber recibido algunos materiales en los talleres ofrecidos por la multinacional, él propone la construcción de material basado en la propia cultura local. Igualmente, por la ubicación en las regiones ve en las herramientas de las nuevas tecnologías la posibilidad de ofrecer una formación continua, acompañamiento y apoyo al profesorado de inglés.

Carlos: comprometido y crítico 1 8 0 3

Carlos es oriundo del Chocó, la única región del país que goza de las brisas provenientes de los dos océanos que bañan las costas colombianas, el Pacífico y el Atlántico. Allí vivió toda su vida hasta que se graduó de la Universidad Tecnológica del Chocó del programa Licenciatura en Inglés-Francés y se trasladó a la región del norte

Facultad de Educación

antioqueño hace algo más de diez años. En esta región antioqueña ha sido docente de inglés en la educación básica y media, también en una de las universidades que hace presencia en la región. Este afrocolombiano es un comprometido con su labor docente de la cual dice que su objetivo “es elevar el nivel de inglés de los estudiantes, que puedan tener más confianza a la hora de comunicarse en inglés”. Carlos piensa en sus estudiantes y manifiesta las grandes expectativas que se ha planteado al considerar “la realización de un English Day en el colegio” para que los estudiantes “pierdan el miedo o la timidez al comunicarse en inglés y que no se sientan contrariados cuando se equivoquen, subir más el desempeño”. Su amor y compromiso por la docencia no le han opacado su amor por el Chocó; este profesor comprometido con la educación de los estudiantes del norte antioqueño viaja prácticamente cada fin de semana a reencontrarse con su tierra, con su cultura y con su familia.

Los encuentros los llevamos a cabo en uno de los municipios de la subregión norte donde vive y enseña Carlos. El primero fue en la tarde, en la sede de la universidad en la que Carlos enseña los cursos de competencia lectora en inglés. Allí llegó este profesor con la calma y la tranquilidad que lo caracteriza. Al iniciar la conversación sobre la política del PNB pensó por un momento y con un tono de voz sosegado, como haciendo honor al Pacífico, al lugar de sus raíces, comentó:

Enmarca todo lo concerniente a departamentos y municipios, por medio de mesas de trabajo, de capacitaciones y de cursos que el gobierno pueda ofrecer a los profesores de inglés para mejorar por una parte las habilidades en el idioma inglés y por otra parte las estrategias de enseñanza.

En las palabras encontramos la noción que tiene del PNB, es evidente que para él esta política abarca los diferentes territorios departamentales y municipales con el objetivo

Facultad de Educación

de que el profesorado de inglés mejore su nivel de lengua extranjera y su práctica en el aula de clase. Por lo cual, nos permitimos plantear que este profesor, comprometido y crítico, se ha involucrado con la política lingüística en la puesta en marcha de las acciones de la línea de Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación (MEN, 2005), o sea, según Grindle (2009) en la implementación, al momento de “llevar ideas de política a la práctica” (p. 33), lo cual también convierte a este profesor en un receptor de dichas ideas en su municipio. Después de un momento de silencio, Carlos añadió, “para lograr lo que el gobierno desea con el Plan Nacional se necesita de mucho esfuerzo y compromiso”. Pareciera que para este profesor comprometido, la política lingüística tiene unas metas que solamente se alcanzarán con serio apoyo del Estado. Continuamos la conversación y pudimos hablar sobre su experiencia con relación a los programas de formación ofrecidos en el marco del PNB, también de sus percepciones al respecto y tuvimos tiempo de imaginar un posible programa de formación en su región.

La describiría interesante y a veces con interrogantes. Carlos nos contó que ha participado en algunas de las ofertas de formación docente que ofrecieron en la subregión norte y en algunas invitaciones que hicieron hace un tiempo para preparar al profesorado en el manejo de herramientas tecnológicas para la enseñanza del inglés, y que se llevaron a cabo en Bogotá. En la conversación comentó las posibilidades de formación que han ofrecido diferentes instituciones:

Unas capacitaciones con diferentes instituciones con...entonces allá nos enseñaron como abordar el inglés en los contextos y cómo transmitir ese segundo idioma en las instituciones educativas... a esas capacitaciones asistieron profesores de diferentes instituciones y se formaron mesas de trabajo de inglés; la primera capacitación con...fue sobre estrategias para la enseñanza del inglés en los

Facultad de Educación

diferentes contextos entonces allí nos enseñaron teorías y métodos para aplicar en los cursos de inglés.

En esta declaración vemos, por un lado, varios elementos sobre la línea de acción de formación docente del PNB en esta subregión. En cuanto a las instituciones formadoras encontramos que las estrategias han estado a cargo de dos instituciones de educación superior del departamento, las cuales cuentan con centros de idiomas para la enseñanza del inglés a sus estudiantes de pregrado y a la comunidad en general, mas no son instituciones formadoras de maestros y maestras de lenguas extranjeras. Por otro lado, vemos que el profesorado de inglés recibió de los/las formadores/formadoras el cómo enseñar inglés a través de algunas “teorías y métodos” porque ellos/ellas decidieron que el profesorado los debía saber. Continuamos la conversación sobre una de las capacitaciones y Carlos añadió:

Fue medio año la capacitación, allá aprendimos muchas cosas, más que todo se centró en la parte teórica de los contenidos de los diferentes autores, cómo los autores aplican la enseñanza dentro de la institución, a Piaget, tocamos estructuras del pensamiento, muchos contenidos importantes... pero en cuanto a estrategias de enseñanza no se tocó el inglés como tal, mucha teoría como dándonos cuenta de cómo se puede enseñar el inglés en esos contextos dentro de las instituciones.

Como podemos ver, estas palabras nos muestran que Carlos reconoce la oportunidad de formación en la enseñanza del inglés, lo cual consideramos positivo porque pareciera que dicha capacitación trajo algunos beneficios para el profesorado. Sin embargo, vemos dos asuntos que nos llaman la atención: en primer lugar, pareciera que fue un asunto por un tiempo limitado, cuestión de un semestre, o sea que no corresponde a un proceso continuo; en segundo lugar, a pesar de considerar la importancia de las teorías sobre la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, nos inquieta que hayan sido unos

Facultad de Educación

contenidos propuestos por la entidad formadora sin dar lugar a la voz del profesorado. Esta situación nos permite plantear que la formación en el marco del PNB se basa en el Modelo de Entrenamiento, en el cual por medio de cursos y seminarios o talleres, como en el caso de Carlos, se busca la actualización de los conocimientos, disciplinar y didáctico, del profesorado con el objetivo de mejorar la práctica (Imbernón, 2014).

En la misma línea, continuó hablando sobre las diferentes estrategias de formación en su región:

Después de que terminó el... vino ya la universidad...y trataba más que todo sobre la política del bilingüismo a nivel nacional, ahí nos centramos más que todo en los estándares básicos de las habilidades en inglés, un material que se llama lenguas extranjeras que contiene todo lo concerniente a las competencias que se deben lograr en cada nivel cuando se enseña inglés; entonces nosotros tomamos de allí temas y los desarrollamos en una clase, nos daban un tema preparábamos esa clase y compartíamos la experiencia con los compañeros de las capacitaciones.

En los documentos de Colombia Bilingüe se encuentra planteado que la difusión de Estándares de Inglés para la Educación Básica y Media se inició en todo el territorio nacional desde el 2007(MEN, 2005). Vemos en la anterior declaración que la entidad formadora socializó dichos estándares y además le indicó al profesorado las tareas por realizar, tal como lo dice Carlos “en la universidad eh... la teoría se veía en inglés, entonces uno leía y hacía lo que ellos ordenaban de acuerdo a la temática de ese momento”, o sea, fueron los formadores y las formadoras quienes decidieron por el profesorado lo que debían aprender para luego indicarles lo que debían hacer. La experiencia de Carlos además de evidenciar el Modelo del Entrenamiento de las estrategias, nos muestra al profesorado en el

Facultad de Educación

lugar de objeto de la formación. Es decir, el profesorado como un receptor de conocimientos sin lugar a pensar, proponer, debatir y soñar sobre su propia formación.

Después de las experiencias en las dos instituciones que mencionamos anteriormente, Carlos habló sobre la oportunidad de formación ofrecida por una multinacional:

Los profes del instituto... venían acá a enseñarnos inglés dicha oportunidad se centró en la enseñanza del inglés teniendo en cuenta el Marco Común Europeo para llegar al nivel B2; allí nos daban, más ideas y conocimientos del inglés como tal: la parte escrita, oral, escucha y lectura.

En este caso, la formación se centró en la mejora del inglés para alcanzar la meta propuesta por el gobierno en la política del PNB. En las intervenciones de Carlos vemos en repetidas ocasiones que los/las formadoras/formadores le dieron algo que le faltaba al profesorado. Podríamos pensar que desde la mirada de formación de la política lingüística se parte de las falencias del profesorado y no desde sus conocimientos, sus experiencias y su deseo de formación. Luego agregó:

Pues lo malo fue que en ese curso no se dividieron los profesores por niveles sino que en el mismo grupo había profes que tenían un mejor nivel que otros entonces el conocimiento que esperabas no fue óptimo, porque nosotros los licenciados en inglés compartíamos con los de primaria que no tenían muchas bases en el idioma y el curso seguía más que todo el ritmo de ellos, entonces la experiencia para los compañeros fue buena, porque al menos pudieron adquirir más competencia en el idioma inglés, para nosotros no fue nada nuevo puesto que sabíamos esos contenidos, nosotros éramos más como un apoyo el curso.

Facultad de Educación

De acuerdo a este profesor crítico, el curso de inglés se ofreció para todos/todas las docentes sin tener en cuenta ni su preparación previa ni su nivel de inglés, además nos muestra que el profesorado de inglés terminó asumiendo otro rol al encontrar que este curso no contribuía con nuevos elementos para su formación, o sea, docentes de inglés como Carlos pasaron a ser un apoyo para el grupo de docentes de primaria que no había tenido formación previa en la lengua extranjera.

Esta situación nos permite pensar que en esta oportunidad no se tuvieron en cuenta las necesidades de formación respecto a la lengua extranjera, es decir, se ofreció un curso de inglés para todos y todas sin tener en cuenta las condiciones del profesorado al que se dirigía la oferta: no es lo mismo un curso de inglés para un grupo de docentes cuya formación inicial haya sido en enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, como es el caso de Carlos, que para docentes de la básica primaria quienes muy posiblemente no han tenido dicha formación. Además esto nos lleva a pensar que estas iniciativas de formación del PNB son estrategias generales para implementar en contextos particulares, pues pareciera que desde esta orientación, cualquier programa o estrategia de formación es aplicable en cualquier contexto y para cualquier audiencia.

Finalmente Carlos habló sobre la formación en lengua extranjera del profesorado:

Durante un tiempo se dejó de enseñar el inglés y no hubo llamados de profesores para formar grupos, entonces siempre pasó un buen tiempo para que se retomara el inglés como tal y ya fue que con...la promesa fue llegar al B2 y llegamos al B1 y no se siguió en ese año, sino que culminó en ese año.

En la política del PNB se encuentra establecido que el profesorado de la educación básica y media de inglés debe alcanzar el nivel B2 de acuerdo al MCER (MEN, 2005). Si el profesorado estaba clasificado en un nivel B1, como lo indica Carlos, nos llama la

Facultad de Educación

atención que no se haya continuado con la formación en lengua extranjera si aún no se había alcanzado la meta propuesta por el mismo gobierno. Igualmente, en la voz de Carlos encontramos que la formación en lengua extranjera ha sido un asunto intermitente.

No obstante, este profesor chocono, comprometido con su labor docente aplaudió la calidad de un curso de tutores virtuales que tuvo lugar en la ciudad de Bogotá. Carlos nos compartió sobre esta oportunidad de formación y con un tono de satisfacción dijo:

Después, yo estuve participando en una convocatoria que hizo el MEN sobre tutores de inglés, entonces de cada región se tomaba un profe para participar en ese convocatoria, uno debía tener un perfil para ser parte de ese grupo, se tomaron las referencias, experiencias, estudio y yo fui seleccionado. Y entonces hicimos un curso con el... cómo ser tutor en inglés, cómo transmitir ese idioma en una clase virtual. Un curso durante dos meses, de acuerdo a lo que hacíamos nos calificaban, fue muy bueno porque ahí sí se tocó mucho el inglés en la parte de escritura y lectura, más que todo.

En los documentos del PNB se encuentra establecido “En el marco de la Revolución Educativa, el Programa vincula el uso de medios y nuevas tecnologías de información y comunicación para optimizar la enseñanza y aprendizaje” (MEN, 2005). Por lo tanto, en consonancia con dicha política educativa, Revolución Educativa, en la propuesta de formación del PNB se planteó la “capacitación en el uso de medios y nuevas tecnologías” para el profesorado de inglés. Vemos en las palabras de Carlos la oportunidad que tuvo de participar en un curso sobre la formación de tutores virtuales. Desde el inicio manifestó un sentimiento de gratitud ante dicha experiencia por haber sido seleccionado para participar y porque le permitió practicar la lengua extranjera. Él prosiguió diciendo:

Facultad de Educación

Fue una experiencia muy buena, muy significativa, los profesores que pasamos el curso nos reunimos en Bogotá, con los profes de las diferentes departamentos de Colombia y nos enseñaron a montar temas en una plataforma de inglés, luego, cuando regresamos cada uno a su región teníamos que montar un curso de inglés virtual con grado 10° y nos tocó montar un quiz, foros e imágenes; fue una experiencia buena, pude aprender cómo usar la plataforma para el aprendizaje de inglés, entonces el proceso se hizo con los estudiantes; ahora están en once y se vio el buen conocimiento que ellos tuvieron, se ve buena competencia en ellos.

Ahora vemos que fue una buena oportunidad de formación, porque le ha dejado algo, le ha quedado un aprendizaje; además porque pudo llevar ese aprendizaje al aula de clase y según este profesor comprometido, se evidenció el beneficio en el estudiantado también. Esta situación nos lleva a considerar que una buena estrategia de formación para el profesorado debe propender por brindar nuevos elementos que contribuyan con su aprendizaje, con su crecimiento y además que sean aprendizajes que puedan ponerlos en práctica en el contexto en el cual se desempeñan. Seguimos la conversación:

Entonces allí, fue una experiencia muy buena porque fue organizada por el MEN, y con la observación de la Secretaría de Educación a los procesos de los profesores, esta experiencia fue buena, porque se cumplió con el trabajo y el proyecto que ellos organizaron para que los estudiantes se beneficiaran con el inglés.

Es evidente el compromiso de Carlos con el aprendizaje de sus estudiantes, en varias ocasiones ha manifestado la importancia de que ellos y ellas se hayan beneficiado con la participación de tutores *e-learning* en la capital. Además, sus palabras nos muestran otros elementos que podríamos considerar claves para el éxito de una propuesta de formación docente, como por ejemplo el trabajo entre el Ministerio y la Secretaría de

Facultad de Educación

Educación, así mismo el acompañamiento que la Secretaría de Educación dio a los/las docentes, y por último tal como él lo dice, “se cumplió con el trabajo”. En este sentido creeríamos que Carlos nos brinda algunas ideas claras para tener en cuenta en una política de formación permanente del profesorado. En primer lugar, la formación del profesorado debe ser un esfuerzo y compromiso mancomunado entre el Ministerio de Educación y las entidades territoriales, de manera que los programas de formación permanente sean procedimientos sistémicos y no acciones parciales. Igualmente, el papel de las Secretarías de Educación es fundamental para velar por el efectivo desarrollo y cumplimiento de los planes de formación en los territorios y el acompañamiento al profesorado.

Después de todo lo que Carlos nos ha compartido sobre su travesía en relación con la línea de Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación del PNB, y partiendo de la experiencia como “lo que nos pasa, o lo que nos acontece o lo que nos llega” (Larrosa, 2003 p. 168), sus palabras hablaron de lo que le ha acontecido, lo que le ha pasado, de su experiencia Carlos dijo:

La describiría interesante, pero a veces con interrogantes que deja el proceso que uno vive en los talleres, de pronto a uno le gustaría tener más conocimientos, por eso reflexiono y pienso seguir investigando lo que hago, porque a veces uno cree que sabe todo y no, se equivoca, entonces la experiencia en los talleres me ha enseñado a valorar más lo que uno hace en pro de mejorar cada día más.

En palabras como “interesante” e “interrogantes” se descubre el sentir de Carlos frente a la formación docente en el PNB. En la primera podríamos decir que hay un reconocimiento a las ofertas de formación, sin embargo, en la segunda encontramos un asunto no resuelto. Igualmente, esta declaración nos permite pensar en el sujeto de la formación del que nos habla Larrosa (2006) no como el sujeto del aprendizaje en un sentido

Facultad de Educación

cognitivo, sino como el sujeto de la experiencia, ya que a Carlos algo le ha pasado, le ha acontecido y ha dejado algo en él, en su ser. Ya lo vimos en líneas anteriores, este profesor crítico y comprometido ha manifestado algunas ganancias de las diferentes estrategias, pero también algunas reflexiones que evidencian lo que todo este proceso le ha dejado.

Posteriormente, Carlos, el crítico, continuó contando sobre su experiencia y explicó el porqué de sus interrogantes:

El interrogante, es que a veces el gobierno con lo que nos da a nosotros varía mucho, no es una estructura secuencial, sino que a veces se desvían muchos procesos, entonces uno queda ahí pensando si se va a lograr esa meta del PNB, el desinterés que a veces existe, uno quisiera como afianzar, pero con un proceso serio que sea largo que no sea como cambiable, uno queda ahí qué más puedo hacer para mejorar esto del bilingüismo en Colombia, es por eso que falta más compromiso para darnos más estrategias y métodos para la enseñanza.

Su voz pone de manifiesto la dinámica que ha tenido la puesta en escena de las acciones de formación del PNB en la región del Norte. Según este crítico las iniciativas no han sido un proceso secuencial como el mismo lo llama, sus palabras evidencian que ha sido más bien un asunto episódico. Razón por la cual manifiesta un sentimiento de abandono, considerando que hay “desinterés” y “falta más compromiso” en relación con la formación del profesorado, también creeríamos que sus palabras reflejan de alguna manera la soledad de los y las docentes para llevar a cabo lo establecido por el gobierno en su política de bilingüismo.

Falta más compromiso de las autoridades competentes. En el apartado anterior, Carlos nos compartió sobre su experiencia en relación con las ofertas de formación, al continuar la conversación y basado en su recorrido, nos compartió algunas de sus

Facultad de Educación

percepciones sobre dichas ofertas. A pesar de valorar los beneficios de haber participado en algunas de las estrategias, Carlos se refirió a la política lingüística y a la dinámica de su implementación:

Falta más compromiso por parte de las autoridades competentes y de las políticas que cambian diariamente y que desvían los procesos, por ejemplo en Antioquia Bilingüe se prometió que se iba a llegar al nivel B2 y el proceso quedó en A2. Entonces se acaba este año, sigue el siguiente sale otra propuesta, los profesores que se animan participan, otros no, hay muchos procesos que no se culminan, entonces el proceso queda ahí a medias por las mismas políticas que se manejan en nuestro territorio.

En el marco de la política del PNB algunas Secretarías de Educación han elaborado sus programas regionales de bilingüismo, por lo cual en el departamento de Antioquia entre los años 2008-2011 tuvo lugar la propuesta de Antioquia Bilingüe. Desde la perspectiva de Carlos la discontinuidad de los procesos de formación y el incumplimiento de las mismas metas de la política se debe a que carecen de procesos sistemáticos. Así mismo, sus palabras reflejan un cuestionamiento al sistema, a la manera de llevar a cabo la política y también a la falta de compromiso del gobierno para alcanzar las metas propuestas. Él fue enfático en diferentes momentos de la conversación refiriéndose al PNB “sería bueno cambiar, fue una iniciativa del Ministerio con unos pocos”. Es evidente el cuestionamiento de este crítico, a la manera como se ha establecido la política en el país, es decir, a la formulación del Programa. Esta manifestación nos remite al Enfoque Descendente (Johnson, 2013; Kaplan & Baldauf, 1997) al ser este Programa una iniciativa establecida por el gobierno con poca o nula participación de los agentes de las políticas. Así mismo, la posición de este profesor crítico y comprometido nos muestra de alguna manera ese

Facultad de Educación

teachers' agency (Johnson, 2013; Menken & Garcia, 2010) que algunos autores mencionan para indicar que independiente del enfoque de la política lingüística, el profesorado no es un simple espectador, sino que también puede asumir una posición y reaccionar frente a las mismas políticas lingüísticas.

Carlos mantuvo su posición frente a la política del PNB y de manera enfática agregó, “y como dice el título, cambiar esa política, porque si se quiere como dice que Colombia sea bilingüe en el 2020, entonces hay que mejorar en la función que vamos a cumplir todos”. En esta declaración, Carlos controvierte nuevamente la política del PNB. Encontramos en sus palabras un llamado a repensar la misma política lingüística, si realmente se busca el bilingüismo en el país, igualmente invita a replantear el papel de los diferentes agentes de la política en su implementación, sus palabras invitan a pensar en la inclusión de los diferentes agentes involucrados en ella.

En consecuencia, nos permitimos plantear que aunque Colombia Bilingüe lleve más de una década de implementación en el territorio nacional, creemos que sería posible aprovechar la autonomía de los entes territoriales para establecer sus proyectos locales de fortalecimiento en la enseñanza de una lengua extranjera, y sus planes de formación permanente del profesorado en las regiones para promover espacios de encuentro y participación de los diferentes agentes de la educación y miembros de la comunidad. En el caso particular del profesorado, pensamos que de esta manera, se reivindicaría su lugar en la política lingüística y en la política de formación docente al darle un lugar más visible a su voz desde el mismo territorio. Después de un momento de silencio, Carlos prosiguió diciendo:

Deberíamos cambiarla, porque en primer lugar los objetivos no se están cumpliendo en gran medida, cambiarla porque desmotiva la función del profesor, se deja solo

Facultad de Educación

aislado defiéndase con lo que le han dado, con la teoría, con el plan de clase, entonces falta más compromiso en esa parte.

Desde la mirada de Carlos, la política del PNB aparte de que no ha logrado sus metas, ha dejado al profesorado de inglés abandonado. Esta declaración de Carlos nos llama la atención, porque si bien él ha tenido la oportunidad de participar en varias ofertas de formación, vemos en sus palabras que la entrega de material o la enseñanza de estrategias no son suficientes para sentir la presencia del Estado en la puesta en marcha de sus propuestas. Además, la posición de Carlos frente al PNB, evidencia una posible tensión entre él como agente de la educación y la misma política lingüística. Lo cual nos remite a Canagarajah (2005a) quien plantea, que la implementación de las políticas y las prácticas basadas en el enfoque descendente pueden generar algunas tensiones, como por ejemplo tensiones entre los propósitos de los creadores de las políticas lingüísticas y las expectativas de las comunidades, también tensiones entre los efectos esperados de la política y los realmente alcanzados en el contexto.

En el encuentro, Carlos también nos compartió sobre su motivación para participar en las ofertas de formación que han llegado a su institución, “cualquier oportunidad que se presente hay que aprovecharla no solo para mi colegio, sino para mí como una persona profesional que quiere salir adelante”. La voz de este profesor comprometido refleja su sentido de pertenencia con la institución educativa donde enseña inglés, como también su deseo de mejorar y de seguir aprendiendo. Sin embargo, al remitirnos a su percepción sobre las diferentes ofertas en las que ha participado y que mencionó en líneas previas, él dijo:

Pues las necesidades, si nos centramos en la parte económica, no, pero si a las necesidades de cómo enseñar el inglés, porque siempre se requiere estar actualizado, entonces actualizarse ha sido una necesidad primordial y de querer hacer nuevas

Facultad de Educación

cosas, y en este caso como profesional me gusta esa parte investigativa de mejorar cada día, lo que uno hace, mejorarlo al siguiente día.

Según este profesor chocoano, quien constantemente ha manifestado su deseo de saber y de mejorar, si bien las ofertas de formación le han brindado nuevos elementos para mejorar su práctica docente, estas no han tenido impacto a nivel salarial. En este sentido, nos remitimos a Robalino (2006) quien indica que en la región latinoamericana el asunto de la carrera docente ha sido de insatisfacción creciente para el profesorado, puesto que no suele coincidir el desempeño profesional con los sistemas de formación y la carrera docente; por lo tanto el planteamiento de Carlos nos invita a pensar en la posibilidad de conectar la política de formación permanente del profesorado, con la carrera docente, puesto que creemos que la formación permanente puede ser un elemento fundamental en el ascenso al escalafón docente, lo cual, en consecuencia puede brindar otros beneficios al profesorado.

Por otro lado, en la conversación, Carlos compartió su mirada de las ofertas de formación en las que ha participado e indicó algunos elementos que hicieron que un curso constituyera una buena experiencia:

Primero, los profes que nos dieron ese curso eran profes extranjeros que saben mucho del área, segundo, porque como profesor pude aprender mucho vocabulario, más gramática, y tercero aprender de mis compañeros a nivel nacional porque uno estaba en ese mismo curso con profes de Manizales, de Cali, cuarto, la interacción con los compañeros para hacer un trabajo, organizar por ejemplo los wikis, la comunicación por Skype, también mejoré mi redacción para escribir en inglés, y fue una experiencia bastante significativa para mí, lo otro fue que fue una oportunidad para saber cómo se monta un quiz en una plataforma y lo más importante que mis

Facultad de Educación

estudiantes aprovecharon la oportunidad y aprendieron más gramática, de la competencia comunicativa del inglés.

Carlos se refirió concretamente al curso de formación de tutores *e-learning* en el que participó en Bogotá. Entonces, qué pasó allí para que este profesor crítico se refiera a esta oportunidad de formación con un sentimiento de gratitud. Para comenzar, el nombra y valora a los/las formadores/formadoras indicando dos características, extranjeros y muy buen conocimiento del tema; además se refiere a las ganancias del trabajo en equipo realizado con otros/otras docentes de diferentes regiones del país, también menciona sus aprendizajes y ganancias de dicha experiencia y por último este profesor comprometido con su labor docente resalta el beneficio para sus estudiantes. Al respecto, nos permitimos plantear que Carlos nos ha dado luces para pensar en algunos elementos que pueden conllevar a que un programa de formación sea una buena experiencia. En primer lugar, coincidimos con Carlos en cuanto a la buena preparación que los formadores y las formadoras deben tener, al asumir tal tarea, en segundo lugar creemos que el trabajo en grupo es una buena alternativa para promover el encuentro y el intercambio de saberes entre el profesorado, tercero los aprendizajes provenientes de una experiencia de formación pueden contribuir con la motivación del profesorado y más cuando pone en práctica lo aprendido en su aula de clase y ve las ganancias en sus estudiantes.

No obstante, en el encuentro con su colega se refirió a lo que él considera no constituye una buena experiencia de formación:

No me gustó la forma como la institución... junto con la gobernación incorporaron la enseñanza del inglés para los profesores, porque fueron unos conocimientos ahí por encima, pero no hubo profundización, más en cuanto a los contenidos materiales para uno mejorar y en tiempo suficiente para hacer esas actividades.

Facultad de Educación

Las palabras de Carlos evidencian lo insustancial de la estrategia, pareciera ser que fue un programa superficial y breve que no le permitió al profesorado consolidar los aprendizajes. Y continuó hablando sobre esta misma situación:

Es que esas eran unas clases primero presenciales, después unas clases virtuales, yo lo hice con el segundo grupo, no me gustó, el proceso pudo haber estado mejor, pero con más tiempo, y todo fue muy rápido y dijeron que iba a continuar el siguiente año y no se cumplió.

La voz de este profesor es clara al presentar los elementos que desde su punto de vista hacen una buena experiencia de formación y los que no. Se encontró que esta última oportunidad se caracterizó por la brevedad, la superficialidad y además por la discontinuidad del proceso. Este tipo de situaciones generan inquietud porque los convenios con las instituciones formadoras implican grandes inversiones de las administraciones locales, inversiones que podrían aprovecharse mejor. Además, nos preguntamos por el Direccionamiento Estratégico propuesto en la política del PNB para acompañar las Secretarías de Educación en el desarrollo de los programas (MEN, 2010). Creemos que tanto el Ministerio como las Secretarías de Educación regionales y el Comité Territorial de Formación Docente podrían aunar esfuerzos y velar por la calidad de las ofertas en las regiones.

Luego, Carlos añadió las razones por las cuales ha llamado la atención sobre la estrategia ofrecida por la multinacional:

Yo en esa experiencia participé por ejemplo por los materiales que le vi a un colega, yo estuve allá y los compañeros se sentían desmotivados por el profesor del curso, no era lo que ellos esperaban en ese curso, entonces, yo estuve allí porque uno tenía que estar un tiempo en el curso para recibir esos materiales y la verdad fue muy

Facultad de Educación

regular, los profesores fueron sinceros y le dijeron al señor que no aprendieron nada, que todo estaba mal programado, porque el profesor llegaba a dar temas rápido, dejaba actividades y los compañeros perdidos porque en la gramática y en la parte de la escucha estaban en cero, no hubo buena planeación para enseñar a docentes de primaria.

Si bien Carlos ha manifestado su compromiso y deseo de seguir aprendiendo, vemos en esta ocasión que su participación se debió a un interés por los materiales que la multinacional daba a los asistentes, Es decir, parece que lo atractivo y lo bueno de dicha estrategia eran los materiales, puesto que sus palabras evidencian algunas irregularidades que se presentaron con la persona encargada de la formación. Desde la perspectiva de Carlos, y parece que también la de sus colegas, la dinámica del curso reflejó poca planeación y poca preparación o compromiso del formador por hacer bien las cosas en el curso. Es lamentable escuchar que al profesorado de las regiones se le trate de una manera tan poco profesional, cuando en la misma página del Ministerio se presenta a la institución formadora, a la multinacional, indicando toda su trayectoria “con un trabajo que tiene el aval de más de un siglo de experiencia en todo el mundo” (MEN, 2010). Por lo tanto, creeríamos que la entidad debe responder a sus compromisos de formación docente en consonancia con la trayectoria mencionada. Igualmente, nos permitimos plantear que este tipo de prácticas desestructuradas y de poca calidad poco reflejan un propósito claro y serio por contribuir con la formación docente, puesto que parecen más un asunto de mercadeo en el cual este tipo de empresas educativas negocian unos servicios con los mandatarios de turno para luego ofrecer cursos, como el que mencionó Carlos y salir del compromiso.

Capacitación continua sobre lo nuevo que se presenta en este mundo. Por otro lado, basado en su experiencia y el camino recorrido en la implementación del eje de acción

Facultad de Educación

de formación docente del PNB, este profesor chocoano que lleva varios años en la región habló sobre algunos elementos fundamentales que se deben tener en cuenta al pensar un programa de formación permanente en la subregión. Después de un momento de silencio dijo, “capacitación continua sobre lo nuevo que se presenta en este mundo, brindarnos materiales que nos sirvan de apoyo porque a veces los materiales son los mismos y no se cambian, nuevas estrategias de enseñanza”. Muy en coherencia con lo narrado anteriormente sobre la discontinuidad de las ofertas de formación, Carlos no dudó en plantear la continuidad como un elemento clave en un programa de formación. Esta declaración lleva a pensar que el profesorado pide la formación como un proceso, no como un asunto esporádico que termina con la culminación de un curso o un taller. Por otro lado, vemos que a pesar de haber participado en un curso, motivado por los materiales suministrados, su voz también sugiere que sean materiales útiles para la práctica en el aula de clase; igualmente encontramos que en repetidas ocasiones, Carlos ha manifestado su interés en las estrategias de enseñanza, lo cual creemos es una evidencia de su gran compromiso con la educación y con tratar de innovar la instrucción en su colegio. Y prosiguió con su idea:

Por ejemplo, como considero una forma de afianzar más la lingüística haciendo cursos que puedan mejorar el desempeño de cada docente, pero que sea por niveles, hacer grupos pero que no estemos todos junticos allí, porque de esta forma se favorece a unos pero a otros no que ya sabemos eso, entonces capacitaciones y cursos, para nosotros es más que todo la lingüística y la construcción de materiales para la enseñanza del inglés.

En esta declaración Carlos se refiere a una formación que propicie el mejoramiento de la práctica docente. Para ello, él considera que se debe separar al profesorado de acuerdo

Facultad de Educación

a su nivel de inglés y preparación inicial, es decir, si son docentes con formación en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras o docentes preparados y preparadas para desempeñarse en la básica primaria, puesto que estos/estas últimas posiblemente no han tenido formación en la lengua extranjera. Además de tener en cuenta la preparación inicial, este profesor comprometido también sugiere la formación relacionada con el diseño de materiales. Igualmente, las palabras de Carlos invitan a una buena planeación al pensar las agendas de formación del profesorado. Sus palabras nos llevan a pensar que aunque en los documentos de la política dice que el Ministerio ha desarrollado los planes de capacitación “teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada región” (MEN, 2005), pareciera que en dichas acciones de formación, no se han tenido en cuenta las necesidades particulares del profesorado de inglés en los diferentes niveles de la educación básica y media.

Muy en la línea con la elaboración y diseño de materiales, este profesor crítico y comprometido señaló:

Otro es que contextualizar más el inglés con la sociedad, es una de las dificultades, como no hay contexto entonces la gente ignora el aprendizaje del inglés y no siente motivación, que el aprendizaje del inglés no se quede dentro de un salón de clase, sino también hacer actividades en la comunidad.

En ambos planteamientos, elaboración de materiales y contextualización del inglés, vemos un llamado de Carlos a volver la mirada al territorio, a partir del contexto en el cual se encuentra el profesorado para pensar en los recursos y en la lengua extranjera. En otras palabras, creeríamos que este profesor chocoano nos invita a celebrar y apreciar el conocimiento local (Canagarajah, 2005b), porque clama por el inglés en el contexto, no el de los libros, por los materiales propios, más no por los diseñados por personas ajenas al

Facultad de Educación

territorio como en el caso de las editoriales. De igual manera en la conversación con su colega Carlos enfatizó:

Para mí, más que todo, hacer énfasis en estrategias que uno pueda utilizar en el salón de clase, a veces uno no sabe cuáles utilizar, también capacitar en un inglés más de contexto, mediante videos, la parte comunicativa del habla, la escucha, pero más que todo en cuanto a las estrategias.

En las diferentes manifestaciones de Carlos encontramos un fuerte deseo de seguir avanzando a través del aprendizaje de diversas estrategias de enseñanza del inglés que puedan ser aplicables en su aula de clase, en su espacio; nuevamente vemos su llamado a utilizar un inglés de contexto, o sea algo diferente al inglés de los textos. En otras palabras consideramos que su llamado busca promover el aprendizaje y enseñanza del inglés a través de la información local, o sea que en esos materiales se hable de datos locales, personajes locales, lo cual podría contribuir a un aprendizaje más significativo y a la motivación del estudiantado. Y hablando del aula de clase, por un momento se quedó algo pensativo y añadió:

Otro aporte sería: me he soñado un salón bilingüe que tenga todo, uno siempre va al salón, la tiza, libro, fotocopia, grabadora y listo, eso es una de las cosas que hacen que el estudiante no se interese tanto, por la falta de recursos.

Este docente comprometido con su labor comparte uno de sus sueños en la institución, según él tener un aula bilingüe podría contribuir a la motivación del estudiantado. Pues a pesar de su buena experiencia en el curso de tutores *e-learning* él dijo:

Aunque a través del Ministerio, el gobierno nos da esa capacitación, no contamos con el tiempo, no contamos con los recursos, hay estudiantes que no tienen computador ni Internet en su casa por esto se vuelve difícil aplicar las estrategias,

Facultad de Educación

qué bueno tener un salón bilingüe con todo, que cada estudiante tenga su computador, que ellos puedan interactuar mejor; por eso a veces uno queda corto, con ganas de hacer más y no puede porque no hay una buena política.

Estos testimonios de Carlos nos llevan a pensar varios elementos de la política de formación del PNB. Vemos que nuestro profesor sueña con un aula bilingüe, porque el Ministerio lo ha preparado en el uso de las nuevas tecnologías, en aras de mejorar la enseñanza del inglés, pero no le ha dado los recursos tecnológicos necesarios que le permitan aprovechar realmente la formación recibida. Aunque en líneas anteriores él compartió algunos logros de sus estudiantes, fruto de dicha capacitación; la voz de Carlos invita a pensar en la pertinencia de las ofertas de formación. Si bien sabemos que en el mundo actual el uso de las nuevas tecnologías se ha promovido ampliamente en la educación, nos preguntamos por el sentido de capacitar al profesorado en las TIC, sin tener en cuenta los recursos disponibles de la institución para que el profesorado pueda poner en práctica lo aprendido. Al mismo tiempo, sus palabras nos remiten a considerar las condiciones laborales del profesorado. En este caso vemos que el tiempo para la planeación de una clase y su implementación, utilizando dichos medios puede llegar a ser una limitante por los múltiples compromisos del profesorado en una institución educativa o porque como en el caso de Carlos, él labora en otra institución de educación superior en la jornada contraria al colegio. En consecuencia, nos atreveríamos a plantear que es muy bueno que el profesorado aprenda y use las nuevas tecnologías en el aula de clase, muy bueno que tenga diversas oportunidades de formación, pero consideramos mucho mejor que en las políticas de formación permanente se piense más en las condiciones laborales del profesorado, las cuales de una u otra manera pueden incidir en su desempeño docente, así como también en su participación y aprovechamiento de las ofertas de formación.

Facultad de Educación

Finalmente, Carlos contempla la idea de los programas de intercambio con otros países como una alternativa de mejora del profesorado y del estudiantado:

También sería bueno hacer intercambios de profesores y estudiantes a nivel internacional, eso también ayuda a que otra gente venga acá y motive más para la enseñanza del inglés, los intercambios de profesores, que yo vaya a otro país y que el profesor de allá venga acá.

La voz de Carlos refleja su interés, su motivación no solo por su propia formación, sino también por otras posibilidades de aprendizaje para sus estudiantes, lo cual a la vez pone en evidencia su compromiso y amor por su labor docente y por sus estudiantes. Creeríamos que él nos muestra una actitud filantrópica, porque en diversas manifestaciones ha expresado su interés para que el inglés incluya a la comunidad y beneficie al estudiantado. En otras palabras, podríamos decir que Carlos además de pensar en su beneficio considera el de los demás. Al respecto nos permitimos señalar que las modalidades de formación basadas en el entrenamiento, como las del PNB y como en las que Carlos ha participado, alienan esa dimensión humana del profesorado, no hay lugar para su deseo de saber, para expresar y compartir su amor por su labor, por la comunidad, porque en el afán de alcanzar una meta no hay tiempo para estos asuntos que pueden sonar muy románticos.

Para resumir, en los diferentes encuentros se tuvo la oportunidad de escuchar a un Carlos quien de una manera calmada y sincera abrió su corazón para dejarnos saber de sus experiencias, de sus recorridos por las ofertas de formación docente, ofrecidas en el marco del PNB y de sus sueños de formación. En relación con su experiencia en las ofertas de formación, este profesor comprometido ha tenido la posibilidad de participar en varias estrategias que han ofrecido en la subregión del Norte. Sobre estas oportunidades de

Facultad de Educación

formación ha manifestado su reconocimiento a los aprendizajes y beneficios para mejorar su práctica docente. Según Carlos, una buena oferta de formación como la de tutores *e-learning* se caracteriza por la organización, la buena preparación del formador y la formadora, por el trabajo conjunto entre el Ministerio y la Secretaría de Educación, como también por el acompañamiento de la misma Secretaría de Educación al profesorado, y por último como el mismo lo indicó, porque “fue bueno porque se cumplió con el trabajo”. Sin embargo, a continuación presentamos algunos puntos de las ofertas de formación que le han generado interrogantes. Este profesor crítico lamenta la falta de secuencia de los programas de formación; la superficialidad y brevedad de dichos programas lo han llevado a sentir que tanto el MEN como las Secretarías de Educación no tienen la formación del profesorado como un asunto serio de prioridad en sus agendas.

En consecuencia, Carlos nos compartió también sobre sus percepciones frente a los programas de formación del PNB. Para comenzar, él se remite a la política como tal, e indica que faltan políticas serias para la formación del profesorado. Nuestro profesor crítico y comprometido argumenta que en la subregión no se han culminado los procesos, se le ha dicho al profesorado que deben alcanzar un nivel de inglés y simplemente se detienen los procesos sin ninguna explicación, además considera que al profesorado se le ha dejado solo en la implementación de la política de Bilingüismo. En el caso de las ofertas de formación docente, además de verlas como estrategias caracterizadas por la baja calidad y la celeridad, manifiesta que no tienen incidencia en la carrera docente.

Para finalizar, Carlos ha compartido “me he soñado un salón bilingüe que tenga todo”. Este profesor se imagina tener acceso a diferentes recursos que le permitan poner en práctica todo lo aprendido en el curso de tutores *e-learning*, de manera que el estudiantado se motive más por el aprendizaje de la lengua extranjera. Aparte del aula bilingüe, sugiere

Facultad de Educación

que al profesorado se prepare en la creación de materiales para enseñar un inglés contextualizado y enfatiza bastante la necesidad de aprender diferentes estrategias de enseñanza. Por otro lado, plantea que en los cursos de inglés se deben separar los grupos de participantes, teniendo en cuenta el nivel de inglés del profesorado, su formación inicial y el nivel de educación para obtener mayores beneficios. Y por último, piensa en todos estos elementos enmarcados en un programa secuencial que se configure a largo plazo.

Algunos Apuntes Sobre este Caso

En los diferentes encuentros con Carlos y Antonio tuvimos la oportunidad de escuchar sus palabras, narrando su transitar en relación con la política lingüística y las ofertas de formación docente. Sus voces evidencian que se han relacionado con el PNB a través de las pruebas de diagnóstico de inglés para el profesorado y en la puesta en marcha de las ofertas de formación. Igualmente, nos muestran que la política lingüística les significa “aprendizaje de inglés” y “capacitación del profesorado”. En consecuencia podríamos pensar que el profesorado se ha relacionado con esta política lingüística en la etapa de la implementación, o sea, al decir de Grindle (2009) en el momento de “llevar ideas de política a la práctica” (p.33). En este caso, podríamos afirmar que las ideas prescritas por el gobierno fueron las pruebas de diagnóstico del inglés y las estrategias de formación, dado que corresponden a las líneas de acción planteadas en la política. Y lo cual a su vez nos lleva a pensar en el papel de receptor del profesorado de esta subregión, de las ideas propuestas en la política del PNB, así mismo en el PNB como una política lingüística caracterizada por haber sido establecida desde el enfoque descendente (Johnson, 2013; Kaplan y Baldauf, 1997).

Algunos académicos algunas académicas en el país han cuestionado el papel del profesorado en el PNB y la ausencia de sus voces en la construcción de la política

Facultad de Educación

(Guerrero, 2010, Quintero, 2009, Ramos & Vargas, 2012), sin embargo, Correa, Usma y Montoya (2014) en su estudio encontraron que los/las diferentes agentes de la educación no reclamaron una “mayor participación en las decisiones que los afectaban y mayor control sobre los programas de desarrollo profesional de maestros, como habría sido su derecho y como es propio de las agendas democráticas ” (p.113), pero en este estudio cuyo foco son las voces de los docentes en su contexto local, ha encontrado un sentimiento de insatisfacción frente a su lugar, en la misma política y en relación con otros elementos que presentaremos a lo largo de este apartado. En este sentido, retomamos las palabras de Carlos quien nos dice “fue una iniciativa del gobierno con unos pocos”, estas reflejan que el profesorado sabe que el Programa de Bilingüismo fue elaborado por otros/otras, es decir, él no fue incluido en la construcción de dicha iniciativa, lo cual nos lleva a plantear que desde su lugar de exterioridad, el profesorado cuestiona la manera cómo se ha establecido la política del PNB.

En relación con las ofertas de formación docente del PNB, aunque ambos docentes viven y enseñan en el mismo municipio en la subregión Norte, cada uno ha tenido su propia experiencia. Se podría creer que al estar en un mismo contexto su experiencia podría ser similar, pero aunque Carlos y Antonio crucen las mismas calles del pueblo y compartan la docencia en un mismo territorio la experiencia es personal, es algo del ser de cada uno. Y es que Larrosa (2006) nos ha dicho que la experiencia es “eso que me pasa a mí”, por eso en las conversaciones ellos narraron la forma en que cada uno ha vivido y se ha relacionado con las estrategias de formación del PNB.

Ambos manifestaron su motivación y su deseo constante de aprender y mejorar su práctica docente. De hecho al referirse a su participación en las estrategias de formación, no dudaron en reconocer algunas ganancias en relación con el idioma y las estrategias de

Facultad de Educación

enseñanza. Carlos y Antonio son docentes comprometidos con su labor, al referirse a su participación en dichas ofertas dijeron “aprender más...cualquier oportunidad que se presente aprovecharlas” y “yo disfruto las cosas...las ganas de ver qué nuevas estrategias hay”. Según ellos las ofertas de formación han sido talleres y cursos para mejorar la lengua extranjera y estrategias para la enseñanza del inglés, los cuales han sido ofrecidos por algunas universidades en la misma región o por multinacionales en Medellín y Bogotá.

En consecuencia, podríamos decir que aunque los documentos de la política lingüística no lo nombren como tal, el Modelo de Entrenamiento (Imbernón, 2014) es el que permea las ofertas de formación del PNB. Es decir, estas han sido talleres o cursos ofrecidos por un determinado tiempo, con unos contenidos preestablecidos, ya sea por el Ministerio o la entidad formadora y liderados por un formador o una formadora quien le indica al profesorado lo que debe hacer y aprender, lo cual se vio claramente en sus declaraciones. Al mirar tanto la política como su propuesta de formación, nos llama la atención el lugar del profesorado de inglés. A partir de esta información, nos arriesgamos a plantear que es evidente el papel de subalterno, del profesorado de esta subregión, vemos que a estos agentes de la política lingüística se les ha limitado a recibir lo dispuesto por otras personas y a atender la formación que el gobierno y las entidades formadoras consideran que ellos deben recibir. En este sentido, Shohamy (2009) nos dice que la ausencia del profesorado en el proceso de estructuración de las políticas lingüísticas conllevan a relaciones inequitativas de poder y perpetúa la mirada de servidor obediente, del profesorado.

Por otro lado, algunos estudios han reportado sobre las ganancias del profesorado en las estrategias de formación del PNB a nivel de lengua y metodología (Cárdenas, Chávez, Hernández, 2015; Correa, Usma, Montoya, 2014; Ramos & Vargas, 2012; Salazar &

Facultad de Educación

Bernal, 2012), igualmente nuestros docentes valoran estas ganancias; tenemos a un Antonio quien desde su lugar de docente de inglés empírico, como él mismo dice, valoró que en los talleres brindaron estrategias de enseñanza y pudo practicar la lengua extranjera. Sin embargo, en este caso cuestionó que la propuesta de formación del PNB no conlleve a la conformación de comunidades de docentes. En los encuentros Antonio llamó la atención repetidamente al respecto, indicando la importancia de brindar al profesorado el espacio para conformar grupo, el espacio de encuentro con otros/otras docentes y con las personas encargadas de la formación para “discutir temas”, como el mismo lo dice. El llamado de este profesor polemista nos permite pensar en las comunidades de práctica (Wenger, 2001) como una ruta alternativa en la formación permanente del profesorado, la cual podría constituir un espacio para reflexionar e intercambiar con otros/otras docentes y aprender de manera mutua.

Por su parte, Carlos de su experiencia en el curso de tutores *e-learning* en Bogotá dijo: “me hubiese gustado que el tiempo fuese más largo para uno seguir aprendiendo más cosas”, pero resaltó otros elementos. Según este docente, fue una buena experiencia de formación, porque le permitió compartir con otros/otras docentes del país, aprender de ellos/ellas, trabajar en equipo y porque se logró el objetivo de aprender a implementar las nuevas tecnologías para beneficiar el aprendizaje de sus estudiantes. Lo cual nos muestra que si bien, el conocimiento disciplinar y pedagógico son importantes en la formación permanente del profesorado, creemos que brindar al profesorado espacios de encuentro con otros/otras colegas, promover el trabajo colegiado y el intercambio de saberes, podría contribuir de manera significativa en su propia formación.

A parte de valorar los aprendizajes y los beneficios de su participación en las estrategias de formación, ambos docentes llamaron la atención sobre algunos elementos de

Facultad de Educación

la formación ofrecida en el marco del PNB. En primer lugar, sus palabras reflejaron una sensación de vacuidad, es decir, aunque ambos han asistido a diversos cursos, en diferentes momentos, ellos manifestaron su sentir: Antonio, el empírico y polemista ¿y eso fue todo?, y Carlos, el crítico y comprometido “a veces con interrogantes”. Pero qué ha hecho que estos docentes experimenten dicha sensación. En la narración de sus vivencias encontramos que algunos talleres o cursos se han caracterizado por la superficialidad de los contenidos, es decir, pareciera que en el afán de terminar pronto, se dedica poco tiempo a profundizar en los temas, lo cual conlleva a que las estrategias de formación se conviertan en cortos eventos. Además de la vacuidad y la brevedad de las ofertas, sus voces lamentaron la falta de continuidad de las iniciativas.

En la revisión de la literatura de nuestro contexto nacional, los diferentes estudios han enriquecido la discusión sobre la propuesta e implementación del PNB y en el caso particular de la formación docente, la desarticulación de las ofertas y la discontinuidad han sido las características que más prevalecen en los reportes. Al respecto Álvarez, Cárdenas y González plantean que (2011) la discontinuidad parece que se debe a la oferta de programas caracterizados por la inmediatez, en el afán de mostrar indicadores; mientras que Correa, Usma, Montoya (2014) indican que los procesos son discontinuos por la falta de articulación entre los cursos ofrecidos y la asignación de los cupos, privilegiando a quienes no han participado en los programas; y por último Muñoz, Guerrero y Beltrán (2015) reportan que la discontinuidad en los procesos de capacitación ha dificultado el desarrollo del PNB a nivel institucional. En cambio, en este estudio las voces del profesorado aducen que las interrupciones y pausas de los procesos se deben tanto a la ausencia de una política de formación permanente del profesorado sistemática y seria, como al poco compromiso de las entidades gubernamentales. En otras palabras, Antonio y Carlos han puesto su mirada

Facultad de Educación

en el sistema de formación y ven allí las falencias de las estrategias del PNB, no solamente como una debilidad de la implementación. En relación con la política de formación permanente nos llama la atención que a pesar de la existencia del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos del Política (MEN, 2013), en el cual se encuentran establecidos los principios que orientan las acciones del sistema, pareciera que el eje de acción sobre la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación del PNB, aún no se encuentra alineado a dichos preceptos.

En este sentido, nos referimos en particular, a los principios de articulación y continuidad. El primero “busca el trabajo conjunto y promueve el diálogo amplio y vinculante entre educadores, instituciones formadoras, comunidad académica, sociedad e instancias gubernamentales y de dirección educativa en sus distintos niveles” (MEN, 2013), en aras avanzar en la formación continua del profesorado. Teniendo en cuenta la experiencia narrada por Antonio y Carlos, nos atreveríamos a decir que ni el “trabajo conjunto” ni el “diálogo amplio y vinculante” se ha llevado a cabo con el profesorado de esta subregión. Y en cuanto al segundo principio nos dice que la formación “ha de ser estructurada en el tiempo de manera coherente y sistemática” (MEN, 2013), sin embargo, parece que en la subregión del norte antioqueño las estrategias de formación han sido iniciativas aisladas que no logran configurar un proceso de formación sistemático.

Aparte de compartir sobre su experiencia, Antonio y Carlos también se refirieron a sus percepciones sobre la política del PNB y sus iniciativas de formación docente. En cuanto al PNB, Carlos claramente cuestiona el lugar del profesorado en la política lingüística, porque considera que el gobierno planteó unas metas de bilingüismo difíciles de alcanzar y además que al profesorado de inglés se le ha dejado solo para lograr tales metas, lo cual conlleva a la desmotivación de los/las docentes. Y por eso desde la mirada de ambos

Facultad de Educación

docentes, la formación del profesorado es un asunto de poca importancia para el gobierno nacional y local, lo cual les produce lleva un sentimiento de abandono. Teniendo en cuenta la noción de apropiación, como lo que pasa cuando una política es puesta en acción a nivel local (Johnson, 2013), la mirada de Antonio y Carlos sobre la política de bilingüismo y las iniciativas de formación, creeríamos reflejan una tensión por el lugar del profesorado en la política lingüística, además porque las irregularidades de las iniciativas de formación los llevó a pensar que hay poco interés del gobierno en ofrecer una formación de calidad, al profesorado de inglés.

En cuanto a las entidades encargadas de la formación, Carlos y Antonio se refirieron en particular a una de las multinacionales. Según estos docentes, la estrategia ofrecida por esta entidad se caracterizó por la entrega de materiales. En el caso de Carlos tener acceso a estos recursos de enseñanza fue la principal motivación para asistir a un curso en el que se presentaron algunas irregularidades, mientras que Antonio, si bien, reconoció los beneficios de los cursos con dicha entidad, también cuestionó la gran inversión en libros e indicó que esta dinámica en las estrategias de formación demuestran el poco compromiso de la Secretaría de Educación. Además, Antonio, el polemista manifestó que tanto él como sus colegas cuestionaron que la formación del profesorado estuviera a cargo de una entidad extranjera y no de una universidad local, formadora de maestros y maestras. Infortunadamente, en este tipo de situaciones pareciera que el objetivo de la oferta de formación es más un asunto de promoción de materiales de enseñanza que una meta clara y seria, por formar al profesorado.

Por otro lado, ambos docentes comentaron lo que los ha llevado a considerar que una estrategia de formación sea buena o no tan buena. Para iniciar, desde la perspectiva de Antonio el empírico, es de resaltar la buena preparación y el dominio de los temas de

Facultad de Educación

los/las formadores/formadoras en uno de los talleres ofrecidos por la multinacional. Según Antonio es de valorar que a pesar de que aún eran estudiantes en formación respondieron a las expectativas. Por su parte, Carlos detalló las características que hicieron del curso de tutores *e-learning* una grata experiencia. Desde la mirada de este profesor crítico y comprometido, este curso fue una buena iniciativa de formación, porque fue organizada por el Ministerio y tuvo el acompañamiento de la Secretaría de Educación a lo largo del proceso del curso y durante la implementación en el aula de clase. También porque los formadores y las formadoras demostraron dominio de los temas del curso, además porque le permitió trabajar en grupo con docentes de diversas regiones del país y aprender de ellos/ellas. Igualmente al hacer la retrospectiva de esta experiencia, valora los aprendizajes a nivel de lengua extranjera y del uso de las nuevas tecnologías, como también el impacto en el estudiantado.

En este sentido, algunos estudios sobre los programas de formación del PNB han reportado que el profesorado destaca las inmersiones por mejorar en el idioma, como también el apoyo institucional para la realización de sus estudios de posgrado y la organización de actividades relacionadas con la enseñanza y aprendizaje del inglés (Ramos & Vargas, 2012); también indican que el profesorado ha mejorado la competencia comunicativa y además que la capacitación de la didáctica les ha aportado elementos fundamentales para la organización y desarrollo pedagógico de una clase de inglés (Salazar & Bernal, 2012). No obstante, nos permitimos plantear que en este estudio las vivencias de Carlos y Antonio, además de mostrarnos los beneficios de lengua o la metodología de las estrategias de formación, ponen en evidencia algunos elementos clave de una iniciativa de formación permanente del profesorado. Entre estos encontramos: el trabajo articulado del Ministerio y la Secretaría de Educación, el acompañamiento que tuvo el profesorado de

Facultad de Educación

parte de la Secretaría de Educación, como también la buena preparación del formador/formadora, el trabajo en equipo y por la aplicabilidad de las herramientas aprendidas en el aula que beneficie al estudiantado.

También consideramos pertinente tener en cuenta otros elementos que hicieron no grata una estrategia de formación. Tanto Antonio como Carlos señalaron que en algunas oportunidades los temas se trataron de manera superficial, cursos o talleres breves no tuvieron continuidad. En cuanto al formador, parece que en una de las actividades de formación la persona encargada mostró poca preparación y afán por terminar el programa, también mostró poco interés por apoyar al profesorado cuando le inquirieron sobre su inconformidad con el curso. Además, ambos docentes cuestionaron la evidente inversión en materiales de enseñanza en cursos de poca calidad.

Las manifestaciones de Antonio y Carlos nos permiten hablar de varios asuntos sobre la formación permanente del profesorado. Primero, la brevedad y superficialidad de las iniciativas obedecen posiblemente al afán del gobierno por alcanzar las metas de la política del PNB, sacrificando así la calidad. En otras palabras nos permitimos plantear que más que responder a las necesidades de los y las docentes, la dinámica de la formación docente del PNB parece que busca responder a los propósitos del Estado. En segundo lugar, encontramos el tema de los formadores y formadoras como un asunto que valdría la pena analizar detenidamente, porque ellos y ellas son quienes asumen la compleja tarea de acompañar a los colegas de las regiones en su formación permanente.

Y por último, nos llama la atención la inversión tan notoria en materiales, en recursos de enseñanza porque si bien sabemos que estos pueden ser útiles en el aula de clase, en este caso pareciera que se estuviera equiparando o se limitando la formación con la entrega de recursos. Al remitirnos a los estudios sobre la política del PNB en el país,

Facultad de Educación

encontramos a Muñoz, Guerrero y Beltrán (2015) quienes reportan que los recursos didácticos en las instituciones están descontextualizados debido a que no cumplen con las características suficientes para generar procesos de enseñanza en una segunda lengua de forma integral. En la misma línea, Correa, Usma y Montoya (2014) indican que el profesorado, en tres de los municipios donde realizaron el estudio, reclama porque están trabajando con recursos muy limitados. Es evidente que este tema es un asunto álgido. Lo anterior nos lleva a pensar que la formación no se concibe como un proceso a largo plazo, en el cual los diferentes saberes del profesorado: disciplinar, pedagógico y experiencial, tienen un lugar central; sino que se limita a los libros en los cuales se encuentra el conocimiento que ha sido legitimado, el de los expertos.

Por otro lado, Carlos y Antonio, al imaginar un programa de formación permanente en la subregión del norte antioqueño, plantearon varias ideas. Ambos docentes se permitieron pensar un programa construido desde el territorio, estrategias para aprender y enseñar la lengua extranjera con información local y con el diseño de materiales propios. Esta posición muestra una mirada diferente de una política de la formación docente. Mientras en el PNB se le ofrece al profesorado cursos y talleres con contenidos preestablecidos desde afuera, estos docentes invitan a construir un programa en su región, teniendo en cuenta lo local. En la misma línea, Antonio ha manifestado su deseo de conformar “comunidad académica”, pero esta es una iniciativa que no se encuentra contemplada en la propuesta de del PNB.

Y tal como lo ilustraron Antonio y Carlos los talleres y cursos se han caracterizado por la celeridad y la brevedad. Entonces podríamos decir que mientras los docentes del norte antioqueño quieren ser tratados como profesionales intelectuales que piensan y reflexionan, en la propuesta del PNB se concibe al docente como un técnico (De Lella,

Facultad de Educación

1999; Imbernón, 2007), que solamente debe tener un buen nivel de la lengua extranjera y saber estrategias de enseñanza. En el contexto nacional diferentes autores han cuestionado la política de formación docente del PNB por su tendencia a la evaluación y a la alineación con una sola forma de capacitación (Cárdenas, 2010), al igual que por su visión instrumentalista de la formación del profesorado (Álvarez, Cárdenas, González, 2011).

En este caso del norte antioqueño, tenemos las voces del profesorado, las que han sido silenciadas en la política del PNB, haciendo un llamado a replantear de la política de formación permanente del profesorado de inglés. Creeríamos que dicho llamado es a pensar una formación situada del profesorado, en la cual tanto su saber disciplinar, como el pedagógico y el experiencial tengan un lugar protagónico, así mismo una formación donde el profesorado salga del aislamiento de su aula de clase para encontrarse con sus colegas y conformar una comunidad de práctica.

En consonancia con su crítica a la intermitencia de las estrategias de formación en el marco del PNB, Carlos y Antonio hacen un llamado a que esta sea un proceso continuo. Particularmente, Antonio ve en las nuevas tecnologías una alternativa para contribuir a que la formación del profesorado tenga secuencia y a la vez acompañamiento. Si en la misma política lingüística se plantea el uso de medios y nuevas tecnologías para la enseñanza y aprendizaje del inglés (MEN, 2005) pensamos que sería plausible contemplar estos medios como un apoyo en la formación del profesorado de la subregión, no como la única modalidad, puesto que vemos en la reunión de docentes a nivel presencial la posibilidad del encuentro, de la conversación, del cruce de miradas que hablan y de sentir a ese otro a esa otra ahí sentado/sentada compartiendo con el grupo, discutiendo, reflexionando o escuchando sobre aquello que convoca de la formación, de su propia formación. Lo cual

Facultad de Educación

podría a su vez favorecer la conformación de una comunidad de práctica con los y las docentes de inglés de la subregión.

Además de repensar el enfoque de la formación permanente del profesorado, ambos docentes hablaron sobre los materiales y los recursos para la enseñanza del inglés. Ellos sugieren la posibilidad de diseñar sus propios materiales, incluyendo la información local y el conocimiento local. Pensamos que estas ideas podrían ser una manera de los docentes resistir los discursos foráneos para visibilizar el discurso y el conocimiento local. Igualmente, nos llevan a considerar el *teachers' agency* (Johnson, 2013; Menken y Garcia, 2010), o sea, los procesos de interpretación y apropiación de la política macro que han realizado los docentes.

En la misma línea, vemos en las palabras de Carlos el sueño de un espacio en el cual no falte nada para la enseñanza del inglés. Ya en páginas anteriores este docente comprometido se refirió al aula bilingüe por dos razones, una porque en muchos casos los/las estudiantes no cuentan con recursos tecnológicos para practicar en sus casas, y dos porque considera que las nuevas tecnologías pueden contribuir con la motivación del estudiantado en el aprendizaje del inglés. La política educativa, Educación de Calidad, el Camino para la Prosperidad (MEN, 2010) ha planteado, “la necesidad de aumentar los contenidos educativos virtuales y el uso de las nuevas tecnologías en los currículos académicos”. Igualmente, en los documentos de la política de Colombia Bilingüe (MEN, 2014) se encuentra que el Ministerio: “Ubicará aulas de tecnología y bilingüismo en las instituciones educativas de las entidades territoriales focalizadas”. Al leer los preceptos de ambas políticas nos preguntamos por el aula bilingüe que sueña Carlos. Si bien la promoción de las nuevas tecnologías es un tema establecido en la misma política educativa, en la cual se enmarca la política de bilingüismo, llama la atención que las aulas de

Facultad de Educación

tecnología y bilingüismo sean exclusivamente para entidades territoriales focalizadas, puesto que, dicha condición es excluyente. Por lo tanto, es posible que esta sea la razón por la cual en el municipio donde vive y enseña Carlos no cuente aún con dicho privilegio. Además, se ve contradictorio que la política educativa plantee la necesidad de la inserción de las nuevas tecnologías en la educación, que capaciten al profesorado de inglés en el curso de tutores *e-learning* y luego establezcan unas condiciones que limiten la posibilidad de tener los recursos requeridos para su implementación en las instituciones.

Finalmente, ambos docentes ven en los intercambios con otros países una buena alternativa de formación para el profesorado de inglés. En el caso de Antonio, este considera que sería una manera de estimular al profesorado de inglés, al respecto comenta “dándoles la oportunidad de pasantías en otros países”; por su parte, al finalizar la conversación, Carlos añade “sería bueno hacer intercambios de profesores a nivel internacional”. Para el momento en el cual se llevó a cabo el estudio, la política del PNB no tenía entre sus estrategias los intercambios en el extranjero. Sin embargo, parece que ambos, Carlos el crítico y comprometido, y Antonio el empírico y polemista, comparten esa visión de valorar y visibilizar el conocimiento local, la cual se contrasta con su idea de salir a otros territorios en el extranjero y tener otros aprendizajes. Como docentes de una lengua extranjera posiblemente ellos ven en este tipo de oportunidades una ruta alternativa en su proceso de formación permanente.

En este capítulo se ha observado el recorrido en los programas de formación del PNB que han realizado Antonio, el lugareño, el de la tez blanca y ojos claros que lleva toda su vida en la subregión del norte, y de Carlos, el choicano, el de la piel oscura y voz con tono de Pacífico. Sus voces han tenido altibajos, a veces tono de suspenso al contar su experiencia, en otras ocasiones de tenor al narrar sus percepciones y un tono de anhelo al

Facultad de Educación

imaginar, lo imaginable y ¿por qué no? La posibilidad de un programa de formación permanente en su región.

Al escribir estas líneas se siente una extraña sensación. Es algo así como de final, o tal vez de incertidumbre al pensar lo que seguirá pasando en este territorio y por ende, pasándole al profesorado en la vigente política de bilingüismo. También es como una añoranza que se despierta al hacer la retrospectiva de nuestro propio recorrido en la subregión del norte al conversar con nuestros colegas, y como de esperanza al contemplar la posibilidad de encuentros y desencuentros nuevamente. Como la amanuense hicimos el mejor esfuerzo por escribir lo no contado por nuestros colegas, por eso amamos los encuentros en los cuales fue posible desvelar esas voces. Y en medio de esas voces y silencios, mostrar esos caminos recorridos por Carlos y Antonio en las frías laderas del Norte en estos tiempos de bilingüismo en el país.

De las experiencias de estos docentes en la subregión del norte antioqueño encontramos que tanto el Ministerio como la Secretaria de Educación departamental o regional han llevado a cabo algunas acciones en relación con la formación del profesorado de inglés. Si bien se evidencia un reconocimiento a los beneficios y a los aprendizajes, fruto de dichas acciones, también se ha visto que a pesar de dichas acciones, el profesorado ha manifestado un sentimiento de vacuidad y abandono. Parece contradictorio que a pesar de la presencia del Estado a través de las ofertas de formación, ambos docentes experimenten tal sentimiento de vacío y de un asunto pendiente, sensación que parece haber sido generada por la dinámica de las ofertas de formación, la calidad regular de algunas estrategias, la brevedad y la discontinuidad. Igualmente hay una manifestación clara sobre el abandono que ellos sienten en la subregión. Lo cual, en consecuencia, les ha llevado a cuestionar la misma política de bilingüismo y la formación permanente del profesorado. La

Facultad de Educación

pregunta que surge es ¿qué pasa que aunque se han hecho algunos esfuerzos en cuanto a la formación del profesorado, el vacío y el cuestionamiento permanecen?

Esto nos lleva a plantear la necesidad de repensar esos esfuerzos y esas grandes inversiones en materiales que se han hecho en la subregión. Es posible aprovechar las herramientas que el mismo gobierno ha establecido en las regiones y promover el trabajo conjunto entre el Comité Territorial de Formación Docente, las Secretarías de Educación, personal administrativo de las instituciones escolares, y por supuesto el profesorado, como protagonista de su propia formación; además las instituciones formadoras de docentes; de manera que se piense y concierte las agendas de formación desde el mismo territorio. Continuar con las mismas dinámicas de formación en la subregión conllevará simplemente a perpetuar el papel de subalterno del profesorado y a silenciar unas voces que claramente claman por un lugar visible y por una formación situada. Es decir, nuestros docentes como sujetos de saber están a la espera de una posibilidad de formación, en la cual su deseo de saber, su conocimiento experiencial y sus necesidades de formación tengan un lugar privilegiado.

Para terminar, hemos visto pasar los años de implementación de una política lingüística que tiene entre sus principales ejes de acción, la formación del profesorado de inglés. En la página del Magisterio aparece la lista de acciones que han tomado por más de una década de vida del PNB en el país. Y sí se han dado pasos, ya lo contaron Antonio y Carlos. Pero creemos que aún hay asuntos que no pasan de ser simple retórica. Pareciera que si bien se han dado pasos para la formación del profesorado en esta subregión, aún se necesita de una política de formación permanente, en la cual se reivindique el lugar del profesorado en su construcción, implementación y evaluación. Así mismo, lo narrado a lo largo de este capítulo de la subregión norte muestra algo de lo que ha funcionado y de lo



Facultad de Educación

que no ha funcionado desde la mirada del docente, por lo que puede ser un insumo en la

toma de decisiones informadas, en futuras iniciativas de formación docente en la subregión.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Capítulo 8

Por las rutas del Urabá, del Oriente y del Norte Antioqueño

“Qué bueno es probar por sí mismo lo que hay que saber, vivirlo en carne propia, no saberlo sólo con la memoria, saberlo con mis ojos, con mi corazón, con mi estómago”.¹²

Al llegar a este punto del estudio, hemos tratado de encontrar la mejor manera de referirnos al camino que ha recorrido el profesorado en los senderos de Urabá, de Oriente y del Norte antioqueño, en estos años de implementación del PNB. Y llegó a nuestra memoria Siddhartha, ese viajero que nos narra Hesse. No lo pensamos porque anduviésemos en busca del Om, de la perfección, llegó a nuestra memoria porque pensamos en ese viajero eterno, en ese periplo en el que se han embarcado Viviana, Luz, Juan y Alberto en Urabá, como también Cristina, Natalia y Camilo, en el Oriente y además Carlos y Antonio en el Norte de Antioquia. Y es así como nos dispusimos a escuchar atentamente las voces de estos y estas artesanos/artesanas de su devenir en estos tiempos de bilingüismo en el país.

Tenemos para empezar un grupo de docentes que ha atravesado unos caminos en la puesta en escena de los programas de formación, y cada uno/una ha realizado su propia travesía, a cada uno/una le ha pasado algo, o muchos algo, y es eso lo que ha configurado su experiencia, igualmente presentamos sus percepciones frente a los programas de formación y desde su mirada las características que consideran posibles en las apuestas de

¹² Tomado del libro Siddhartha de Hermann Hesse

Facultad de Educación

formación, en estos territorios de Antioquia. Las voces y las trayectorias de estos/estas docentes nos han permitido acercarnos a esa compleja relación entre políticas de bilingüismo y los/las agentes de la política y el contexto. Por lo tanto, a continuación desde las voces del profesorado presentamos algunos elementos comunes que hemos identificado en estos contextos, de igual manera las particularidades que ellos/ellas han señalado, desde su propia vivencia en sus territorios, y también algunas implicaciones para las políticas públicas de formación permanente del profesorado.

De lo que les ha pasado en relación con el PNB

“Ahora contaba lo que nunca había dicho: sobre su camino hacia la ciudad...de su conocimiento, de la necesidad ante tales deseos, de su lucha contra todo aquello”.¹³

Al iniciar la travesía, en los encuentros conversamos sobre la política de bilingüismo en el país y la manera como estos y estas docentes se han relacionado con el PNB. Encontramos que este grupo de docentes ubicados en diversos territorios se han relacionado con el PNB, en el momento de la implementación de las acciones, o sea en el momento de “llevar ideas de política a la práctica” (Grindle, 2009). Es decir, su contacto con la política ha sido principalmente con las pruebas de diagnóstico y con las ofertas de capacitación. No se ha dado, por ejemplo, mediante su participación en el proceso de construcción de la política o en el diseño de las ofertas de formación en sus territorios. Lo cual nos lleva a señalar el enfoque descendente que caracteriza esta política (Johnson, 2013; Kaplan & Baldauf, 1997), dado que el PNB es un programa establecido por el gobierno

¹³ Tomado del libro Siddhartha de Hermann Hesse

Facultad de Educación

sobre el aprendizaje y enseñanza del inglés, en el cual la participación de los/las agentes en la construcción de la iniciativa, ha sido poca o nula. En consecuencia, nos permitimos plantear que el profesorado como agente de la política lingüística es un implementador o un receptor de las ideas propuestas por el gobierno; lo cual a su vez lo sitúa en una posición de exterioridad en relación con la política lingüística.

Ante dicha posición frente a la política tenemos que los y las docentes son conscientes de ella y en varias ocasiones algunos/algunas manifestaron su cuestionamiento al respecto. Particularmente, en Urabá expresaron su sentir, frente a la manera como se ha establecido la política del PNB. Juan señala “el gobierno nacional relanzó la Política Nacional de Bilingüismo, pero vuelvo y digo a los docentes no se les ha tenido en cuenta”, igualmente su colega Luz dice “, uno se entera de los Planes Nacionales de Bilingüismo, por las noticias o por las redes sociales o por Internet, pero no porque a uno lo involucren como tal en el proyecto”. Las palabras de ambos docentes evidencian su sentir porque a ellos, a ellas no se les ha incluido en el Programa, ellos/ellas no han sido involucrados/involucradas como lo expresa Luz. Aunque Carlos en el Norte de Antioquia no reclama por su inclusión en dicha política, sí manifiesta “fue una iniciativa del gobierno con unos pocos”. Es evidente que el profesorado en estas dos regiones sabe que el Programa de Bilingüismo fue elaborado por otros/otras, es decir, ellos y ellas no hicieron parte de la construcción de dicha iniciativa; por lo tanto, podríamos decir que desde su lugar de exterioridad cuestionan la manera como se ha establecido la política del PNB y la ausencia de sus voces en dicho proceso.

En este sentido nos permitimos plantear que si bien el Programa es una política nacional, los entes territoriales, gobernantes locales y las Secretarías de Educación en las regiones podrían pensar en estrategias de participación ciudadana, de manera que los

Facultad de Educación

diferentes agentes de la educación, padres de familia, estudiantes, personal administrativo de las instituciones educativas y el profesorado, tengan un lugar y un espacio en la toma de decisiones de los procesos de la política lingüística para su territorio. Y en el caso particular de la política de formación permanente del profesorado, consideraríamos primordial incluir al profesorado en la construcción de las agendas de formación. En los lineamientos establecidos por el gobierno para la conformación de los Comité Territoriales de Formación Docente, los agentes educativos que participan en dicho Comité son “la Secretaría de Educación, las universidades, las facultades de educación, los centros de investigación educativa, las escuelas normales superiores de cada entidad territorial y las comunidades étnicas” (MEN, 2011 p. 16). Como se puede observar el profesorado sigue siendo el gran ausente en el Comité que tiene la tarea de elaborar el Plan Territorial para Docentes y Directivos Docentes. Por consiguiente, nos permitimos plantear que desde el mismo Ministerio se sigue perpetuando la exclusión del profesorado del proceso de construcción de las agendas de formación en los territorios, lo que a su vez resulta en la elaboración de programas que dicen lo que otros/otras quieren o consideran que el profesorado debe aprender o mejorar, más no lo que los y las docentes, como sujetos del saber, realmente piensan y sienten podría ser el camino de su propia formación.

En cuanto al diagnóstico, en los documentos del PNB se encuentra planteado “sirve como base para desarrollar planes de mejoramiento en las distintas regiones del país, teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada región” (MEN, 2005). Las voces de los/las docentes que han tomado dichas pruebas evidencian que se han presentado algunas irregularidades en su administración. Parece que se presentaron algunas dificultades en relación con los medios para la administración de dichas pruebas, entre los que se encuentran: el sonido, Internet y la plataforma. Al respecto, Luz en Urabá cuenta “como la

Facultad de Educación

plataforma no funcionó, nos llevaron primero a hacer el ensayo y la entrevista y luego nos llevaron a la plataforma que supuestamente estaba buena” Así mismo Natalia en Oriente dice de la prueba de diagnóstico “hubo muchas fallas desde la parte técnica en ese entonces, con esa prueba, porque era muy rápido y uno no la podía devolver y a veces la mala acústica de esas grabaciones”. De acuerdo a estas declaraciones, nos permitimos pensar, si las condiciones brindadas a los/las docentes para tomar la prueba de diagnóstico influyeron de alguna manera en su desempeño, por lo tanto creemos que habría que pensar en la validez y la confianza de los resultados arrojados.

Además de lo relacionado con la logística, tenemos el contenido de las pruebas de diagnóstico. En Urabá Viviana dice: “Es idéntico al de los estudiantes, incluso al de las pruebas Saber Pro, porque he tenido la oportunidad de cuidar las pruebas Saber Pro”. Esta situación nos llama la atención, porque parece que en el diagnóstico para identificar el nivel de inglés del profesorado se ha utilizado la misma prueba que toma el estudiantado de la educación media, lo cual nos permite pensar que la entidad encargada de dicho diagnóstico, no ha considerado el propósito particular de administrar esta prueba a cada población, como tampoco las características de cada grupo. Es decir, no es igual realizar una evaluación o un diagnóstico para un/una docente de inglés en ejercicio que ha tenido la formación en la lengua extranjera en un programa de formación inicial, que al estudiantado de la básica media en la educación pública, ambos recorridos y experiencias de formación en relación con el inglés son bastante diferentes. En la misma línea, tenemos el foco de las pruebas, así lo indica Antonio en la subregión Norte, “una evaluación en computador, de comprensión lectora y composición, pero la escritura no se hizo correctamente”, y en el Oriente Natalia cuenta “esa prueba tenía unas preguntas de textos escritos, de gramática, algunas conversaciones y finalmente, con una de las profesoras, una entrevista con preguntas

Facultad de Educación

simples del día a día”. Y en el Urabá, Luz describe la prueba “una parte era la gramática, la parte que se presentaba en la plataforma y la otra era una entrevista y presentar un ensayo”.

De acuerdo a lo anterior, nos permitimos plantear que si se trata de un diagnóstico para identificar el nivel de lengua del profesorado de inglés para pensar los planes de formación, de acuerdo sus necesidades, consideraríamos pertinente administrar una prueba, en la cual se evalúen las diferentes habilidades de la lengua extranjera del profesorado; por otro lado creeríamos que las necesidades de formación del profesorado de inglés van más allá de la mejora de su conocimiento disciplinar; lo cual a su vez nos muestra que las necesidades de formación del profesorado en la política del PNB, se circunscriben a la mejora del conocimiento disciplinar. En consecuencia, nos permitimos plantear que siendo el PNB una política vigente en el contexto nacional, desde los territorios se podrían pensar en alternativas que conlleven a la identificación de las necesidades reales de formación del profesorado de inglés, de manera que pudieran brindar diversos elementos en cuanto a los saberes disciplinar y pedagógico, como también en relación con el deseo de saber del profesorado, de sus motivaciones e intereses que pudieran servir de insumo en la construcción de las agendas de formación permanente del profesorado en sus territorios.

Además, tenemos que este grupo de docentes de Antioquia, se ha relacionado con la política a través de las ofertas de formación. Así es como; teniendo en cuenta que no hay una experiencia general sino que la experiencia es propia y que cada uno/una hace o padece la experiencia (Larrosa, 2006), en los encuentros a nivel individual y grupal, sus voces narraron lo que a ellos les ha acontecido en estos programas, sus vivencias y sus sentires al respecto. Para comenzar sus voces hablaron de las estrategias que han ofrecido en sus regiones y de lo que a cada uno/una le ha pasado al respecto.

Facultad de Educación

En el caso del profesorado en Urabá, Juan es el único de los docentes del grupo de la región que ha participado de las ofertas de formación. Al respecto él nos cuenta “he participado activamente, primero como asistente de los diferentes procesos de formación y luego como multiplicador”. Como podemos ver, Juan ha tenido la oportunidad de recibir la formación y luego replicar con sus colegas lo aprendido en las estrategias, dado el esquema cascada que se ha promovido en la propuesta de formación del profesorado del PNB. Así mismo, entre las estrategias de formación él describe una de ellas “trabajaron las estrategias para la enseñanza de idiomas extranjeros, eso incluyó todo lo que tiene que ver con diseño, evaluación; y ya los otros procesos fueron en cuanto a metodologías”. Es evidente que la estrategia de formación se centró en el conocimiento pedagógico del profesorado, lo cual es coherente con lo establecido en la misma política de lingüística sobre la capacitación y la mejora de las competencias del profesorado.

A diferencia de Urabá, en el grupo de Oriente la mayoría ha participado en las estrategias de formación, o sea, dos docentes han asistido a algunas de las ofertas que han llevado al territorio en el marco del PNB, solamente una de las docentes no ha tenido la oportunidad de estar en ningún programa. Por ejemplo, Natalia comenta sobre una de las estrategias en las que participó “como era orientado hacia la parte didáctica y pedagógica, son estrategias, nuevos ambientes, formas”. Además, ella cuenta de su vivencia, “ese encuentro con los colegas es muy significativo y fortalece mucho, porque se aprende mucho, se intercambia en la parte social, se comparten trabajos”. Para la profesora es valioso participar en dichas estrategias por los aprendizajes y porque es una oportunidad de encontrarse con otros/otras colegas e intercambiar ideas. También, Camilo habla de una de las estrategias “al principio, era inglés como tal y ya al final como eran dos, el nativo como parte de inglés y la otra docente que era de acá enfocada a la parte didáctica”. Y rescata del

Facultad de Educación

curso de metodología “los módulos que tuvimos sobre metodología, porque fue pensado más para grupos grandes y se aprenden cosas interesantes para llevarlas al aula”. Según Camilo ha sido una buena experiencia, porque era un curso enfocado a la enseñanza del inglés en clases numerosas como parece ser el caso suyo, es decir, él valora la pertinencia del curso para su práctica en el aula de clase.

En la misma línea, Carlos y Antonio en la subregión Norte comentan sobre su relación con la política del PNB, a través de las ofertas de formación y su participación en algunas de ellas. Antonio dice al respecto “fueron de un día, hacíamos unos talleres, ponían situaciones, teníamos que escribir y exponer por equipos o individual, pero sí nos dieron buenas bases para tener estrategias aplicarlas en el aula de clase”. Y Carlos también dice “la primera capacitación fue sobre estrategias para la enseñanza del inglés en los diferentes contextos, entonces allí nos enseñaron teorías, métodos para aplicar al inglés”. Y luego añade sobre otra estrategia, “allí nos daban más ideas y conocimientos del inglés como tal, la parte escrita, oral, escucha y lectura”. Igualmente, las manifestaciones de Antonio y Carlos sobre las estrategias de formación, nos muestran que estas se han centrado en temas de enseñanza de la lengua extranjera y en la mejora del inglés.

Finalmente, en relación con las estrategias de formación ofrecidas en estas tres subregiones y en las cuales estos docentes han participado, nos permitimos plantear que la iniciativa de formación del PNB, se sustenta en una perspectiva tradicional de la formación basada en el entrenamiento, en la cual la actualización de los conocimientos científicos y didácticos del profesorado, a través de cursos y seminarios, por ejemplo, conllevan directamente a la transformación de la práctica (Imbernón, 2014). En consecuencia, podríamos decir que en la política lingüística del PNB se concibe al profesorado como el objeto de los programas, carente de un conocimiento, el cual puede ser suplido por unos

Facultad de Educación

expertos/expertas por medio de cursos rápidos de capacitación y con materiales para la enseñanza del inglés. Por lo tanto, consideramos la posibilidad de un cambio en la perspectiva epistemológica de la formación en las políticas públicas de formación permanente del profesorado, creeríamos necesario empezar por imaginar al profesorado como el sujeto y no como el objeto de ella, tal como lo evidencia la puesta en marcha del eje de acción sobre la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación del PNB. Este cambio podría conllevar a la vez a contemplar la formación permanente del profesorado como un proceso en el cual las iniciativas de complementen y ayuden a enriquecer esos saberes, disciplinar, pedagógico y experiencial, que ya los y las docentes poseen, superando así la mirada de falta o carencia que evidencia la actual propuesta del PNB.

Al pensar en su experiencia en las estrategias de formación docente, encontramos varias posiciones del profesorado. Para algunos/algunas ha sido una experiencia significativa y para otros/otras parece que no tanto, pues manifiestan un sentimiento de insatisfacción al respecto. Al preguntar al profesorado por su experiencia en dichos programas, cada uno/una desde su transitar por estas ofertas en su territorio expresó su sentir. En Urabá Juan dice “ha sido significativa...si bien hay cosas que uno conoce esos procesos le permiten precisamente relacionar lo que uno conoce con cosas nuevas”. Por su parte, de su vivencia en el Oriente antioqueño Natalia comenta “esa experiencia marca significativamente porque uno se vuelve más consciente”, así mismo su colega Camilo dice, “muy satisfactorio”. De acuerdo a las declaraciones de estos docentes de Urabá y del Oriente su experiencia ha sido grata, las ofertas de formación les han brindado nuevos aprendizajes y les ha conllevado a la reflexión de su quehacer.

Sin embargo, en la subregión Norte ambos docentes, si bien reconocen el valor de las ofertas también expresan un sentimiento de insatisfacción. Es así como Antonio dice:

Facultad de Educación

“Yo la calificaría buena y cómo la describiría, como que uno llega animado y no sale igual”, y añadió, “en lo personal quedé...y ¿esto fue todo?, la sensación con la que quedé, yo esperaba más”. Por último, Carlos comparte “la describiría interesante y a veces con interrogantes que le deja a uno todo ese proceso que uno vive”. De acuerdo a sus voces podríamos pensar, que si bien los docentes valoran las estrategias de formación que les han ofrecido, también parece que ha quedado una sensación poco grata en ellos. Sus palabras nos muestran una posición crítica frente a las ofertas de formación docente, las cuales reflejan una posible tensión frente a lo que ha pasado en el proceso de implementación; pareciera que dichas ofertas no han respondido a sus expectativas y necesidades de formación.

En el apartado anterior hemos presentado las voces del profesorado de las tres subregiones que ha participado en algunas de las estrategias de formación ofrecidas en el marco del PNB. Tal como lo mencionamos anteriormente, algunos y algunas docentes no han tenido la oportunidad de asistir a las ofertas de formación. Vamos a mirar a continuación brevemente, lo que ellos y ellas cuentan al respecto. En la subregión del Oriente, Cristina, quien no ha participado en ninguna estrategia de formación indica “no he tenido la oportunidad de participar en experiencias, porque las clases de...siempre coincidían con horas de clase de acá de la universidad”. Como podemos observar en su caso, la ausencia a las ofertas de formación, se debe a conflictos de horarios, porque la profesora, además de desempeñarse en la básica media enseña en la educación superior, por lo cual consideramos pertinente que en el establecimiento de las políticas de formación permanente del profesorado se busquen alternativas para concertar horarios que favorezcan la participación de todo el profesorado en las iniciativas de formación.

Facultad de Educación

Pero en el caso de Luz en Urabá, ella dice “la información es muy somera, sé que unos profesores de la zona viajaron a unas inmersiones en San Andrés y esa información no llegó al colegio”, luego añade “parece que la información se quedó en la Secretaría de Educación porque la rectora dice que a ella tampoco le llegó”. De acuerdo a Luz y tal como ella lo dice, parece que la información sobre las ofertas se ha quedado en la Secretaría de educación municipal. Por su parte, Viviana comenta “tienen un tope profesores A1, A2 y B1 eran los que siempre iban a la inmersión, los que siempre iban a los cursos, entonces yo le decía bueno y los demás que quedamos en B+ en C1 qué.” en el caso de Viviana, ella ha sido clasificada en un nivel avanzado de inglés y no tuvo acceso a las ofertas de formación, porque parece que los cupos se destinan al profesorado con un nivel bajo de inglés. Y en el mismo territorio, Alberto añade “se iban a crear unas estrategias de asesorías para los docentes y nunca se dieron, capacitaciones para los profesores desde mi área de conocimiento, no las he tenido”. Según Alberto, parece que se han anunciado algunas iniciativas pero, se han quedado en simple retórica. En resumen, de acuerdo a las declaraciones de Luz, Viviana y Alberto, ellos/ellas han tenido alguna información o han escuchado algo respecto de las estrategias de formación o sobre posibles iniciativas, pero no han tenido la oportunidad de participar en ninguna oferta en la subregión. De acuerdo al profesorado, ellos y ellas no han tenido ninguna posibilidad por diversas razones, entre las que se encuentran las irregularidades en la comunicación de las ofertas, la falta de concreción de las iniciativas o también porque no han ofrecido opciones para el profesorado clasificado en un nivel superior de inglés, o sea en un C1 como en el caso de Viviana. Esta situación nos lleva a señalar varios elementos, primero, teniendo en cuenta que la Secretaría de Educación es la institución rectora en la región para liderar los procesos de formación docente (MEN, 2011), vemos con preocupación que sea desde allí,

Facultad de Educación

donde parece que se obstaculizan los procesos al no comunicar oportunamente la información sobre las ofertas de formación. Igualmente, creeríamos que enfocar las estrategias solo para quienes tienen un nivel bajo de inglés, o sea quienes están por debajo del nivel B2 de acuerdo a la política, conlleva a la exclusión del profesorado de dichas ofertas, por lo cual podríamos decir que la atención se ha puesto en alcanzar las metas propuestas en el PNB, más no en responder a las necesidades de formación de todo el profesorado de inglés de la subregión. Y por último, nos llama también la atención la poca concreción de las iniciativas, parece que en algunos casos, si bien han tenido la buena intención de brindar alternativas para que el profesorado de inglés continúe aprendiendo, estas no han pasado de ser un buen deseo, puesto que no se han materializado realmente.

Por consiguiente, teniendo en cuenta las mismas propuestas establecidas por el gobierno, consideraríamos que en esta subregión se requiere de un Direccionamiento Estratégico (MEN, 2010) sólido, de manera que la formación permanente del profesorado supere las dificultades que se han presentado. Además, el PNB es una política pública de carácter nacional, la cual implica una larga cadena de agentes para ser implementada efectivamente; por lo cual consideraríamos que aparte del Direccionamiento Estratégico consolidado sería pertinente que en los territorios el Comité Territorial de Formación Docente, en cabeza de las Secretarías de, unieran esfuerzos para establecer políticas de formación permanente, en las cuales se conciba la formación como un proceso continuo que no termina con alcanzar un buen nivel de inglés, sino que se planteen rutas alternativas de formación que involucren y favorezcan la participación de todo el profesorado en los diferentes momentos de la larga trayectoria de la profesión docente.

Sobre su transitar y su sentir en el largo camino de PNB en sus territorios

“En alguna ocasión he creído sentir en mí

cómo se percibe la vida en el corazón”.

(Hesse, p.164)

Es así como en los diferentes encuentros, este grupo de docentes ha asumido una posición para hablarnos y narrar las experiencias cada uno/una desde su lugar. Y además nos brindaron otras palabras que ilustran sus percepciones sobre las estrategias de formación. Al respecto, tenemos que el profesorado de las subregiones de Urabá y del Norte ha manifestado su insatisfacción frente a algunos elementos relacionados con el Estado y la política lingüística, mientras que las voces del profesorado en el Oriente, no han reflejado tal sentir frente a estos aspectos. En Urabá hay un señalamiento a la corta dimensión del eje de formación de la política y en el Norte, el profesorado se cuestiona el poco compromiso del gobierno local con las políticas de formación docente en la subregión.

En primer lugar, las voces del profesorado cuestionan algunos elementos de la política macro del PNB. En la región de Urabá, Alberto considera “tenemos la propuesta esa del bilingüismo, pero no hay políticas claras en el sentido de apoyar y de suministrar como recursos, docentes, o en este caso especializaciones”. Las palabras de este profesor reflejan una tensión debido a algunas falencias que él considera se han presentado en la región en relación con la falta de recursos y posibilidades de formación, como la misma escasez de docentes de inglés. En el mismo contexto, Viviana señala “hemos presentado exámenes, entonces nosotros qué, cuál sería el siguiente paso, ahí flaquea mucho el Ministerio, el Ministerio no tiene como políticas claras dentro de ese PNB”. Como podemos observar en estas declaraciones tanto Viviana como Alberto encuentran que la política del PNB carece de claridad en sus propuestas y acciones. Ella llama la atención,

Facultad de Educación

porque el profesorado ha sido diagnosticado en su nivel de inglés y luego quienes tienen un buen nivel de inglés como en su caso, C1, no tienen ninguna posibilidad de formación permanente. Mientras que Alberto cuestiona que en la política parece que no se han contemplado aspectos relacionados con los recursos para enseñar la lengua extranjera, la demanda de docentes de inglés, como tampoco la formación avanzada. Además, ambos docentes se refieren al PNB, indicando “la propuesta esa del bilingüismo” y “ese PNB”, lo cual creeríamos podría evidenciar una distancia entre el profesorado y la política en su territorio, igualmente el lugar de exterioridad del profesorado en la política lingüística. Entonces, podríamos decir que el profesorado de Urabá problematiza la política del PNB desde ese lugar de exterioridad en el que se han encontrado, en estos más de diez años de implementación del Programa. Igualmente, nos permitimos plantear que sus apreciaciones señalan algunos elementos de la política macro en cuanto a recursos humanos y recursos de enseñanza, como también hacen un llamado a la actual propuesta de formación del PNB.

De acuerdo a la información presentada en los documentos del PNB, en la etapa de diagnóstico se encontró que para el año 2005 sólo un 10% del profesorado diagnosticado llegaba al nivel B2 de inglés, de acuerdo al Marco, como resultado de este informe se determinó la formulación de planes de formación para mejorar el nivel del inglés de los docentes (MEN, 2005). En otras palabras, pareciera que los esfuerzos estuvieran enfocados a resolver el problema del bajo nivel de inglés del profesorado que no ha alcanzado la meta propuesta del B2, de ahí que docentes como Viviana que han sido clasificadas en un nivel avanzado no tengan lugar en las estrategias de formación propuestas. En la misma línea, tenemos el tema de la educación avanzada. El eje de acción de definición y desarrollo de planes de capacitación del PNB plantea entre las estrategias los cursos de inmersión, cursos virtuales, la formación de tutores *e-learning* y cursos para el mejoramiento de nivel de

Facultad de Educación

lengua y metodología (MEN, 2010). Es claro que el foco es la mejora del conocimiento disciplinar y pedagógico en el corto plazo, a través de cursos. No obstante, en la página de Colombia Aprende se encuentra publicada la información sobre la maestría en Didáctica del Inglés con Énfasis en Aprendizaje Autodirigido (MEN, 2010). Dicha iniciativa se presenta como un proyecto conjunto entre la Coordinación de Formación de Docentes y Directivos Docentes y el Programa Nacional de Bilingüismo, con una justificación clara “debido a la necesidad de beneficiar a docentes ubicados en áreas rurales y en regiones apartadas del país” (MEN, 2010). Para comenzar celebramos dicha propuesta que busca favorecer principalmente al profesorado ubicado en regiones apartadas, como creíamos es el caso del profesorado de la subregión de Urabá, pero nos hemos encontrado con que el profesorado de inglés de Urabá no tiene conocimiento de este programa, razón por la cual posiblemente no se ha postulado a dicha alternativa de formación. En consecuencia nos preguntamos por la razón de la poca visibilidad de dicha iniciativa en este territorio, igualmente nos permitimos plantear la necesidad de que el eje de acción de la formación del profesorado de inglés articule sus esfuerzos a la política pública de formación docente establecida por el gobierno (MEN, 2013) en la cual la formación avanzada es un componente fundamental en la formación permanente del profesorado.

Pero en la subregión Norte, las voces del profesorado han polemizado sobre la falta de compromiso del gobierno territorial en la política del PNB y su propuesta de formación. En este caso ambos docentes han participado en algunas de las estrategias de formación ofrecidas en el marco del PNB. Es así como Antonio, participante de las estrategias de formación, dice “uno va a Secretaría de Educación y ya no está la persona encargada, que está en otra dependencia o renunció, es decir, no hay en el gobierno a quien le duela esto, lo único que le duele a estos planes del gobierno, la plata que tengan”. Desde su perspectiva

Facultad de Educación

las entidades gubernamentales pareciera que no se han comprometido seriamente con la formación permanente del profesorado en la subregión; pareciera que a nivel territorial se han presentado irregularidades con las personas a cargo de liderar los procesos de formación, lo cual ha conllevado a que el profesorado no tenga con quien establecer alguna interlocución y por lo tanto perciba este vacío como una falta de interés del gobierno, por la formación permanente del profesorado. Así mismo, su colega Carlos se refiere a la dinámica de los procesos de formación docente “falta más compromiso de las autoridades competentes de las políticas que viven cambiando diariamente que se desvían los procesos... hay muchos procesos que no se culminan, entonces el proceso queda ahí a medias por las mismas políticas que se manejan en nuestro territorio”. En las palabras de ambos docentes hay un señalamiento al ente territorial por la dinámica en la implementación de la política pública en la subregión. Desde la mirada del profesorado falta de compromiso del gobierno para alcanzar las metas propuestas y ofrecer una formación permanente enmarcada en un proceso sistemático. En los documentos de la política lingüística se encuentra planteado el Direccionamiento Estratégico (MEN, 2010) en el cual se establece que el Ministerio brinda acompañamiento permanente a las secretarías de educación, en la concreción de los proyectos locales de enseñanza y aprendizaje del inglés y en el desarrollo de los ejes estratégicos, entre los que se encuentra formación y acompañamiento a los docentes. Al mirar las declaraciones de ambos docentes podríamos pensar que en esta subregión Norte, dicho acompañamiento no se ha dado o ha sido poco efectivo. De ahí que pensemos importante que el Ministerio busque alternativas que le permitan brindar un acompañamiento más efectivo a los entes territoriales, de manera que los esfuerzos en torno a la formación permanente del profesorado, se enmarquen en

Facultad de Educación

procesos sistemáticos y el profesorado de inglés sienta realmente el acompañamiento propuesto.

Por consiguiente, esta posición crítica del profesorado de ambas regiones nos lleva a pensar en el *teachers' agency* (Johnson, 2013; Menken y Garcia, 2010) es decir, el papel activo del/de la docente en la interpretación y apropiación de la política macro. Puesto que estos/estas docentes no solamente son espectadores de la política en sus territorios, pensamos que a su manera ellos/ellas han resistido y cuestionado la política lingüística del PNB y sus estrategias de formación. Por lo tanto, creeríamos que escuchar estas voces y su sentir frente al Estado y la misma política del PNB conllevaría a posicionar al profesorado en un lugar más visible como un intelectual que piensa, siente y poseedor/poseedora de unos conocimientos que podrían contribuir de manera significativa, en la construcción de las políticas públicas en sus territorios.

También, los/las docentes se refieren a algunos aspectos que han influenciado la continuidad de los programas de formación ofrecidos en el marco del PNB. Particularmente, en la subregión del Oriente parece que ha pasado un buen tiempo sin tener alguna oportunidad de formación, así lo reflejan las palabras de Cristina “hubo una época en la que dieron muchas oportunidades para los docentes de primaria y secundaria, con el enfoque Cascada”. Y Natalia dice al respecto “nos explicaron que no se había continuado el año anterior por cosas administrativas y que apenas salió para este año”, de igual modo, Camilo se refiere “lástima que a veces se interrumpan por cuestiones administrativas”. De acuerdo a Camilo y a Natalia, en el Oriente, los programas de formación han sufrido algunas pausas por complicaciones en la organización de la misma administración municipal. En otras palabras pareciera que la burocracia en la subregión del Oriente ha sido la causal de las pausas prolongadas en la formación del profesorado de este territorio. En

Facultad de Educación

este sentido Grindle (2009) ilustra que las capacidades administrativas y de gestión de los actores que implementan las políticas en un contexto dado, pueden ser uno de los factores que interfieren en el cumplimiento de una política. Al respecto pensamos que si la política del PNB ha propuesto el Direccionamiento Estratégico a las Secretarías de Educación para “asistencia técnica focalizada durante el desarrollo de las fases de diagnóstico y caracterización; implementación; seguimiento y evaluación, con un permanente acompañamiento a la Secretaría de Educación” (MEN, 2010), sería preciso que dicho acompañamiento se materialice con acciones concretas en los territorios, de manera que la formación del profesorado, configure el largo plazo y dejen de ser los procesos interrumpidos que han sido hasta el momento.

Además, desde la mirada del profesorado, también los cambios en las administraciones gubernamentales han afectado la continuidad de los procesos de formación. De acuerdo a Camilo en el Oriente el cambio de administración municipal ha afectado los procesos de formación “tenían una programación de Secretaría de Educación para las diferentes áreas, pero fue en la administración anterior, pero con la actual, ya lleva como dos años y apenas se está organizando de nuevo”. En otras palabras podríamos decir que los cambios de mandatario/mandataria han generado la interrupción de los procesos de formación en la subregión.

En cambio en el Urabá antioqueño, Juan y Luz argumentan: tanto el cambio de gobierno a nivel nacional como el departamental han influenciado en la continuidad de los programas de formación del profesorado. Luz considera que la administración a nivel departamental ha influenciado la dinámica de las ofertas de formación en Urabá, ella dice: “En esa época como que se trató un poquito, luego otro gobernador lo retomó entonces otro poquito, ahora con el gobernador que tenemos, no suena por ninguna parte”. Y luego añade

Facultad de Educación

“de pronto no han tenido mucha significación, como política de formación a nivel general, sino que ha sido como de algunos mandatarios”. Y para Juan “El gobierno está en mora de convocar a los docentes en un proceso de una capacitación seria que no termine con el gobierno del presidente Santos, o sea una continuidad, que quede algo establecido”. Nos llama la atención que siendo el PNB una política de Estado, al ser un programa establecido a largo plazo, independiente de los cambios de gobierno a nivel nacional, pareciera que la formación del profesorado es un asunto que depende de las agendas del/de la mandatario/mandataria de turno. Ahora bien, si además el gobierno colombiano ha establecido la política pública del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (MEN, 2013), en el cual el principio de la continuidad señala “El Estado asume como política pública la formación y el desarrollo profesional de los educadores más allá de los períodos de gobierno, por tanto ha de ser estructurada en el tiempo de manera coherente y sistemática” (p.54), nos preguntamos cómo es que la formación permanente del profesorado sigue siendo un asunto tan vulnerable a los intereses y a las agendas de los/las mandatarios/mandatarias de turno; por lo tanto, creeríamos que tanto el Ministerio como los Comités Territoriales de Formación Docente en los territorios, tendrían la tarea de velar por el efectivo cumplimiento de los principios establecidos en el Sistema Colombiano de Formación de Educadores (MEN, 2013), de manera que principios como el de la continuidad trasciendan del papel y realmente le ofrezcan al profesorado una formación permanente enmarcada en un proceso sistemático de largo alcance.

Por otro lado, en la subregión Norte tenemos que las interrupciones en los programas de formación parecen tener relación con asuntos presupuestales de la administración local. Así lo expresa Antonio “Pero como todo en Secretaría de Educación es mientras se termina la plata o el presupuesto que tienen para ese proyecto, porque lo

Facultad de Educación

terminan y no hay continuidad”. Esta situación nos lleva a pensar en dos posibilidades.

Primero, si bien cada administración local tiene asignado un presupuesto para la formación del profesorado, creeríamos que el trabajo en conjunto con el Comité Territorial de Formación Docente podría contribuir a “encontrar apoyos financieros para el desarrollo del plan de formación” (MEN, 2011), así mismo, consideramos pertinente repensar la perspectiva de la formación permanente del profesorado. Es decir, concebir la formación del profesorado como un proceso constante que va más allá de oferta de un curso o un taller ofrecido por un/una experto/experta, sino que esta, también se configura en el día a día del docente, en la promoción de espacios en el mismo territorio y posiblemente en la misma institución educativa para la conversación con otros/otras, para el encuentro y el desencuentro, para la reflexión, e incluso para la problematización de sus propios saberes.

Y en Urabá Juan, quien es el único docente del grupo que ha participado en las estrategias, piensa que han carecido de secuencia porque “inician los procesos, pero quedan allí, no vuelven a contactarnos, se piden unas evidencias iniciales para soportar, no sé qué”. Desde su perspectiva en esta subregión, la formación del profesorado se ha visto interrumpida, porque es simplemente un asunto administrativo para mostrar indicadores, o sea parece que se han ofertado algunas estrategias de formación para dar cumplimiento a lo establecido por el gobierno, más no por un interés serio en apoyar la formación permanente del profesorado. Lo cual pensamos es un asunto que le correspondería al Ministerio, vigilar a través de los diferentes mecanismos que se han establecido como el Direccionamiento Estratégico (MEN, 2010) propuesto en la política de bilingüismo y los Comité Territoriales de Formación Docente en las regiones.

Finalmente, en relación con la poca continuidad de las ofertas, tanto en el Urabá como en Oriente, el profesorado señala la pausa prolongada en los programas de formación

Facultad de Educación

en el marco del PNB. Al respecto, Juan comenta “como le decía ha estado estancada, el último proceso fue por allá en el 2010, desde allí no se ha vuelto a convocar de manera masiva a los docentes”. Y en la misma línea Natalia “hace dos años no nos ofrecían como algo, se terminó un ciclo y nos certificaron, pasó todo un año, el año pasado ofrecieron algo para los profesores de primaria, está bien, pero a nosotros no”. De acuerdo a estas declaraciones para el momento en el cual se llevó a cabo el estudio, el profesorado llevaba más de dos años sin haber recibido alguna oferta de formación en el marco de la política lingüística. Esta situación nos llama la atención, porque evidencia que la discontinuidad de los procesos de formación en el marco del PNB sigue siendo una constante en el eje de formación de la política. El Sistema Colombiano de Formación de Educadores (MEN, 2013) plantea entre sus principios fundamentales la continuidad, indicando que la formación “ha de ser estructurada en el tiempo de manera coherente y sistemática”, por consiguiente pareciera que las iniciativas de formación del PNB han sido propuestas aisladas que no logran configurar un proceso de formación sistemático. Entonces, creeríamos que la invitación es a imaginar la formación permanente del profesorado de inglés, en un proceso coherente y sistemático que configure el largo plazo, lo cual implicaría un trabajo conjunto entre los diferentes agentes de la educación y un compromiso serio de las entidades gubernamentales para superar dicha dificultad.

Por otro lado, el profesorado considera que la brevedad ha sido una de las características de las ofertas de formación ofrecidas en el marco del PNB. Dada la experiencia de Natalia en el Oriente indica “lástima que sean en tan poco tiempo, porque fue un semestre y hace dos años no ofrecían nada”. Por su parte Antonio en la subregión del Norte, dice: “Es bueno reconocer que son buenas las capacitaciones y los programas y los planes, es que son muy corticos e intermitentes”. Las declaraciones de estos/estas

Facultad de Educación

docentes ubicados en dos regiones diferentes del departamento evidencian que la formación en el marco del PNB han sido estrategias pensadas para el corto plazo y además de ello de carácter esporádico. En este sentido, aunque Luz no ha participado en las ofertas de formación en Urabá, ella comenta sobre la propuesta de formación del PNB, “si el gobierno quiere realmente cualificar a los profesores en otro idioma un curso de tres, cuatro o incluso ocho semanas, no le va a dar mayores herramientas”. A pesar de su ausencia en las ofertas de formación en la subregión, esta profesora cuestiona que las estrategias propuestas en la política del PNB, son alternativas que configuran el corto plazo, por lo cual ella deja en entredicho el impacto en la mejora del profesorado.

Aparte de la brevedad de las estrategias, el profesorado considera que estas se han llevado a cabo de una manera acelerada y por ende con poca profundización en los contenidos. En la subregión de Urabá Juan cuenta del curso de formación de tutores *e-learning* en el cual participó, “fue una capacitación demasiado rápida eso fue como embutiendo salchichones allí y luego no tuvimos el acompañamiento necesario”. Igualmente, Carlos en la subregión Norte cuenta de un curso sobre la enseñanza del inglés “el proceso pudo haber estado mejor, pero con más tiempo y todo fue muy rápido y que iba a continuar el siguiente año y no”, luego añade “fueron unos conocimientos ahí por encima, pero no hubo profundización”. De acuerdo a los docentes, en ambas experiencias pareciera que las entidades formadoras tuvieron afán por cubrir contenidos y terminar lo más pronto posible. En consecuencia, nos permitimos plantear que este tipo de situaciones podrían evidenciar que hay más interés en cubrir una amplia población docente que en ofrecer una formación permanente a largo plazo, en la cual haya la posibilidad de que los aprendizajes se consoliden, lo cual creeríamos es poco factible con la dinámica de la celeridad y superficialidad de las estrategias mencionadas. Nuevamente pensaríamos en la pertinencia

Facultad de Educación

de hacer un alto en el camino y considerar estas voces del profesorado, las cuales ponen en evidencia unos elementos importantes que han afectado los procesos de formación, y desde allí tomar decisiones informadas en las futuras iniciativas de formación docente.

Por otro lado, el profesorado de las regiones de Urabá y del Norte antioqueño cuestiona el abandono en el que se encuentra el profesorado de las regiones, en la puesta en marcha del PNB y sus acciones de formación docente. Particularmente, en la subregión de Urabá, Alberto, quien no ha tenido ninguna posibilidad de participar en las estrategias de formación docente en la subregión, expresa el abandono en el cual se encuentran los y las docentes de la región “estamos abandonados, somos huérfanos, por parte del magisterio, por parte del Ministerio, por parte de las universidades; si usted quiere hacer algo le toca hacerlo de cuenta suya”. Las palabras de Alberto nos impactan. Es lamentable que el profesorado se sienta en tal estado de soledad, desde su perspectiva, nadie ha puesto la mirada en este territorio para salvar al profesorado de inglés del abandono.

Esta situación nos genera bastante inquietud, porque tenemos una política lingüística con más de diez años de implementación en el territorio nacional. Además tenemos la política pública del Sistema Colombiano de Formación de Educadores, y al mismo tiempo los Comités Territoriales de Formación Docente; entonces ¿qué ha pasado que tal abandono se ha dado en este territorio?, vale la pena recordar que en este estudio del grupo de docentes de la subregión de Urabá, solamente uno de ellos ha sido beneficiado de las estrategias de formación del PNB, los/las demás docentes no han tenido la oportunidad de participar en ninguno de los programas. Por lo tanto, consideramos que en Urabá, se necesita de voluntades decididas que le apuesten seriamente a la formación del profesorado de inglés, lo cual implicaría, el compromiso serio de la administración local, la departamental y del mismo Ministerio de Educación Nacional. Resulta paradójico leer en

Facultad de Educación

los reportes sobre la importancia de la región para el departamento y para el mismo país, sobre los grandes proyectos que se están gestando en esta subregión como las obras de la vía al mar, la construcción de Puerto Antioquia y el aumento de proyectos de vivienda y de carácter comercial (Cámara de Comercio de Urabá, 2015), y encontramos con un profesorado con tal sentimiento de abandono. Es que no es solamente un sentir de un docente, en las conversaciones, Viviana anotó con inquietud “hay profesores enseñando inglés durante treinta años y nunca han asistido a un curso completo”. Entonces, creeríamos que el llamado es a aunar esfuerzos con determinación, de manera que en la misma medida que vemos avanzar las grandes obras de infraestructura en la subregión, también podamos ver la concreción de una política pública de formación permanente del profesorado que trascienda del papel y ofrezca al profesorado oportunidades de formación, en un proceso sistemático con estrategias claras de apoyo y acompañamiento a largo plazo.

En el mismo territorio, se encuentra Juan, quien igualmente ha expresado un sentimiento de abandono, pero refiriéndose a las ofertas de formación en las que ha participado. El profesor cuenta “inician los procesos, pero quedan allí, no vuelven a contactarnos, se piden unas evidencias iniciales para soportar no sé qué, pero luego los docentes quedamos abandonados”. Según, la voz de Juan parece que las iniciativas de formación han sido procesos irregulares, los cuales han dejado la sensación de abandono por la falta de acompañamiento al profesorado, él comenta sobre el curso de formación de tutores virtuales e indica que después de la capacitación contactó al Ministerio y a la entidad formadora para solicitar apoyo en la implementación y nunca recibió respuesta. En este sentido, creeríamos que además de señalar ese sentimiento de abandono, Juan nos trae a la conversación otro elemento y es el del acompañamiento al profesorado, posterior a los procesos de formación. Es así como nos permitimos señalar que en las políticas de

Facultad de Educación

formación permanente del profesorado, además de contemplar las estrategias de formación, sería importante considerar el después, ¿qué sigue una vez se termina el curso o el taller?, puesto que la formación no termina allí creeríamos que el acompañamiento al profesorado podría contribuir a que los aprendizajes se consoliden a través del seguimiento y asesoramiento permanente.

En la subregión del Norte, tanto Carlos como Antonio, han tenido la oportunidad de participar en algunas estrategias de formación ofrecidas en el marco del PNB. De sus vivencias en dichos programas les ha quedado una sensación de abandono debido a la dinámica de la puesta en escena del PNB en el territorio y de las estrategias de formación. Carlos expresa “entonces uno queda ahí, si se va a lograr esa meta del PNB, el desinterés que a veces existe, entonces uno quisiera como afianzar... entonces, uno queda ahí, qué más puedo hacer para mejorar esto del bilingüismo en Colombia”. En las palabras de Carlos encontramos una sensación de incertidumbre frente a la meta de la política lingüística, igualmente creeríamos que expresan un sentimiento de abandono por considerar que hay “desinterés” en relación con la formación del profesorado. En la misma línea, Antonio siente que hay abandono estatal al expresar “no hay en el gobierno a quien le duela esto”. Claramente el profesor se refiere a la falta de compromiso de las entidades gubernamentales para apoyar la formación permanente del profesorado. Al leer las declaraciones de ambos docentes creeríamos que sus palabras reflejan de alguna manera la soledad del profesorado para llevar a cabo lo establecido por el gobierno en su política de bilingüismo en la subregión del Norte. Por consiguiente, pensamos que la presencia del Estado, no se limita a la oferta esporádica de programas de formación, sino que su presencia se concreta cuando el profesorado tiene interlocución con los entes territoriales, cuando se abren espacios de participación ciudadana en la construcción de las agendas de

Facultad de Educación

formación permanente del profesorado, y es ahí donde pensaríamos que cobra importancia el Comité Territorial de Formación Docente, en el cual las Secretarías de Educación tienen un papel protagónico. De acuerdo al Ministerio la Secretaría de Educación es la “institución rectora en la región, lidera los procesos de administración para establecer y ejecutar las políticas, planes y programas de formación docente” (MEN, 2011), por tanto creeríamos que el liderazgo efectivo de la Secretaría de educación en la región podría conllevar a procesos de formación más eficaces, en los cuales aparte de brindar oportunidades de formación significativas, se planteen estrategias de acompañamiento y apoyo al profesorado en los procesos de formación.

Por otra parte, en el Oriente antioqueño, el profesorado ha manifestado su inquietud en relación con el criterio para seleccionar los/las docentes que se benefician de las estrategias de formación. En el caso particular de las inmersiones en San Andrés Islas, Natalia reporta “hicieron una inmersión a San Andrés y no escogen bien, fueron dos o tres personas, el manejo de la escogencia de las personas es algo delicado”. Desde la perspectiva de Natalia se han presentado algunas irregularidades al respecto, por lo cual añade sobre la socialización de las ofertas “a veces la comunicación es muy mala por parte de Secretaría de Educación, o sea a los colegios los correos institucionales no llegan cuando debe de ser”. A pesar de que no se ha postulado para las inmersiones en San Andrés Islas, ella le preocupa tanto la comunicación poco efectiva de parte de la Secretaría de Educación, como el criterio con el cual han seleccionado a los/las beneficiarios/beneficiarias de dicha iniciativa. En la misma línea, su colega Camilo, cuenta de su proceso al postularse a las inmersiones “me encontré con alguien de recursos humanos y me dijo que yo iba y no me volvieron a llamar; luego dijeron que había ido personal de la parte administrativa, porque los profesores no estaban interesados y no se presentaron”. Acto seguido dice, “estos días

Facultad de Educación

salen como dos y uno nunca sabe cómo escogen eso, no hay convocatoria”. Como podemos observar en las declaraciones de Natalia y Camilo, se evidencia un asunto de poca transparencia en los procesos de selección del profesorado en la subregión del Oriente. Si bien el Ministerio indica que la Secretaría de Educación es la “institución rectora en la región” (MEN, 2011 p.50) para liderar los procesos de formación, parece que es allí donde se han originado las irregularidades en la comunicación de las ofertas y de selección del profesorado. Lo cual consideramos que es bastante preocupante, puesto que podríamos decir que la misma institucionalidad pasa por alto los principios establecidos en el Sistema Colombiano de Formación de Educadores (MEN, 2013), en el cual la transparencia es uno de los principios fundamentales de las políticas de formación permanente del profesorado.

Por este motivo, pensaríamos que el Direccionamiento Estratégico (MEN, 2010) para brindar permanente acompañamiento a las Secretarías de Educación en el desarrollo de los ejes estratégicos de la política, podría contribuir a la mejora en los procesos de implementación de las iniciativas de formación docente en la subregión para que la información sobre las ofertas llegue de manera oportuna al profesorado y por ende este tenga la posibilidad de decidir, en cuáles iniciativas se involucraría.

Por su parte, el profesorado en la subregión Norte se remite a otro aspecto de las estrategias de formación y es el relacionado con la calidad. Para comenzar, Antonio considera que algunas de las estrategias han sido regulares, así cuenta de una de las capacitaciones “los objetivos con determinada capacitación dicen tener tal objetivo, pero hay veces que se ve claramente que están gastando la plata y lo llevan a uno a unas capacitaciones irregulares para que uno firme asistencia y ellos cobrar”. En sus palabras vemos claramente un cuestionamiento a la poca calidad de una capacitación, en la cual pareciera que fuese más por un interés económico de la entidad formadora que realmente

Facultad de Educación

un propósito serio en formar al profesorado. De igual manera, Carlos comparte sobre un programa ofrecido por una multinacional, en el cual de manera sincera expresa que estuvo por los materiales que daban al profesorado:

Los profesores se sentían desmotivados por el profesor y no era lo que ellos esperaban en ese curso...ellos fueron sinceros y le dijeron al señor que no aprendieron nada, que todo estaba mal programado, porque él llegaba a dar temas rápido, dejaba actividades y ellos perdidos.

Según Carlos, esta estrategia fue una experiencia poco grata para el profesorado, porque reflejó falta de planeación, poca preparación y poco compromiso de la persona encargada para brindar una buena posibilidad de aprendizaje al profesorado. Teniendo en cuenta ambas percepciones, nos permitimos señalar que aunque en esta subregión el profesorado ha tenido algunas oportunidades, en algunos casos dichas estrategias no han contribuido a la formación del profesorado y al contrario les han generado sentimientos de insatisfacción, al advertir el poco compromiso y seriedad de la entidad formadora. Por lo tanto, esta situación nos lleva a plantear la necesidad de que tanto el Ministerio como las entidades territoriales, revisen en manos de quién se ha dejado la formación permanente del profesorado de inglés, de manera que los esfuerzos que se realicen involucren a los/las docentes en procesos significativos para su crecimiento profesional.

Por otro lado, en el Oriente antioqueño el profesorado ha manifestado su reconocimiento a los/las formadores/formadoras hablantes nativos/nativas de la lengua extranjera. En la actual política de Colombia Bilingüe se encuentra planteado “La formación docente es una de las acciones fundamentales que se logra por medio de estrategias como el programa Formadores Nativos Extranjeros” (MEN, 2015). Es así como en el Oriente antioqueño, algunos/algunas hablantes del inglés como lengua materna han

Facultad de Educación

llegado a formar parte de los/las formadores/formadoras en la región, al respecto Camilo dice “que lo dicte alguien nativo para la parte de la fluidez es muy positivo”. Desde el punto de vista de Camilo el/la hablante nativo/nativa del inglés es un buen referente para mejorar la habilidad oral de la lengua. En este sentido, Natalia habla de los elementos positivos de una experiencia de formación “ese encuentro con los colegas es muy significativo y fortalece mucho, porque se aprende mucho... el hecho de tener un docente de otro país, estudiado y que le gusta el cuento de la enseñanza del inglés, entonces uno aprende mucho”. Entre otros elementos encontramos igualmente en sus palabras el reconocimiento al/a la hablante nativo/nativa del inglés por considerar que es el modelo ideal para practicar y mejorar la lengua extranjera. Por ello, creeríamos que al pensar la política de formación permanente en la subregión sería pertinente pensar en las entidades formadoras y por ende en los/las formadores/formadoras. Y tener en cuenta que sea hablante nativo/nativa o no del inglés, a quien se le asigne dicha tarea sería importante que tenga la preparación, la experiencia y la motivación para acompañar al profesorado de inglés de la subregión, en un proceso de formación serio y sistemático que le permita al profesorado avanzar en su propio devenir.

Para resumir, en las líneas anteriores hemos presentado algunas de las percepciones que tienen estos/estas docentes de las subregiones sobre los programas de formación ofrecidos en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo. En sus palabras hemos identificado algunos elementos en común entre algunas de las regiones como también diferencias. Algunas de las voces de Urabá manifiestan un cuestionamiento a la política lingüística macro por carecer de claridad en sus propuestas de formación, mientras que en la subregión Norte se ha polemizado sobre la falta de compromiso del ente territorial, en la implementación del eje de formación de la política lingüística.

Facultad de Educación

Igualmente, los/las docentes en las tres regiones, se refieren a la continuidad como un asunto por resolver en las estrategias de formación, pero sus voces señalan razones diversas. Tenemos que tanto en Urabá como en el Oriente han pasado más de dos años sin tener alguna posibilidad de formación en el marco del PNB. En el Oriente antioqueño parece que la gestión de los procesos de formación se ha visto interrumpida por la burocracia de la administración local. Además, el cambio de gobierno local parece que ha contribuido a la discontinuidad de los programas de formación tanto en Urabá como en el Oriente.

Sin embargo, tenemos que en algunos casos como en Urabá y el Norte, las pausas en los programas se deben al interés de algunas administraciones locales en mostrar indicadores, más no en apoyar la formación del profesorado. Es decir, según los/las docentes en estas regiones han ofrecido algún programa para tener evidencia de que han cumplido con este eje de acción, pero no porque haya un interés serio de la administración local por apoyar la formación permanente del profesorado. También, las diferentes declaraciones de los/las docentes de Urabá y del Norte señalan que los programas son demasiado cortos, han sido procesos caracterizados por el afán de terminar, por lo cual no se ha dado lugar a la profundización de los temas.

Por su parte, en el Oriente los/las docentes hablan de dos temas en particular en la subregión, uno es el relacionado con los/las formadores/formadoras hablantes nativos/nativas del inglés, y el otro tiene que ver con los procesos de selección del profesorado que participa en las estrategias de formación. En cuanto al primer tema, desde la mirada de los/las docentes del Oriente los hablantes nativos/nativas de la lengua extranjera son un buen modelo para practicar y mejorar la lengua extranjera. Y en relación con la selección del profesorado, según los/las docentes se han presentado algunas

Facultad de Educación

irregularidades en la comunicación y en la selección de quienes van a las inmersiones a San Andrés Islas debido al manejo de la Secretaría de educación municipal. Lo cual pareciera ser un problema de transparencia en los procesos de formación en la subregión.

Por otro lado, los docentes en la subregión del Norte ven regular la calidad de algunas de las estrategias en la subregión. De acuerdo al profesorado, las personas encargadas de la formación, o sea, los/las formadores/formadoras demostraron poca preparación e interés en brindar un buen momento de formación, lo cual les lleva a pensar que su presencia allí correspondería a un interés económico, pero no a un compromiso por llevar a cabo la formación del profesorado.

De lo imaginable en un programa de formación permanente en los territorios

“No para buscar otra doctrina que sea mejor; no existe una doctrina mejor, sino para irme alejando de todas las doctrinas y de todos los maestros, y alcanzar yo solo mí objetivo, o perecer.”¹⁴

Después del recorrido que cada uno/una de los/las docentes ha realizado en estos años de implementación del Plan Nacional de Bilingüismo en estos territorios antioqueños, nos encontramos ahora frente a esa posibilidad de imaginar lo que podría ser la formación permanente del profesorado desde el deseo de cada uno, de cada una. Y es así como Alberto, Juan, Luz y Viviana en el Urabá se permitieron pensar unas rutas posibles; igualmente Natalia, Cristina y Camilo en Oriente hablaron de otras más, y Carlos y Antonio allá en la cima del Norte plantearon algo más. Entonces retomando a Siddhartha, nos permitimos soñar “No para buscar otra doctrina que sea mejor; no existe una doctrina

¹⁴ Tomado del libro Siddhartha de Hermann Hesse

Facultad de Educación

mejor” (p.43), sino porque cada uno/una desde su vivencia pensó en aquello de la formación que le llevara a poner en juego sus propios saberes, deseos y necesidades. Se trata entonces de escuchar unas voces, las cuales desde tres territorios diferentes del departamento nos dejaron sus inquietudes sobre su propia formación.

Contextualizar la formación permanente del profesorado. Las voces de los y las docentes han hecho un llamado recurrente a pensar la formación desde el contexto. De manera enfática, el profesorado de Urabá ha pensado en la singularidad de este territorio, pues al decir de Alberto es necesario “preparar los docentes de Urabá para enseñar a Urabá porque es un territorio diferente”. Si bien cada contexto tiene sus características particulares, las palabras de este grupo de docentes revelan, una especie de urgencia de mirar este territorio, al pensar la formación del profesorado, nuevamente las palabras de Alberto dicen “debería haber un plan de enseñanza del inglés para Urabá, específicamente para nosotros profesores de inglés de Urabá, específico desde la infraestructura, específico desde las cualidades culturales e históricas que tiene Urabá, eso sería lo más importante”. En la misma línea su colega Viviana sugiere “yo diría que un programa para ellos, yo diría que rescatar mucho esa parte humanística más que los idiomas; entonces deben tener en cuenta la cultura de ellos, ese porcentaje afrocolombiano, el porcentaje indígena”. En su condición de migrantes y desde su lectura del territorio, ambos docentes han puesto un mayor énfasis en la diversidad cultural que caracteriza esta subregión, de ahí la necesidad de mirar sus particularidades étnicas y por ende culturales de la población mestiza, afrodescendiente e indígena que allí habita. Igualmente, encontramos en sus declaraciones, tener en cuenta aspectos como la historia y la infraestructura, al establecer un programa de formación permanente para el profesorado de inglés. Las palabras de Alberto y Viviana invitan a considerar el contexto en el cual se desempeñan los/las docentes de inglés, como

Facultad de Educación

un elemento esencial en la estructuración de las políticas de formación permanente del profesorado, lo cual implicaría tener en cuenta aspectos de la subregión tales como el cultural y el histórico en primer lugar, también el social y económico, entre otros. Lo cual en consonancia conllevaría a ofrecer al profesorado una formación situada y pensada desde el territorio y sus particularidades para responder mejor a las necesidades de la población y sintonizarse más con las características del profesorado y del entorno.

Por su parte en el Oriente, si bien Natalia y Camilo, también se refieren a poner la mirada en el contexto, en la estructuración de programas de formación permanente, señalan otros elementos que ellos/ellas ven como fundamentales para este territorio en particular. En el caso de Natalia, ella propone comenzar por un diagnóstico de la subregión “cómo es la región, cómo es está constituida; si son sus docentes, qué tipo de docentes, qué características, qué expectativas, qué fortalezas, qué aspectos a mejorar”. La profesora aparte de plantear el conocimiento del territorio, hace un llamado a mirar al profesorado, a darse a la tarea de conocer quiénes son los/las docentes de inglés de la subregión y mirar sus particularidades, intereses, necesidades y sus deseos de formación. Además, podríamos decir que su invitación va más allá de un diagnóstico para conocer el nivel de inglés del profesorado como se ha establecido en la política del PNB. Y en el caso de Camilo, este plantea “tener en cuenta las necesidades de la región por el crecimiento económico”.

En la subregión del Oriente, principalmente en el área de los municipios más cercanos a la ciudad de Medellín, en los últimos años, se ha visto un acelerado crecimiento a nivel de industrialización, desarrollo y de infraestructura de servicios, razón por la cual, posiblemente Camilo hace el llamado a tener en cuenta el crecimiento económico por las demandas que este pueda generar en la región y en particular en el ámbito de la educación. Por lo tanto, creeríamos que el llamado del profesorado significaría que en la construcción

Facultad de Educación

de las políticas de formación permanente, se tenga un conocimiento amplio del territorio y de las necesidades de los y las docentes. Lo anterior nos lleva a pensar en la pertinencia de alinear estas políticas con lo establecido en el Plan Territorial de Formación Docente (PTFD), (MEN, 2011) en el cual se plantea el análisis de necesidades como base para los Planes, lo cual nos atreveríamos a decir que no se ha realizado aún en el eje de acción sobre la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación en el marco del PNB.

Ahora en el territorio Norte del departamento, ambos docentes hacen un llamado claro a construir las agendas de formación docentes desde el mismo territorio. Por su parte, Carlos propone “otro es contextualizar más el inglés con la sociedad, esa es una de las dificultades, como no hay contexto, entonces la gente ignora y no siente motivación”. Este profesor piensa en la lengua extranjera y en su conexión con el contexto, es decir, sugiere la enseñanza y aprendizaje de un inglés con información local diferente al de los libros de las editoriales. Y en la misma línea, Antonio nos dice “debe haber un diseño general, que busque capacitar a los docentes, en el cómo alcanzar esos estándares básicos que propone el Ministerio de Educación y también esos programas estar diseñados en un contexto local”. Sus palabras reflejan una posible tensión al hacer un llamado a que se le brinde al profesorado las herramientas para responder a las expectativas del gobierno, a lo establecido en la política, en este caso el tema de los estándares; sin embargo sus palabras también sugieren la construcción de las agendas de formación desde el mismo territorio. Posteriormente él enfatiza su deseo diciendo “qué bueno que se diseñaran programas dentro de los contextos regionales”, en otras palabras vemos en la voz de Antonio un llamado a la formación situada del profesorado, la cual corresponde a una orientación diferente puesto que las estrategias establecidas en la política del PNB, son estrategias generales para implementar en contexto particulares. Atender el llamado del profesorado conllevaría a

Facultad de Educación

repensar el eje de acción de Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación, planteado en el PNB, para abrir espacios de construcción de una política, en los cual se considere el lugar en el cual se desenvuelve el profesorado, en su día a día, o sea las características particulares del territorio, de la comunidad, de la institución, y muy importante el mismo deseo de saber del profesorado.

La comunicación de las ofertas de formación. Tal como lo vimos en páginas previas, en ocasiones el profesorado de las regiones no ha tenido la oportunidad de participar en las ofertas de formación, razón por la cual sus voces han planteado la necesidad de buscar alternativas para beneficiar a todo el profesorado de los procesos de formación. De acuerdo con lo que le ha pasado a cada uno/una en la puesta en marcha del eje de acción de formación docente en su territorio, tenemos los siguientes elementos a considerar en las políticas de formación permanente del profesorado.

En el caso de las docentes en Urabá, tenemos que Luz señala, “lo más importante es la información, que llegue de primera mano, a las personas indicada, de tal manera que tengamos la opción de participar”. Y es que ya lo veíamos en líneas anteriores, parece que desde la Secretaría de Educación el manejo de la información no ha sido efectivo ni oportuno, por lo cual algunos/algunas docentes no han podido participar en las ofertas de formación. De ahí que Luz plantee el establecimiento de mecanismos para mejorar la comunicación de las ofertas en la subregión. Por consiguiente, consideramos que el llamado de Luz implicaría el compromiso de la Secretaría de Educación, como institución rectora en la región para liderar los procesos de formación docente (MEN, 2011), para establecer protocolos claros y organizados que permitan la socialización y comunicación efectiva de los programas de formación docente, en la subregión, de manera que el profesorado tenga la posibilidad de beneficiarse de los programas de formación que lleguen a la subregión.

Facultad de Educación

En el caso de Oriente, si bien el profesorado también sugiere mejorar los mecanismos de comunicación de las ofertas de formación en la subregión, pareciera que allí esta dificultad se ha debido a la falta de transparencia en los procesos en la Secretaría de Educación local. Por esta razón, Natalia sugiere “que tengamos acceso con facilidad”, igualmente dice “y también la parte de la comunicación, que haya claridad”. Sus palabras invitan a pensar en alternativas que posibiliten la participación del profesorado en las ofertas de formación, como también a establecer mecanismos que favorezcan una comunicación transparente en las iniciativas de formación. En este sentido, creeríamos que el Ministerio de Educación, la Secretaría de Educación y el Comité Territorial de Formación Docente (2010) podrían velar por el manejo adecuado de los procesos de formación, de manera que el profesorado se beneficie realmente de las iniciativas propuestas.

La formación docente como un proceso sistemático. Debido a la dinámica de los procesos de formación en los territorios, encontramos en las diferentes voces del profesorado, un consenso al pensar en la formación del profesorado, enmarcada en un proceso sistemático. Al respecto, Luz a pesar de no haber tenido la oportunidad de participar en las estrategias en Urabá señala, “un programa de formación que fuera permanente en el tiempo, porque nos han llenado de capacitaciones que finalmente no llevan a nada, que duran tres días o un taller por el que dan una certificación de asistencia”. Al imaginar la formación del profesorado, Luz no duda en indicar que la formación del profesorado sea como un proceso sostenido en el tiempo, a la vez que cuestiona las estrategias caracterizadas por el corto plazo que han ofrecido en la región.

Por su parte, Viviana, quien igualmente no ha participado en las ofertas en Urabá, plantea un par de elementos que se deben considerar en las políticas de formación del

Facultad de Educación

profesorado en el marco del PNB. En primer lugar, ella indica “yo diría que para que un plan nacional tenga éxito, debe tener en cuenta todos los que vamos a participar y tener unos compromisos muy claros”. Sus palabras señalan que en el establecimiento de una política como el PNB, es preciso que se piense en todos/todas los/las agentes de la política y en el caso particular del profesorado, pensar las agendas para el beneficio de todos y todas. Este planteamiento de Viviana, conllevaría a repensar el enfoque descendente desde el cual se ha establecido la política del PNB, y a la vez el eje de acción sobre la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación. En segundo lugar, ella añade “se deben dar por niveles específicos, incluyendo los que están en niveles B1, C1, C2, para subir esos estándares es que ya llegaste a B1 bravo, de ahí qué más se puede hacer”. En consecuencia, podríamos decir que su llamado implicaría pensar una política que conciba la formación del profesorado como un proceso a lo largo de su trayectoria profesional, que no se limita a alcanzar un nivel determinado de lengua extranjera, es decir, una política que busque responder más a las diferentes necesidades de formación del profesorado que a las expectativas del gobierno.

En la misma línea, en el Oriente, Natalia dice: “Como su nombre lo dice, permanente, que sea constante, que no tenga tantas pausas”. Así mismo su colega Cristina comenta “deberían ser más frecuentes”. También en la subregión Norte, ambos docentes se refirieron a la continuidad de los procesos. Antonio plantea “Yo diría que fuera una capacitación periódica...hacer talleres cada 15 días, una jornada de un medio día o un día con los docentes”, y por último Carlos “Capacitación continua sobre lo nuevo que se presenta en este mundo”. En las declaraciones de todos y todas las docentes vemos un claro llamado a establecer procesos que se mantengan en el tiempo. Lo cual implicaría un replanteamiento de la perspectiva del eje de acción sobre la Definición y Desarrollo de

Facultad de Educación

Planes de Capacitación del PNB, en el cual, las estrategias propuestas se caracterizan por el corto plazo y según las voces del profesorado por la discontinuidad; para pensar en una política, en la cual la formación es un proceso que se da a lo largo de la vida y de la trayectoria profesional, y en el cual el/la docente es el/la artesano/artesana de su propio devenir. Igualmente, sería pensar el largo plazo, también plantear itinerarios y procedimientos estables que le permitan al profesorado ser parte de un proceso sistemático de formación.

Formación Avanzada en las subregiones. El profesorado ha manifestado su inquietud frente al tema de la formación avanzada en las subregiones, tanto el profesorado que ha realizado estudios de posgrado como quienes aún no han tenido esta posibilidad señalan la necesidad de realizar estudios a nivel de posgrado. En el Oriente antioqueño Natalia cuenta que ella misma ha financiado sus estudios a nivel de especialización, por esta razón ella hace un llamado “ya hicimos un diplomado, ahora qué sigue, por qué no ofrecernos una especialización y nos la financian”. Por esta razón ella cuestiona diciendo “lo veo débil, no sé qué se puede hacer desde el gobierno o desde este Plan, para favorecer a los municipios”. Como se puede observar en las palabras de Natalia, el profesorado espera más de la formación docente ofrecida en el marco de la política del PNB, el profesorado desea en un proceso académico a largo plazo, como un posgrado, mientras en la política lingüística se sigue concibiendo la formación permanente como un asunto en el corto plazo.

Por otro lado tenemos el caso de Urabá, el cual es un territorio donde parece que ningún docente ha tenido la oportunidad de realizar estudios a nivel de posgrado en el área de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, y al contemplar la posibilidad de un posgrado en Urabá Juan exclama “¡yo me imagino una convocatoria para una

Facultad de Educación

especialización en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés, sería de concurrencia masiva!”. Luego señala “debería ofrecerse en las diferentes regiones la oportunidad para que nosotros nos cualifiquemos con especializaciones, maestrías enfocadas precisamente a tener docentes idóneos para enfrentarse a toda esta política nacional del bilingüismo”. Es evidente el deseo de realizar estudios a nivel de posgrado, los cuales le podrían brindar al profesorado oportunidades de recorrer otros espacios académicos de reflexión, de investigación de su propia práctica o de otros asuntos que le preocupen o le interesen en la educación, como también la posibilidad de recorrer caminos que le permitan confrontar sus conocimientos, los amplíe y profundice de manera que pueda responder mejor a las complejidades del mundo actual.

En el mismo contexto, Viviana también demanda oportunidades de formación posgraduada, sobre en el área de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras “la posibilidad de unirse con las universidades de renombre que tienen tanta experiencia en la enseñanza de las lenguas, por qué no brindarles a los profesores al menos especializaciones”. Y luego añade “entonces yo creo que el Ministerio sí debe aliarse en ese sentido, tener aliados fuertes que puedan ayudar”. El llamado de Viviana es contundente, el profesorado en la subregión necesita que se le brinde la oportunidad de formarse a nivel de posgrado y es el Estado quien debe hacer la tarea, puesto que por esfuerzos individuales, posiblemente la tarea no se concrete, tal como lo indica la profesora “yo como profesora aplico a la maestría, es que a veces a la maestría pasan cinco, si es en inglés tiene que venir hasta Medellín, si tiene plata para ir hasta Medellín”.

En los documentos de la política lingüística, el eje de definición y desarrollo de planes de capacitación plantea la oferta de cursos de inmersión, cursos virtuales, la formación de tutores *e-learning* y cursos para el mejoramiento de nivel de lengua y

Facultad de Educación

metodología (MEN, 2010), pero la educación posgraduada no se contempla en la propuesta.

No obstante, en la página de Colombia Aprende se encuentra publicada la información sobre la maestría en Didáctica del Inglés con Énfasis en Aprendizaje Autodirigido (MEN, 2010). De acuerdo a la información este es un proyecto entre la Coordinación de Formación de Docentes y Directivos Docentes y el Programa Nacional de Bilingüismo, y se ha ofrecido en el marco de la implementación del PNB desde el año 2009. Además este programa de maestría se ha planteado “debido a la necesidad de beneficiar a docentes ubicados en áreas rurales y en regiones apartadas del país” (MEN, 2010), con el beneficio de que “el Ministerio ha programado un crédito condonable del 30% del valor total de la matrícula”. Si fuésemos a pensar estrictamente en la justificación del programa de maestría, podríamos pensar que el profesorado de las regiones de Antioquia y muy en particular de Urabá se podría haber beneficiado de dicha iniciativa, pero resulta que ninguno/ninguna de los/las docentes de las subregiones, Urabá, Oriente o del Norte, evidencia tener conocimiento del programa. La poca visibilidad de dicha iniciativa nos llama bastante la atención y nos lleva a pensar en la posibilidad de que existiera un interés en manejar la información de manera discreta, puesto que si bien, no es oculta, tampoco es una información visible en los documentos oficiales del eje de acción de la formación docente en el marco del PNB.

Por lo tanto, creeríamos que el llamado del profesorado implicaría que lo establecido en el Sistema Colombiano de Formación Docente, se tradujera en acciones concretas en estos territorios de Antioquia y se consolidaran iniciativas claras de educación posgraduada para el profesorado de inglés. Ya lo planteó Viviana, desde el Ministerio sería preciso que se adelantaran convenios con las instituciones formadoras de maestros y maestras de lenguas extranjeras, lo cual posibilitaría que los posgrados pasaran de ser un

Facultad de Educación

privilegio, solo de quienes se encuentran en las grandes urbes y beneficiara también al profesorado de inglés de aquellos territorios más apartados del país.

Rutas alternativas en la formación permanente del profesorado.

Basados/basadas en su transitar por el largo camino de la implementación del PNB y desde lo que a cada uno/una le ha, en relación con la formación del profesorado en los territorios, tenemos desde el sentir, vivir y pensar del profesorado, algunos elementos que pudieran considerarse en futuras iniciativas de formación permanente.

En primer lugar el profesorado plantea los intercambios interculturales como una ruta alternativa en las agendas de formación permanente. En el caso de Urabá, Luz sugiere “que digan, bueno vamos a mandar a los profesores durante seis meses, a un país donde realmente se vayan a perfeccionar en el inglés”. Como profesora de inglés, Luz encuentra en los intercambios en países de habla inglesa una buena opción para mejorar el nivel de una lengua extranjera. Igualmente, en la subregión Norte, Carlos dice: “Sería bueno hacer intercambios de profesores y estudiantes a nivel internacional”. También su colega Antonio sugiere “dándoles la oportunidad de pasantías en otros países”. Como podemos ver, si bien en la propuesta del PNB se han planteado las inmersiones en San Andrés Islas, donde inglés es una de las lenguas que habla su población, parece que el profesorado reconoce que es un buen ejemplo del inglés, el que se habla en otros países. Al respecto, podríamos decir que para el momento en el cual se llevó a cabo el estudio, la política del PNB no tenía entre sus estrategias los intercambios en el extranjero, como si lo plantea el actual programa de Colombia Bilingüe (2014-2018) en el marco de la política educativa, Colombia la mejor educada en el 2025 (MEN, 2015). Sin embargo, creeríamos que desde las mismas Secretarías de Educación en las subregiones se podrían gestionar con las entidades competentes para que el profesorado de Antioquia también pueda beneficiarse del plan de

Facultad de Educación

incentivos que contemplan las pasantías cortas en el exterior para el profesorado de inglés del país.

Y hablando de intercambios en la subregión de Urabá, Juan también encuentra en estos una buena alternativa en la formación del profesorado, pero él se refiere a intercambios con el profesorado, a nivel local. Así lo plantea:

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

La propuesta de Juan es clara, basado en su experiencia en las ofertas de formación él hace un llamado a procesos de formación que permitan el encuentro con otros/otras docentes, que promuevan el diálogo y el intercambio de saberes, puesto que su deseo de saber va más allá de los cursos de lengua o didáctica que han ofrecido en el marco de la política lingüística. Por consiguiente, creeríamos que su propuesta conllevaría a replantear la mirada de la formación docente, en la cual el profesorado es un técnico con buen nivel de inglés y buena metodología. Para pensarle como a un profesional, como a un intelectual y darle un espacio a las voces del profesorado para que tengan un lugar de reconocimiento, a través del encuentro con otros/otras docentes, en la conversación y en ella el acuerdo y el desacuerdo; y en ese camino reivindicar los saberes experienciales del profesorado, los cuales han sido alienados en los programas de formación estándar del Programa Nacional de Bilingüismo.

Por otro lado, el profesorado sugiere considerar las diferentes modalidades, presencial, virtual o mixta en la implementación de las ofertas de formación. Según, Antonio en la subregión del Norte, “para asegurarse de que los docentes participen de eso,

Facultad de Educación

implementar unas reuniones presenciales y otras en línea, para que se evidencie esa comunidad”. De manera enfática añade, “tener estrategias de encuentro puede ser virtual, de asesoría a los profesores”. En las declaraciones de Antonio vemos que él encuentra en las nuevas tecnologías, una posibilidad de promover la participación del profesorado en las iniciativas, de recibir acompañamiento y por ende dar continuidad a los procesos, como también de conformar la comunidad académica que él tanto ha demandado, de las ofertas del PNB. En los documentos de la política lingüística se encuentra estipulado que las iniciativas de formación ofrecidas por el Ministerio contemplan tres modalidades, inmersión, presencial y virtual (MEN, 2005). Por lo tanto, creeríamos que en el caso de las estrategias virtuales, convendría considerar el llamado de Antonio como una posibilidad de aprovechar los diferentes beneficios que estas nuevas tecnologías puedan traer a la formación permanente del profesorado; de manera que se trascienda de compartir unos contenidos sobre algún tema, para explorar otras rutas de aprendizaje a través de estos medios. Lo cual podría conllevar a una resignificación del uso de las nuevas tecnologías en las iniciativas en el marco del PNB.

A diferencia de lo propuesto por Antonio, en Urabá Viviana señala “la presencialidad para las regiones más apartadas deben ser presenciales, o sea la virtualidad nos ha demostrado que allá no se puede”. Luego, ella agrega las razones por las cuales la virtualidad no ha funcionado en esta subregión, “¿Por qué? Si llueve no hay luz, se va la conexión, el profesor todavía no se ha actualizado, entonces si debe ser al menos la mayor parte del curso que sea presencial, eso sí lo vimos súper claro”. De acuerdo a Viviana, en la subregión se han presentado algunas situaciones que han dificultado el efectivo desarrollo de algunas estrategias de formación, como los cursos virtuales, además hace un llamado “entonces necesitamos calidad, no es que sean perezosos, ni que no quieran conectarse, es

Facultad de Educación

que hay que ayudar”. Viviana señala que no es un asunto de apatía del profesorado frente a la formación, sino más bien un asunto de la infraestructura de redes e Internet en el territorio, de adecuación y preparación para que los/las docentes puedan participar efectivamente en las ofertas. Esta situación pone en evidencia una falta de contextualización de la estrategia propuesta en la subregión. Por consiguiente, creeríamos que si bien el Ministerio ha establecido las diferentes modalidades de formación para todos los contextos, sería preciso que en los territorios las Secretarías de Educación y los Comités Territoriales de Formación Docente consideraran las particularidades de los diferentes escenarios, las condiciones de infraestructura, la diversidad de culturas, y por supuesto las necesidades de formación del profesorado en la planeación e implementación de las políticas de formación permanente.

Por último, en la subregión Norte ambos docentes han participado en algunas estrategias de formación, en las cuales han recibido materiales para la enseñanza de la lengua extranjera. Sin embargo, ellos han manifestado su deseo de aprender a diseñar sus propios materiales de enseñanza. Así nos dice Carlos, “para nosotros es más que todo la lingüística y la construcción de materiales para la enseñanza del inglés”. Y en la misma línea, su colega Antonio añade que sería muy bueno aprender a “construir por ejemplo material con información real y yo relaciono la evaluación con la creación de materiales reales, eso sería muy bueno, porque no todos podemos tener la capacidad de desarrollar buenos materiales”.

Las palabras de ambos docentes nos llaman la atención, porque particularmente en esta subregión parece que en algunas oportunidades de formación se ha hecho evidente la alta inversión en materiales, así lo manifestó anteriormente Antonio, “en cuestión de libros sí se gastaron buena plata, pero hasta ahí llegaron”. Se podría pensar que los materiales

Facultad de Educación

elaborados por las editoriales son los ideales para la enseñanza de la lengua extranjera, pero parece que en el caso del profesorado del Norte, ambos profesores de inglés, quienes en páginas anteriores han manifestado su llamado a reivindicar el conocimiento local, en coherencia con su llamado, también tienen el deseo de enseñar la lengua extranjera a través de materiales diseñados por ellos mismos con información local. Por consiguiente, creeríamos que esta idea del profesorado sobre el diseño de materiales conllevaría a reconsiderar el lugar de las editoriales o de las multinacionales, cuyo foco principal es la elaboración y mercadeo de recursos para la enseñanza de la lengua extranjera, en el marco de la política del PNB; así mismo conllevaría a establecer las políticas de formación permanente teniendo en cuenta lo que el profesorado necesita y desea aprender. Y así se posibilitaría que cada uno/una decida lo que quiere ser, es decir, su devenir; como también lo que quiere saber, y posiblemente dejaríamos así de perpetuar los modelos ideales que presentan los materiales elaborados por las multinacionales.

Igualmente, Carlos sugiere “me he soñado un salón bilingüe que tenga todo, uno siempre va al salón: la tiza, libro, fotocopia, grabadora y listo, esa es una de las cosas que hacen que el estudiante no se interese tanto, por la falta de recursos”. Aparte de querer diseñar sus propios materiales, él comparte sobre ese sueño que tiene de un aula en la cual no falte nada para la enseñanza del inglés. La política de Colombia Bilingüe establece que se “ubicarán aulas de tecnología y bilingüismo en las instituciones educativas de las entidades territoriales focalizadas” (MEN, 2014). De acuerdo a esta información parece que las aulas de tecnología y bilingüismo son un privilegio de algunas entidades territoriales y parece ser que el lugar donde se desempeña Carlos no cumple con la condición establecida. Teniendo en cuenta que Carlos ha participado en los cursos de tutores *e-learning*, experiencia de la cual compartió anteriormente, nos llama la atención que se promueva la

Facultad de Educación

formación del profesorado en el uso de las nuevas tecnologías en el marco de la política lingüística y luego los/las docentes no cuenten con los medios necesarios para implementar lo aprendido. Por consiguiente, nos permitimos plantear que desde el mismo Ministerio, sería preciso pensar en la disponibilidad de los recursos para que todo el profesorado pueda poner en práctica lo aprendido en las estrategias de formación, como también considerar que la distribución de recursos se haga de una manera más equitativa y todo el profesorado se pueda beneficiar. Igualmente, creeríamos que los entes territoriales en conjunto con el Comité Territorial de Formación Docente de cada región podrían aunar esfuerzos para “encontrar apoyos financieros para el desarrollo del plan de formación” (MEN, 2011), para la consecución de recursos y espacios como el aula de bilingüismo, con la que sueña Carlos.

De las instituciones a cargo de la formación y de los/las formadores/formadoras. De acuerdo a lo que les ha pasado en la puesta en marcha de las estrategias en estas subregiones, ellos y ellas han señalado algunos elementos en relación con las entidades a cargo de ofrecer los programas y de los formadores y las formadoras. Particularmente en la subregión Norte, Antonio ha manifestado un cuestionamiento, al advertir que la entidad encargada de ofrecer las estrategias era una multinacional “por qué no entregarle esa capacitación a la de Antioquia, que tenemos en la regional del Norte”. Y además comenta, “muchos profesores de acá y de Medellín, nosotros decíamos por qué tienen que entregarle esto a una empresa multinacional, habiendo acá universidades como la de Antioquia”. La voz del profesor demanda por la posibilidad de que sean las universidades las que apoyen los programas en la subregión. Si bien el Ministerio ha establecido alianzas con diversas instituciones, ya sea universidades o entidades multinacionales, creeríamos que sería pertinente que desde el mismo Comité Territorial de

Facultad de Educación

Formación Docente y la Secretaría de Educación se buscaran alianzas con universidades que preparan docentes de lenguas extranjeras para apoyar la formación permanente del profesorado en el territorio, las cuales creeríamos que por su recorrido en esto procesos y en la investigación podrían actuar como acompañantes de los procesos, más no para decidir sobre lo que deben aprender los/las docentes en el territorio.

Por su parte, en la subregión del Oriente Natalia sugiere que la formación del profesorado la ofrezcan diversas universidades que hacen presencia en la subregión, puesto que en su caso, una de estas universidades ha sido la única que ha estado al frente de la formación del profesorado, en el marco del PNB. Ella plantea “que no solo sea con la Universidad X sino que vinculen a otras instituciones, como la de Antioquia, que ya está acá”. De manera enfática ella sugiere “por qué no la universidad...que la oferta sea más amplia, más oportunidades, porque uno a veces se desmotiva, porque no ve nada nuevo”. El llamado de Natalia se centra en buscar otras instituciones que puedan abrir la posibilidad de recorrer otros caminos en los procesos, puesto que parece que la institución que ha estado a cargo no le ha brindado al profesorado oportunidades de formación que le permitan innovar o los conlleven a nuevos aprendizajes. En los documentos del PNB se encuentra estipulado que “este diagnóstico sirve como base para desarrollar planes de mejoramiento en las distintas regiones del país, teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada región” (MEN, 2010). Como resultado, se esperaría que los programas ofrecidos en las subregiones respondieran a las necesidades del profesorado.

De acuerdo al planteamiento de Natalia, pensamos que la poca innovación en dichos programas en Oriente, podrían relacionarse con la poca correspondencia de estos con sus necesidades. Por lo tanto, consideramos que el Comité Territorial y la Secretaría de Educación municipal al contemplar las políticas de formación tendrían la tarea de convocar

Facultad de Educación

a los y las docentes en la construcción de las agendas y darle un lugar a su voz, lo cual contribuiría a pensar iniciativas desde el territorio y sus particularidades para responder mejor a las necesidades y expectativas del profesorado y sintonizarse más con sus características y el entorno.

En cuanto al tema de los/las formadores/formadoras, nos encontramos en el Oriente antioqueño a Natalia quien plantea, “la calidad de los formadores, aunque ha sido buena, que uno los vea que son magister o tienen doctorado”. Aunque esta profesora valora a los/las formadores/formadoras que han estado a cargo de la formación en la región, ella resalta la importancia de que sean personas con una buena preparación a nivel de formación posgraduada. Pero, Alberto quien ha enfatizado en varias ocasiones sobre lo diferente que es el territorio del Urabá antioqueño, además de la preparación señala otros elementos, “buscar personal idóneo de la región, brindarle una buena capacitación, para que esas personas multipliquen esa información y que estén constantemente actualizando esa información y esas estrategias y en permanente contacto con nosotros”. Así mismo, recomienda contemplar hablantes nativos/nativas del inglés, “un nativo para que nos ayude a perfeccionar la calidad del idioma, pero que tenga conocimiento del contexto, para que pueda entender y generar estrategias para trabajar dentro del ámbito que es Urabá”. En las declaraciones, el profesor plantea dos posibilidades de formadores/formadoras en la subregión, el/la local y el/la extranjero/extranjera; pero con la claridad de que el/la local quien se supone conoce bien el contexto debería ser alguien con muy buena preparación y que establezca interlocución constante con el profesorado, mientras que y el/la extranjero/extranjera además de ser un buen referente para el aprendizaje de la lengua extranjera debe conocer la región y tener la capacidad de comprender las dinámicas de vida que el profesorado vive allí en el día a día. Al respecto, pensaríamos que la persona que

Facultad de Educación

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

Finalmente, este recorrido por las tres subregiones nos ha permitido desvelar esas voces de este grupo de docentes, en tres territorios diferentes del departamento de Antioquia. Teniendo en cuenta que no hay una experiencia general sino que esta es propia y que cada uno/una la hace o la vivencia (Larrosa, 2006) podríamos decir entonces, que cada uno/una de ellos/ellas ha vivido su propia experiencia en los programas de formación ofrecidos en el marco del PNB. Es decir, ellos y ellas han realizado su propio viaje, han recorrido sus propias rutas en la propuesta e implementación de los programas de formación docente en el territorio donde cada uno/una vive y enseña.

Si bien el grupo de docentes se encuentra ubicado en un mismo departamento, ellos y ellas se han relacionado de forma diferente con la política del PNB y con las estrategias de formación. Sus voces nos cuentan que su relación con el PNB se ha dado por medio de las pruebas de diagnóstico de lengua extranjera que han administrado en el país y con los programas de formación docente ofrecidos ya sea en el municipio donde viven y enseñan o en otros espacios como, Medellín o Bogotá. Por lo cual para ellos y para ellas la política

Facultad de Educación

lingüística significa básicamente capacitación docente. Además, teniendo en cuenta que la política pública puede incluir las fases de formulación, implementación, evaluación, análisis y/o reestructuración de la política (Salazar, 2009); podríamos entonces plantear que el profesorado se ha relacionado con la política lingüística del PNB en el momento de la implementación en sus territorios. En otras palabras, se han relacionado con el Programa de Bilingüismo, en el momento de “llevar ideas de política a la práctica” (Grindle, 2009). Por consiguiente, podríamos plantear que el profesorado de estas tres subregiones, como agentes de la política lingüística, se encuentran en el lugar de implementadores e implementadoras de las ideas propuestas por el gobierno; lo cual a su vez nos permite pensar al profesorado en una posición de exterioridad en relación con la política lingüística y nos muestra además el enfoque descendente (Johnson, 2013; Kaplan y Baldauf, 1997) que caracteriza el PNB en estos territorios de Antioquia. En relación con el lugar de exterioridad del profesorado en la política del PNB, los/las docentes de Urabá y del Norte cuestionan que el Programa haya sido construido por otras personas, sin darle a ellos y ellas un lugar en la arquitectura de dicha iniciativa y en ocasiones ni siquiera espacio en la puesta en marcha de los diferentes ejes de acción.

En cuanto a la formación docente ofrecida en el marco del PNB, las experiencias compartidas por el profesorado evidencian lo que a cada uno/una le ha pasado. En primer lugar, cuatro docentes no han tenido la oportunidad de estar en alguna oferta de formación en el marco de la implementación del PNB. De acuerdo al profesorado de Urabá las causas por las cuales no han podido acceder a la formación docente son principalmente debilidades en la comunicación de las ofertas en la subregión, la falta de concreción de las iniciativas de formación permanente, como también porque no han ofrecido alternativas de formación al profesorado que ha sido clasificado en un nivel superior de inglés. Por su

Facultad de Educación

parte, en el Oriente la ausencia de una de las docentes se debe a los conflictos en los horarios de las ofertas con su jornada laboral.

Por otro lado, tenemos que los/las otros/otras docentes, sí han participado en algunas ofertas de formación docente. Según el profesorado de estas subregiones, ellos y ellas han asistido a cursos y/o talleres enfocados a la mejora de la lengua extranjera y sobre estrategias de enseñanza para mejorar la instrucción en el aula de clase. Por lo tanto, consideramos que el eje de formación del PNB se sustenta en una perspectiva tradicional de la formación basada en el entrenamiento, en otras palabras, a través de cursos, seminarios o talleres se pretende actualizar los conocimientos científicos y didácticos del profesorado para transformar su práctica en el aula de clase (Imbernón, 2014). Lo cual a la vez nos lleva a plantear que en la política lingüística del PNB se piensa al profesorado como el objeto de la formación que carece de un conocimiento, el cual puede ser suplido por unos expertos/expertas por medio de cursos rápidos de capacitación y con materiales para la enseñanza del inglés.

Igualmente, los y las docentes hablaron de lo que ha sido para cada uno/una su experiencia en los programas. Sus voces declaran básicamente que han sido significativas, por los nuevos aprendizajes obtenidos en dichos programas. Sin embargo, en el Norte ambos docentes reconocen el beneficio de haber participado en las estrategias de formación, pero también desde una posición crítica manifiestan una sensación de inconformidad o de vacío quizá, lo cual nos permite pensar que posiblemente las estrategias han respondido poco a sus expectativas y necesidades de formación. Es así como de su transitar por el largo camino de la implementación del PNB, el profesorado ha compartido algunas de sus percepciones en relación con la política y sus acciones de formación docente las cuales presentamos a continuación.

Facultad de Educación

Algunos/algunas docentes cuestionan la política macro del Programa Nacional de Bilingüismo, por considerar que carece de claridad en sus propuestas. Particularmente en Urabá, las voces del profesorado señalan que ha sido una política que carece de principios claros en cuanto a los recursos necesarios para su implementación, es decir, docentes de inglés para cubrir la alta demanda, recursos para la enseñanza de la lengua extranjera y sobretodo ellos/ellas perciben el eje de acción sobre la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación, como un asunto poco concreto, puesto que carece de oportunidades de formación para todo el profesorado, independiente del nivel de lengua extranjera en el que se encuentre y además porque no se ha contemplado la formación avanzada. En la misma línea, en la subregión Norte los profesores cuestionan de manera enfática el manejo de la administración local en la implementación de la política lingüística en la subregión, según los docentes no hay un compromiso serio del gobierno para alcanzar las metas propuestas y ofrecer una formación permanente enmarcada en un proceso sistemático. Esta posición crítica del profesorado nos lleva a pensar en el *teachers' agency* (Johnson, 2013; Menken y Garcia, 2010) es decir, el papel activo del/de la docente en la interpretación y apropiación de la política macro. Por lo cual podríamos decir que a pesar del enfoque descendente que caracteriza la política lingüística, el profesorado además de ser un receptor de las ideas propuestas, a su manera ellos/ellas han resistido o cuestionado lo que ha pasado con la política lingüística y sus estrategias de formación en los territorios.

Aparte de su mirada sobre la política macro, el profesorado plantea que la falta de secuencia en las ofertas de formación se debe a varias causales. En la subregión del Oriente, parece que la burocracia en el manejo de los procesos de la administración local, ha generado dilaciones en la continuidad de los programas de formación permanente del profesorado; igualmente según los/las docentes de Oriente y Urabá los cambios de

Facultad de Educación

mandatario/mandataria en las subregiones también ha influenciado que se pueda avanzar con los programas de formación docente; y por último tanto el profesorado de Urabá como el del Norte, considera que las iniciativas de formación son más un asunto de indicadores de la administración local que un interés serio en formar al profesorado de inglés. En la misma línea, ellos y ellas señalan que las ofertas de formación se han caracterizado por la brevedad y la celeridad, conllevando a procesos de formación superficial que no han dado espacio para que el profesorado consolide los aprendizajes. Lo que el profesorado plantea, consideraríamos que devela de alguna manera la brecha de la implementación (Grindle, 2009) en los programas de formación de esta política, puesto que hay poca coherencia entre lo planteado en la política del PNB y lo que realmente está pasando en los territorios. Por lo tanto, creeríamos preciso que el Ministerio buscara consolidar el Direccionamiento Estratégico a las Secretarías de Educación en los territorios, de manera que se pudieran superar las situaciones que a nivel local han afectado a la formación permanente del profesorado.

Además, desde la perspectiva del profesorado de las subregiones de Urabá y del Norte, el Estado los/las ha abandonado en las subregiones. Enfáticamente en Urabá lamentan que han pasado años y ellos/ellas, no han tenido mayores oportunidades de formación permanente ni avanzada aún en el marco de la política de bilingüismo. Igualmente, parece que el profesorado de Urabá que participa de las estrategias de formación, no ha tenido apoyo para la implementación de lo aprendido en el aula de clase, lo cual desde su mirada configura otra forma de abandono. Así mismo, en la subregión Norte, los docentes sienten abandono, porque la formación permanente del profesorado de inglés es un asunto de poca importancia para el gobierno a nivel nacional y local. Si bien en los reportes de la política lingüística se ha publicado “el programa en coordinación con las

Facultad de Educación

entidades territoriales ha beneficiado a través de las diferentes estrategias que fortalecen las competencias en lengua extranjera a más de 10.000 docentes de inglés del país” (MEN, 2010), las voces del profesorado evidencian que aún hay territorios en el país, donde en años no ha llegado ninguna oferta de formación como en el caso de Urabá, y si han tenido alguna posibilidad de formación como en el caso del Norte, la dinámica de los procesos de formación han generado que el profesorado sienta igualmente el abandono del Estado.

Por otro lado, el profesorado en el Oriente considera que en la subregión la comunicación de las estrategias y la selección del profesorado que se beneficia de estas ofertas han tenido un manejo poco transparente por la Secretaría de Educación municipal. Estas irregularidades han conllevado a la exclusión de algunos/algunas docentes de las iniciativas. Y en la subregión del Norte, encontramos que ambos docentes consideran regular la calidad de algunos cursos, dado que pareciera que la dinámica fuese más un asunto de cumplir con un compromiso y cobrar unos honorarios que un objetivo serio por acompañar al profesorado, en su proceso de formación. Aunque ambos han manifestado las ganancias, sus vivencias en estos cursos les han permitido cuestionar poca calidad. Pareciera que fuese más un asunto acucioso por cumplir unas metas o por cumplir una contratación de la entidad formadora, que realmente un propósito claro por contribuir con la formación del profesorado.

A lo largo del camino de este estudio, hemos visto que los y las docentes de inglés de estas tres subregiones, han tomado posiciones para hablar y narrar su experiencia, su lectura del eje de formación docente del PNB y han compartido lo que sueñan y esperan podría ser la formación permanente del profesorado en sus territorios. En este apartado tenemos las voces de todos y todas, tejiendo algunas ideas sobre lo que debería tenerse en cuenta en un programa de formación permanente en cada uno de sus contextos, algunas

Facultad de Educación

ideas se encuentran otras no, pero es lo que sugiere el profesorado desde su condición de sujetos del saber.

Encontramos que en el Urabá, en el Norte y en el Oriente, todos y todas hacen un llamado a pensar la formación situada del profesorado en los territorios. Desde Urabá, señalan de manera vehemente considerar las características culturales, sociales, históricas y económicas del territorio, como elementos fundamentales en la estructuración de las políticas, de manera que la formación responda mejor a las necesidades del profesorado y se sintonice más con sus características y el entorno. En el Oriente antioqueño el profesorado plantea la realización de un diagnóstico para tener un amplio conocimiento del contexto y de los y las docentes, para que las agendas correspondan tanto a sus necesidades y expectativas, como a las demandas actuales del contexto. Y en el Norte, los docentes plantean la construcción de las agendas en el mismo territorio, y en esa construcción pensar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera con información local. El llamado en estos tres territorios correspondería a una orientación diferente de la formación del profesorado. Es decir, en la construcción de las agendas, se consideraría el contexto en el cual se desenvuelve el profesorado, las características particulares de la región, de la misma institución educativa y de la comunidad, como también y fundamental el mismo deseo de saber de los y las docentes.

Así mismo, estas voces se refieren al tema de la comunicación de las estrategias en las subregiones. De ahí que Luz plantee el establecimiento de mecanismos para mejorar la comunicación efectiva de las ofertas en la subregión, de manera que el profesorado tenga la información y pueda decidir sobre su participación en las estas. Y en el caso de Oriente, los y las docentes plantean la necesidad de que se establezcan mecanismos para favorecer la

Facultad de Educación

comunicación transparente en las iniciativas de formación de manera que ellos y ellas puedan participar.

Por otro lado, el profesorado plantea la formación permanente como un proceso sistemático. En Urabá, Luz señala que se lleve a cabo en un proceso sostenido en el tiempo, algo diferente a los eventos cortos que han llegado a la subregión; al igual Natalia en Oriente plantea contemplarla en el largo plazo sin las pausas constantes que hasta ahora han tenido las ofertas en esta subregión. Y Viviana en Urabá, piensa en la política lingüística a nivel macro y sugiere que una política debe incluir a todos/todas los/las agentes y además establecer agendas de formación que beneficie a todo el profesorado, independiente del nivel de inglés en el cual se encuentre. Muy en consonancia con los procesos a largo plazo, el profesorado sugiere que sería preciso ofrecer oportunidades de educación avanzada en las subregiones.

Aparte de pensar la educación posgraduada en las subregiones, sus voces también señalan otras rutas alternativas de formación. En primer lugar, como docentes de una lengua extranjera, encuentran en los intercambios en países de habla inglesa una buena alternativa de aprendizaje; cabe decir que para el momento en el cual se llevó a cabo el estudio ningún docente había tenido dicha posibilidad, ni tampoco estaba contemplada en el PNB. Por su parte, en Urabá Juan también plantea los intercambios, pero a nivel local, el considera que sería una manera de promover el encuentro, la conversación con otros/otras colegas y el intercambio de saberes. Lo cual es un asunto poco contemplado en la actual política del PNB, en la cual el foco ha sido mejorar el conocimiento disciplinar y pedagógico del profesorado a través de: talleres, cursos o inmersiones.

Además, el profesorado habla de las diferentes modalidades, presencial, virtual o mixta para llevar a cabo las ofertas de formación en los territorios. Al respecto, tenemos

Facultad de Educación

dos posiciones diversas, en el Norte y en la subregión de Urabá. En el Norte, Antonio ve en las nuevas tecnologías una buena alternativa para promover la participación del profesorado en las iniciativas de formación, para recibir acompañamiento y por ende dar continuidad a los procesos, y muy especialmente un camino para llegar a la comunidad académica que el tanto ha esperado de las ofertas de formación del PNB. Mientras que en Urabá, Viviana, de manera enfática, plantea la presencialidad como la mejor modalidad para llevar a cabo la formación permanente del profesorado, debido a asuntos de infraestructura en la subregión y la poca preparación de los y las docentes en relación con el uso de las nuevas tecnologías. Al respecto, hacemos un llamado a la importancia de tener en cuenta las condiciones del contexto y las características del profesorado al momento de decidir las modalidades de formación que se ofrecerán en los territorios.

Y también en la subregión Norte, los docentes manifiestan su deseo de elaborar sus propios materiales para la enseñanza de la lengua extranjera. A pesar de que en algunas de las estrategias en las que han participado ha sido evidente la alta inversión en materiales, ellos en su deseo de volver la mirada al territorio en las agendas de formación, sugieren el diseño de materiales como una ruta alternativa.

Además, los/las docentes se refieren al tema de las entidades formadoras y de los/las formadores/formadoras. En el caso de Antonio en el Norte, parece que el profesorado ha cuestionado que la formación permanente del profesorado se haya puesto en manos de una multinacional y no de una universidad formadora de maestros y maestras de lenguas extranjeras. Por su parte, en Oriente Natalia plantea que en aras de diversificar la formación docente, se podrían establecer convenios con diferentes instituciones en la subregión; según la profesora, la formación permanente ha estado a cargo de una sola institución de educación superior, y pareciera que las estrategias de formación ha brindado pocas

Facultad de Educación

herramientas para innovar, por lo tanto han sido pocos los nuevos aprendizajes. En este sentido, creeríamos que cualquier institución a cargo de la formación del profesorado sería pertinente que además de pensar la diversidad de las ofertas, se parta principalmente de las necesidades, expectativas e intereses del profesorado. Igualmente, la profesora se refiere a los/las formadores/formadoras y señala la importancia de que sean personas con una buena preparación a nivel de formación posgraduada. Por otro lado, en la subregión de Urabá Alberto resalta que además de ser personas bien preparadas para afrontar la tarea de la formación permanente del profesorado, sería muy importante que tuviesen un buen conocimiento del territorio de Urabá. Él sugiere tanto al/a la formador/formadora local como al hablante nativo/nativa de la lengua extranjera, pero con la condición de conocer y comprender las dinámicas del territorio. Lo anterior, nos lleva a plantear la importancia de un/una formador/formadora sensible frente a la diversidad de los contextos, con la disposición y la capacidad de conectarse con los lugares y con el profesorado donde se lleve a cabo la formación.

Y para finalizar, podríamos decir que las voces de estos y estas docentes, desde sus territorios nos han ilustrado lo que ha pasado y lo que les ha pasado a cada uno/una de ellos/ellas con la formación permanente del profesorado, en estos tiempos de bilingüismo en el país. Cada uno, cada una ha realizado su propio recorrido, ha tenido su propia experiencia, cada uno, cada una ha llevado a cabo su propia lectura de la política y así mismo desde su lugar, desde la cálida Urabá, desde la fresca de Oriente y desde la sierra del Norte, se han permitido soñar sobre su propia formación. Y es ahí donde nos habla Siddhartha, quien nos dice “Qué bueno es probar por sí mismo lo que hay que saber, vivirlo en carne propia, no saberlo sólo con la memoria, saberlo con mis ojos, con mi corazón, con mi estómago”. Sí, creemos que el profesorado ha probado por sí mismo lo que hay que



Facultad de Educación

saber y ha vivido en carne propia, con sus ojos, con su corazón y con su estómago, aquello
ha pasado en torno a la política del PNB y su formación en los territorios de Antioquia.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Conclusiones

A lo largo del camino de este estudio, nos hemos dado a la tarea de escribir de esos personajes de la formación en las subregiones de Antioquia, en tiempos de bilingüismo en el país. Hemos escuchado esas voces allá en la frescura de Oriente, en la altura del Norte y en la calidez del Urabá antioqueño. Y han sido ya varios años en los cuales ellos y ellas nos han habitado, el eco de sus voces permanece en nuestros oídos y es así como hemos tratado de narrar y como la amanuense, hicimos el mejor intento de plasmar en estas páginas de lo que les ha sucedido, lo que su mirada ha encontrado y lo que sus sueños les ha permitido soñar de su propia formación. Del camino recorrido en los territorios de Antioquia, queda hoy en nuestra mente, en nuestros oídos y en estas páginas, de lo no contado por estos personajes de Urabá, de Oriente y de la subregión Norte, sobre lo que ha pasado en la puesta en marcha de la política pública del PNB y su eje de acción de formación del profesorado. La presencia de Luz, Viviana, Juan y Alberto en Urabá; la de Cristina, Natalia y Camilo en Oriente y la presencia de Carlos y Antonio en el Norte, sus voces y sus trayectorias nos permitieron acercarnos a esa compleja relación entre políticas de bilingüismo y los/las actores y el contexto.

Independiente del enfoque en el cual se basen las políticas lingüísticas, el profesorado tiene un lugar central en ellas (Ricento & Hornberger, 1996), al igual que un papel activo, *teachers' agency* (Johnson, 2013; Menken y Garcia, 2010), en el desarrollo, mantenimiento y cambio de las ideologías de estas a nivel local, es decir, un lugar en los procesos de interpretación y apropiación (Johnson, 2013). Entonces, considerando ese lugar central del profesorado, en el caso del PNB los y las docentes de nuestro estudio se han relacionado con la política del PNB, en el momento de la ejecución de las pruebas de

Facultad de Educación

diagnóstico de inglés y a través de las ofertas de formación docente, propuestas en el eje de acción de Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación (MEN, 2005). Al decir de Grindle (2009) en el momento de “llevar ideas de política a la práctica” (p.33) o sea, en el momento de la implementación. Desde esta perspectiva, podríamos decir que el profesorado de estos tres territorios no ha tenido lugar en la elaboración del PNB. Al respecto, Johnson (2013^a) nos dice que el enfoque, ya sea de abajo hacia arriba o descendente de una política lingüística, es de carácter relativo debido a que depende de quién está en el lugar de la creación y quien en la interpretación y en la apropiación; por consiguiente, en este caso podríamos plantear que el PNB se caracteriza por haber sido establecido desde un enfoque descendente, porque el profesorado de estas tres subregiones, no ha tenido participación en el proceso de formulación de la política lingüística, sus voces podrían evidenciar más su interpretación y apropiación del PNB. En la misma línea, nos permitimos plantear que el profesorado como agente de la política lingüística es un implementador o un receptor de las ideas propuestas por el Estado, en el marco de la política, lo cual a su vez sitúa al profesorado en una posición de exterioridad, en relación con el PNB.

Debido al enfoque descendente de la política del PNB, algunos de los y las docentes en la subregión de Urabá y del Norte, han manifestado su cuestionamiento al respecto. Sus voces llaman la atención, porque es una política en la cual al profesorado no se le ha tenido en cuenta, ellos y ellas sienten que el profesorado no ha sido involucrado en el proceso y que ha sido construida por otras personas. Esta interpretación de la política nos lleva a pensar en el *teachers' agency* (Johnson, 2013; Menken y Garcia, 2010) es decir, el papel activo estos y estas docentes en la interpretación y apropiación de la política macro, dado que a su manera ellos y ellas han resistido o cuestionado la política del PNB.

Facultad de Educación

Teniendo en cuenta que el Ministerio plantea que las entidades territoriales formulan y desarrollan los planes de formación en bilingüismo y metodología para el profesorado de inglés (MEN, 2005), creeríamos que si ya tenemos una política macro de bilingüismo, sería tarea de las entidades territoriales pensar sus propias iniciativas de bilingüismo y de formación permanente del profesorado. En este orden de ideas, se trataría de promover la participación ciudadana, de manera que los/las diferentes agentes de la educación, padres de familia, estudiantes, personal administrativo de las instituciones educativas y el profesorado, tengan un lugar y un espacio en la toma de decisiones de los procesos de la política lingüística para su territorio. Y en el caso de la formación permanente, desde el mismo Comité Territorial de Formación Docente sería preciso dar un lugar protagónico al profesorado, en la construcción de las agendas de formación. Si bien el Ministerio establece que los agentes educativos que participan en dicho Comité son: “la secretaría de educación, las universidades, las facultades de educación, los centros de investigación educativa, las escuelas normales superiores de cada entidad territorial y las comunidades étnicas” (MEN, 2011 p. 16), excluyendo al profesorado de este, nos permitimos plantear que es tarea de las entidades territoriales, dar ese lugar visible al profesorado, desde el mismo territorio.

Entonces, partiendo de la experiencia como “eso que me pasa a mi” y que al pasarme me forma o transforma (Larrosa, 2006 p. 88), estos y estas docentes han compartido de lo que a ellos y a ellas les ha acontecido en la puesta en escena de algunas de las acciones, llevadas a cabo en el marco de la implementación del PNB, como lo son la administración de las pruebas de diagnóstico y los programas de formación para el profesorado de inglés. En relación con las pruebas de diagnóstico de inglés, establecidas por el gobierno en la política del PNB, las voces del profesorado señalan dos asuntos en

Facultad de Educación

particular. En primer lugar, quienes han participado en el diagnóstico manifiestan que se han presentado algunas irregularidades en su administración, parece que se han presentado dificultades en relación con la plataforma, a través de la cual se administra la prueba, Internet y el sonido para la realización de la prueba de escucha. En segundo lugar, los y las docentes también se refieren al contenido de las pruebas de diagnóstico. En el caso de una de las docentes de Urabá, ella manifiesta que el contenido de la prueba de diagnóstico para el profesorado es el mismo de las pruebas Saber Pro que toma el estudiantado de la educación media. Este es un asunto que nos llama la atención, porque pareciera que no se ha tenido en cuenta que son dos audiencias con características diferentes. Es decir, su preparación en relación con la lengua extranjera es diferente, al igual que su motivación; como también son diversos los objetivos de tomar una prueba de inglés, no es lo mismo evaluar al estudiantado para saber en qué nivel de inglés egresa de la educación básica y media, que evaluar al profesorado para identificar su nivel de inglés y desde ahí pensar en su formación. Además, de acuerdo a la experiencia de estos y estas docentes, las pruebas de diagnóstico se han enfocado en algunos aspectos de la lengua extranjera. Por ejemplo, según unos/unas docentes la prueba se ha enfocado en algunos aspectos de gramática y lectura y para otros/otras ha sido más de escritura y una entrevista con preguntas simples, como lo plantea una docente en Oriente.

De acuerdo con lo planteado en los documentos de la política del PNB, el diagnóstico, es la base para desarrollar los planes de mejoramiento en las distintas regiones del país, teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada región (MEN, 2005), por lo tanto, dada las irregularidades que se han presentado en la administración de las pruebas y el contenido de las mismas, nos permitimos plantear que la información obtenida a través de estas, contribuyen muy poco a identificar realmente las necesidades de formación del

Facultad de Educación

profesorado de cada región. Es decir, creeríamos que un diagnóstico para identificar el nivel de inglés del profesorado requeriría de una prueba bien elaborada, en la cual se evalúen las diferentes habilidades de la lengua extranjera, como también de una buena logística que permita al profesorado responder de manera cómoda la prueba, lo cual podría contribuir a que los resultados sean lo más confiables posible. Y por último, de acuerdo a lo planteado por el Ministerio (2005) si el diagnóstico se realiza para contemplar una formación que responda a las necesidades del profesorado en sus regiones, consideramos que las necesidades de formación de los y las docentes de inglés van más allá de la mejora de su conocimiento disciplinar; en consecuencia sería pertinente contemplar otras estrategias que conlleven a identificar las necesidades de formación desde una perspectiva más amplia.

Igualmente, estos y estas docentes de Urabá, Oriente y de la subregión Norte se han relacionado con la política lingüística por medio de las estrategias de formación docente. Para comenzar, el nivel de participación en las ofertas de formación ha sido diverso, del grupo de los/las nueve docentes, cuatro no han participado en las estrategias de formación del PNB, así lo evidenciaron sus respuestas en el cuestionario y sus relatos en las conversaciones. Por su parte, el profesorado que ha estado ausente de las ofertas señala varias causales. La profesora de Oriente aduce su ausencia en los programas por conflictos en los horarios en los cuales han ofrecido dichos programas. Según, los y las docentes de Urabá se han presentado irregularidades en la comunicación de dichas ofertas, es decir, la información ha llegado al municipio pero pareciera que se ha quedado en las oficinas de la Secretaría de Educación local; por otro lado, en ocasiones la misma entidad territorial ha manifestado la posibilidad de desarrollar algún plan de formación, pero no ha pasado de ser un anuncio, o sea ha faltado concreción de las iniciativas; por otro lado, el profesorado que

Facultad de Educación

ha sido clasificado en un nivel superior de inglés, C1, no ha podido participar de las estrategias, porque el foco del Programa es mejorar el nivel de inglés de quienes han sido clasificados en los niveles básicos de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia.

Según, el profesorado la Secretaría de Educación en sus municipios, es la que ha generado las irregularidades en la comunicación efectiva de las iniciativas, como también la falta de concreción de estas, lo cual vemos con preocupación, puesto que de acuerdo a lo establecido por el Ministerio, la Secretaría de Educación tiene el compromiso de liderar los procesos de formación del profesorado en los municipios. Entonces, pensaríamos que aunque el país se caracterice por ser un Estado descentralizado (Cuervo, 2007) en el cual las entidades territoriales tienen autonomía para la gestión de sus temas de competencia e interés, lo señalado por el profesorado evidencia la pertinencia de consolidar el Direccionamiento Estratégico a las Secretarías de Educación (MEN, 2010) en las subregiones, de manera que se busquen alternativas para superar las dificultades que se han presentado en torno a la participación del profesorado, en las estrategias de formación permanente, en estas subregiones.

Por otro lado, creeríamos que la falta de ofertas para el profesorado que tiene un buen nivel de inglés, evidencia una mirada reducida de la formación en el marco del PNB. Si bien pensamos que promover la mejora del conocimiento específico es importante, encontramos cuestionable que las estrategias busquen beneficiar solamente a quienes se encuentran por debajo del nivel B2 de inglés, dejando de lado a los/las demás docentes. Igualmente, creeríamos que el mensaje que se envía con esta mirada de la formación es que quien tiene un buen inglés, no necesita prepararse más.

Y hablando de su experiencia, de lo que les ha pasado en los programas de formación ofrecidos en el marco del PNB, el profesorado nos ha contado de las estrategias

Facultad de Educación

y de lo que le ha significado participar en estas. En primer lugar, el profesorado ha recibido principalmente ofertas de cursos y talleres que se han centrado principalmente en estrategias de enseñanza y en la mejora de la lengua extranjera. Por lo tanto, podríamos decir que la propuesta de formación del PNB se sustenta en una perspectiva técnica de la formación, basada en el entrenamiento, puesto que se busca la actualización de los conocimientos científicos y didácticos del profesorado, por ejemplo, a través de cursos y seminarios, los cuales conllevan a la transformación de la práctica (Imbernón, 2014). En este orden de ideas, nos permitimos plantear que en la política lingüística del PNB, al profesorado se le mira como el objeto de la formación, con carencias a nivel de lengua extranjera o metodología, las cuales puede ser superadas en los cursos o talleres ofertados.

En segundo lugar, al pensar en las oportunidades de formación en las cuales han participado, ellos y ellas expresaron diversos sentimientos. Los y las docentes de Urabá y de Oriente manifiestan un grato sentimiento y consideran la experiencia como significativa, porque han tenido diferentes aprendizajes y porque han visto el impacto en su práctica diaria en el aula de clase. Lo cual creeríamos va en consonancia con lo planteado en la política del PNB, es decir, brindar nuevos aprendizajes de inglés o de didáctica para mejorar la instrucción en el aula de clase. En contraste, el profesorado de la subregión Norte valora las estrategias de formación, pero también manifiesta un sentimiento de vacío o de un pendiente, generado por la dinámica de las ofertas, por lo cual podríamos pensar en una posible tensión, en relación con lo que ha pasado en el proceso de implementación de las ofertas en este territorio.

En consecuencia, pensamos, la posibilidad de replantear la perspectiva epistemológica de la formación permanente en la construcción de las políticas públicas. Es decir, comenzar por imaginar al profesorado como sujeto de la formación y no como objeto

Facultad de Educación

de ella, tal como lo evidencia la puesta en marcha de la propuesta del PNB. Este cambio podría conllevar a la vez a contemplar la formación, como un proceso en la cual, las iniciativas complementen y ayuden a enriquecer esos saberes, disciplinar, pedagógico y experiencial, que ya los y las docentes poseen, superando así la mirada de falta o carencia que evidencia el eje de acción sobre la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación del PNB.

Es así como, de su transitar por los caminos del PNB, en los territorios de Antioquia, el profesorado ha compartido su mirada de la política del PNB y de los programas de formación docente. Sus voces cuestionan algunos elementos de la política macro. En Urabá por ejemplo, algunos/algunas docentes consideran que la política del PNB es poco clara, puesto que al establecerla, no se tuvieron en cuenta aspectos relacionados con los recursos para enseñar la lengua extranjera, la demanda de docentes de inglés que generaría la nueva política, como tampoco la formación permanente para todo el profesorado de inglés, independiente del nivel de lengua en que se encuentre o la formación avanzada. En otras palabras, creeríamos que el profesorado de esta subregión señala elementos claves de una política lingüística, los cuales parece no fueron considerados en la política macro del PNB, al menos para este territorio. En este sentido, pensamos en la dimensión espacial de las políticas públicas (Salazar, 2009), en cuanto a que las políticas varían de un lugar a otro por las condiciones a nivel económico, político y cultural de los diferentes contextos.

En consecuencia, creeríamos pertinente que en la formulación de políticas públicas como el PNB, se piense en la diversidad de los territorios, se consideren aspectos tales como: los recursos humanos y materiales, y se establezcan alianzas con los entes territoriales y con las entidades pertinentes para que la implementación de sus ejes de

Facultad de Educación

acción, se ejecuten de la mejor manera posible en los distintos territorios. Por otro lado, el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (MEN, 2013) establece que la educación avanzada, es una de las estrategias para fortalecer la formación permanente del profesorado en el país. Por lo tanto, será preciso que el mismo Ministerio articule las políticas que desde allí mismo se establecen. En otras palabras, la articulación del eje de acción sobre la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación del PNB con el Sistema Colombiano de Formación de Educadores, de manera que se contemple la educación posgraduada en las subregiones, lo cual podrían llevar al profesorado a explorar otros territorios académicos de reflexión, de comprensión de los fenómenos sociales y educativos, de indagación en un proceso sistemático, como también de transitar en un proceso, en el cual confronte sus conocimientos, los amplíe y profundice de manera que pueda responder mejor, a las complejidades del mundo actual.

Tal como lo mencionamos en páginas anteriores, en la página de Colombia Aprende, se encuentra publicada la información sobre la maestría en Didáctica del Inglés con Énfasis en Aprendizaje Autodirigido (MEN, 2010). Dicha iniciativa se presenta como un proyecto conjunto entre la Coordinación de Formación de Docentes y Directivos Docentes y el Programa Nacional de Bilingüismo, con el objetivo de beneficiar a 100 docentes de inglés con créditos condonables, además indica que el programa se ofrece “debido a la necesidad de beneficiar a docentes ubicados en áreas rurales y en regiones apartadas del país” (MEN, 2010). Obviamente, es de celebrar que se haya establecido este convenio para favorecer al profesorado de inglés, ubicado en regiones lejanas del país para llevar a cabo estudios a nivel de posgrado. No obstante, nos llaman la atención dos aspectos. Primero, que el gobierno proyecte beneficiar con este convenio y el crédito condonable, únicamente a cien docentes de inglés del país, cuando son más de diez mil

Facultad de Educación

los/las docentes de inglés, consideramos que es un número bastante ínfimo, frente a la cantidad de docentes de inglés que tiene el país. En segundo lugar, creeríamos que la poca visibilidad de esta iniciativa refleja la discreta intención del gobierno, en apoyar la formación posgraduada del profesorado de inglés, por lo tanto creeríamos que la formación permanente del profesorado, necesita más que buenas intenciones o esfuerzos discretos, se hace necesario que el gobierno materialice con acciones concretas lo que ha establecido en el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (MEN, 2013) en torno a la formación permanente y avanzada del profesorado del país.

Por su parte, en la subregión del Norte, el profesorado siente que a nivel del territorio falta compromiso de la Secretaría de Educación. Ambos docentes han tenido la oportunidad de participar en algunas estrategias de formación, sin embargo, ellos consideran que la entidad territorial, ha realizado pocos esfuerzos por brindar al profesorado una formación permanente, enmarcada en un proceso sistemático. Igualmente, parece se han presentado irregularidades con las personas a cargo de liderar estos procesos en la administración local, razón por la cual el profesorado no ha tenido con quien establecer interlocución para informarse al respecto. En este sentido, pensamos que sería preciso que el Direccionamiento Estratégico a las Secretarías de Educación (MEN, 2010) se consolide realmente en la subregión, de manera que se procure apoyo y acompañamiento efectivo al profesorado. Es decir, que en este territorio el Ministerio vele porque la Secretaría de Educación local establezca buenos mecanismos de comunicación con el profesorado y además se comprometa con una formación docente de calidad.

Aparte del cuestionamiento en relación con la política lingüística y los programas, los y las docentes señalan algunos elementos que consideran han afectado la continuidad de las iniciativas, en el marco del PNB. Para comenzar, el profesorado de Oriente y Urabá

Facultad de Educación

indica que ha pasado un periodo de aproximadamente dos años sin tener alguna oferta. A pesar de que la política pública del Sistema Colombiano de Formación de Educadores (MEN, 2013) sugiere que la formación permanente será estructurada en el tiempo, de manera coherente y como un proceso sistemático, podríamos decir que la dinámica de las iniciativas del PNB, con pausas tan prolongadas en el tiempo, no logran realmente configurar un proceso sistemático.

Particularmente, en Oriente las voces del profesorado consideran que el manejo de los procesos de organización, de la misma Secretaría de Educación municipal ha generado complicaciones en la continuidad de los programas. Es decir, pareciera que la burocracia en la subregión del Oriente, ha conllevado a las pausas prolongadas de estos. Así mismo, tanto en Urabá como en el Oriente, el profesorado considera que los cambios de gobierno, ya sea a nivel municipal o departamental han afectado también los programas en las subregiones. Aunque, en la política pública del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (MEN, 2013), se encuentra planteado el principio de la continuidad, en el cual “El Estado asume como política pública la formación y el desarrollo profesional de los educadores, más allá de los períodos de gobierno, por tanto ha de ser estructurada en el tiempo de manera coherente y sistemática” (p.54), nos llama la atención que la formación permanente del profesorado, sigue siendo un asunto vulnerable a los intereses y a las agendas de gobiernos de turno. Por consiguiente, consideramos que el Ministerio y el Comité Territorial de Formación Docente en las subregiones tendrían la tarea de buscar los mecanismos para que principios, como el de la continuidad, trascienda del papel y realmente le ofrezcan al profesorado una formación, enmarcada en un proceso sistemático de largo alcance.

Facultad de Educación

Por otro lado, en las dos mismas subregiones los y las docentes piensan que las interrupciones en las iniciativas, se deben al interés de la administración local por mostrar indicadores, más no en un compromiso serio por la formación permanente del profesorado. En otras palabras, desde su perspectiva en estos territorios se han ofrecido algunas estrategias por un tiempo determinado para tener evidencia y cumplir lo dispuesto por el gobierno en la política del PNB. Esta situación nos permite pensar que la interrupción de los programas, posiblemente obedece a que la formación del profesorado se piensa como un momento para alcanzar una meta o porque infortunadamente, esta se encuentra supeditada a las agendas y dinámicas políticas de los/las gobernantes locales en los diferentes territorios. Por lo tanto, creeríamos que al Ministerio le correspondería repensar la perspectiva de la formación en el marco del PNB y procurar establecer procesos de formación que se sostengan en el tiempo. Es decir, pensar la formación como un proceso continuo, no como una serie de eventos desconectados para alcanzar una meta determinada. Además, buscar diferentes mecanismos para fortalecer el Direccionamiento Estratégico (MEN, 2010) a las Secretarías de Educación en el establecimiento de las agendas de los programas, lo cual podría contribuir a que el principio de la continuidad, no se quede en simple letra muerta.

Si bien, el profesorado de estos tres territorios, Norte, Oriente y Urabá, ha manifestado su reconocimiento a los beneficios de haber participado en las estrategias de formación, ellos y ellas también consideran que la formación ofrecida en el marco del PNB, ha sido por medio de estrategias caracterizadas por la brevedad, la celeridad y la superficialidad. Sus voces han manifestado que los cursos y los talleres han sido estrategias pensadas para el corto plazo. Y además de ser implementadas por un corto periodo de tiempo, según el profesorado del Norte y de Urabá, aparte de la dinámica acelerada de los cursos y talleres, en los cuales parecía que las entidades formadoras tenían afán por cubrir

Facultad de Educación

contenidos y terminar, no hubo lugar para profundizar en los contenidos. Esta situación, nos lleva a pensar en la mirada fragmentada de la formación en esta política lingüística, en la cual el profesorado es el objeto y se busca en el corto plazo, la mejora de sus competencias lingüísticas o en metodología. Es por eso que podríamos decir que la formación permanente del profesorado de inglés es más una respuesta inmediata a los requerimientos del Estado, que un proceso continuo y serio para responder a las necesidades del profesorado, en los diferentes momentos de su trayectoria profesional.

Por lo tanto, creeríamos que a pesar de tener una política lingüística, en la cual la formación del profesorado es un eje central y una política pública del Sistema Colombiano de Formación de Educadores, aún falta que el gobierno a nivel nacional y local la asuman con determinación, de manera que los y las docentes se involucren en procesos de calidad y sostenidos en el tiempo. Han pasado algo más de diez años de implementación de una política lingüística y de unas iniciativas que han generado más sinsabor que satisfacción en los y las docentes. En consecuencia, creeríamos que la invitación sería entonces, hacer un alto en el camino, pensar y escuchar estas voces que desde los territorios de Antioquia hablan de lo que ha funcionado y de lo que no ha funcionado y desde allí tomar decisiones informadas para futuras iniciativas.

Además, el profesorado ha cuestionado el abandono en el que ellos y ellas se encuentran en las regiones en la puesta en marcha del PNB y sus acciones de formación docente. Tanto los/las docentes que han participado como quienes no han tenido la oportunidad de asistir a las ofertas de formación del PNB, consideran que el Estado les ha abandonado en sus regiones. A pesar de que en los documentos oficiales de la política lingüística se encuentra que “el programa en coordinación con las entidades territoriales ha beneficiado a través de las diferentes estrategias que fortalecen las competencias en lengua

Facultad de Educación

extranjera, a más de 10.000 docentes de inglés del país” (MEN, 2010), aún hay docentes de inglés que en años no han tenido ninguna oferta de formación, de ahí que podamos hablar de la soledad del profesorado en las subregiones. Al respecto, tenemos el caso de Urabá, donde sienten la ausencia del Estado en este territorio, argumentando que han pasado años sin que nadie haya puesto la mirada allí para apoyar su formación permanente.

Y aún algunos/algunas docentes que han participado en las ofertas de formación, en la puesta en marcha del PNB, también manifiestan tal sentimiento de abandono. En principio, para algunos/algunas docentes de Urabá y de la subregión Norte, la política macro del PNB ha establecido metas complejas de lograr, las cuales requerirían de una presencia clara del Estado, en las subregiones para poder alcanzarlas. Presencia que ellos y ellas perciben aún lejana en sus territorios. Ahora, en cuanto a la formación, el sentir del profesorado es que sigue siendo un asunto de poca importancia para el gobierno nacional y local, razón por la cual también manifiestan un sentimiento de abandono. Por último, el profesorado denuncia la falta de acompañamiento para implementar lo aprendido en las ofertas de capacitación; es decir, parece que una vez se termina alguna estrategia de formación, no han recibido el apoyo de la entidad formadora para poner en práctica lo aprendido en el aula de clase.

Lo anterior, nos lleva a pensar en esa brecha de la implementación (Grindle, 2009) de la política lingüística, incluso del mismo Sistema Colombiano de formación; en otras palabras, esa disparidad entre lo que se ha anunciado en las políticas y lo que en realidad se ha llevado a cabo. Por tanto, nos permitimos plantear que a pesar de que se han hecho algunos esfuerzos ofertando algunas estrategias, en estos tiempos de bilingüismo, aún necesitamos de la voluntad seria y comprometida del Estado para apoyar la formación permanente del profesorado de lengua extranjera. Esto implicaría el trabajo conjunto del

Facultad de Educación

Ministerio de Educación, las Secretarías de Educación y los Comité Territoriales de Formación Docente en las subregiones para construir políticas que piensen en la formación como un proceso coherente y sistemático que se configure el largo plazo, además, que promueva la participación de todos/todas las agentes de la educación y que tanto el Ministerio como Secretarías de Educación tengan una presencia efectiva en los diferentes momentos de la política pública.

Por otro lado, los y las docentes de las tres subregiones se ha referido al papel de las Secretarías de Educación en la puesta en marcha del eje de acción sobre la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación del PNB. En el caso de Urabá pareciera que las Secretarías a nivel local y departamental han sido poco efectivas en la comunicación de las ofertas o se han limitado a socializar la intención de ofrecer algunas estrategias que no han pasado de ser simples anuncios. En el Oriente, los y las docentes consideran que la entidad ha manejado la comunicación de las ofertas y la selección del profesorado que se beneficia de las estrategias de manera irregular, lo cual ha evidenciado poca transparencia en los procesos. Y en el Norte, los docentes cuestionan el manejo de la Secretaría de Educación local, en cuanto a la formación, porque perciben poco interés en ofrecer una formación permanente y de calidad, igualmente, porque para el profesorado ha sido complejo encontrar con quien establecer interlocución en la entidad territorial, sobre la gestión de los procesos de formación. Teniendo en cuenta que la Secretaría de Educación es la institución rectora en la región para liderar los procesos de formación docente (MEN, 2011), vemos con preocupación que sea precisamente desde allí, de donde parece que se han generado algunas dificultades sobre los procesos de formación permanente del profesorado, en los territorios de Antioquia.

Facultad de Educación

Por consiguiente, pensaríamos que el Direccionamiento Estratégico (MEN, 2010) para brindar permanente acompañamiento a las Secretarías de Educación en el desarrollo de los ejes estratégicos de la política lingüística, podría contribuir a la mejora en los procesos de implementación de las iniciativas de formación docente en los territorios, de manera que las situaciones que han dificultado los procesos en el marco de la política del PNB, se pudieran aminorar de alguna manera. Por otro lado, nos permitimos plantear que dada la responsabilidad que tienen estas Secretarías para liderar la educación en los territorios y las políticas de formación permanente del profesorado; sería preciso que estas dependencias fuesen lideradas por un personal que sienta, viva y le duela la educación. En otras palabras, nos atreveríamos a plantear la posibilidad de que sea el mismo profesorado, quien asuma la tarea de liderar la educación en el territorio, alguien de la educación, que sepa del día a día en la escuela, de las vicisitudes a las que se enfrentan los/las docentes, día tras día y de las alegrías también, alguien sensible y dispuesto/dispuesta a pensar una política de formación permanente del profesorado, en la cual los/las docentes tengan un lugar protagónico en los procesos de construcción, implementación y evaluación. Así mismo, un/una secretario o secretaria que tenga el compromiso de promover procesos más eficaces, en los cuales aparte de brindar oportunidades de formación significativas, se planteen estrategias de acompañamiento y apoyo al profesorado, en los procesos a lo largo de su trayectoria profesional.

Es así como después de hablar de lo que les ha pasado en las ofertas, después de compartir de su mirada sobre la política y el eje de acción sobre la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación, ahora los y las docentes se han permitido imaginar lo que podría ser la formación permanente en estos territorios antioqueños. Para comenzar, las voces de estos y estas soñadores y soñadoras, coinciden en contemplar la formación situada en sus

Facultad de Educación

territorios. En el caso de Urabá, tenemos un profesorado que en su calidad de migrante y fruto de su lectura del contexto, enfatizan con vehemencia que al establecer un programa se debe partir de la particularidad del contexto por su diversidad étnica y cultural, por su historia e infraestructura. En la misma línea, los/las de Oriente invitan considerar las demandas que el desarrollo, a nivel de industrialización y de crecimiento económico, le plantea a la educación, como también la elaboración de un diagnóstico que brinde elementos claros sobre el territorio, sobre la comunidad educativa; y particularmente plantean la tarea de conocer, quiénes son los/las docentes de inglés y tener en cuenta sus intereses, necesidades y sus deseos de formación. Por su parte, los docentes de la subregión Norte hacen un llamado a construir los programas en el mismo territorio y en los cuales, la lengua extranjera se enseñe y aprenda con información local. Particularmente, uno de ellos señala que los preparen para responder a lo establecido en la política lingüística como en el tema de los estándares.

El escuchar las voces de este grupo de docentes, tejiendo lo que ellos y ellas considerarían podría ser su propia formación, nos han llevado a considerar la importancia de repensar el eje de acción sobre la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación del PNB. Aunque en los documentos de la política lingüística se encuentra establecido que el diagnóstico se ha llevado a cabo para desarrollar los planes de formación de acuerdo a las necesidades de cada región (MEN, 2005), en realidad las ofertas, corresponden a programas estándar, en los cuales se presentan estrategias generales para implementarse en contextos particulares, por cual creeríamos que responden muy poco o nada a las necesidades reales de formación de los y las docentes en sus territorios. Por consiguiente, ese repensar que mencionamos anteriormente, implicaría que en la formulación de las políticas, se contextualicen las agendas, el cual podría ser el camino a recorrer para llegar a la formación

Facultad de Educación

situada, sugerida por el mismo profesorado. En otras palabras, sería preciso tener en cuenta el espacio en el cual los y las docentes se desenvuelven, o sea, las características particulares de las subregiones, de la institución, de la comunidad, como también las necesidades reales de formación, las expectativas y el mismo deseo de saber del profesorado.

Además, los y las docentes han manifestado que se han presentado algunas irregularidades, en relación con la comunicación de las ofertas, las cuales han afectado su participación en algunas de las estrategias. Por lo tanto, indican la pertinencia de establecer mecanismos que mejoren su comunicación en las subregiones. En el caso de Oriente, el profesorado sugiere la necesidad de tener más claridad en la información, puesto que parece que esta dificultad se ha presentado por la falta de transparencia en los procesos de socialización, en la Secretaría de Educación local. En tanto que en Urabá, el llamado es a buscar más efectividad en la comunicación de las estrategias para que esta les llegue oportunamente, dado que las dificultades se deben a la poca efectividad en los procesos de socialización de la Secretaría de Educación. La invitación del profesorado, nos lleva a plantear que el establecimiento de protocolos claros y organizados, en las agendas, podría contribuir a una comunicación más efectiva de los programas.

Por otro lado, debido a la dinámica intermitente de los programas en las subregiones, las voces del profesorado hacen un llamado claro a contemplar la formación permanente, enmarcada en un proceso sistemático. Es decir, en los tres territorios, ellos y ellas plantean la posibilidad de que la formación se configure como un proceso sostenido en el tiempo. Además, tanto en el Oriente como en Urabá, el profesorado hace un llamado al Estado para que les brinde apoyo en la realización de estudios, a nivel de posgrado, en sus propios territorios. A pesar de que el profesorado en Oriente tiene formación a nivel

Facultad de Educación

posgradual, también sus palabras sugieren que el eje de acción de Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación del PNB, contemple la oferta de posgrados. Más aún, vimos este planteamiento en la subregión de Urabá, donde parece que ningún docente ha tenido educación a nivel posgrado en el área de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

En este sentido, nos permitimos sugerir la posibilidad de que el PNB articule su propuesta de formación docente, de manera decisiva con El Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (MEN, 2013), en el cual se indica que la educación avanzada, es una de las estrategias para fortalecer la formación permanente del profesorado en el país. Si bien parece que se ha hecho algún esfuerzo a través de la oferta de la maestría en Didáctica del Inglés con Énfasis en Aprendizaje Autodirigido (MEN, 2010), la cual es una iniciativa que ninguno/ninguna de los/las docentes de este estudio conoce; consideramos aún requerimos de una voluntad decidida del Ministerio de Educación para apoyar al profesorado de las subregiones con este tipo de oportunidades.

Igualmente, de su transitar por el largo camino de la implementación del PNB, el profesorado ha propuesto algunas rutas alternativas que se deben contemplar en futuras iniciativas de formación docente en sus territorios. Entre las rutas posibles, los/las docentes de Urabá y de la subregión Norte sugieren los intercambios en dos contextos diferentes. En primer lugar, se encuentran en los intercambios en un país de habla inglesa, porque consideran, la vivencia en otro país representa una buena posibilidad de aprendizaje de lengua y cultura; por otro lado, uno de los docentes de Urabá plantea los intercambios con docentes de la misma subregión, desplazándose a otros municipios para compartir sus experiencias y sus prácticas pedagógicas. Al respecto, pensamos que en ambos casos la

Facultad de Educación

posibilidad del intercambio, le permitiría al profesorado, salir de su espacio y emprender otros recorridos que le lleven a otras vivencias, a otras miradas, a encontrarse con otros/otras docentes, y posiblemente a la conversación y en ella al intercambio de saberes. En este sentido, tendríamos que aclarar que para el momento en el cual se llevó a cabo el estudio, la política del PNB, no tenía entre sus estrategias los intercambios en el extranjero, como sí lo plantea el actual programa de Colombia Bilingüe (2014-2018) en el marco de la política educativa, Colombia la mejor educada en el 2025 (MEN, 2015). No obstante, pensamos que las Secretarías de Educación en las subregiones, con el apoyo de los Comités Territoriales de Formación Docente, podrían gestionar con las entidades competentes para que el profesorado de Antioquia también pueda beneficiarse del plan de incentivos que contempla las pasantías cortas en el exterior para el profesorado de inglés del país.

En los documentos del PNB se encuentra estipulado que las iniciativas ofrecidas por el Ministerio contemplan tres modalidades, inmersión, presencial y virtual (MEN, 2005). Al respecto, los docentes en el Norte sugieren la modalidad virtual como una buena herramienta que facilitaría la participación de todos en los programas, brindar acompañamiento, mejorar la continuidad de los procesos, y también como una posibilidad de conformar la comunidad académica con los y las colegas. Lo cual en consecuencia conllevaría a resignificar la mirada de las nuevas tecnologías, en la propuesta del PNB, puesto que implicaría ampliar la perspectiva del uso de las nuevas tecnologías, las cuales además de servir como medio para transmitir unos contenidos específicos, como las estrategias de enseñanza, podrían también ser un medio para explorar otras rutas de aprendizaje, como las comunidades de práctica virtuales.

Al contrario, en Urabá pareciera que la modalidad virtual ha sido poco efectiva. En consecuencia, el profesorado invita a repensar esta modalidad en el territorio y a

Facultad de Educación

contemplar la presencialidad en la implementación de las ofertas de formación. Desde su perspectiva, ofrecer estrategias bajo la modalidad virtual puede tener percances, debido a que la subregión presenta algunas condiciones complejas en relación con la infraestructura de redes e Internet, de electricidad, incluso de la capacidad económica del profesorado para adquirir los equipos, como también el nivel de preparación para ellos y ellas desempeñarse efectivamente, en las ofertas bajo esta modalidad. Es así como, ven en la presencialidad de las estrategias en este territorio una alternativa más viable. Si bien el Ministerio ha establecido las diferentes modalidades para todos los contextos, creeríamos que el llamado de los y las docentes es a tener en cuenta las condiciones y características de las subregiones a la hora de pensar las estrategias y la modalidad. En otras palabras, se trata de contextualizar los programas y para ello creeríamos necesario por su conocimiento del contexto, el trabajo mancomunado de las Secretarías de Educación y los Comité Territoriales de Formación Docente, el cual podría contribuir a negociar con el Ministerio las modalidades más adecuadas para las subregiones. Esto implicaría partir de las características de los diferentes escenarios, las condiciones de infraestructura, la diversidad de culturas, y por supuesto de las necesidades de los y las docentes, en la planeación e implementación de las políticas de formación permanente.

Por último, aunque ambos docentes en la subregión Norte han recibido algunos materiales para la enseñanza de la lengua extranjera, elaborados por una editorial, al imaginar un programa en su territorio, sus palabras se remitieron al deseo de crear sus propios materiales para la enseñanza del inglés, incluyendo la información local y el conocimiento local. Es decir, lo opuesto a los recursos que ellos han recibido. En este sentido, pensamos que la propuesta de estos docentes en la subregión Norte, podría ser una manera de resistir los discursos foráneos para visibilizar el discurso y el conocimiento local.

Facultad de Educación

Además, nos lleva a plantear la pertinencia de revisar el lugar de las editoriales o de las multinacionales en la formación del profesorado, cuyo foco principal es la elaboración y mercadeo de recursos para la enseñanza de la lengua extranjera; para pensar más bien en una formación del profesorado, en la cual ellos y ellas deciden lo que quieren saber, y probablemente, dejaríamos de perpetuar los modelos ideales que presentan los materiales elaborados por las multinacionales y le daríamos un lugar más visible al conocimiento local.

En la misma subregión, uno de los docentes aparte de manifestar su deseo de aprender a diseñar sus propios materiales, comparte sobre el sueño de un aula bilingüe, según el docente, un espacio en el cual no falte nada para la enseñanza del inglés. Aunque la actual política de Colombia Bilingüe establece que se “ubicará aulas de tecnología y bilingüismo en las instituciones educativas de las entidades territoriales focalizadas” (MEN, 2014), parece que la Secretaría de Educación del municipio donde se encuentra el profesor, no cumple con la condición de ser focalizada. Por consiguiente, creeríamos que el Ministerio, al establecer las estrategias de formación, sería importante que considerara, la disponibilidad de los recursos para que el profesorado pueda poner en práctica lo aprendido en dichas estrategias, puesto que lo contrario, podría generar desmotivación o frustración en el profesorado, al tener unos conocimientos de unas estrategias que no pasan del papel. De igual manera, pensamos que a nivel territorial las Secretarías de Educación y los Comités Territoriales de Formación Docente, podrían aunar esfuerzos y “encontrar apoyos financieros para el desarrollo del plan de formación” (MEN, 2011), para la gestión de diversos recursos, para la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Y también el profesorado se ha referido a las entidades formadoras y por ende los/las formadores/formadores. En la subregión Norte, uno de los docentes ha cuestionado

Facultad de Educación

que una entidad multinacional haya estado a cargo de las estrategias. Por lo tanto, ha demandado por la posibilidad de que sean las universidades las que apoyen la formación permanente en la subregión. En este sentido, en los documentos del PNB se encuentra que el gobierno ha establecido alianzas con algunas universidades y con algunas multinacionales para la puesta en marcha del eje de acción de Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación. Teniendo en cuenta las experiencias de los y las docentes, en las estrategias lideradas por una multinacional, en las cuales parece que el foco principal fue la distribución de materiales, además de la celeridad de los cursos o talleres; nos permitimos pensar en dos posibilidades. La primera, que las Secretarías de Educación y los Comités Territoriales establezcan mecanismos para velar por la calidad de los programas, de manera que este tipo de situaciones no se repitan; por otro lado, creeríamos pertinente que en las políticas de formación permanente se contemplen alianzas con universidades formadoras de docentes de lenguas extranjeras, las cuales creeríamos que por su recorrido en los procesos de formación y en la investigación, podrían acompañar en la estructuración de las agendas y en la puesta en marcha de estas. En otras palabras, las universidades podrían estar allí en el territorio, no para decidir por el devenir del profesorado, sino para velar y acompañarlo en ese devenir.

Así mismo, en la subregión de Oriente una de las docentes también se refiere a las universidades, pero en el sentido de que diferentes instituciones brinden diversas estrategias. Según la profesora, allí Secretaría de Educación ha establecido convenios con una misma institución y pareciera que las estrategias propuestas no han generado nuevos aprendizajes. En este sentido, consideramos que la poca innovación de los programas podría tener relación con la poca correspondencia de estos con las necesidades de formación del profesorado en esta subregión. Aunque posiblemente otras universidades

Facultad de Educación

podrían plantear otros caminos a recorrer, creeríamos primordial que en la formulación de las agendas de formación del profesorado, se parta de sus necesidades, de sus deseos y expectativas, lo cual podría contribuir a que las iniciativas respondan mejor a aquello que ellos y ellas esperan de un programa.

En cuanto a los/las formadores/formadoras, las voces de los/las docentes señalan varios elementos a tener en cuenta. En el caso de Oriente, si bien el profesorado encuentra en el/la hablante nativo/nativa del inglés un buen referente para el aprendizaje de la lengua extranjera, de igual manera hacen un llamado a que los/las formadores/formadoras tengan una buena preparación y muy en particular a nivel de educación avanzada. En la misma línea en Urabá, el profesorado reconoce en el/la hablante nativo/nativa el conocimiento de la lengua extranjera, pero también enfatizan que tenga muy buen conocimiento del contexto, de la subregión. Por consiguiente, creeríamos que los/las formadores/formadoras además de tener buenos conocimientos a nivel disciplinar, y pedagógico, sería preciso que tengan la capacidad de comprender las dinámicas de vida del profesorado en los diferentes contextos, en los cuales se desenvuelven, es decir, ser sensibles y respetuosos/respetuosas frente a la diversidad de los contextos que caracterizan nuestro territorio. Entonces, sería tarea del Ministerio y de las Secretarías de Educación, demandar a las entidades formadoras por la presencia de formadores/formadoras que respondan con excelencia y pertinencia a las demandas de formación del profesorado en los diferentes contextos, asumiendo con compromiso y seriedad la compleja tarea de acompañar al profesorado de inglés, en el largo camino de su propio devenir.

Implicaciones

En esta investigación hemos visto que después de más de una década de implementación de la política del Programa Nacional de Bilingüismo y de sus iniciativas de

Facultad de Educación

formación, si bien se han hecho esfuerzos en torno a la formación del profesorado y ellos y ellas han reconocido algunos de sus beneficios, aún falta mucho por hacer si queremos una educación de calidad con buenos y buenas docentes. Por lo tanto, las voces de este grupo de docentes nos permiten pensar en varios elementos e implicaciones en torno a las políticas públicas, la formación del profesorado, las universidades y sobre futuras investigaciones.

Para las políticas públicas. A pesar de la existencia de la política del PNB y de los lineamientos establecidos en la política pública del Sistema Colombiano de Formación de Educadores, aún se necesitan de buenas políticas para la formación permanente del profesorado. ¿Y qué queremos decir con esto? Para comenzar, en la construcción de las agendas de formación del PNB, el profesorado de inglés ha sido el gran ausente. Por consiguiente, nos permitimos sugerir la reivindicación del lugar del profesorado en la construcción, implementación y evaluación de las políticas públicas de formación permanente. Continuar con el modelo establecido en el PNB, en el cual el profesorado ha sido receptor de las iniciativas, es seguir perpetuando el lugar de subalterno, en el cual se encuentran los y las docentes de estas subregiones, es decir, ellos y ellas como agentes de la política, sujetos a recibir lo dispuesto por el mismo gobierno y por las entidades formadoras.

En consecuencia, la reivindicación de la que hablamos va en la vía de pensar al profesorado como el protagonista de su propia formación, como profesionales e intelectuales que analizan y comprenden críticamente su propio devenir. Así mismo, se trata de visibilizar esas voces que han sido silenciadas por años cuando se trata de decidir sobre lo que necesitan, desean o esperan aprender. Desde los mismos lineamientos establecidos para la conformación de los Comités Territoriales de Formación Docente, los

Facultad de Educación

agentes educativos que participan en el Comité son “la Secretaría de Educación, las universidades, las facultades de educación, los centros de investigación educativa, las escuelas normales superiores de cada entidad territorial y las comunidades étnicas” (MEN, 2011 p. 16), es evidente que el profesorado no está contemplado en la lista de agentes educativos que pueden aportar en la construcción de las agendas de formación permanente en los territorios. Sin embargo, consideramos que las políticas públicas de formación permanente no se pueden seguir formulando sin el profesorado. Es a través de su participación activa y de la conversación y la negociación con los/las demás agentes de la educación, como se podría avanzar en una construcción más democrática de las agendas de formación del profesorado.

Por otro lado y muy importante, nos permitimos plantear que no basta con las buenas intenciones ni con las buenas ideas que no trascienden del papel, una buena política pública de formación permanente requiere del compromiso y la determinación del Estado para que funcione. En páginas anteriores, vimos el papel clave de las Secretarías de Educación en la implementación de las ofertas de formación en los territorios. Parece ser que desde allí puede fluir o de alguna manera se puede interrumpir el asunto de la formación del profesorado. Por lo tanto, si bien esta entidad, es la institución rectora en la región para liderar los procesos de formación docente (MEN, 2011), se requiere del trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación y los Comité Territoriales de Formación Docente en las subregiones para contribuir al cumplimiento efectivo de los itinerarios de formación establecidos, dado que, infortunadamente, las políticas de formación permanente del profesorado pueden, en mayor o menor grado, verse supeditadas a las dinámicas políticas, a las agendas y/o a los intereses de los gobernantes locales en los diferentes territorios del país.

Facultad de Educación

Para la formación docente. Creemos necesario un replanteamiento de la

perspectiva epistemológica de la formación. Esto implicaría en primer lugar, una concepción diferente del profesorado. Y con ello queremos decir entender al/ a la docente como el sujeto de la formación y no como objeto de ella. En segundo lugar, significaría contemplar la formación, como un proceso en el cual las iniciativas complementen y ayuden a enriquecer esos saberes, disciplinar, pedagógico y experiencial, que ya los y las docentes poseen, superando así, la mirada de falta o carencia que evidencia la actual propuesta del PNB.

En la misma línea, significa contemplar la construcción de agendas más democráticas, en las cuales las diferentes voces de los/las agentes de la educación tengan un lugar visible, lo cual puede conllevar a pensar programas, desde el mismo territorio y en esa medida propiciar la formación situada de los y las docentes. En otras palabras, estaríamos hablando entonces, de una perspectiva de formación permanente en la cual se tiene en cuenta el espacio en el que se desenvuelve el profesorado, o sea, las características particulares de la región, de la institución, de la comunidad, como también el mismo deseo de saber de los y las docentes, sus necesidades y expectativas.

Así mismo, se precisa contemplar la formación como un proceso a lo largo de la vida del profesorado y no como episodios esporádicos y desconectados como los que han tenido los y las docentes de este estudio en el marco del PNB. Esto implicaría asumir la formación de otras maneras, más allá de la eficiencia en su saber disciplinar o pedagógico y del cumplimiento de metas como la relacionada con el nivel de inglés B2 de la política lingüística, para buscar rutas alternativas, en las cuales el saber experiencial del profesorado sea tan válido como los otros saberes ya validados socialmente. Y también, brindar al profesorado diversas oportunidades de aprendizaje y de mejora en los diferentes momentos

Facultad de Educación

de su trayectoria profesional, todo enmarcado en un proceso sistemático en el cual, además, se establezcan itinerarios claros de acompañamiento y apoyo en los procesos de formación.

En consonancia con lo anterior, sería pertinente brindar al profesorado de inglés la posibilidad de acceder a la formación avanzada en sus territorios. Lo cual le permitiría involucrarse en otros procesos de formación que le conlleven a transitar otros espacios académicos de aprendizaje, de investigación de su propia práctica o de otros asuntos sociales y educativos que le interesen o le preocupen, como también de reflexión y de encuentro y desencuentro con otros/otras colegas. Para ello, es necesario una mayor articulación entre la política del bilingüismo y la política pública del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (MEN, 2013), en la cual se establece la educación avanzada como una de las estrategias para fortalecer la formación permanente del profesorado en el país.

Para las universidades. Igualmente, hacemos un llamado a la misma academia, puesto que posiblemente en el afán de responder a las demandas acuciosas del gobierno, de una u otra manera, las mismas universidades han contribuido a relegar al profesorado, a ser receptores de sus propuestas de formación y no le han dado un lugar visible a sus voces en la construcción de las agendas en las subregiones. Por lo tanto, pensamos que si las instituciones formadoras de maestros y maestras hacen parte de los Comités Territoriales de Formación Docente, estas podrían liderar la conversación y la discusión en torno al lugar del profesorado, en las políticas de formación permanente y desde allí probablemente, apoyar esa reivindicación de la que hablamos en líneas anteriores.

Al mismo tiempo, consideramos que las universidades a pesar de cumplir un papel importante en la educación en las subregiones, tienen aún la tarea de asumir una posición más protagónica en la formación permanente del profesorado del departamento. Las

Facultad de Educación

mismas voces del profesorado de Urabá, Oriente y del Norte, así lo sugieren. Y es que dado el recorrido de estas instituciones en la preparación de docentes y la trayectoria investigativa, podrían promover y acompañar la construcción de políticas públicas de formación permanente desde los mismos territorios enmarcadas en procesos más democráticos. Esto implicaría la búsqueda de mecanismos de negociación con los entes territoriales y la participación activa de los/las diferentes agentes de la educación “La Secretaría de Educación, las universidades, las facultades de educación, los centros de investigación educativa, las escuelas normales superiores de cada entidad territorial y las comunidades étnicas” (MEN, 2011 p. 16), y por supuesto del profesorado, a quien el gobierno no ha considerado en los Comités Territoriales de Formación Docente.

Por lo tanto, pensamos que las universidades al estar allí en los territorios, en vez de ofrecer programas prefabricados, en los cuales otras personas deciden lo que deben saber y aprender los y las docentes, su papel va más en la línea de trabajar conjuntamente con los/las agentes de la educación en el establecimiento de rutas alternativas que conlleven a la formación situada del profesorado y en velar y acompañar al profesorado en su devenir.

Para futuras investigaciones. Finalmente, consideramos que el presente estudio, si bien se podría considerar incipiente, ha presentado algunos elementos que contribuyen a la literatura existente en relación con las políticas lingüísticas y la formación permanente del profesorado. Sin embargo, sería importante pensar otros estudios que conlleven a tener una perspectiva más amplia de lo que le ha pasado al profesorado de inglés, de las nueve subregiones del departamento, en relación con la política de bilingüismo y el eje de acción sobre la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación, lo cual podría informar futuras iniciativas de formación docente en el departamento.

Facultad de Educación

En este mismo orden de ideas, siendo la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación, uno de los ejes de acción principales del PNB, en el país aún faltan estudios enfocados a los elementos de los niveles micro de esta línea de acción, lo cual conllevaría a una mejor comprensión de los procesos de interpretación y apropiación de la política lingüística en los contextos locales. Igualmente, posibilitaría visibilizar las voces del profesorado, las cuales hasta el momento han sido poco escuchadas, cuando se trata de su sentir y de su imaginar posibles rutas alternativas para su propia formación.

Y por último, teniendo en cuenta el lugar central del profesorado en las políticas lingüísticas (Ricento & Hornberger, 1996), sería importante considerar otras investigaciones que den cuenta del papel activo del docente, *teachers' agency* (Johnson, 2013; Menken y Garcia, 2010), en la propuesta e implementación de la política lingüística del PNB en diferentes contextos del país. Lo cual permitiría acercarnos a la manera como el profesorado de inglés del país ha interpretado, apropiado o resistido la política del PNB caracterizada por el enfoque descendente. Es así como creemos que la implementación del estudio de casos múltiples permitiría la comprensión detallada de los diferentes procesos de interpretación, apropiación o resistencia de la política en diferentes espacios, en otras palabras, el estudio de casos múltiples podría ser una buena alternativa para acercarse y comprender la dimensión espacial de la política pública.

Bibliografía

Alagozlua, N. (2012). English as a foreign language cul-de-sac in Turkey. *Social and Behavioral Sciences*, 47, 157 – 176. Tomado de www.sciencedirect.com

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados-ACNUR. (2003).

Panorama actual del oriente antioqueño. Tomado de

http://www.acnur.org/t3/uploads/media/COI_632.pdf?view=1

Álvarez, J.A., Cárdenas, M. & González, A. (2011). Cobertura vs Continuidad: dos Retos

para el Desarrollo Profesional para los Docentes de Inglés en el Marco de

Colombia Bilingüe. En *Fundamentos para el Desarrollo Profesional de los*

Profesores de Inglés

(p. 119-154). Pasto: Universidad de Nariño.

Atehortúa, L. (2008). Las políticas públicas. Claves de la decisión institucional y social.

Una breve introducción. Tomado de

http://www.corporaciontecoc.org/libs/files/sobre_bello/foro_municipal_de_c

ultura- ponencia_politicas_publicas.pdf

Ayala, J. & Álvarez, J. A. (2005). A perspective of the implications of the Common

European Framework implementation in the Colombian sociocultural context.

Colombian Applied Linguistics Journal, 7,7-26.

Bermúdez, J., Fandiño, Y. & Ramírez, A. (2014) Percepciones de directivos y docentes

de instituciones educativas distritales sobre la implementación del Programa Bogotá

Bilingüe. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5, (2), 135-

171.

Brown, K. (2010). Teachers as Language-Policy Actors: Contending with the Erasure of

Facultad de Educación

Lesser- Used Languages in Schools. Tomado de

http://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=edst_facpub

Cámara de Comercio de Oriente. (2015). *Oriente antioqueño*. Tomado de

http://www.ccoa.org.co/contenidos/categorias/oriente_antioquenio.php

Cámara de comercio Urabá. (2015). *Informe socioeconómico de Urabá*.

<http://ccuraba.org.co/prensa/boletines-y-publicaciones/informe-socioeconomico-de-uraba-2015/>

Canagarajah, S. (2005a). Accommodating tensions in language-in-education policies: An afterword. En *Decolonisation, Globalisation: Language-in-Education Policy and Practice* (194-201). Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Canagarajah, S. (2005b). Reconstructing Local Knowledge, Reconfiguring Language Studies. En *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice* (3-24). New York: Routledge.

Canale, G. (2015). Mapping Conceptual Change: The Ideological Struggle for the Meaning of EFL in Uruguayan Education. Tomado de <http://escholarship.org/uc/item/7x30w26x>

Cárdenas, R., Chávez, O. (2015). *Implementación del programa nacional de bilingüismo Cali- Colombia. Perfiles de los docentes*. Cali: colección de Libro de Investigación.

Cárdenas, R. & Chávez, O. (2013). English teaching in Cali: Teachers' proficiency level described. *Revista Lenguaje*, 41 (2), 325-352.

Facultad de Educación

- Cárdenas, R. & Hernández, F. (2011). Towards the formulation of a proposal for opportunity-to-learn standards in EFL learning and teaching. *Ikala Revista de Lenguaje y Cultura*, 16, 231-258.
- Cárdenas, M. (2010). Encuentros y desencuentros en la formación de profesores de inglés en Colombia: Una mirada a las políticas del programa nacional de bilingüismo. En *Formacao de Professores de Linguas na America Latina e Transformacao Social*, 19-44.
- Colén, M.T. (2012). Formación permanente del profesorado. Reflexiones y aportaciones actuales. *Aula de innovación educativa*, 212, 48-52.
- Consejo de Europa.(2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Tomado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Correa, D. Usma, J. Montoya, J. (2014). El Programa Nacional de Bilingüismo: Un Estudio Exploratorio en el Departamento de Antioquia, Colombia. *Ikala Revista de Lenguaje y Cultura*, 19 (1), 101–116.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. United States: Pearson - Prentice Hall.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th Ed.)*. United States: Pearson - Prentice Hall.
- Cuervo, J. (2007). Las políticas públicas: entre los modelos teóricos y la práctica gubernamental (una revisión a los presupuestos teóricos de las políticas públicas en



Facultad de Educación

- función de su aplicación a la gestión pública colombiana). En *Ensayos sobre políticas públicas* (p. 65-95). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- De Lella, C. (2003). Formación docente, el modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. Tomado de funideas@ciudad.com.ar
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Tomado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- De Mejía, M. (2006). Bilingual Education in Colombia: Towards Recognition of Languages, Cultures and Identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 152-168.
- De Mejía, M. (2011). The National Bilingual Plan in Colombia: Imposition or Opportunity? *Apples Journal of Applied Language Studies*, 5(3), 7-17.
- Denzin, N. (2009). Strategies of multiple triangulation. En *The act of research: a theoretical introduction to sociological methods* (p. 297-313). New Brunswick: Aldine Transaction.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2008). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. California: SAGE Publications.
- Díaz, C., Alarcón, P. & Ortiz, M. (2015). A case study on EFL teachers' beliefs about the teaching and learning of English in public education. Tomado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero23/11%20%20Claudio%20Diaz.pdf
- Fallon, G. & Rublick, N. (2012). Second-language education policy in Quebec: ESL teachers' perceptions of the effects of the policy of English as a compulsory subject

Facultad de Educación

- at the early primary level. *TESOL Canada Journal*, 29, 58-73. Tomado de <http://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/issue/view/130>
- Fandiño, Y., Bermúdez, J. & Lugo, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo, Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15, (3), 363-381.
- Farrell, T. & Kun, S. (2007). Language policy, language teachers' beliefs and classroom practices. Tomado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=d79d4c07-f4d8-4f2c-93cc-82e5ea6ef8bd%40sessionmgr4004&vid=5&hid=4112>
- Ferreres, V. & Imbernón, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Fontana, A. & Frey, J. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En *Manual de investigación cualitativa. Métodos de recolección y análisis de datos (Vol. 4)*, (pp. 140-202). Barcelona: Gedisa.
- Galindo, A. & Moreno, L. (2008). Estructura, resultados y retos del programa del bilingüismo colombiano 2004-2019. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 18, 172-179.
- Galvis, H. (2014). Retos para Colombia en el marco del plan nacional de bilingüismo: Relato de experiencias in situ. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5 (2). Tomado de <https://vocesy silencios.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/viewArticle/238>
- García, J. & García, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 47 (2), 47-70, tomado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032012000200002

Facultad de Educación

George, A. & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Massachusetts: Belfer Center Studies in International Security.

Giménez, T., Ferreira, A., Alves, R. & Carvalho, R. (2016). Políticas for English language teacher education in Brazil today: preliminary remarks. Tomado de <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v18n1/v18n1a12.pdf>

Gimeno, J. & Pérez, A. (1995). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En *Comprender y transformar la enseñanza* (p.398-429). España: Ediciones Morata.

Glasser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.

González, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: between colonial and local practices. *Ikala Revista de Lenguaje y Cultura*, 12 (18), 309-332.

González, A. (2009). On alternative and additional certifications in English language teaching: the case of Colombian EFL teachers' professional development. *Ikala Revista de Lenguaje y Cultura*, 14 (22), 183-209.

Grindle, M. (2009). La brecha de la implementación. En *política pública y democracia en América Latina, del análisis a la interpretación*. (p. 33-51). México: Editorial Porrúa.

Guerrero, C. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the national plan of bilingualism? *Profile* 10, 27-45.

Guerrero, C. (2009). Language policies in Colombia: the inherited disdain for our native languages. *HOW a Colombian Journal for Teachers of English*, 16, 11-24.

Facultad de Educación

- Guerrero, C. (2010). Elite Vs. folk bilingualism: the mismatch between theories and educational and social conditions. *HOW a Colombian Journal for Teachers of English*, 17 (1), 165-179.
- Heck, R. (2004). *Studying educational and social policy, theoretical concepts and research methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Heineke, A. & Cameron, Q. (2013). Teacher preparation and language policy appropriation: a qualitative investigation of teach for America teachers in Arizona. Tomado de <http://epaa.asu.edu/ojs/>
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado, un cambio necesario*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Imbernón, F. (2012). ¿Hay nuevas tendencias en la formación del profesorado? *Aula de innovación educativa*, 212, 14-17.
- Imbernón, F. (2009). Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. *Revista Brasileira de Formacao de Professores-RBFP*, 1, 31-42. Tomado de <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/18/62>
- Imbernón (2007). Diversas orientaciones conceptuales en la formación del profesorado. En *La formación y el desarrollo profesional del profesorado, hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado: dos etapas de un mismo proceso. Tomado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680>
- Johnson, D. C. (2013^a). *Language policy*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.



Facultad de Educación

Johnson, D. (2013b). Positioning the language policy arbiter, governmentality and footing in the school district of Philadelphia. En *Language policies in education, critical issues* (p.117- 136). New York: Routledge.

Jung, S. and Norton, B. (2002). Language planning in Korea: the new elementary English program. En *Language policies in education: critical issues* (p. 245-265). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of In-service education*, 31 (2), 235-250. Tomado de <http://www.tandfonline.com/toc/rjie19/31/2>

Kvale, S. (2009). *Interviews: learning the craft of qualitative interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Larrosa, J. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Separata Revista Estudios Filosóficos*, 55 (60).

Liddicoat, A. & Baldauf, R. (2008). *Language planning and policy: Language planning in the local contexts*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Lin, A. & Martin, P. (2005). *Decolonization, globalization: Language –in-education policy and practice*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Marcelo, C. (2010). La formación permanente del profesorado en Europa y América Latina (p. 81-111). En *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Horsori Editorial.

Marshall, C. & Rossman, G.(2006). Data collection methods. En *designing qualitative research* (97-150). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Facultad de Educación

Maturana, L. (2011). La Enseñanza del Inglés en tiempos del plan nacional de bilingüismo

en algunas instituciones públicas: factores lingüísticos y pedagógicos. *Colombian*

Applied Linguistics Journal, 2, 75-87.

Medina, J. (2010). La formación permanente del profesorado desde la teoría de la

complejidad. En *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. (p. 29-

58). Barcelona: Horsori Editorial, S,L.

Menken, K. & García, O. (2010). *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as*

Policymakers. New York: Routledge.

Meny, I. & Thoenig, J. (1992). *Las políticas públicas*. Barcelona: Ariel.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Colombia la mejor educada en el*

2025. Tomado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf)

[356137_foto_portada.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Colombia Bilingüe*. Tomado de

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-316629.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Orientaciones para la*

Implementación de Proyectos de Fortalecimiento de Inglés en las Entidades

Territoriales. Tomado de

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_5.pdf)

[315518_recurso_5.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_5.pdf)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Sistema colombiano de formación*

de educadores y lineamientos de política. Tomado de

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-338720_documento_final.pdf)

[338720_documento_final.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-338720_documento_final.pdf)

Facultad de Educación

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2012). *Formación en inglés con esquema de cascada*. Tomado de

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-312595.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2011). *Construyendo el plan territorial de formación docente*. Tomado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-190313_archivo_pdf_guia_ptfd.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Educación de calidad el camino para la prosperidad*. Tomado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-237397_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). Programa Nacional de Bilingüismo. Tomado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Plan de Educación: Visión 2019*. Tomado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-110603_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002). *Decreto 1278 de Junio 19 de 2002*. Tomado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). *Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*. Tomado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Merriam, Sh. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

Facultad de Educación

- Miranda, N. & Echeverry, A. (2011). La gestión escolar en la implementación del programa nacional de bilingüismo en instituciones educativas privadas en Cali. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16 (29), 67-125.
- Miranda, N. & Echeverry, A. (2010). Infrastructure and resources of private schools in Cali and the implementation of the Bilingual Colombia Program. *HOW a Colombian Journal for Teachers of English*, 17 (1), 11-30.
- Montero, M. (2010). La formación permanente del profesorado en las etapas del sistema educativo. En *tendencias de la formación permanente del profesorado* (p. 113-135). Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Muller, P. (2002). *Las Políticas Públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia
- Muñoz, J., Guerrero, M. & Beltran, L. (2015). Diagnóstico de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en el Colegio Saludcoop Norte I.E.D1. *Plumilla Educativa*, 23-43. De Internet
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-pacific region. *TESOL Quarterly*, 37 (4), 589-613. Tomado de <http://www.jstor.org/page/info/about/policies/terms.jsp>
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: Flacso.
- Phillipson, R. (2003). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. & Skutnabbkangas, T. (1996). English only worldwide or language ecology. *TESOL Quaterly*, 30, 3, 429-452.
- Qi, Sh. (2009). *Globalization of English and English language policies in East Asia: A comparative perspective*. Tomado de [HTTP://www.cscanada.org](http://www.cscanada.org)

Facultad de Educación

Quintero, A. (2009). ¿Es usted bilingüe? Concepciones y alternativas para la educación en idiomas en el contexto colombiano. *El Educador* 7, 4-10.

Ramos, B. & Vargas, N. (2012). Algunas reflexiones sobre el Plan Nacional de Bilingüismo, sus impactos y realidades en el departamento de Boyacá. *Enletawa Journal*, 5, 21-34.

Ricento, T. & Hornberger, N. (1996). *Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional*. *TESOL Quarterly* 30(3), 401-428.

Ricento, T. (2006). *An introduction to language policy: theory and method*. Oxford: Blackwell.

Robalino, M. (2006). Carrera y Evaluación Docente en América Latina tomado de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100731210150.pdf>

Roth, A. (2002). *Políticas públicas, formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.

Salazar, A. & Bernal, E. (2012). Beneficios de la capacitación docente del programa municipal de bilingüismo en los grados de transición y primero en dos instituciones públicas de Neiva. *Revista Entornos*, 25, 226-243.

Salazar, C. (2009). *Las políticas públicas & think tanks*. Colombia: Konrad Adenauer Stiftung.

Sánchez, A., Obando, G. (2008). Is Colombia ready for bilingualism? *Profile*, 9, 181-195.

Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. New York: Routledge,

Shohamy, E. (2009). Language teachers as partners in crafting educational language policies?. *Ikala Revista de Lenguaje y Cultura*, 14, 45-67.

Facultad de Educación

Schmidt, R. (2006). Political theory and language policy. En *An introduction to language policy: theory and method* (p.95-110). Massachusetts: Blackwell Publishing.

Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.

Stake, R. (1998). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Strauss, A. & Corbin, J (2012). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (Zimmerman, E. traductora). Colombia: Editorial Universidad de Antioquia. (Publicación original 1998)

Tejada, H. & Samacá, G. (2012). Algunos efectos del discurso dominante en las actitudes y expectativas de directivos docentes frente al programa nacional de bilingüismo (PNB). Tomado de <http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/Lenguaje/article/view/1739>

Tollefson, J. (2002). *Language policies in education: critical issues*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Usma, J. (2009a). Education and language policy in Colombia: exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile*, 11, 123-141.

Usma, J. (2009b). Globalization and Language and Education Reform in Colombia: A Critical Outlook. *Ikala Revista de Lenguaje y Cultura*, 14 (22), 19-42.

Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Vaillant, D. & Marcelo, C. (2013). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Facultad de Educación

Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. Tomado de

<http://denisevaillant.com/PDFS/ARTICULOS/2009/Metas2021OEI2009.pdf>

Valencia, M. (2013). Language Policy and the Manufacturing of Consent for foreign intervention in Colombia. *Profile*, 15 (1), 27-43.

Valencia, S. & Montoya, O. (2015). Política Educativa y el desarrollo profesional docente en el departamento del Quindío. En *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés* (327-361). Pasto: Editorial Universitaria.

Varghese, M. (2008). Using cultural model to unravel how bilingual teachers enact language policies. Tomado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=d79d4c07-f4d8-4f2c-93cc-82e5ea6ef8bd%40sessionmgr4004&vid=11&hid=4112>

Vargas, A., Tejada, H. & Colmenares, S. (2008). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (Inglés). Una lectura crítica. Tomado de <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/443/456>

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11. Tomado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

Wang, H. (2008). Language Policy Implementation: A look at teachers' perceptions. *Asian EFL Journal*, 29, 1-25. Tomado de http://www.asian-efl-journal.com/pta_August_08.pdf

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Yin, R. (2003). *Case study research design and methods*. California: SAGE Publications.



Anexo A

Encuesta

Caracterización de los/las docentes

Marque la opción que corresponda a su información personal:

1. Edad:

- 25 años o menos
- 26 - 30 años
- 31- 35 años
- 36 - 40 años
- 41- 45 años
- 46 – 50 años
- 51 – 55 años
- 56 – 60 años

2. Señale las opciones que indican el último nivel de estudios aprobados:

- Secundaria
- Media
- Técnico
- Bachiller
- Normalista
- Profesional
- Profesional con formación pedagógica
- Licenciado
- Especialista

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Facultad de Educación

- Maestría
- Doctorado
- Posdoctorado
- Otro, cual:

3. La formación pedagógica la recibió en: (Marque las opciones que aplican)

- Ciclo de formación superior (Escuela Normal)
- Pregrado
- Especialización
- Maestría
- Doctorado
- Diplomado
- Certificación
- Estudios en el exterior
- Otro, cual:

4. Indique los idiomas en los cuales tiene un buen desempeño:

Lengua extranjera	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente	No aplica
Alemán						
Francés						
Italiano						
Portugués						
Otra, cual:		1 8	0 3			

5. En inglés en particular, usted considera que su nivel es:

- Excelente



Facultad de Educación

- Muy bueno

 - Bueno

 - Regular

 - Deficiente
6. Dónde recibió su formación en inglés: (Señale todas las que aplican)
- El pregrado
 - Cursos de inglés
 - Programa de inglés
 - Pasantía en el extranjero
 - Programa de intercambio
 - Vida en el extranjero
 - Autoformación
 - Capacitación de la Secretaría de Educación o el MEN
 - Otra, cual:
7. Indique la prueba estándar internacional en inglés que ha tomado:
- TOEFL (Test of English to Speakers of Other Languages)
 - TKT (Teaching Knowledge Test)
 - MET (Michigan English Test)
 - IELTS (International English Language Testing System)
 - TOEIC (Test of English for International Communication)
 - No aplica
 - Otro, cual:

Facultad de Educación

8.Cuál es el nivel de inglés que alcanzó de acuerdo al Marco de Referencia Común

Europeo:

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2
- No aplica

El Plan Nacional de Bilingüismo (PNB, 2004-2019)

Señale el nivel de conocimiento que tiene sobre el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB)

establecido por el gobierno para ser implementado desde el 2004 al 2019:

- Alto
- Medio
- Bajo
- Ninguno

9. Indique el medio por el cual usted se enteró del PNB:

- Un/una colega de la institución donde labora
- Un/una administrador/a de la entidad donde labora
- La Secretaria de Educación del municipio donde labora
- Una entidad encargada de ejecutar la formación a los docentes
- Los medios de comunicación públicos (Televisión, radio, página web de una entidad gubernamental)



Facultad de Educación

- Otro, cual:

10. En el marco de la implementación del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) se han ofrecido programas de formación a los/las docentes. Marque una o varias de las ofertas en las que ha participado:

- Cursos
- Seminarios
- Congresos
- Conferencias
- Pasantías
- Grupos de estudio
- Asesoría de expertos
- Programas de inmersión
- Otra, cual:

11. Indique la frecuencia con la cual ha participado en los programas de formación ofrecidos en el marco del PNB:

- Siempre
- Casi siempre
- algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

12. ¿Cuál ha sido la motivación principal para participar en las ofertas de formación del PNB? (señale todas las que aplican)

- Mejorar el nivel de inglés

Facultad de Educación

- Necesidad de actualización
- Innovar las prácticas pedagógicas
- Compartir experiencias con otros/as docentes
- Interés en mejorar en el escalafón docente
- Incrementar los ingresos económicos
- Cumplimiento de los requerimientos establecidos por el gobierno
- Otra, cual:

13. De acuerdo a su experiencia, los programas de formación docente del PNB han generado: (Indique todas las que aplican)

- La reflexión sobre mi quehacer docente en las regiones
- El aprendizaje de nuevas estrategias de enseñanza
- Un mejor desempeño en la lengua extranjera
- La implementación de cambios en mis prácticas pedagógicas
- La formación de grupos de trabajo y estudio con colegas
- Ningún cambio significativo
- Otra, cual:

14.Cuál es su opinión sobre la oferta y la calidad de los programas de formación docente en el marco del PNB: (Marque todas las que aplican)

- El contenido es relevante y aplicable a la práctica docente
- Las propuestas de formación responden a sus necesidades
- La oferta de formación es variada y pertinente para los/las docentes de la región
- La información sobre las ofertas de los programas es oportuna



Facultad de Educación

- La hora y el lugar donde se desarrollan los programas facilitan la participación de los/las docentes
- Los programas contribuyen efectivamente al crecimiento profesional
- Poca coherencia entre los programas y sus necesidades de formación
- La calidad de los programas ha sido regular
- La información sobre estos programas no ha sido oportuna
- los programas se han llevado a cabo en lugares de difícil acceso
- los horarios de los programas han dificultado la asistencia de los/las docentes
- Los programas carecen de continuidad y coherencia en la secuencia de los temas
- Otra, cual:

15. Marque la opción que mejor representa su acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados. Exprese su acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados.

Teniendo en cuenta la escala de 1 a 5 del siguiente recuadro, seleccione el número que mejor representa su opinión.

1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo

- Con el PNB se ha mejorado de la calidad de la enseñanza del inglés en el país 1 2 3 4 5
- El PNB promueve la competitividad de los y las ciudadanos/as del país 1 2 3 4 5
- La capacitación docente mejora las competencias comunicativas lingüísticas de los/las docentes 1 2 3 4 5



Facultad de Educación

- Los planes de capacitación son coherentes con las necesidades de los/las docentes
1 2 3 4 5
- El PNB brinda oportunidades de desarrollo profesional para actualizar las prácticas pedagógicas
1 2 3 4 5
- Saber inglés promueve el reconocimiento de otras culturas y el crecimiento individual y
1 2 3 4 5
- Saber inglés aumenta las posibilidades de movilidad social
1 2 3 4 5
- Saber inglés promueve condiciones más igualitarias para el desarrollo en la sociedad
1 2 3 4 5
- Saber inglés genera nuevas oportunidades para los/las ciudadanos/as
1 2 3 4 5

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Anexo B

Entrevista Grupal

1. ¿Qué experiencia han tenido ustedes en relación con el PNB? ¿Qué relación?
2. ¿El PNB contempla la formación de los/las docentes de inglés del país, qué programas conocen ustedes han sido ofrecidos en la región?
3. ¿Cómo ha sido su participación en estos programas de formación ofrecidos en el marco del PNB?
4. ¿Qué motivos han influenciado su participación en dichos programas?
5. ¿Qué tanto consideran ustedes que los programas de formación han respondido a sus necesidades de formación?
6. ¿Cómo describirían su experiencia en estos programas de formación docente?
7. ¿Cuáles serían los elementos más positivos de estos programas?
8. ¿Cuáles elementos consideran ustedes se deberían cambiar en estos programas de formación para los/las docentes de inglés?
9. ¿Desde su mirada, qué elementos se deberían tener en cuenta en un programa de formación permanente para los/las docentes de inglés en la región?
10. ¿Hay algo más que quisieran agregar?



Anexo C.

Entrevista semiestructurada

1. Qué viene a su mente cuando escucha el nombre “Plan Nacional de Bilingüismo”?
2. ¿Qué contacto ha tenido con el PNB recientemente?
3. Teniendo en cuenta su participación en los programas de formación que han traído a esta región en el marco del PNB, ¿qué sería lo que a usted más le gustó de estos programas?
4. De igual manera, quisiera saber ¿qué fue lo que menos le gustó?
5. De su participación en los programas de formación, ¿cuál ha sido una experiencia significativa para usted? Y ¿por qué?
6. ¿Cómo considera que estos programas contribuyeron a su formación docente?
7. Al participar de los programas de formación, ¿qué sensación o qué sentir le ha quedado a usted de estos programas?
8. Como docente de inglés de la región ¿Cómo debería ser un programa de formación permanente en esta región?
9. ¿Hay algo más que quisieran agregar?



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3