

RELATOS Y EXPERIENCIAS DE PROFESORES COLOMBIANOS DE INGLÉS SOBRE EL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO: TRES RETRATOS QUE FORJAN SU RECORRIDO DE FORMACIÓN

COLOMBIAN ENGLISH TEACHERS' STORIES AND EXPERIENCES IN THE NATIONAL BILINGUALISM PROGRAM: THREE PORTRAITS THAT SHAPE THEIR IN-SERVICE EDUCATION JOURNEYS

RÉCITS D'EXPÉRIENCE SUR LE PROGRAMME NATIONAL DE BILINGUISME PAR DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS COLOMBIENS: TROIS PORTRAITS QUI RECRÉENT LEURS PARCOURS DE FORMATION

Nelly Sierra Ospina

Doctora en Educación, Universidad de Antioquia.

Profesora asociada, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Calle 67 No. 53-108

nelly.sierra@udea.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-8494-7394>

<https://orcid.org/0000-0002-8494-7394>

Este artículo se deriva de la investigación "La formación docente en la propuesta e implementación de la política pública del Programa Nacional de Bilingüismo: el caso de los/las docentes de inglés de una universidad pública", que llevé a cabo en el marco de mis estudios de doctorado entre los años 2013 y 2016.

RESUMEN

En el Programa Nacional de Bilingüismo de Colombia, la formación permanente del profesorado de inglés ocupa una línea de acción principal. Esta investigación cualitativa basada en el método del retrato (*portraiture*), presenta las voces de tres docentes de inglés en la educación básica media y en la educación superior. Ellos narran sus experiencias sobre las iniciativas de formación ofrecidas en una subregión de Antioquia, en el marco de la política de bilingüismo. La recolección de la información se hizo mediante documentos, entrevistas semiestructuradas individuales y una entrevista en grupo. En resumen, los docentes reconocen que las entidades territoriales han hecho algunos esfuerzos para la formación permanente del profesorado; igualmente, valoran las estrategias de formación por las ganancias en conocimiento disciplinar y pedagógico como también por el encuentro con colegas. Sin embargo, advierten la poca continuidad de las iniciativas de formación en la subregión, la falta de claridad en la comunicación y en la socialización de estas estrategias, y la dificultad para asistir a ellas, debido a conflictos en los horarios. Se concluye que es necesaria una política que (a) replantee la perspectiva ontológica de la formación, en la cual se conciba a los docentes como los sujetos de la formación, no los objetos, y como sujetos políticos, con poder de agenciamiento en su propio devenir, y (b) promueva la formación permanente de todos en el largo plazo, con itinerarios claros.

Palabras clave: formación permanente; desarrollo profesional; método del retrato; profesores de inglés; política lingüística; Programa Nacional de Bilingüismo.

ABSTRACT

In-service teachers' continuous education is one of the main lines of action in the National Program of Bilingualism. Building upon the tenets of qualitative research and the method of *portraiture*, this study presents three English teachers' voices work-

115

Received: 2017-11-22 / Accepted: 2019-04-22 / Published: 2020-01-28

<http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a03>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 1 (JANUARY-APRIL, 2020), PP. 115-135, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

ing in the basic secondary and higher education. They narrate the experiences they lived in continuous education efforts provided in an Antioquia subregion, within the framework of the bilingualism policy. Data were gathered from documents, semi-structured interviews, and a group in-terview. In short, teachers acknowledge regional agencies have made some efforts to foster teacher professional development. Also, they recognize education approaches because of the benefits in terms of disciplinary strategies and pedagogical knowledge, as well as the opportunity to share with their peers. However, they call the attention about some lack of continuity in the regional in-service education initiatives, a lack of clarity in communication and the socialization of those initiatives, and scheduling conflicts that prevent them to attend to training sessions. We conclude that a policy is needed that (a) reconsiders the ontological educational approach, with teachers being viewed as educational actors, rather than objects, and as political actors in control of their own destiny, and one that (b) promotes continuous education for all in the long term, with a clear track.

Keywords: continuous education; professional development; English teachers; language policy; experience; portraiture method; Colombia National Bilingual Programme.

RÉSUMÉ

L'une de principales lignes d'action du programme National de Bilinguisme en Colombie est la formation continue des professeurs d'anglais. Cette étude de cas multiple basée sur la méthode du portrait, présente les voix de trois professeurs de lycée et d'université. Ils racontent leurs expériences de formation suivie dans le cadre de la politique du bilinguisme, expérience vécue dans une sous-région de la région d'Antioquia. Documents, entretiens individuels semi-structurés et un entretien en groupe font partie des données collectées. Ces professeurs reconnaissent que les agences territoriales ont fait certains efforts en ce qui concerne la formation continue. Ils reconnaissent aussi que cela a enrichi leurs connaissances disciplinaires et pédagogiques et leur a permis de fructueux échanges avec des collègues. Néanmoins, ils déplorent le peu de continuité de ce type d'initiatives, l'opacité dans la communication et dans la mise en commun de ces stratégies ainsi que la difficulté pour y participer en raison de conflits d'horaires. Il est donc nécessaire de mettre en place une politique qui (a) repense la perspective ontologique de la formation selon laquelle les professeurs sont conçus comme sujets de la formation et non plus comme objets, mais aussi comme sujets politiques dotés du pouvoir organisateur de leur devenir et (b) qui foment la formation continue à long terme pour tous avec des itinéraires clairement définis.

Mots clés : formation continue ; développement professionnel ; enseignants d'anglais langue étrangère ; politique linguistique ; expérience ; méthode du portrait ; Programme Nationale.

Con el fin 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 estableció la política lingüística, que se concreta en el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en el período 2004-2019 (Colombia, Ministerio de Educación Nacional — MEN—, 2005).¹

Dicha política sectorial, es decir, un programa que surge desde un ministerio en particular (Betancur y Ramírez, 2008), sustenta la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés en particular, en la posibilidad que ofrecería de insertar a la sociedad colombiana en las actuales dinámicas globales, en relación con la educación, la cultura y la economía, entre otros motivos. Esto implicaría beneficios como: oportunidades de movilidad, el reconocimiento de otras culturas y condiciones más igualitarias para el desarrollo.

El PNB contempla tres líneas de acción principales (Colombia, MEN, 2005), para la definición de: (a) los estándares de inglés, cuyo objetivo principal es unificar los propósitos del sistema educativo, para lo cual se adoptó el “Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas”; (b) un sistema de evaluación sólido y coherente, para identificar el nivel de competencia lingüística tanto de los y las estudiantes egresados/as de los ciclos de educación media y superior, como de las y los docentes de inglés a nivel nacional; esto se realiza con el propósito de formular programas de mejoramiento; y (c) planes de capacitación y su desarrollo, estrategia en la que se centra el presente estudio.

1 Posteriormente, la política fue denominada “Proyecto de fortalecimiento al desarrollo de competencias en lenguas extranjeras (2010-2014)” (Colombia, MEN, 2013a) y para el año 2014, el MEN, manteniendo los mismos principios y objetivos planteados en el PNB, lanza el “Programa Nacional de Inglés 2015-2025” (Colombia, MEN, 2014). En este texto nos referimos al PNB, debido a que era la denominación vigente para el momento en el cual iniciamos la investigación y, además, porque los dos programas antes enunciados redimensionan algunos elementos de la política lingüística, pero mantienen sus principios y objetivos iniciales.

La propuesta del PNB plantea que la capacitación se ofrece para mejorar las competencias comunicativas y didácticas de las y los docentes de inglés, actualizar las prácticas pedagógicas y formar o fortalecer el uso de medios y nuevas tecnologías. Para llevar a cabo esta línea de acción, las estrategias de formación se han ofrecido en varias modalidades: inmersión, presencial y virtual. La primera abarca la inmersión en la isla de San Andrés, y la inmersión en inglés estándar en el interior del país. También se ofrecen talleres regionales de inglés, con énfasis en habilidad oral, y el uso de recursos y cursos de lengua y metodología (Colombia, MEN, 2005).

El MEN ha establecido alianzas con los gobiernos locales, las secretarías de educación y algunas universidades públicas y privadas de las diversas regiones del país para la realización de la capacitación. Igualmente, ha contado con la cooperación internacional proveniente de los gobiernos de Inglaterra y Estados Unidos, el primero a través de entidades como la British Council Colombia, que ha brindado asesoría en la gestión del PNB; el segundo, con el aporte de recursos humanos y financieros para la ejecución de talleres regionales de inglés (Colombia, MEN, 2005).

Por otro lado, la propuesta e implementación del PNB ha generado un gran movimiento en la comunidad académica del país, del cual da cuenta la literatura existente en el contexto colombiano. Son estudios o reflexiones críticas en relación con las condiciones de la implementación de la política (Cárdenas, Chaves y Hernández, 2015; Correa, Usma y Montoya, 2014; Muñoz, Guerrero y Beltrán, 2015); la noción de *bilingüismo*, los estándares y el *Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas* (De Mejía, 2006, 2011; Guerrero, 2008, 2010; Quintero, 2009; Vargas, Tejada y Colmenares, 2008); las implicaciones de la implementación de la política y percepciones de algunos agentes de la política en la educación básica media (Bermúdez, Fandiño y Ramírez, 2014; Fandiño, Bermúdez y Lugo, 2012; Galindo y Moreno, 2008; Galvis, 2014; García y García, 2012; Guerrero y Quintero, 2016; Montoya, 2013; Tejada y Samacá, 2012; Usma, 2009, 2015;

Valencia, 2013), y sobre las ideologías y los discursos de la política de Colombia Bilingüe —como también se conoce al PNB— (Hurie, 2018). En relación con los procesos de apropiación del PNB, aparecen los estudios de Miranda (2018), Peláez y Usma (2017) y Usma, Ortiz y Gutiérrez (2018). Por último, respecto a los programas de desarrollo profesional ofrecidos a los y las docentes de inglés en el contexto de la política del PNB, se encuentran algunos análisis críticos (Cárdenas, 2010; González, 2007 y 2009; Valencia y Montoya, 2015) y algunos estudios (Álvarez, Cárdenas y González, 2015; Ramos y Vargas, 2012; Salazar y Bernal, 2012), que han contribuido de manera significativa a la comprensión de esta línea de acción del PNB.

Sin embargo, a pesar del lugar central del profesorado en las políticas lingüísticas (Ricento y Hornberger, 1996), en el contexto colombiano poco se han visibilizado las voces de los y las docentes de inglés cuando se trata de su propia formación en el marco de la política lingüística. Por tanto, a partir del concepto de *experiencia* de Larrosa “como eso que me pasa a mí y que al pasarme me forma o transforma” (2006, p. 88), y con el fin de contribuir a la literatura existente, en este artículo presento los hallazgos de un estudio cuyo foco son las experiencias de tres docentes de inglés en relación con los programas de formación ofrecidos en el marco del PNB en una región del departamento de Antioquia, Colombia.

En la primera parte hago una introducción sobre el PNB; luego, expongo el marco teórico, seguido por el enfoque metodológico y, finalmente, enuncio los resultados a manera de *retratos* (Lawrence-Lightfoot, 1983) del docente y las docentes que hicieron parte de la presente investigación.

Marco teórico

Teniendo en cuenta el foco de la investigación, en este apartado presento los referentes teóricos que guían el estudio, los cuales corresponden a la formación permanente del profesorado y a la política lingüística.

La formación permanente de las y los docentes

Según Imbernón (2014), la *formación del profesorado* es un proceso que involucra tanto la *formación inicial* como la *permanente*, y 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 permanente es vista como un proceso continuo, directamente relacionado con el día a día del profesorado en los diversos contextos en que este se desenvuelve.

Como se menciona, la formación permanente está dirigida al profesorado en ejercicio. Para Ferreres e Imbernón (1999), el objetivo está en el mejoramiento del maestro en su oficio y en su vida, y en ayudarlo para que pueda adaptarse a cambios científicos y sociales que surgen en su actividad y en su contexto. En ese sentido, se la concibe como un proceso integral del profesorado, que incide en dimensiones tanto personales, con unos principios éticos y morales, como sociales y profesionales, esto es, en la dimensión del ser. Como afirman Vaillant y Marcelo (2015), la formación implica “la dimensión personal, de desarrollo humano global, que es preciso atender frente a otras concepciones eminentemente técnicas” (p. 18).

Así mismo, los autores señalan que, en este tipo de educación, tanto la capacidad como la voluntad de cada persona son elementos claves, y agregan que la formación con otros sujetos permite encontrarse en contextos de aprendizaje que enriquecen en los planos personal y profesional (2015, p. 20). En cuanto involucra la experiencia personal de cada uno de los profesionales con los que se interactúa en procesos de formación, puede decirse que el devenir del profesorado, lo que se llega a ser, es un factor más en dicho proceso. De este modo, dicha formación va más allá del aprendizaje de métodos o técnicas y de la adopción de discursos validados socialmente, para convertirse en un proceso de comprensión que incide en un cambio de la visión del mundo.

“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” (Sierra, 2016, p. 167, a partir de De Lella, 2003). En este sentido, las orientaciones principales en las que se ha enmarcado la formación del profesorado, según Imbernón (2007), son: las perspectivas *perennialista* o académica, la racional-técnica, la práctica y la de reflexión a partir de la práctica para incidir en el contexto social.

La orientación *perennialista* o académica se sustenta en el pensamiento escolástico, para el cual el conocimiento es único y definitivo, partiendo 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 se concibe como la transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que la humanidad ha acumulado (Imbernón, 2007, p. 37; Pérez, 1995).

La *orientación racional-técnica* se equipara, según Imbernón (2007, pp. 37-39), a una epistemología de la práctica. Por su fundamento empírico, la enmarcamos en el positivismo, además porque concibe la formación dentro de la dinámica proceso-producto, es decir, como algo lineal. En esta orientación, la práctica profesional es “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 expertos” y las expertas (Sierra, 2016, p. 167). Imbernón (2007) agrega que bajo esta línea se encuentran los diversos cursos de capacitación o perfeccionamiento del profesorado, como también los programas enfocados a la formación del profesorado basados en competencias.

En tercer lugar, la *orientación práctica*, comprende, señala Imbernón (2007, pp. 39-42), diferentes expresiones ideológicas y pedagógicas, entre las que se destacan aspectos como la diversidad, el protagonismo del profesorado en los procesos de formación, la investigación sobre la práctica docente y la autonomía. En consecuencia, según esta orientación,

el profesor es un profesional reflexivo e investigador, que interpreta, comprende y reflexiona sobre la enseñanza y las situaciones problemáticas contextualizadas. Esto se conecta con la noción de *formación continua*, en la que el docente es “un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos a partir de lo que ha adquirido y de su propia experiencia” (Perrenout, 2007, p. 23).

Por último, la *orientación de reflexión en la práctica para la reconstrucción social-crítica* se presenta como un enfoque más de emancipación y reconstrucción social (Imbernón, 2007, pp. 42-44). Dentro de esta orientación, la enseñanza es 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, con el fin de promover el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en la tarea educativa.

Política lingüística

Desde una perspectiva sociocultural, Johnson (2013) plantea la política lingüística como un mecanismo que impacta la estructura, la función, el uso o la adquisición de una lengua. Agrega que la política lingüística comprende varios elementos: 1) una reglamentación oficial, que puede influenciar oportunidades de tipo económico, político y educativo; 2) mecanismos implícitos o impuestos, que determinan el uso de lengua y la interacción en contextos como la comunidad, el trabajo y la escuela; 3) la noción de *política lingüística*, no solo como producto, sino también como proceso, en cuanto es generado por los y las agentes de la política en diferentes esferas, de creación, interpretación y apropiación; y 4) los textos de la política y los discursos en diversos contextos, que son influenciados por las ideologías y los discursos de un contexto específico (Johnson, 2013, p. 9).

La visión de Johnson sobre política lingüística permite considerar tanto la política macro como los

elementos micro,² además de pensarla como un proceso que también puede ser influenciado por los y las agentes de la política en el contexto local. Esta conceptualización permite indagar, por ejemplo, en el contexto colombiano, sobre los diferentes elementos de una política lingüística desde el nivel macro, como los documentos oficiales del PNB, hasta los elementos del nivel micro, como el papel que cumplen los y las diferentes agentes, lo que se ilustra con el profesorado de inglés que participó de la presente investigación.

En este aspecto, Johnson cuestiona la visión de Tollefson (2013) sobre la política lingüística, al señalar que precisa establecer un balance entre la conceptualización crítica como mecanismo de poder y la comprensión del poder de los agentes en los procesos de la política. Respecto a la puesta en marcha de una política lingüística, Johnson (2013) llama la atención sobre el rol de los procesos de interpretación y apropiación de esta por parte de los y las agentes, con el fin de reconocer el poder que ejercen a nivel local. De acuerdo con el autor, ambos procesos van de la mano, dado que la interpretación de la política determina cómo es apropiada por los y las agentes.

En la misma línea, para Levinson y Sutton (2001, citado en Johnson, 2013), el proceso de apropiación revela el importante lugar que los múltiples actores tienen en el proceso de la política, en tanto 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 ende, vemos que, en este proceso, independientemente del tipo de política lingüística, descendente o ascendente, implícita o explícita, oficial o encubierta (Johnson, 2013, p. 10), los agentes, al hacer la lectura de la política, asumen una posición activa y tienen un lugar en ella.

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 que tiene en la implementación de lo previamente establecido. En otras palabras, los autores posicionan al profesorado como implementador, pero también como creador en los procesos de la política lingüística, lo que está en consonancia con lo presentado anteriormente sobre su lugar activo y el poder que puede ejercer en los diferentes procesos de creación, interpretación y apropiación (Johnson, 2013; Menken y García, 2010). Esta mirada nos lleva a pensar que el profesorado no es un simple observador de lo establecido, sino que, a su manera, puede aceptar, resistir o refutar la política lingüística.

Método

El presente estudio “está basado 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 y Lincoln, 2005, citados en Sierra, 2016, p. 168; véase también Denzin y Lincoln, 2008). Asimismo, se inscribe en la metodología del estudio de casos múltiples, que consiste en la recopilación y el análisis de datos de varios casos en una misma investigación (Bogdan y Biklen, 2003; Merriam, 1998, Stake, 2006). Además, se nutre del método del retrato (*portraiture*), desarrollado por Lawrence-Lightfoot (1983). De acuerdo con la autora, el retrato es un método de investigación

[...] diseñado para capturar la riqueza, la complejidad y la multidimensionalidad de la experiencia humana en un contexto social y cultural mediado por las perspectivas de las personas que están negociando esas experiencias (Lawrence-Lightfoot, 1997, p. 3; traducción propia).

Además, el retrato se ocupa de presentar las comprensiones y explicaciones que tienen los y las participantes de una investigación acerca de un contexto o una situación determinada. Aquí cabe resaltar que, en el retrato, quien investiga se enfoca en la “bondad”, pues busca capturar los orígenes de lo bueno en una situación, e identificar y documentar las diferentes formas de expresar esa bondad desde la perspectiva de

2 Sobre este tema, véase también Liddicoat y Baldauf (2008).

quien investiga y de los mismos actores. Cabe reconocer que, según Lawrence-Lightfoot, identificar y representar la bondad no es un proceso simple, dado que la bondad no es estática ni absoluta, ni tampoco fácilmente “medible por un solo indicador de éxito o efectividad” (1983, p. 23).

Por otro lado, el contexto es un elemento central del retrato. Al respecto, Lawrence-Lightfoot escribe: “es esencial mirar dentro de cada contexto las limitaciones, inhibiciones y oportunidades únicas para su expresión” (1983, p. 23; traducción propia). En la escritura de retratos, Lawrence-Lightfoot (1983, p. 23) afirma que el contexto es un elemento central de representación, pues la bondad solo se puede (re) presentar mediante una narrativa detallada y situada.

No obstante, al poner la mirada en la “bondad”, no se distrae la atención de los retos que están presentes como parte del caso, pues la misma autora señala que “Los retratos no están diseñados para ser documentos de idealización o celebración” (Lawrence-Lightfoot, 1983, p. 9). Por el contrario, los retratos reconocen que lo bueno implica también desafíos y luchas, así como los aspectos débiles de aquello que acontece.

En consecuencia, en este caso se presentan, desde las voces del profesorado, los diferentes colores y tonalidades de sus experiencias en los programas de formación, dentro de la perspectiva de la bondad y en el contexto en el cual estas suceden.

Contexto

*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.*³

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 encontrar, 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 la poetisa Marga López.

El Oriente antioqueño es una de las nueve subregiones que conforman el departamento de Antioquia.⁴ Pensar en el 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. 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, 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 dulce: 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.

Por otro lado, no podría terminar estas primeras líneas introductorias sobre el territorio, 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 desatada en esta región entre grupos guerrilleros de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia y el Ejército de Liberación Nacional, como también

3 Marga López Díaz, poetisa nacida en el Oriente del departamento de Antioquia (Colombia), en el municipio de La Ceja.

4 Las otras subregiones son el Valle de Aburrá, Bajo Cauca, Magdalena Medio, Nordeste, Norte, Occidente, Suroeste y Urabá.

por estructuras de las autodefensas (Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, 2004). De acuerdo con los reportes, la riqueza del Oriente Antioqueño constituyó el telón de fondo de la realización de masacres y enfrentamientos entre los grupos irregulares, los cuales tomaron mayor fuerza entre los años 2000 y 2003.

Participantes

En esta región antioqueña, llena de bondades y de sombras, es el lugar en el que nacieron, viven y ejercen la labor docente Camilo, Cristina y Natalia,⁵ cuyas voces son las protagonistas de este relato. El grupo de docentes fue seleccionado bajo el criterio de la muestra intencional (Creswell, 2013). Él y ellas se han desempeñado como profesor y profesoras de inglés en la educación básica media, en la educación pública de la subregión, y también han sido docentes de cátedra en la educación superior, en una universidad pública.

122

Sabiendo que estamos frente al sueño de diferentes gobiernos que se han propuesto alcanzar una Colombia Bilingüe, al encontrarnos con este grupo de docentes intentamos de la mejor manera posible conversar al respecto. Y como dice Larrosa (2006), 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). Así, en ese contar la vida, cada docente habló de su experiencia como aquello “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” (Larrosa, 2006, p. 475).

Recolección de datos

Así, en aras de acercarme a las maneras como el grupo de docentes se han relacionado con la política de bilingüismo y las estrategias de desarrollo profesional, llevé

a cabo la revisión de documentos, entrevistas semiestructuradas individuales y entrevista grupal.

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). Así mismo, contribuyen a la comprensión del contexto o del grupo en estudio, develan los principios y las 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 los documentos se encuentra implícita la cultura de una organización o programa.

Esta revisión de los documentos se centró en la información contenida en la propuesta de la política del PNB (Colombia, MEN, 2005, 2010, 2012) en particular en el eje de acción sobre la definición y el desarrollo de planes de capacitación, como también sobre los reportes de los programas ofertados durante el tiempo de realización del estudio.

Las entrevistas individuales ayudaron a comprender la forma de implementación de la política en un contexto determinado y la realidad desde la perspectiva de los y las participantes (Kvale, 2009), dado que aquellas son “el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (Stake, 1998, p. 63). Además, siguiendo a Fontana y Frey (2015), la entrevista es un proceso en el cual los intercambios que se dan entre quienes participan configuran un esfuerzo colaborativo.

Por su parte, las entrevistas grupales permitieron obtener descripciones detalladas de algún acontecimiento o de experiencias compartidas por los y las integrantes del grupo (Fontana y Frey, 2015). En este caso, se buscó ahondar más en torno a las experiencias en relación con los programas de formación del PNB; también busqué poner en conversación al profesorado acerca de situaciones particulares de cada uno/una en su propio territorio.

5 En aras de mantener su privacidad, se les asignaron seudónimos.

Análisis de datos

Para el análisis e interpretación de la información partí de la noción de *análisis* como un proceso inductivo, como una actividad reflexiva, en la cual conversamos con los datos, los interrogamos y exploramos de manera sistemática para generar el significado (Coffee y Atkinson, 2003). Por su parte, en palabras de Denzin (2009), la *interpretación* es un arte; no es formulada ni mecánica; corresponde a dar sentido a lo que se ha aprendido a lo largo del estudio, es decir, en el recorrido que se realiza desde el trabajo de campo, la recolección de la información, la lectura de la información y la misma escritura del reporte de los resultados.

En el análisis hice la lectura cuidadosa y repetida de la información obtenida en cada uno de los métodos, lo que me permitió tener una idea global del contenido de esta. Durante el proceso, de manera manual resalté, en los textos de las transcripciones de las entrevistas y de los grupos focales, con diferentes colores, aquellos apartes que me informaban el tema principal de la investigación y los nuevos elementos que iban enriqueciendo los datos. Igualmente, en el espacio amplio que dejé en el margen derecho de los documentos de la política lingüística y de las transcripciones escribí algunos comentarios; luego, procedí a la codificación y a la categorización de la información, identificando elementos recurrentes en el caso.

Validación de los hallazgos

En cuanto a la validación de los hallazgos, me he acogido a la metáfora del cristal (Richardson, 1997, en Lincoln, Lynham y Guba, 2018, p. 141), para ilustrar otra manera de mirar la validación en las ciencias sociales en los textos posmodernistas: la cristalización, sin perder estructura, deconstruye la idea tradicional de «validez» (sentimos que no hay una verdad única, vemos cómo los textos se validan ellos mismos), y nos brinda un entendimiento profundo, complejo, rigurosamente parcial del tópico (Richardson, 1997, en Lincoln, Lynham y Guba, 2018, p. 122; Richardson y Adams, 2018).

Esta metáfora del cristal permite, a quien investiga, y a los y las posibles lectores y lectoras, “ver el entrelazamiento de los procesos en la investigación: descubrir, ver, contar, narrar historias, re-presentar” (p. 122). En otras palabras, el cristal deconstruye la idea convencional de la triangulación, porque parte de la premisa de que el mundo se puede abordar desde diversos puntos, no solamente desde los tres ángulos que sugiere la triangulación.

Igualmente, he partido de la *validez* como autenticidad, cuya definición incluye el criterio de la imparcialidad. Este criterio consiste en incluir “todas las opiniones, perspectivas, reclamos, preocupaciones y voces o de las partes interesadas deberían estar manifestadas en el texto” (Lincoln, Lynham y Guba, 2018, p. 122). Así, en este estudio, las voces del profesorado se encuentran y se escuchan una y otra vez en las líneas de los hallazgos, en aras de cumplir con el criterio de la imparcialidad, el cual, además, enfatiza en que todas las voces en la investigación tengan la posibilidad de ser representadas y que sus historias sean tratadas con imparcialidad y equilibrio.

Tres docentes, tres retratos

En las siguientes líneas presento las palabras con las que cada docente, desde su lugar, tejió el relato de su propia experiencia, de su propio recorrido, de su sentir acerca de las estrategias de formación ofrecidas en su territorio en este largo capítulo del bilingüismo en el país. Cada retrato configura el periplo de cada docente, el cual ha sido “creado mediante una narrativa [surgida] de la comunidad, y está sujeto a las condiciones temporales e históricas que dan origen a la comunidad” (Lincoln, Lynham y Guba, 2018, p. 120).

Natalia: “Me he interesado mucho en esa capacitación docente”

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 comenta: “porque sabemos que nos falta mucho y uno se motiva a seguir aprendiendo, a hacer bien las cosas con los estudiantes que uno tiene a cargo”.

Al iniciar la conversación sobre el PNB, ella manifestó: “es como objetivos, actividades, estrategias que el Gobierno se propone, encaminadas a lograr esa gran meta de Colombia Bilingüe”. Luego, al pensar en 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 [la] responsabilidad y ya uno sabe que hay que hacer las cosas bien desde el principio”.

124

En las palabras de esta profesora orgullosa de su labor, es evidente su reconocimiento a los programas de formación. 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 [que uno] se motive a seguir aprendiendo, a hacer bien las cosas.

Como lo indica Natalia, su experiencia respecto al PNB 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; asimismo, 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 de formación:

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 otras miradas para ejercer su rol. Entonces, me ha gustado mucho ese contacto con otras personas.

De sus declaraciones, es de resaltar 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”. No es que ella niegue la importancia del conocimiento específico ni 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 y otras docentes. Sus palabras nos llevan a pensar que los espacios de formación del PNB pueden leerse desde la *comunidad de práctica formativa* propuesta por Imbernón (2014), en la cual las y los 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, la profesora contó de su participación en las estrategias de formación que han llegado al municipio provenientes del PNB:

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 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, permitiría recomendar que en las políticas de formación docente se debe pasar de mirar al profesorado como a un técnico que maneja métodos y conocimientos producidos

por otras personas, para pensarle como a un 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 y 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 hacen 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, 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 [es] 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 refería a los hablantes nativos del inglés, quienes han llegado de intercambio a la región y han terminado a cargo de los cursos de formación para las y los 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 MEN se ha promovido ampliamente la participación de hablantes nativos/nativas del inglés, a través del Programa de Formadores Nativos Extranjeros (Colombia, MEN, 2016) 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 para la enseñanza y aprendizaje del inglés” (Colombia, MEN, 2005). De ahí que se pueda decir que el foco de la política es la mejora de la lengua extranjera y de 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 de Educación 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.

Por otro lado, ella llamó la atención sobre los criterios para seleccionar al profesorado que participa de las inmersiones en San Andrés Islas. En la conversación con sus colegas, comentó: “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 Natalia 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 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 sí 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, son manifiestas las falencias tanto en la organización como en la comunicación con el profesorado. El hecho de que algunas y algunos docentes hayan gestionado y cumplido con unos requerimientos para postularse a las inmersiones denota su interés de aprovechar esta posibilidad para continuar con su formación; sin embargo, el silencio y la falta de información por parte de la Secretaría de Educación del municipio podrían entenderse como una falta de organización en los procesos.

Cristina: “No tuve la oportunidad de asistir a esos cursos”

Al encuentro llegó la profesora de inglés Cristina, una mujer que se siente orgullosa de su pueblo, de su tradición, de su región. Con marcado acento, Cristina cuenta: “Nací 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 las y los docentes en las aulas de clase.

Cuando empezamos la conversación, al escuchar sobre el PNB, dijo al respecto: “pues, el propósito del Gobierno de lograr que en Colombia la gente maneje el inglés; básicamente es eso”. 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”.

Esta profesora indicó que los horarios también se cruzaban con su jornada de trabajo: “no he tenido la oportunidad de participar en experiencias, porque las clases 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. La asistencia también se ve limitada cuando son cursos 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.

Por otro lado, Cristina manifestó: “yo pienso que la capacitación a profesores se ha hecho; somos los profesores [los] que no aprovechamos las oportunidades, pero hay gente que sí aprovecha”. De 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.

La responsabilidad y la disposición del profesorado frente a su propia formación son elementos claves en la mejora de la calidad de la educación. Si bien reconocemos la responsabilidad del Estado al respecto, sin la voluntad docente poco se puede hacer: ellos y ellas tienen un papel central en la mejora de la educación; por lo tanto, su participación en los procesos de formación es esencial. Acerca de esto, Vaillant y Marcelo (2015) señalan que, en la formación, tanto la capacidad como la voluntad de cada persona son elementos claves en los procesos formativos; y agregan que la formación con otros sujetos permite encontrarse

en contextos de aprendizaje que posibilitan el crecimiento personal y profesional.

De acuerdo con los documentos oficiales del MEN, se ha continuado con diferentes esfuerzos, con el objetivo de que “el 100% de los docentes de inglés estén en el nivel B2” (Colombia, MEN, 2012), 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 formación docente de carácter masivo, a la región en la que se encuentra Cristina parece que no han vuelto a llegar como en años anteriores. Ella comentó al respecto: “o sea, estos sí se hicieron, hubo una época en que se hablaba más de las capacitaciones y cursos, y ahora de pronto no se escuchó más”. De acuerdo con lo que dice, la formación docente en el marco del PNB ha sido un proceso interrumpido en su municipio; pareciera que, en un tiempo, el profesorado tuvo la oportunidad de “capacitaciones y cursos”, como lo dice la misma docente; pero como ella misma lo planteó, la formación fue algo del pasado. De manera enfática, reiteró: “pero últimamente no se escucha de cursos”.

Así mismo, en la conversación con sus colegas insistió: “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”, y aunque le era difícil asistir a las ofertas que llegaban, ella manifestó su interés de participar en algún momento.

Sus declaraciones muestran que, si bien las ofertas de formación tuvieron lugar en años anteriores, para el momento en el que se realizó el encuentro no habían vuelto a ofertar ninguna estrategia en el municipio. Lo anterior permite pensar que, aunque el Ministerio ha establecido convenios para que las ofertas de formación lleguen a todas las regiones, parecería que no se ha contemplado que estas estrategias se sostengan en el tiempo y no terminen siendo los procesos interrumpidos que han

sido hasta el momento. Además, Cristina cuestiona el impacto que en la mejora del profesorado tienen estos procesos interrumpidos: “si no hay secuencia, no sirve”.

Camilo: “Muy satisfactorio, lástima que a veces se interrumpan”

Camilo siempre ha vivido en el 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.

En la conversación sobre el PNB, el comentó sobre lo que han hecho en el colegio donde enseña:

Donde trabajo, 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 lingüística, Camilo nos muestra que, para él, la política del PNB es capacitación, la cual se ha llevado a cabo mediante el convenio de la Secretaría de Educación municipal con una universidad que hace presencia en la región.

Sobre su participación en los programas de formación del PNB, dijo: “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, y 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 (Colombia, MEN, 2005), creería 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.

Esta oferta de formación 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 se puede ver, se han presentado algunas oportunidades de formación, centradas 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: “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, participar en los cursos le ha permitido a Camilo fortalecer la lengua extranjera, puesto que pareciera que en la institución donde enseña inglés, tiene pocas posibilidades de practicar el idioma. De ahí que sea tan significativa 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 que el profesorado pueda mantener y mejorar las habilidades de la lengua extranjera.

Otro elemento que resalta 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”.

Nuevamente, en la conversación con sus colegas de inglés, aludió al beneficio obtenido 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 refleja el aporte de la formación en el profesor y en su práctica docente. En ellas, por un lado, se muestra el reconocimiento que hace de la formación recibida, en tanto aplica las estrategias de enseñanza en su contexto, en su aula real; además, dejan ver 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; por otro, se expresa una actitud autocrítica de Camilo, al manifestar la responsabilidad del docente frente a la enseñanza del idioma.

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

En contraste, en la conversación con sus colegas compartió sobre otra oferta de formación en el marco del PNB: “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*”. Sin embargo, agregó: “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 con esta experiencia, es esta una manera de promocionar y vender materiales, donde primero se involucra al docente en un tema de interés, en este caso la evaluación, para luego aprovechar el espacio para comercializar los materiales. Si bien él no menciona que el docente fuese representante de una editorial, nos genera inquietud que se desvirtúe el foco de una estrategia de formación y se genere un sentimiento negativo en el profesorado.

Además, Camilo comentó sobre algunas situaciones que han dificultado la continuidad de la formación del profesorado en la subregión. En el encuentro con sus compañeras de inglés, 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 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, resaltan la vulnerabilidad de la formación del profesorado frente a las agendas de los mandatarios o mandatarias de turno.

Igualmente, llama la atención que pese a que el MEN ha establecido el “Direccionamiento Estratégico” a las secretarías de educación en la formulación e implementación de los proyectos regionales (Colombia, MEN, 2010), en este municipio certificado, la formación del profesorado se haya interrumpido por un periodo de dos años, como lo indica Camilo.

Asimismo, desde su perspectiva, el criterio para seleccionar al profesorado que participa 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, al parecer no hay claridad en el proceso de selección de las y los docentes en esta estrategia de formación, lo que ha ocasionado la exclusión de algunas/os docentes.

En la misma línea, continuó diciendo sobre las inmersiones y su encuentro en la Secretaría de Educación:

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 Marcelo y Vaillant (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, se podría afirmar que la transparencia no ha sido precisamente el principio con el que se ha manejado la información de esta estrategia en esta subregión. Deja un mal sabor una respuesta como la que recibió Camilo: “los profesores no estaban interesados”, cuando han sido ellos y ellas quienes han buscado tanto a la Secretaría de Educación como a la entidad formadora para tener información sobre las iniciativas.

Discusión y conclusiones

En las páginas anteriores se encuentran las voces protagonistas de este texto. Sí, las voces de Cristina, Natalia y Camilo, narrando su transitar en ese camino llamado PNB. Con sus palabras, tejieron esa reflexión, ese pensar, ese sentir de cada uno/a de ellos/as en relación con la política 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, 2006, p. 379).

Las experiencias de estos 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, han pasado años de implementación del PNB y seguimos ante la realidad de una agenda compuesta por una colección de eventos desconectados entre sí, y peor aún, desconectados del deseo de saber del profesorado, de sus necesidades y de su realidad. Por eso, creería 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 aquel ser parte activa de un proceso transparente, continuo y coherente.

Teniendo en cuenta estas experiencias, es importante señalar que la institucionalización de la formación podría contribuir a que 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 administradores y las 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.

Además, es evidente el reconocimiento que hacen el docente y las docentes a las estrategias ofrecidas, por los beneficios en cuanto al saber disciplinar y, en algunos casos, por la posibilidad del encuentro con sus 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). En ese sentido, es necesario legitimar ese saber experiencial socialmente. Es decir, se podría pensar 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.

Acerca de ese recorrido que Camilo, Cristina y Natalia han realizado en estos años en los programas de formación docente en el marco del PNB, también llamaron la atención sobre algunas circunstancias poco gratas, entre las que se encuentran asuntos de transparencia en la puesta en marcha de las iniciativas en la subregión, y algunas situaciones incómodas con los formadores y las formadoras. Según él y ellas, los procesos liderados por la administración local han generado interrogantes y dilaciones en la formación del profesorado de la región.

En este estudio, sus voces señalan debilidades en la comunicación y en la socialización de las ofertas de formación, que han conducido a la interrupción en los procesos, lo que ha ocasionado la exclusión del profesorado de algunas estrategias, como en el caso de las inmersiones en San Andrés Islas, lo cual nos lleva a cuestionar el principio de transparencia (Marcelo y Vaillant, 2013) en la gestión e implementación de los programas de formación en el territorio.

Llama la atención que aunque el Gobierno nacional ha establecido el “Direccionamiento Estratégico” (Colombia, MEN, 2010), el cual implica un acompañamiento permanente del MEN 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 que el profesorado es excluido de estrategia de formación y se termina beneficiando a otras personas. Además, al mirar el “Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política” (Colombia, MEN, 2013b), se encuentra la transparencia como uno de sus principios fundamentales, que pareciera no estar muy presente en las decisiones del municipio donde laboran los tres docentes.

Por otro lado, este grupo de docentes se refirió a la continuidad de los procesos de formación. 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. Al respecto, aunque el PNB es una política de Estado (Cuervo, 2007), al ser un programa establecido a largo plazo, independiente de los cambios de gobierno a nivel nacional, parece que el eje de acción de la formación del profesorado es un tema vulnerable frente a las agendas del mandatario o la mandataria local de turno. Esta situación refleja la ausencia de una política de formación permanente que contemple el largo plazo en la subregión.

Por último, 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, que reza: “El Estado asume como política pública la formación y el desarrollo profesional de los educadores más allá de los períodos de gobierno” (Colombia, MEN, 2013b). En consecuencia, dicho principio, estipulado en la política nacional, no ha trascendido aún del papel. La superación de este escollo supone que en la subregión se conciba 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 afectado la continuidad de los programas y, por ende, la formación permanente del profesorado de inglés.

Al mismo tiempo, las estrategias de formación del PNB se concretan en las inmersiones, talleres y en cursos de lengua y metodología (Colombia, MEN, 2005), lo que permite pensar en la racionalidad técnica (Imbernón, 2007) de la formación del profesorado, la cual Medina (2010) afirma 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 tienen en cuenta, como tampoco el contexto real de su práctica. Así, se hace preciso 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.

Medina también señala que “los contextos modifican los significados” (p. 52), por lo cual los programas de formación estandarizados, como los propuestos en la política del PNB, están lejos de conectarse con las dimensiones contextuales, biográficas y personales del profesorado.

En este orden de ideas, es evidente que la racionalidad técnica sigue todavía vigente en las iniciativas de formación en el contexto colombiano. Al respecto, Imbernón (2007) plantea que la formación docente sigue tendiendo hacia una formación instrumental, debido al interés por responder más a las demandas del mercado que a las necesidades concretas de formación. Añade que se trata, entonces, de preparar docentes eficaces, que tengan la capacidad de aplicar las técnicas diseñadas o establecidas por expertos y expertas, cuya finalidad es resolver los problemas identificados y, además, que por su carácter pragmático puedan ser dispuestas en cualquier contexto, o sea, son generalizables. Además, los principios de esta racionalidad técnica evidencian el lugar subordinado del profesorado en la formación permanente, como también la valoración del conocimiento de los expertos y las expertas, socialmente validado, en detrimento del conocimiento experiencial del profesorado.

Por tanto, sería necesario un replanteamiento de la perspectiva ontológica de la formación. Esto implicaría, en primer lugar, una concepción diferente del profesorado. Y con ello quiero 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 que las iniciativas complementen y ayuden a enriquecer esos saberes, disciplinar, pedagógico y experiencial, que ya las y los docentes poseen, superando así la mirada deficitaria que evidencia la actual propuesta del PNB.

En tercer lugar, que la política conciba al profesorado como sujeto político (Martínez, 2006; Pruzzo, 2010), es decir, docentes con poder de agenciamiento y de construcción de saberes, que

superen la pasividad y la condición de espectadores y de reproductores, para ser protagonistas de su propio devenir; asimismo, docentes que intervengan en la construcción de las agendas de su propia formación en los territorios y también en las decisiones sobre lo educativo en los contextos donde se desenvuelven.

Finalmente, que la política de formación le permita al profesorado involucrarse en otros procesos de formación que le lleven 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 y 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” (Colombia, MEN, 2013b), en la cual, además, se establece la educación avanzada como una de las estrategias para fortalecer la formación permanente del profesorado en el país.

132

Referencias

- Álvarez, J. A., Cárdenas, M., y González, A. (2015). Cobertura vs. continuidad: dos retos para el desarrollo profesional para los docentes de inglés en el marco de Colombia Bilingüe. En J. A. Bastidas y G. Muñoz (Eds.), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés* (pp. 169-222). Pasto: Editorial Universitaria.
- Bermúdez, J., Fandiño, Y., 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. <https://doi.org/10.18175/vys5.2.2014.04>
- Betancur, M., y Ramírez, C. (2008). *Política pública territorial*. Recuperado de <http://www.esap.edu.co/portal/wp-content/uploads/2017/10/2-Politica-Publica-Territorial.pdf>
- Bogdan, R. C., y Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cámara de Comercio de Oriente. (2015). Oriente antioqueño. Recuperado de <https://www.ccoa.org.co/camara-y-region/oriente-antioqueno>
- Cárdenas, R., Chávez, O., y Hernández, F. (2015). *Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo Cali-Colombia. Perfiles de los docentes*. Cali: Colección de Libro de Investigación, Universidad del Valle.
- 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: T. Gimenez y M. C. De Góes Monteiro (Eds.), *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social* (pp. 19-44). Campinas, BR: Pontes.
- Coffee, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. (E. Zimmerman, trad.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. (Publicación original 1996).
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005). *Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia 2004-2019*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Educación de calidad, el camino para la prosperidad*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-259478.html>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). *Estrategia de formación en inglés en esquema de cascada*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-314395.html?noredirect=1>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013a). *Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento de inglés en las entidades territoriales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013b). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Programa nacional de inglés 2015-2025*. Recuperado de <https://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/noticias/Documents/2014/Documento%20PROGRAMA%20NACIONAL%20DE%20INGL%C3%89S%202015-2025.pdf>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Modelo para la implementación de un programa de formadores nativos extranjeros*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/2%20Modelo%20de%20implementaci%C3%B3n%20-%20Resumen%20en%20espa%C3%B1ol.pdf>

- Colombia, Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. (2004). *Panorama actual del oriente antioqueño*. Recuperado de http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/documents/2010/Estu_Regionales/orientantioqueno.pdf
- Correa, D., Usma, J., y Montoya, J. (2014). El Programa Nacional de Bilingüismo: un estudio exploratorio en el departamento de Antioquia, Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(1), 101-116.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- 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 función de su aplicación a la gestión pública colombiana). En AA. VV., *Ensayos sobre políticas públicas* (pp. 65-95). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- De Lella, C. (2003). Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Decisio*, (5), 20-24. Recuperado de http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/bitstream/987654321/21634/1/decisio5_saber3.pdf
- De Mejía, A.-M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 152-168. <https://doi.org/10.14483/22487085.176>
- De Mejía, A.-M. (2011). The National Bilingual Plan in Colombia: Imposition or opportunity? *Apples. Journal of Applied Language Studies*, 5(3), 7-17.
- Denzin, N. (2009). *Qualitative Inquiry under Fire*. California: Left Coast Press, Inc.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. (3.ª ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2008). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. (5.ª ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Fandiño, Y., Bermúdez, J., y Lugo, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3), 363-381.
- Ferreres, V., e Imbernón, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Fontana, A., y Frey, J. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. Métodos de recolección y análisis de datos* (vol. 4) (pp. 140-202). Barcelona: Gedisa.
- Galindo, A., y 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), 206-218. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys5.2.2014.06>
- García, J., y García, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 47(2), 47-70. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032012000200002>. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032012000200002
- González, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices. *Íkala, 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. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 183-209.
- 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. (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.
- Guerrero, C., y Quintero, A. (2016). *Las voces de los maestros frente a las políticas educativas: ¿la ilusión de la democracia?* Bogotá: Editorial UD.
- Heck, R. (2004). *Studying Educational and Social Policy, Theoretical Concepts and Research Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410610430>
- Hurie, A. (2018). ¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 333-354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a09>
- Imbernón, F. (2007). Diversas orientaciones conceptuales en la formación del profesorado. En *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. (7.ª ed.) (pp. 35-44). Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.

- Johnson, D. (2013). *Language policy*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137316202>
- 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. *Estudios Filosóficos*, 55(60), 467-480.
- Lawrence-Lightfoot, S. (1983). *The good high school: Portraits of character and culture*. Nueva York: Basic Books.
- Lawrence-Lightfoot, S. (1997). A view of the whole, origins and purposes. En S. Lawrence-Lightfoot y J. Hoffman Davis, *The art and science of portraiture* (pp. 1-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- Liddicoat, A., y Baldauf, R. (2008). *Language planning and policy: Language planning in the local contexts*. Clevedon: Multilingual Matters LTD. <https://doi.org/10.21832/9781847690647>
- Lincoln, Y., Lynham, S., y Guba, E. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences, revisited. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5.th ed.) (pp. 108-150). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603305.pdf>
- Medina, J. (2010). La formación permanente del profesorado desde la teoría de la complejidad. En *Tendencias de la formación permanente del profesorado* (pp. 29-58). Barcelona: Horsori Editorial, S. L.
- Menken, K., y García, O. (2010). *Negotiating language policies in schools. Educators as policymakers*. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203855874>
- Merriam, Sh. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miranda, N. (2018). *Política educativa para el bilingüismo español-inglés en Colombia: rastreo de su trayectoria desde las aulas* (Tesis doctoral). Universidad del Quindío, Colombia.
- Montoya, A. (2013). La incidencia de las políticas y la planeación lingüística en las actitudes lingüísticas de los estudiantes colombianos. *Forma y Función*, 26(1), 237-260.
- Muñoz, J., Guerrero, M., y Beltrán, L. (2015). Diagnóstico de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en el Colegio Saludcoop Norte I. E. D. *Plumilla Educativa*, 15(1), 23-43. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.15.831.2015>.
- Peláez, O., y Usma, J. (2017). The crucial role of educational stakeholders in the appropriation of foreign language education policies: A case study. *Profile*, 19(2), 121-134. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.57215>.
- Pérez, Á. (1995). La función y formación del profesor/a [sic] en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Perrenout, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pruzzo, V. (2010). La formación docente como acción política. *Revista de Educación*, 1. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5
- Quintero, A. (2009). ¿Es usted bilingüe? Concepciones y alternativas para la educación en idiomas en el contexto colombiano. *El Educador*, 2(7), 4-10. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/000085494e33c599e8268>
- Ramos, B., y 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., y Hornberger, N. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401-428. <https://doi.org/10.2307/3587691>
- Richardson, L., y Adams, E. (2018). Writing a method of inquiry. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research*. (5.^a ed.) (pp. 818-838). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Salazar, A., y 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.
- Sierra, N. (2016). La formación de los docentes de inglés en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB): experiencias en una región de Antioquia. *Folios* (43), 165-179.
- Stake, R. (1998). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Barcelona: Narcea.
- Tejada, H., y Samacá, G. (2012). Algunos efectos del discurso dominante en las actitudes y expectativas de directivos docentes frente al programa nacional de bi-

- lingüismo (PNB). *Lenguaje*, 40(2), 415-445. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v40i2.4956>. Recuperado de <http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/Lenguaje/article/view/1739>
- Tollefson, J. (2013). *Language policies in education, critical issues*. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203813119>
- Usma, J. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile*, 11(1), 123-141.
- Usma, J. (2015). *From transnational language policy transfer to local appropriation: The case of the National Bilingual Program in Medellín, Colombia*. Blue Mounds, Wisconsin, IL: Deep University Press.
- Usma, J., Ortiz, J., y Gutiérrez, C. (2018). Indigenous students learning english in higher education: Challenges and hopes. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 229-254. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a03>
- Vaillant, D. (2009). *Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo*. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Pol%C3%ADticas%20para%20un%20desarrollo%20profesional%20docente%20efectivo.%20Vaillant,D.pdf>
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *EL ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Valencia, M. (2013). Language policy and the manufacturing of consent for foreign intervention in Colombia. *Profile*, 15(1), 27-43.
- Valencia, S., y Montoya, O. (2015). Política educativa y el desarrollo profesional docente en el departamento del Quindío. En J. A. Bastidas y G. Muñoz (Eds.), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés* (pp. 327-361). Pasto: Editorial Universitaria.
- Vargas, A., Tejada, H., y Colmenares, S. (2008). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés): una lectura crítica. *Lenguaje*, 36(1), 241-275. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v36i1.4863>. Recuperado de <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/443/456>

How to reference this article: Sierra Ospina, Nelly (2020). Relatos y experiencias de profesores colombianos de inglés sobre el Programa Nacional de Bilingüismo: tres retratos que forjan su recorrido de formación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 115-135, <http://www.doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a03>.