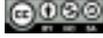


*Revista Científica RUNAE*  
N° 01, marzo 2017, pp. 95-117  
ISSN 2550-6846 Impreso  
ISSN 2550-6854 Digital

*Fecha de recepción: 1-12-2016 Fecha de resultado: 9-12-2016*



# **Retos de la formación docente bilingüe en Colombia**

**CHALLENGES OF BILINGUAL TEACHER  
TRAINING IN COLOMBIA**

**Anne-Marie Truscott Ph.D<sup>1</sup>**

*atruscot@uniandes.edu.co*

*Universidad de los Andes*

---

<sup>1</sup> Es profesora asociada del Centro de Investigación y Formación en Educación de la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Tiene un doctorado en Lingüística en el área de Educación Bilingüe de la Universidad de Lancaster, Reino Unido.



## RESUMEN

Este artículo examina aspectos del desarrollo profesional en Colombia, con referencia a las exigencias de los programas de educación bilingüe y lenguas extranjeras, principalmente en inglés y en español. Inicialmente ofrece una visión general de los desarrollos en el área en otros países de América Latina, seguida de una discusión sobre investigaciones llevadas a cabo en Colombia respecto de la enseñanza de lengua y contenidos en un contexto bilingüe. Presenta también los resultados de un estudio reciente sobre empoderamiento docente y una discusión final sobre el alcance de programas de desarrollo profesional que brinda ayudas a los profesores para lidiar con las tensiones diarias en su práctica docente, tanto en contextos de educación bilingüe como en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras.

*Palabras claves:* desarrollo profesional; empoderamiento; lengua y contenido; educación bilingüe.

## ABSTRACT

This article examines aspects of professional development in Colombia, with reference to the requirements of bilingual education programs and foreign languages, mainly in English and Spanish. Initially, it offers an overview of the developments in the area in other Latin American countries, followed by a discussion about research carried out in Colombia regarding the teaching of language and contents in a bilingual context. It also presents the results of a recent study on teacher empowerment and a final discussion on the scope of professional development programs that provides support to teachers to deal with daily stresses in their teaching practice, both in bilingual education contexts and in contexts of the teaching of foreign languages.

*Keywords:* professional development; Empowerment; Language and content; Bilingual education.

## INTRODUCCIÓN

En 2004, Denise Vaillant concluyó, a base de una revisión bibliográfica extensiva, que “la formación docente se presenta como uno de los desafíos más críticos del desarrollo educativo latinoamericano, e implica un profundo

replanteamiento del modelo convencional de formación de maestros y profesores” (p. 20). Ofelia García (2008), por su parte, refiriéndose a la formación de profesores para la educación bilingüe, hace notar: “todo profesor requiere hoy día contar con conocimientos especializados en relación con las luchas sociales, políticas y económicas alrededor de la lengua, así como sobre las prácticas pedagógicas alrededor del bilingüismo y sobre el bilingüismo mismo” (p. 389). Por lo tanto, aquellos que se encuentran estudiando en programas de formación y actualización docente requieren, no solo de un alto nivel de eficiencia en la lengua objetivo, sino que necesitan también entender la naturaleza del bilingüismo y el multilingüismo en relación con consideraciones sociolingüísticas y sobre cómo pueden enseñar de la mejor manera estudiantes en proceso de volverse bilingües. Este artículo sitúa la discusión sobre formación de profesores en el área de procesos de enseñanza- aprendizaje del bilingüismo y lenguas extranjeras en relación con desarrollos en varios países de Latinoamérica. A continuación, se enfoca de manera particular en dos estudios recientes realizados en Colombia, el primero de los cuales examina la manera como enfrentan los profesores de educación primaria las tensiones originadas en la enseñanza de lengua y contenido y el segundo, se enfoca en los procesos de empoderamiento de profesores y estudiantes, para finalmente concluir en una discusión sobre la manera cómo, tanto los programas de formación de profesores como los de actualización, pueden ayudar a estos profesores estudiantes a convertirse en profesionales competentes, empoderados con la capacidad de asumir responsabilidades, a fin de contribuir a iniciar procesos informados de cambio en los programas de lenguas y educación bilingüe.

## UN ESTUDIO DE LOS PROGRAMAS BILINGÜES DE FORMACIÓN DE DOCENTES EN LATINOAMÉRICA

Antes de referirme como tal a los programas de formación de profesores bilingües, haré una breve reseña de dos programas recientes, considerados pioneros en el desarrollo profesional de profesores de inglés en Chile y Ecuador.

Chile es quizás uno de los países mejor conocidos en Latinoamérica por haber creado en el 2003 un programa conocido como *Inglés Abre Puertas*, diseñado con la finalidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa de tres maneras principalmente: mediante el mejoramiento de estándares basados en currículos escolares, mediante oportunidades de desarrollo profesional ofrecido a profesores en servicio así como de apoyos a profesores en el salón de clase (Abrahams & Silva Rios, en prensa). El programa se enfocó inicialmente en

cursos de lenguas, talleres e intercambios en programas cortos de inmersión en países de habla inglesa. Sin embargo, más recientemente, la atención se volcó hacia la educación inicial de profesores de inglés, mediante un esquema de entrenamiento dirigido a profesores de colegios a fin de facultarlos como mentores y modelos escolares efectivos para profesores recién egresados. Actualmente, el Ministerio de Educación de Chile se encuentra en proceso de desarrollo de un marco de buenas prácticas de enseñanza en el salón de clase a fin de brindar apoyo a los mentores en este propósito. Abrahams y Silva Ríos, (en prensa), sostienen que es vital para el éxito de esta iniciativa que los colegios sean vistos como comunidades de aprendizaje en interacción con otras comunidades de práctica en el sistema educativo.

En Ecuador, del año 2011 al 2015, los formadores de profesores en todo el país, en colaboración con un especialista en Inglés como Segunda Lengua (E.S.L.) financiado por la embajada de EE.UU, y las universidades e institutos ecuatorianos dedicados a la formación de futuros profesores de inglés, se unieron “a fin de crear nuevos currículos...con base en estándares internacionales”, con el propósito común de proveer lo necesario para obtener “profesores de inglés más efectivos, capaces de incrementar la suficiencia lingüística de sus estudiantes” (Serrano et al., 2015, p. 105). El currículo resultante de esta colaboración conjunta se basaba en estándares alineados con los cursos, los que a su vez se alineaban con un portafolio de salida. Uno de los efectos colaterales positivos de este programa, como lo anotan los mismos autores, fue el “tener formadores de profesores provenientes de universidades de todo el Ecuador, comunicándose unos con otros, compartiendo sus distintas perspectivas y creando un nuevo currículo” (Serrano et al., 2015, p. 105). Ello constituyó una verdadera innovación, ya que antes las universidades del país eran independientes y autónomas en la manera de formar a sus futuros profesores.

A pesar de estos desarrollos en relación con la formación de profesores destinados a la enseñanza del inglés, en la mayor parte de Latinoamérica la formación de profesores y el entrenamiento específico enfocado hacia la provisión de educación bilingüe se encuentra en su infancia. Mientras que existe toda una variedad de oferta cursos de formación y actualización dirigidos a profesores de lenguas extranjeras, en lo que respecta la educación bilingüe *per se*, ésta ha sido más bien escasa.

En Argentina, Banfi y Rettaroli (2008) han examinado aspectos referentes a la formación de profesores en diferentes contextos bilingües, tales como contextos de lenguas indígenas, programas bilingües destinados a la comunidad sorda, provisión de educación bilingüe en situaciones de contacto de lenguas así como en colegios internacionales e instituciones bilingües estatales. Uno de los puntos de interés de su estudio consistió en examinar que tanto se espera que los profesores que trabajan en estos distintos tipos de contexto demuestren habilidades o conocimientos en áreas distintas a la suficiencia lingüística, tales como conocimientos sobre cultura, contenidos, habilidades pedagógicas y conocimientos sobre los fundamentos del bilingüismo y la educación bilingüe. Las autoras señalan de manera particular que, mientras es comúnmente aceptada la aseveración general que profesores y estudiantes comparten la misma cultura, existe también la falta de reconocimiento a la posible diversidad de escenarios culturales. Es por ello que Banfi y Rettaroli (2008, p. 161), afirman que los profesores “deben ellos mismos tener acceso a instancias de reflexión intercultural... (y) tanto el desarrollo personal como el profesional debe promover la capacidad de entendimiento intercultural en el profesor”.

En Argentina en 2001, la ciudad de Buenos Aires, donde existe una larga tradición de procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (Banfi, 2013), se dispuso la enseñanza de lengua extranjera (fundamentalmente inglés) bajo la premisa de que la enseñanza de lengua extranjera en los colegios estatales, particularmente en aquellos localizados en áreas socialmente en desventaja, contribuiría a elevar los estándares educativos. En estos colegios plurilingües, los estudiantes cuentan con dos profesores que trabajan de manera colaborativa: por un lado un profesor que enseña las distintas materias (español, ciencias, ciencias sociales y matemáticas) en español; de otro, un profesor de lengua extranjera que se dedica a la enseñanza de lengua extranjera.

Los profesores de lengua extranjera, que trabajan conjuntamente con los profesores de primaria acreditados, deben asistir a un curso de formación de un mes, en el que se hace una introducción a temas relacionados con la educación bilingüe. Trabajan con los formadores de profesores, tutores y realizan observaciones de la interacción en el salón de clases. También deben presentar una evaluación formal escrita. (Banfi & Rettaroli, 2008). Los resultados del estudio realizado por estas investigadoras muestran que mientras temas como contenidos, lenguajes y conocimientos pedagógicos se encuentran, en general, bien cubiertos por estos programas, conocimientos sobre cultura, bilingüismo y educación bilingüe no lo están.

En Brasil se realizó un proyecto de investigación, en Sao Paulo en 2009, en relación con los programas de formación de profesores, dirigido a nuevos educadores en programas de educación bilingüe para niños de corta edad. Este trabajo constituye un desarrollo nuevo en los estudios de educación bilingüe en Brasil, pues la autora misma afirma que no encontró ningún estudio previo sobre este tópico (Wolffowitz-Sanchez, 2009).

Los participantes de este proyecto de investigación colaborativa fueron estudiantes en programas de formación de docentes en educación bilingüe, en los que se incluían sesiones de reflexión autocrítica, con base en videos de la interacción en el salón de clase, tanto de manera presencial como por medio de correos electrónicos. El análisis de los datos recogidos indica que los participantes consideraron que el correo electrónico constituyó un espacio importante en el que podían expresarse, disentir, indagar y contribuir con su propio conocimiento. También hubo evidencia de que los participantes gradualmente fueron ganando conciencia de sí mismos como educadores responsables de las distintas decisiones y actividades en las que participaban. La naturaleza colaborativa de este proyecto contribuyó de manera decisiva al proceso de concientización gradual y de entendimiento como coautores y cogeneradores de conocimiento. En la medida en que el papel de los estudiantes en formación ganaba relevancia, el papel del formador de profesores fue siendo más periférico. De esta manera se hizo evidente un movimiento continuo entre todos los participantes “desde el centro a la periferia y desde la periferia hacia el centro” (Wolffowitz-Sanchez, 2009, p. 119) (*do centro para a periferia e da periferia para o centro, movimentos esses que todas as participantes realizaram*).

Fernanda Liberali (2013), también en Sao Paulo, ha documentado un proyecto de investigación en educación multicultural realizado en Brasil con profesores en formación en colegios estatales que atiende a niños de escasos recursos, que involucró actividades de planeación, enseñanza y evaluación de clases junto con los profesores formadores y el uso tanto del inglés como del portugués en el salón de clase. Estas actividades fueron seguidas por discusiones de grupo sobre áreas claves de las sesiones. Liberali subraya la importancia de los nuevos roles asumidos por tanto los estudiantes en formación como por los profesores formadores. Los estudiantes reportaron su sorpresa al descubrir cuanto podían lograr en la lengua objetivo (inglés), mientras que la coordinadora del proyecto reconoció la necesidad de aprender más sobre educación bilingüe como resultado de la interacción durante el desarrollo del proyecto.

## PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES BILINGÜES EN COLOMBIA

En un estudio reciente, (Truscott de Mejía et al. 2012), efectuado a nivel de educación primaria en ocho colegios bilingües de Bogotá, uno de los temas sometidos a análisis fue el tipo de profesor contratado para enseñar en estos programas bilingües y la formación previa con la que contaban. La investigación se diseñó de acuerdo con los requisitos de estudio de caso descriptivo colectivo, seguido por un análisis transversal de los casos (Stake, 1995), con datos recogidos en entrevistas con profesores y administradores, observaciones en el salón de clase y análisis de documentos.

De acuerdo con los resultados del análisis de datos, se halló que los principales requerimientos tenían que ver con el nivel de suficiencia en inglés de los candidatos, su conocimiento de contenidos en áreas específicas así como su formación y experiencia. También, hubo evidencia de diferencias de los requisitos exigidos de acuerdo al nivel de enseñanza al cual estaba destinado el profesor. Como lo expresa uno de los participantes: “Para profesores de inglés, fundamentalmente suficiencia lingüística en los primeros grados de educación secundaria. Para los últimos grados, el conocimiento de contenidos se vuelve más importante, hasta el punto en que solo profesores hablantes nativos con formación avanzada están destinados a enseñar estos cursos” (Encuesta preliminar a profesores, 2008). Sin embargo, se presentó un consenso general entre los ocho colegios participantes en cuanto a que el conocimiento de contenidos en el área era primordial. A este respecto, uno de los coordinadores agrega: “debe haber un balance entre lo que el profesor conoce y comprende de su disciplina [...] y lo que maneja del inglés en el discurso académico, dando un porcentaje de 60% de importancia al conocimiento sobre la disciplina que se enseña y un 40% al manejo de la lengua extranjera” (Truscott de Mejía et al. 2012, p. 105).

Hay una indicación del interés de la institución en relación con la formación previa del profesor en bilingüismo y de como la provisión de formación podría ayudar a remediar las deficiencias en esta área. Por lo tanto, a los profesores se les requirió tomar cursos de formación para exámenes internacionales, tales como el Certificado de Enseñanza de Inglés a adultos (*Certificate of English Language teaching to Adults*) (CELTA), un curso introductorio en el programa de Grados de Educación Primaria (*Primary Years Programme*) del International Baccalaureat o el Test de Conocimientos de Enseñanza (*Teaching Knowledge Test*), (TKT). Igualmente, hay también evidencia del interés de los colegios en proporcionar

clases de inglés para profesores en contenido de áreas y cursos para ayudar a los profesores de inglés a hacer frente a la enseñanza de contenidos en áreas por medio del inglés, un tipo de “enfoque de contrapesos” (*Counterbalanced approach*) al que hace referencia Lyster (2007). Los resultados de este estudio muestran también que los colegios apoyan este esquema de formación de sus profesores, dándoles el tiempo requerido para tomar cursos o talleres ofrecidos por organizaciones externas, o, en algunos casos, para participar en sesiones pedagógicas semanales en la institución misma.

Las dificultades enfrentadas por los profesores en su práctica en el salón de clase, con base en los resultados del estudio, tiene que ver con factores tales como el uso de libros de texto importado, los que han sido diseñados fundamentalmente para hablantes nativos de inglés y por lo mismo no encajan fácilmente en los estándares colombianos del currículo, a lo que se suma los bajos niveles de motivación por parte de los estudiantes que tienen dificultades para aprender las distintas materias mediante el uso del inglés. Hay también una tendencia interesante, notada en uno de los colegios, de cuestionar la naturaleza del bilingüismo, la que antes había sido equiparada con la enseñanza de inglés. El cambio de percepción incluyó consideraciones sobre bi o interculturalidad, y de como debieran ser incluidas en los programas.

Sin embargo, el mayor reto enfrentado por todos los colegios participantes en este estudio fue el de cómo ayudar a los estudiantes a comprender conceptos diferentes en matemáticas, ciencias naturales y otras áreas del currículo enseñados en inglés. A esta situación tampoco contribuía la rivalidad entre profesores de lengua y de contenido – siendo que los primeros encontraban difícil lidiar con los conceptos y términos requeridos para ser enseñados usando el inglés en los contenidos de las distintas áreas, mientras que los últimos querían asegurarse de que los objetivos de cada materia en particular fueran cubiertos. El siguiente testimonio, por parte de un profesor de ciencias de uno de los colegios participantes, ilustra esta situación:

“yo dicto ciencias en inglés y para mí es un plus que los niños puedan responderme claramente en inglés, pero si veo un niño que le cuesta trabajo responder en inglés pero entiende el concepto y me lo manifiesta en español, yo digo “esta persona está cumpliendo con lo que yo espero que haga”, porque yo soy profesor de ciencias y tengo que evaluar en ciencias y no en inglés” (Truscott de Mejía et al. 2012, p.75)

Entre las conclusiones de este estudio, en relación con la formación de profesores, se destaca el reto que representa para los colegios bilingües el cómo preparar a los profesores de inglés para enseñar áreas de contenidos en inglés, siendo que:

“la mayoría de los profesores entrevistados son conscientes de la necesidad de integrar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera armónicamente con la enseñanza y el aprendizaje de áreas de contenido en su labor pedagógica, aunque a veces no están muy seguros de cómo lograr dicho balance” (p. 269).

A este respecto, una de las recomendaciones habla de la necesidad de

“Implementar propuestas integradoras de lenguas y contenidos, tales como la enseñanza por proyectos, el método vivencial y el respaldo de iniciativas de enseñanza en equipo entre profesores de lenguas extranjeras y profesores a cargo de diferentes áreas curriculares” (p. 277).

Mientras otra se refiere a que tan importante es

“Incentivar a los profesores a buscar programas de formación en educación bilingüe que les proporcionen orientaciones teóricas y metodológicas acerca de cómo manejar las relaciones entre lenguas y contenidos académicos” (p.278).

## FORMACIÓN DE PROFESORES PARA UNA PRÁCTICA REFLEXIVA Y EMPODERADA

Entonces, ¿cuáles son los temas más amplios que requieren ser examinados en relación con formación efectiva de profesores para la educación bilingüe y la enseñanza aprendizaje de lengua extranjera en Colombia? Considero que es necesario formular varios cuestionamientos en relación tanto con la relevancia de los programas de formación de profesores como para el desarrollo de practicantes reflexivos, en lugar de la producción de técnicos expertos en metodologías y estrategias de enseñanza estandarizada (Zeichner and Ndimande, 2008). Estos cuestionamientos podrían formularse de la siguiente manera:

- ¿Hasta qué punto son suficientes los temas que hacen referencia a asuntos pedagógicos para preparar profesores con la capacidad de hacer frente a las cambiantes realidades en los programas de educación bilingüe y lengua extranjera en Colombia?

- ¿Hasta qué punto los cursos de formación y especialización o actualización de profesores tienen un efecto positivo en un subsecuente empoderamiento de estos educadores?

El debate de estos temas es una preocupación actual entre académicos del área en Colombia (Cárdenas, 2006; González Moncada, 2008), y ha llevado a proponer un contra-discurso en la enseñanza y en los programas de formación y desarrollo de profesores (González Moncada, 2008). Los programas de formación de profesores en bilingüismo y enseñanza de lengua extranjera actualmente ofrecidos en Colombia, evidencian, como se hizo notar antes, una tendencia a privilegiar lo que puede considerarse como una experticia técnica en la enseñanza de metodologías y estrategias estandarizadas, como lo ejemplifica la amplia adopción del certificado *English Language Teaching* (ICELT) para profesores en servicio, diseñado por Cambridge University ESOL (UK), para el desarrollo profesional de profesores. Esto ha sido criticado por González Moncada (2007) por cuanto “carece de la promoción del trabajo autónomo y de redes de colaboración, e impone un paquete de conocimiento pedagógico preestablecido” (p. 315).

Hay un estudio reciente (Guzmán Mejía et al. 2014), enfocado específicamente en las maneras en las que los profesores de lenguas que recientemente concluyeron cursos de posgrado de formación de profesores pueden generar cambios en sus prácticas en el salón de clase, empoderándose a sí mismos, a sus colegas y estudiantes, cambiando las estructuras de poder y promoviendo el trabajo conjunto colaborativo en aras de mejorar la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes. Este trabajo de investigación se llevó a cabo en dos ciudades de Colombia, Bogotá y Armenia, que a la fecha del estudio ofrecían programas bilingües pilotos. Los cuatro profesores que participaron en él habían terminado recientemente o estaban realizando estudios a nivel de posgrado, (ya fuera en programas de Master en Educación o en cursos de posgrado o *Especializaciones*), y fueron específicamente escogidos a fin de indagar cuánto consideraban que sus estudios les habían ayudado a volverse más autónomos y empoderados.

#### *Consideraciones sobre el empoderamiento y el desarrollo profesional.*

De acuerdo a León (1997, p.5), la palabra “empoderamiento” significa “*dar poder*” o “*conceder a alguien el ejercicio del poder*”. La traducción al español de “empoderamiento” ha sido incluida en un bien conocido diccionario (Moliner,

1986), aun cuando muchos hablantes de español se niegan a aceptar como correcto este término. Otros sustantivos que han sido usados son “potenciación” y “poderío”. León (1997), aboga por el uso del término “empoderamiento”, en lugar de otras alternativas, por cuanto lleva implícito la idea de que el sujeto se torna en un agente activo como resultado del proceso.

La noción de empoderamiento en educación le debe mucho al trabajo de Paolo Freire (1970), sobre pedagogía crítica y a su insistencia sobre la necesidad de aprender a leer el mundo antes de aprender a leer la palabra (Freire & Macedo, 1987). Así, sus conceptos de “educación liberadora”, o de la “pedagogía del oprimido” (Freire, 1970), como opuestos a la “transmisión” o al tipo de “educación bancaria”, son eminentemente políticos, incluyendo la “concientización” de estudiantes y profesores “marginalizados” cuyas voces deben ser oídas; en otras palabras, que el “darles una voz pueda transformar sus vidas y el sistema social que los excluye” (Pennycook, 2001, p.101).

En el área de educación bilingüe para estudiantes de comunidades minoritarias, Cummins (1989), hace notar la importancia que tiene para los profesores el definir su papel en el proceso de empoderamiento de manera que los estudiantes puedan experimentar un sentido de control sobre sus vidas, y la habilidad, confianza y motivación para alcanzar el éxito académico. Sin embargo, a fin de hacer esto, se requiere que los profesores cuenten con la convicción personal de la importancia de empoderar a sus estudiantes y el apoyo institucional suficiente, así como adoptar una posición crítica hacia la sociedad y en relación con los colegios en los que trabajan.

En relación con la noción de identidad cultural, un grupo de investigadores en el área de educación en Colombia ha cuestionado la práctica común de adoptar sistemas pedagógicos que han sido diseñados e implementados en contextos muy distintos, haciendo notar que “los programas son adquiridos y los profesores son entrenados a fin de aplicar teorías o enfoques pedagógicos en los procesos del salón de clase, sin haber referido el contenido a nuestras culturas” (Samper Alum et al. 2008, p.5). Abogan por iniciar un proceso de empoderamiento institucional “a nivel de las personas, creando un sentido de pertenencia y ofreciendo la posibilidad de participación...incorporando el conocimiento y las competencias de aquellos que son parte de la institución misma” (Samper Alum et al. 2008, p.6).

Finalmente, en relación con la formación de profesores, el empoderamiento ha sido caracterizado como un proceso que ayuda a los profesores en formación a “valorar sus significados y su conocimiento.... (y) a depender de sus propias voces, más que a adoptar la voz del profesor” (Yonemura, 1986, citado en Gieve and Magalhães, 1994, p.130). Esto es particularmente importante si tenemos en cuenta que muchos de los recién llegados a la profesión de enseñar muchas veces revierten a creencias y prácticas tradicionales al verse enfrentados a la oposición que generalmente encuentran las nuevas ideas, enfoques y metodologías a las que se vieron expuestos durante los programas de formación de profesores (Gimenez Nunes, 1994).

Gieve and Magalhães (1994), por su parte, consideran varias formulaciones posibles de la idea de empoderamiento antes de optar por hacer énfasis en la importancia de “la voz” (ver Freire, 1970) al considerar el proceso de empoderamiento, manteniendo que

“Empoderamiento hace “referencia a la voz” y permite que la voz de los sujetos emerja, y ello es lo que realmente promueve.....Empoderamiento es la habilidad de valorar el conocimiento y significados propios a través de reflexión crítica sobre los significados y conocimientos de otros (Gieve and Magalhães, 1994:131-133).

Es interesante hacer notar en este punto el balance logrado entre el enfoque sobre la voz emergente de sujetos individuales y la influencia de lo que otros han dicho.

La importancia de una comprensión mejorada de la participación autónoma que resulta de un proceso de empoderamiento se ejemplifica en la siguiente definición, tomada de un proyecto de un colegio en Bogotá:

“Entendemos por empoderamiento cuando las persona han desarrollado autonomía, cuando son libres para realizar el trabajo que consideran adecuado, inspirado por un horizonte claro; reconocen que su trabajo tiene significado para sí mismos, sus superiores y colegas; esto es lo que promueve su desarrollo como seres humanos... Seres capaces de asumir riesgos con iniciativas, creatividad, responsables de sus acciones” (Samper Alum et al., 2008, p.3).

Como lo reconoce Adriana González Moncada (2007), el desarrollo profesional de los profesores es una preocupación constante tanto para la investigación en el área TESOL como en la educación bilingüe. Johnson (2000) considera la formación de profesores como un proceso permanente que comienza cuando son aprendices en salones de clase y colegios, y continúa cuando participan en programas de desarrollo de profesores y a medida que aprenden de su experiencia en el salón de clase. Por su parte Diaz-Maggioli (2003), ha definido el desarrollo profesional como un desarrollo permanente en el que los profesores participan de manera voluntaria en un aprendizaje a fin de ajustar su práctica en el salón de clase a las necesidades de los estudiantes. Richards & Farrell (2011) se refieren específicamente al desarrollo profesional de profesores de lengua extranjera como el sentido de identidad que involucra el ser un profesor de lenguas y las maneras como este se estructura.

### *Metodología*

El estudio interinstitucional al que nos hemos venido refiriendo (Guzmán Mejía et al., 2014), se realizó durante un periodo de tres años, (2011–2014), desde la perspectiva de la investigación cualitativa. Los datos recogidos incluyen observaciones en el salón de clase, diarios reflexivos escritos tanto por los profesores investigadores como por los investigadores externos de las dos universidades participantes en el proyecto, entrevistas semi-estructuradas con profesores y coordinadores académicos y reflexiones finales por parte de los profesores investigadores durante todo el proceso. También se diseñó un cuestionario a fin de recoger las percepciones de los estudiantes.

Los resultados del análisis son aquí presentados en relación con dos categorías principales que emergen de los datos mismos: evidencia de actitudes empoderadoras y la incidencia de los programas de formación y actualización en desarrollar y ayudar a que los profesores se conviertan en agentes de cambio.

### *Actitudes empoderadoras*

En relación con el desarrollo de actitudes empoderadoras entre los profesores participantes, hay evidencia que muestra que uno de ellos estaba muy interesado en involucrar a otros profesores de inglés, compartiendo experiencias, materiales y actividades a fin de asegurar una mayor coherencia en los procesos en el aula. Ella dice:

“... y hemos tratado de hacer intentos con ellas de que compartan las actividades que hacen en las clases, pero ellas se muestran reacias frente a eso (...) Nosotros lo propusimos y así lo hicimos, pero no fue iniciativa del colegio ya eso fue iniciativa de nosotros los profesores” (Entrevista a profesores, p. 74).

La misma profesora fue más allá al asumir con otra colega la iniciativa de revisar el currículo de inglés a la luz de las necesidades percibidas de los estudiantes en comprensión de lecturas. Ella dice:

“...hicimos como una estructura de programas para manejar el décimo y once por lo que los chicos de once también están muy regular en inglés entonces lo que hicimos fue ponernos de acuerdo para trabajar lo del plan lector, los contenidos para manejar como ese proceso” (Entrevista a profesores, p. 75).

Más aún, después de un periodo de adaptación usando la metodología previamente establecida de gramática-traducción, la misma profesora decidió introducir una dirección radicalmente nueva al programa de inglés en la que los intereses y preocupaciones de los estudiantes conformaban las bases de la enseñanza aprendizaje de la lengua meta, como se hace notar en el siguiente aparte de entrevista:

“...el primer periodo si manejé traducción y estructuras gramaticales para probar el sistema de la profesora anterior, pero al otro bimestre les dije muchachos hasta acá vamos a trabajar lo que veníamos trabajando, vamos a hacer una ruptura en el proceso, vamos a hacer las clases de inglés diferentes” (Entrevista a profesores, p.75)

Estas acciones pueden verse a la luz de lo que Ghay (2011), ha denominado “actitudes empoderadoras” refiriéndose al estímulo de la autodeterminación y de la participación de los estudiantes, demostrando compromiso, entusiasmo, reflexión y respeto tanto por los estudiantes como por los colegas.

#### *Desarrollo de profesores en programas de formación y actualización*

En una reflexión sobre el proceso de formación de profesores uno de los profesores participantes hizo la siguiente observación:

“En la Universidad fue un reto, todos los contenidos eran muy difíciles, profesores exigentes, aprendizajes nuevos, un idioma nuevo. Requirió de mi parte mucho esfuerzo para lograrlo, prepararme en aprender a hablarlo, entenderlo y poder comunicarme con otros. Sabía que el ser docente era otro desafío, porque ser maestro exigía mucha preparación, tanto del saber disciplinar como pedagógico” (Reflexión de profesor, p. 75).

Al darse cuenta de que no se sentía preparada para asumir todos esos retos, ella decidió estudiar un curso de Maestría en Educación, particularmente enfocado a la educación bilingüe. Luego agrega:

“Ya en la práctica docente me enfrenté a ese gran desafío, sea en colegio privado o público, las exigencias del profesor son muy grandes y el conocimiento construido en pregrado no es suficiente, las experiencias vividas en cada colegio aportaban mucho, pero de la misma manera surgían más inquietudes y cuestionamientos tanto profesionales, como personales. Por eso, decidí que una manera de afrontar esas preguntas podía ser por medio del estudio de una maestría y así llegué a cursar la maestría en Educación en la Universidad de los Andes” (Reflexión de profesor, p.76).

La importancia de convertirse en un practicante que cuestiona, que es consciente de las realidades cambiantes del aula, de los retos, se refleja en el siguiente comentario:

“Uno como docente debe cuestionarse en todo momento sobre su práctica dentro del aula de clase y no pensar que uno se las sabe todas” (Reflexión de profesor, p.77).

Un segundo profesor del estudio confirma lo anterior cuando se refiere al efecto que en su desarrollo profesional ha tenido una especialización:

“El haber realizado una especialización en Educación Bilingüe y el hecho de estar cursando una maestría enfocada a la didáctica de la enseñanza del inglés para el aprendizaje autodirigido, han despertado en mí una actitud más reflexiva, donde es muy importante para mí identificar mis fortalezas y debilidades para ser consciente del lugar en el que estoy, adónde deseo llegar como docente y qué acciones debo llevar a cabo para lograr dichos objetivos” (Reflexión de profesor, p. 95).

Ella continúa su apreciación haciendo énfasis en la importancia de tratar de asegurar la colaboración y participación de sus colegas a fin de trabajar juntos hacia metas similares y desarrollar una actitud reflexiva y crítica:

“Buscar alternativas para medir objetivamente contenidos, logros, aprendizajes y evaluar. Esto se logra por medio de la investigación del profesor en el hacer de su práctica con sus estudiantes” (Entrevista a profesor, p.77).

De acuerdo a otro de los participantes, es necesario contar con el apoyo de la administración, así como de los colegas y el resto de la comunidad educativa (padres y estudiantes), a fin de generar innovación exitosa. Sin embargo, el mismo profesor también hace énfasis en la importancia del desarrollo profesional y del papel crucial que cumple la teoría en contribuir a que los profesores reflexionen y se vuelvan conscientes cuando el trabajo no se está realizando bien y cuál es el camino hacia adelante:

“Es vital la formación profesional, es lo que permite el día a día en la enseñanza, lo que no funciona... La teoría le hace reflexionar y mejorar, lo que se hace en la práctica. La reflexión que hace es lo que permite mirar para dónde va. Hay que hablar con otros, hay que leer y estar en contacto con otros” (Entrevista a profesor, p.34).

Otro de los profesores participantes en este estudio conviene en la importancia de contar con el respaldo de las autoridades escolares a fin de estar en capacidad de asumir estudios de posgrado, y el resultado de ello:

“Este ha sido un aspecto fundamental en mi desarrollo personal y profesional. El contar con el apoyo de las directivas, el cual se ha visto reflejado en acciones tales como la concesión de permisos para llevar a cabo mis estudios de posgrado, la implementación de proyectos relacionados con dichos estudios, donde mis estudiantes han sido los participantes de los mismos, la autonomía para desarrollar mis clases de la manera que considero adecuada, la provisión de recursos y espacios, entre otros; han sido aspectos fundamentales que han contribuido en mi empoderamiento como docente y en los resultados obtenidos a través de estos años” (Entrevista a profesor, p.95).

### *Conclusiones*

Como se hiciera notar antes, el criterio de desarrollo profesional fue una de las características usadas en la selección de profesores participantes en este estudio, por cuanto queríamos examinar la incidencia que tienen los estudios recientes en posgrados en el desarrollo del empoderamiento de los participantes. Se halló que esos cursos tienen una marcada influencia en las acciones asumidas por los cuatro participantes. Los dos profesores de colegios en la ciudad de Armenia habían sido activos en continuar su formación en cursos de inglés y de TIC, y los profesores de Bogotá en registrarse en cursos de actualización. Además, tres de los cuatro profesores dijeron haber participado en congresos y eventos académicos. Otro de los profesores de Bogotá adujo que su proyecto de investigación de Maestría fue el resultado directo de su empeño en involucrar más directamente a sus estudiantes en su proceso de aprendizaje de inglés y la había motivado a consultar otros estudios relacionados con su trabajo como profesora de lengua extranjera. Igualmente, otro de los profesores de Armenia confirmó que los procesos de cursos de formación y actualización docente contribuyeron a ampliar su visión sobre el tipo de ambiente apropiado en el aula a fin de promover, motivar y atender las expectativas e intereses de sus estudiantes.

Podemos también concluir que el sentimiento de empoderamiento experimentado por los profesores, puesto en evidencia en las entrevistas y reflexiones, fue estimulado por lo aprendido en los cursos de formación y actualización, lo que también refleja la dinámica de los procesos de doble vía entre teoría y práctica, como lo expresa Cummins (2000): “Yo veo la relación entre teoría y práctica como una relación continua de doble vía: la práctica genera teoría, que a su vez actúa como catalizador hacia nuevas direcciones en la práctica, que luego informa a la teoría y así continua” (p. 1). En este sentido, puede ser visto como el resultado de la reflexión de prácticas en el aula situadas en contextos locales (Varghese, 2004).

### DISCUSIÓN E IMPLICACIONES

Como se anotara en la introducción, García (2008) aboga por la reconceptualización de los programas de desarrollo profesional docente, a fin de capacitar a los profesores a ser educadores críticos, comprometidos y empoderados en sus prácticas. En este enfoque, hace eco a Vaillant (2004) quien está a favor de la profesionalización docente que “está asociada a un desempeño autónomo, con

responsabilidad sobre la tarea que se desempeña [...] Estos rasgos se construyen a partir de la confluencia de la existencia de condiciones laborales adecuadas, formación de calidad y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica laboral” (p. 7).

De acuerdo a Gieve & Magalhães (1994, p.133), la transformación de individuos a sujetos capaces de “hablar con voz propia” esta intrínsecamente referida a la manera cómo cada persona se representa a si misma ante otros y como estos otros la reconocen, en otras palabras, cómo cada profesor (a) puede reclamar para sí un sentido de identidad que represente ser un profesor (a) de lenguas (Richards & Farrell, 2011). Taylor (1994), por su parte, mantiene que “siempre definimos nuestra identidad en un diálogo con las cosas que otros desean ver en nosotros y algunas veces en oposición a estas” (p.53). Los cuatro profesores que participaron en este estudio, en sus distintos contextos y de distintas maneras demostraron cómo habían sido capaces de asumir el reto y desarrollar procesos de empoderamiento en su práctica profesional. En algunos casos, estos procesos fueron implícita o explícitamente apoyados por las autoridades educativas, reconociendo así el valor de las innovaciones implementadas por estos practicantes, reafirmando su papel como agentes válidos de cambio, Sin embargo, en otras instancias los profesores encontraron resistencia por parte de la administración o de sus propios colegas que no se sentían muy inclinados a asumir los retos que implicaban la implementación de nuevas dinámicas en el aprendizaje de inglés, estando por lo tanto, limitados ante la posibilidad de responder a las realidades cambiantes.

En el estudio realizado en Bogotá con ocho colegios de educación primaria, mientras varias de las instituciones participantes se interesaban en las maneras de ayudar a sus profesores a actualizar sus conocimientos y habilidades en al área de educación bilingüe y enseñanza de lengua extranjera, muchos de los profesores no estaban seguros de cómo hacer frente a las tensiones y dilemas que resultan de reconciliar temas tanto de lenguas como de contenido. Así lo expresa uno de los profesores:

“En nuestro colegio, frecuentemente hablamos de las necesidades de nuestros estudiantes de segunda lengua y de cómo los profesores pueden atender a sus necesidades. Como profesores debemos estar expuestos a los últimos métodos utilizados por profesores exitosos en el aula. Es una fortuna que esta colaboración es discutida, pero desafortunadamente, nuestra capacitación no incluye realmente metodologías. Por ejemplo, todos sabemos que debíamos estar enseñando

literacidad a lo largo de las áreas de contenido, pero los métodos específicos para implementar literacidad no son enseñados a los profesores. Enséñenos los métodos!” (Truscott de Mejía. et al., 2012, p. 3).

Esta noción de tener recurso a la seguridad de “un método”, aunque comprensible, va en contra del énfasis actual en pedagogías post-método (Kumaravadivelu, 1994; 2003; 2006), y perpetúa la dependencia del profesor, en contraste directo con la recomendación de Pennycook (2001) sobre desarrollar la capacidad crítica y reflexiva del profesor a fin de ayudar a que practicantes conscientes y comprometidos valoren su propio conocimiento pedagógico construido a partir de sus propias percepciones.

Entonces, mientras existe una necesidad urgente de programas de educación dirigidos a la formación de profesionales competentes que cuenten con un alto nivel de suficiencia en las lenguas enseñadas y un conocimiento apropiado de contenidos y pedagogía, así como comprensión de los principios de enseñanza de lengua extranjera y educación bilingüe, también existe la necesidad de que los profesores se empoderen a fin de estar en capacidad de asumir las responsabilidades para iniciar los procesos informados de cambio, teniendo presente las realidades locales y preocupaciones globales que están dando forma a las prioridades de educación del tercer milenio. Como se hiciera notar en nuestro estudio sobre empoderamiento de profesores y estudiantes, “La visión actual de ‘ser’ maestro debe cambiar hacia una visión de un maestro empoderado, a quien se le brinde la oportunidad de ser agente de su propia práctica, consciente de la normatividad vigente, pero con identidad propia y capacidad de introducir cambios en el sistema” (Guzmán Mejía et al., 2014, p. 111).

## BIBLIOGRAFÍA

- Abrahams, M.J. & Silva Rios, P. (in press). What happens with English in Chile? Challenges in teacher preparation. In L.D. Kamhi-Stein, G.Diaz Maggioli & L.C. de Oliveira (Eds.) *English language teaching in South America: Policy, Preparation and Practices*. Bristol: Multilingual Matters.
- Banfi, C. (2013). The landscape of English language teaching: roots, routes and ramifications. In L. Renart and D. Banegas (Eds.) *Roots & Routes in Language Education: Bi-multi-pluri-lingualism, Interculturality and Identity*. Selected papers from the 38th FAAPI Conference. Buenos Aires: APIBA.
- Banfi, C. & Rettaroli, S. (2008). Staff profiles in minority and prestigious bilingual education contexts in Argentina. In C. Hélot & A.M. de Mejía (Eds.) *Forging Multilingual Spaces* (pp.140-180). Bristol: Multilingual Matters.

- Benson, C. (2004). Operationalising the knowledge base of bilingual teaching through professional development. (Re) writing bilingualism and the bilingual educator's knowledge base. Special Issue *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 204-221.
- Brutt-Griffler, J. and Varghese, M. (2004). Introduction. (Re) writing bilingualism and the bilingual educator's knowledge base. Special Issue *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 93-101.
- Cárdenas, M. L. (2006). Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed? Presentation in 19<sup>th</sup> Annual EA Education Conference 2006, *English Australia*.
- Cummins, J. (1989). *Empowering Minority Students*. Sacramento : California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Díaz-Maggioli, G. (2003). Fulfilling the promise of professional development. *IATEFL Newsletter Samples*. Disponible en <http://www.iatefl.org/content/newsletter/174.php>.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. & Macedo D. (1987) *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- García, O. (2008). Multilingual language awareness and teacher education. In J. Cenoz & N. Hornberger (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education. Knowledge About Language*, Vol 6. (pp. 385-400). New York: Springer.
- Ghaye, T. (2011). *Teaching and Learning through Reflective Practice: A Practical Guide*. Routledge.
- Gieve, S. & Magalhães, I. (Eds.) (1994). On empowerment. In: Centre for Research in Language Education, Occasional Report 6: *Power, Ethics and Validity* (pp.121-145). Lancaster: Lancaster University.
- Gimenez Nunes, T. (1994). *Learners Becoming Teachers: An Exploratory Study of Beliefs Held by Prospective and Practicing EFL Teachers in Brazil*. Unpublished PhD thesis, Lancaster University.
- González Moncada, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*12(18), 309-32.
- González Moncada, A. (2008). Becoming a bilingual country: Reflections of a teacher educator-administrator". Presentation at the *II Seminario Internacional de Desarrollo Profesional de Docentes de Lenguas Extranjeras*, Universidad de Antioquia, Medellín – Colombia. August 14, 2008.
- Guzmán Mejía, M., Mora Caro, A., Oviedo Bocanegra, M.E., Echeverry Rendón, N., Perdomo Santacruz, J.M., Torres Bernal, M., Peralta Linero, J.C., Sánchez, J. Truscott de Mejía, A.M., Valencia Giraldo, S. (2014). *Procesos de empoderamiento en el aula de inglés en el sector público: Estudios de caso*. Estudio investigativo interinstitucional: Universidad del Quindío/ Universidad de los Andes. Informe de investigación sin publicar.
- Johnson, K. (2000). (Ed). *Teacher Education*. Alexandria,VA: TESOL.

- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: Changing traces, Challenging trends. *TESOL Quarterly* 40, 59-81.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven CT: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: Emerging strategies for second/ foreign language teaching. *TESOL Quarterly* 28, 27-48
- Léon, M. (Ed.) (1997). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá: TM Editores
- Liberali, F. (2013). Student-teachers and teacher-educators experience new roles in pre-service bilingual teacher education in Brazil. In C. Abello-Contesse, P.M. Chandler, M.D. López-Jiménez & R. Chacón-Beltrán (Eds.) *Bilingual and multilingual education in the 21<sup>st</sup> century. Building on experience* (pp.231-255). Bristol: Multilingual Matters.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages through Content. A Bounterbalanced Approach*. John Benjamins.
- Moliner, M. (1986). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Editorial Gredos.
- Morgan, B. (2004). Teacher identity as pedagogy: Towards a field-internal conceptualization in bilingual and second language education. (Re) writing bilingualism and the bilingual educator's knowledge base. Special Issue *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 172-187.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Richards, J. C. & Farrell, T.S.C. (2011). *Practice Teaching: A Reflective Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Samper Alum, M., Bonilla Pérez, C. Soto Cañon, H. (2008). El empoderamiento: Un aporte a la escuela del siglo XXI. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de educación de las Américas, Bogotá, Colombia.
- Serrano, M.E., Vizcaíno, C.G., Cazco, D. & Kuhlman, N.A. (2015). Transformation: A Model for Restructuring the Rreparation of English Teachers in Ecuador. *Gist Education and Learning Research Journal*, 11, 103-117.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Taylor, C. (1994). El multiculturalismo y "la política del reconocimiento." En A. Gutmann (Ed.) *Argumentos y debates y multiculturalismo* (pp.53-116). Princeton University Press.
- Truscott de Mejía, A.M., Peña Dix, B., Arciniegas de Vélez, M.C. y Montiel Chamorro, M.L. (Eds.) (2012). *Exploraciones sobre el aprendizaje de lenguas y contenidos en programas bilingües*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Vaillant D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago: PREAL.

- Varghese, M. (2004). Professional development for bilingual teachers in the United States: A site for articulating and contesting professional roles. (Re) writing bilingualism and the bilingual educator's knowledge base. Special Issue *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 222-237.
- Wolffowitz-Sanchez, N. (2009). Formação de professores para a educação infantil bilíngue. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Unpublished MA thesis.
- Zeichner, K. & Ndimande, B. (2008). Contradictions and tensions in the place of teachers in educational reform: Reflections on teacher preparation in the USA and Namibia. *Journal of Teachers and Teaching*, [http://www.informaworld.com/smpp/title%7Econtent=713447546%7Edb=all%7Etab=issueslist%7Ebranches=14 - v14,14/4: 331-343](http://www.informaworld.com/smpp/title%7Econtent=713447546%7Edb=all%7Etab=issueslist%7Ebranches=14-v14,14/4:331-343).

