

Cómo citar el artículo

Fandiño Parra, Y.J.; Bermúdez Jiménez, J. & Varela Santamaría, L. (2016). Formación docente en lengua materna y extranjera: un llamado al desarrollo profesional desde el empoderamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 47, 38-63. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/741/1267>

Formación docente en lengua materna y extranjera: un llamado al desarrollo profesional desde el empoderamiento*

Teacher's Education on Mother Tongue and Foreign Languages: A Call for the Professional Development through Empowering

Educatons des professeurs dans langue maternelle et langues étrangères: un appel au développement professionnel d'après l'appropriation

* Artículo de reflexión derivado de una revisión documental adelantada como parte del proyecto de investigación "Análisis e interpretación de los procesos de formación docente en lengua extranjera en colegios del Distrito Lasallista de Bogotá a partir de las políticas bilingües del Ministerio de Educación Nacional", financiado por la Universidad de La Salle.

Yamith José Fandiño Parra

Universidad de La Salle

Docente tiempo completo

Filólogo en idiomas: inglés (Universidad Nacional)

Magíster en Docencia (Universidad de La Salle)

teacheryamith@gmail.com

yfandino@unisalle.edu.co

Jenny Bermúdez Jiménez

Universidad de La Salle

Docente tiempo completo

Licenciada en Español y lenguas (Universidad Pedagógica)

Magíster en Docencia (Universidad de La Salle)

jennybermudezj@gmail.com

jbermudez@unisalle.edu.co

Leonardo Varela Santamaría

Universidad Nacional de Colombia

Docente de cátedra

Filólogo en idiomas: inglés (Universidad Nacional)

Magíster en Educación (Open University, Inglaterra. Reino Unido)

angelsant76@gmail.com

elvarelasat@unal.edu.co

Recibido: 6 de mayo de 2015

Evaluado: 3 de noviembre de 2015

Aprobado: 14 de diciembre de 2015

Tipo de artículo: artículo de reflexión

Resumen

La naturaleza de la interacción entre lengua materna (LM) y lenguas extranjeras (LE) ha cambiado en los últimos años tanto en la sociedad como en el sistema educativo. Estos cambios en la realidad cotidiana y en el conocimiento científico obligan a un replanteamiento de las prácticas educativas en lo referente a la formación docente en lenguas. Este artículo ofrece una revisión

teórica sobre la multidimensionalidad, complejidad y dinamismo de la formación docente en lenguas, estableciendo perspectivas y modelos. Inicialmente, se hace un acercamiento al concepto de docente de lenguas, especificando las particularidades del docente de LM y del docente de LE. Luego, se hace una aproximación a la formación docente, precisando posiciones teóricas y metodológicas a la formación en LM y LE. Finalmente, se aboga por la necesidad de revisar

el desarrollo profesional de los profesores de LM y LE desde el marco de su empoderamiento docente.

Palabras clave

Docente de lenguas, Empoderamiento, Formación docente, Lengua extranjera, Lengua materna.

Abstract

The nature of interaction between mother tongue and foreign languages has changed for both society and educational system. These changes in both the daily reality and scientific knowledge force to a new planning of educational practices related to the education of teachers on languages. This article presents a theoretical review about the multidimensionality, complexity and dynamism of teacher's education on languages, by establishing perspectives and models. In the first place, an approach is made to the concept of teacher of languages, by specifying the particularities of mother-tongue and foreign-language teachers. Secondly is made an approach to teacher's education, by specifying theoretical and methodological positions for education in mother tongue and foreign languages. Finally is suggested that is necessary to perform a revision of the professional development of teachers of mother tongue and foreign languages based on the context of their empowering as teachers.

Keywords

Teacher of languages, Empowering, Teacher's education, Foreign languages, Mother tongue.

Résumé

La nature de l'interaction entre langue maternelle et langues étrangères a changé pendant les derniers ans dans la société et dans le système éducatif. Ces changements dans la réalité quotidienne et dans la connaissance scientifique obligent à une nouvelle planification des pratiques éducatives par rapport à l'éducation des professeurs en langues étrangères. Cet article présente une révision théorique au sujet de la multi dimensionnalité, complexité et dynamisme de l'éducation des professeurs en langues, en établissant des perspectives et modèles. Au début on fait une approche au concept de professeur de langues, en spécifiant les particularités du professeur de langue maternelle et du professeur des langues étrangères. Après on fait une approche à l'éducation des professeurs, en précisant des positions théoriques et méthodologiques par rapport à la éducation en langue maternelle et langues étrangères. Finalement, on plaide par la nécessité de réviser le développement professionnel des professeurs de langue maternelle et des langues étrangères d'après leur appropriation comme professeurs.

Mots-clés

Professeur de langues, Appropriation, Education des professeurs, Langues étrangères, Langue maternelle.

Introducción

La naturaleza de la interacción entre lengua materna (LM) y lenguas extranjeras (LE) ha cambiado en los últimos años tanto en la sociedad como en el sistema educativo. Estos cambios se han suscitado por situaciones como una progresiva presencia de LM y de LE en diversos contextos de comunicación pública y privada; un creciente intercambio de diferentes tipos de textos en LM y en LE a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; y una mayor conciencia política y cultural sobre las relaciones de interdependencia lingüística y discursiva entre LM y LE. Por otra parte, estudios han revelado fenómenos ignorados o descuidados anteriormente, tales como el cambio de código, conversaciones bi y multilingües e hibridación de comunidades de hablantes.

Estos cambios en la realidad cotidiana y en el conocimiento científico obligan a un replanteamiento de las prácticas educativas en lo referente a la formación

para la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Por una parte, se hace necesario revisar la visión y la misión de los programas de formación docente, pues se debe propender por el desarrollo de competencias interlingües en LM y LE, que se ejercitarán en contextos y situaciones diferenciadas pero complementarias. Por otra parte, es importante transformar los horizontes de sentido de las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas, de manera que estas garanticen el trabajo interdependiente en LM y LE.

Dentro de este contexto social y académico, el presente artículo busca articular perspectivas teóricas y metodológicas sobre LM y LE con el fin de construir un discurso integrado que responda más efectivamente a las realidades y a las necesidades de los docentes de lenguas en ejercicio hoy. Más concretamente, este documento procura brindar una mirada analítica sobre procesos de formación docente en lenguas a partir de modelos, perspectivas y políticas, a fin de ofrecer algunas pautas que puedan ayudar a mejorar proyectos educativos a nivel local, regional y nacional.

Para tal fin, se hace una revisión teórica sobre la multidimensionalidad y dinamismo de la formación docente en lenguas, procurando establecer modelos y perspectivas. Inicialmente, se hará un acercamiento al concepto de docente de lenguas, procurando especificar las particularidades del docente de LM y del docente de LE. Luego, se hará una aproximación a la formación docente, precisando posiciones teóricas y metodológicas a la formación en LM y LE. Finalmente, se abogará por la necesidad de revisar el desarrollo profesional de los profesores de LM y LE desde el marco de su empoderamiento docente.

41

Cuerpo del texto

Docente de lenguas

Van Lier (1995) afirma que la meta del docente de lenguas es ayudar a que los estudiantes y los individuos se conviertan en usuarios eficientes, creativos y críticos. En otras palabras, los docentes de lenguas buscan que las personas puedan utilizar los idiomas para mejorarse a sí mismas y al mundo en el que viven. Como resultado, este docente debe dedicarse al estudio sistemático de los usos lingüísticos y de las políticas lingüísticas en contextos educativos, así como de los procesos implicados en su enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, Madrid (1998) explica que el docente de lenguas debe saber aprovechar el estudio de LE para favorecer la reflexión y el conocimiento de LM y a la inversa. Es decir, este docente debe buscar una interconexión que repercuta en el dominio de ambas lenguas. Como profesional, el docente de lenguas debe poder construir ambientes, negociar currículo y promover aprendizajes que permitan elaborar paulatinamente normas y prácticas lingüísticas, discursivas, sociolingüísticas en ambas lenguas.

Por su parte, y al reflexionar sobre el docente de LM, Nieto (2011) explica que esta labor implica reconocer que el lenguaje tiene dos manifestaciones básicas: una subjetiva y una intersubjetiva. Por una parte, el lenguaje se constituye en un vehículo que permite expresar sentimientos, pensamientos y necesidades básicas. Por otra parte, el lenguaje permite interactuar con otros para generar ambientes sociales. Estas manifestaciones de lenguaje se concretan en la lengua, la cual nos permite comunicar significados verbal o no verbalmente de forma integral. Para Nieto, esta integralidad conlleva el conocer tres grandes campos de estudio: la lengua como arte (reconfiguración y generación de conceptos, imágenes y símbolos), la lengua como comportamiento (uso de la lengua a la luz de aspectos de la sociedad, normas culturales y particularidades del contexto comunicativo) y la lengua como conocimiento (actividad cognitiva alrededor de la adquisición, producción, comprensión y uso del lenguaje).

Desde una perspectiva similar, Calderón (2005) discute la competencia pedagógica del docente de LM, definiéndola como una macrocompetencia cuya estructura de base está constituida por un dominio sobre una disciplina, un dominio sobre el contexto de la educación y un dominio ético-profesional. El primer dominio implica el desarrollo de un saber legítimo sobre los modelos teóricos de la lingüística que sustentan esta disciplina, de manera que se garantice el estatus teórico y metodológico del contenido por enseñar. El segundo dominio conlleva la construcción de un para qué de la profesión a partir de un saber de tipo legal sobre el sistema educativo, un saber político-ideológico en torno al problema de la educación como actividad sociocultural. El último dominio involucra la configuración de un sentido del ser docente que orienta su vida personal y profesional y su hacer y sentir en la construcción de comunidad educativa.

Finalmente, y desde la perspectiva del docente de LE, Agray (2008) dice que las expectativas de la sociedad colombiana se basan sobre todo en demandas instrumentales, ya que la gente quiere que los profesores de LE sean capaces de enseñar lo que las personas necesitan saber, utilizando un método rápido, fácil y económico que implique el menor tiempo, estudio o disciplina posible. Por su parte, afirma Agray, el Estado y las universidades de Colombia conciben el papel del docente de LE en términos de prácticas de calidad, responsabilidad social e investigación crítica. Concretamente, se espera que sea un profesional en LE, pedagogía e investigación con un comportamiento crítico, reflexivo, ético y comprometido.

Al respecto, Cortes, Hernández y Arteaga (2008) afirman que el profesor de LE debe ser no solo un excelente usuario de la lengua que enseña, sino también un gestor de comunicación intercultural, un investigador de la lengua extranjera, un conocedor profundo de la lengua materna, las metas educativas, el currículo, el estudiante y las tecnologías de la información y la comunicación. Entonces, la labor del profesor se centra en una comprensión integral y un estudio sistemático del aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras. Esta labor trasciende

el simple trabajo lingüístico para adentrarse en el fomento de procesos comunicativos propios de un mundo complejo, multicultural y tecnológico. La siguiente tabla resume las principales propiedades del docente de lengua, especificando las características tanto del docente de LM como del de LE.

Tabla 1. Docente de lenguas

Docente de lenguas	Docente de lengua materna	Docente de lengua extranjera
<ul style="list-style-type: none"> • Formar usuarios eficientes, creativos y críticos. • Conocer usos lingüísticos y de las políticas lingüísticas en contextos educativos para su enseñanza-aprendizaje. • Actuar como profesional capaz de construir ambientes educativos y prácticas reflexivas en torno a LM y LE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las manifestaciones subjetivas e intersubjetivas del lenguaje para alcanzar formas integrales de comunicación. • Conocer tres grandes campos de estudio: la lengua como arte, como comportamiento y como conocimiento. • Poseer competencia pedagógica a través del dominio disciplinar de la lingüística, el dominio ideológico del contexto de la educación y el dominio ético de la profesión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser responsable por prácticas de calidad, responsabilidad social e investigación crítica. • Ser profesional en LE, pedagogía e investigación con comportamiento crítico, reflexivo, ético y comprometido. • Poseer comprensión integral y estudio sistemático del aprendizaje y la enseñanza de LE en un mundo complejo, multicultural y tecnológico.

Fuente: Elaboración propia.

Formación docente

Definición y perspectivas

La UNESCO (1990) declara que la formación docente se refiere tanto a programas de pregrado como de posgrado que siguen un proceso continuo de experiencias formales y no formales, orientadas al desarrollo profesional del profesorado. Al respecto, Villegas-Reimers (2002) define la formación docente como un proceso a largo plazo que incluye oportunidades y experiencias planificadas sistemáticamente para promover el crecimiento y el desarrollo en la profesión. Para Cochran-Smith y Zeichner (2005), la formación docente se lleva a cabo en comunidades e instituciones en las que los componentes y estructuras de los programas interactúan tanto con las experiencias y habilidades que los docentes tienen como con las políticas y las condiciones que los Estados imponen.

Por su parte, Feiman-Nemser (1990) habla de cinco diferentes posiciones teóricas y metodológicas acerca de los objetivos, los medios y los fines de preparación de los maestros. En su opinión, estas orientaciones conceptuales

reflejan el énfasis que los distintos programas de formación dan a diferentes aspectos de la formación docente. Las cinco orientaciones conceptuales son: (a) *la orientación tecnológica*, la cual hace hincapié en el conocimiento científico y la instrucción sistematizada; (b) *la orientación práctica*, la cual hace hincapié en la "sabiduría de la práctica" y el aprendizaje derivado de la experiencia; (c) *la orientación personal*, la cual presta atención especial al profesor como persona y alumno, sugiriendo que el desarrollo personal es una condición previa para la enseñanza; (d) *la orientación académica*, la cual no solo pone de relieve la importancia de saber desarrollar la comprensión con éxito, sino que también hace hincapié en el papel del profesor como un líder intelectual y (e) *la orientación crítica*, la cual se centra tanto en el principio de cuestionar los supuestos sobre la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento como en el sentido de responsabilidad con la creación de aulas que reflejen principios democráticos.

Lamentablemente y a pesar de los movimientos de reforma, Vieira y Moreira (2008) afirman que la formación docente todavía tiende a decirles a los maestros qué y cómo hacer las cosas (instrucción técnica), en lugar de facilitar un conocimiento profundo y una intervención decidida de los contextos educativos (investigación reflexiva). Este estado de cosas plantea restricciones sobre la reflectividad, la autenticidad, la interacción dialógica, la apertura a la innovación y la autonomía. Para Vieira y Moreira, si se desea que los profesores en formación y en ejercicio se desempeñen como agentes propositivos, ellos no solo deben ser consumidores críticos y usuarios creativos de conocimiento, sino también ser actores informados de la transformación de las situaciones educativas que experimentan.

En el contexto nacional, la situación sobre formación docente resulta contradictoria como resultado de la implementación del Estatuto de Profesionalización Docente, consignado en el Decreto 1278 de 2002. Para Álvarez y León (2008), este Decreto plantea un proyecto político pedagógico que, por una parte, habla de la necesidad de preparar profesores idóneos para el ejercicio de la profesión docente pero, por otra parte, establece que un profesional no docente puede desempeñar con idoneidad procesos de enseñanza-aprendizaje al cursar por un año un programa de pedagogía en una institución de educación superior. Para estos autores, este planteamiento va en contravía con una tradición histórica de esfuerzos estatales y apuestas pedagógicas, orientados hacia la cualificación de la formación y el desarrollo docente en Colombia.

Por su parte, Chaparro (2008) afirma que la formación docente en Colombia resulta compleja al afrontar tensiones derivadas de la presencia simultánea de estructuras y prácticas que se debaten entre lo moderno y lo posmoderno, lo global y local, en medio de la existencia de un conflicto armado. Así, los profesores colombianos se ven abocados a seguir procesos formativos de naturaleza contenidista, positivista y homogeneizante, a la vez que deben responder a realidades de corte complejo, diverso e incierto. Con este telón de fondo, Chaparro sostiene que la formación docente en Colombia debe

configurarse de tal manera que pueda posibilitar el surgimiento de nuevas maneras de asumir la escuela y la consolidación de redes de maestros investigadores que permitan la construcción colectiva de saber pertinente y de calidad. La tabla 2 sintetiza algunos de los principales planteamientos hallados sobre formación docente.

Tabla 2. Formación docente

Formación docente
<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en programas de pregrado y/o posgrado que siguen un proceso continuo a largo plazo de experiencias formales y no formales, planificadas para el crecimiento y el desarrollo de experiencias y habilidades profesionales. • Cuenta con cinco diferentes posiciones teóricas y metodológicas acerca de los objetivos, los medios y los fines de preparación docente: orientación tecnológica (instrucción científica y sistematizada); orientación práctica (aprendizaje derivado de la sabiduría de la experiencia); orientación personal (desarrollo personal del profesor como individuo y aprendiz); orientación académica (énfasis en el papel del profesor como líder intelectual) y orientación crítica (de responsabilidad con la creación de aulas que reflejen principios democráticos). • Está abocada a decirle mayormente a los maestros qué y cómo hacer las cosas (instrucción técnica), facilitando ocasionalmente un conocimiento profundo para intervenir los contextos educativos (investigación reflexiva). • Se caracteriza por estructuras y prácticas que se debaten entre lo moderno y lo posmoderno, lo global y local, en medio de la existencia de conflictos sociales, culturales y políticos.

Fuente: Elaboración propia.

Modelos de formación docente

El entender los modelos de formación docente predominantes puede proporcionar algunos indicios sobre el papel de la escuela, el rol del docente y el tipo de estrategias formativas. Estos indicios pueden incluso permitir entrever las fuerzas y las intenciones que impulsan las diversas políticas sobre educación y profesionalización docente. Al respecto, Marcano y Reyes (2007) hablan de cuatro modelos que responden a diferentes concepciones epistemológicas, ontológicas, metodológicas y axiológicas sobre la formación del docente: tradicional o clásico, racional técnico (tecnológico), constructivista y crítico social. El *modelo tradicional o clásico*, de carácter transmisivo, se fundamenta en el pensamiento escolástico que concibe al conocimiento como único y definitivo, excluyendo todo referente alternativo o diverso. Por ende, este modelo desconoce la especificidad de los contextos socio-culturales y de las identidades de los grupos étnicos, privilegiando así la perpetuación de las élites y los centros de poder (p. 295). El *modelo racional técnico*, enmarcado en el entrenamiento industrial y militar,

enfatisa en la cultura mercantilista instrumental en detrimento de lo humanístico y artístico, con el propósito de responder a las demandas de la economía y garantizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor se adiestra y entrena en competencias técnicas para dominar aplicaciones del conocimiento científico producido por otros (p. 296). El *modelo constructivista* asume el conocimiento no como una copia fiel de la realidad a través de leyes y principios sino como una construcción del ser humano, entendido como sujeto responsable de su propio aprendizaje. El docente, entonces, se encarga de mediar entre la actividad mental y social del estudiante con el saber colectivo culturalmente constituido (p. 297). El *modelo crítico-social* incorpora la reflexión en la práctica para la construcción social y concibe la enseñanza como “una actividad crítica y al profesor como un profesional reflexivo que busca el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo” (p. 297). El rasgo distintivo de este modelo es que hace hincapié en la formación de docentes desde la escuela, impulsado por su deseo de que se aprenda investigando y se conozca transformando.

Al hablar de modelos de formación, Loya (2008) explica que estos oscilan entre tendencias centradas en (a) la normalización de la enseñanza para elevar la calidad de la educación, (b) la adecuación de la enseñanza para el desarrollo integral del aprendiz y (c) la reflexión de la enseñanza respecto a formas institucionales y sus contextos político-económicos. En este marco, Loya habla de siete modelos: *modelo de adquisiciones académicas*, *modelo de la eficacia social o técnico*, *modelo naturalista*, *modelo centrado en el proceso*, *modelo crítico*, *modelo reconstructor social* y *modelo situacional*. El primer modelo busca adiestrar al profesor para convertirlo sistemática y paulatinamente en un intelectual que domina el saber, la técnica, las actitudes y el comportamiento científico-disciplinar, con la finalidad de poder transmitirlos. El segundo modelo busca la adquisición de habilidades docentes específicas y observables, que se relacionan con los resultados del aprendizaje de los estudiantes; estos resultados se obtienen a partir de la elección e implementación de procedimientos que logren alcanzar objetivos predeterminados por especialistas del diseño curricular. El tercer modelo se basa en el estudio de la evolución del aprendiz, en especial del niño, para determinar lo que ha de enseñarse. En otras palabras, este modelo se centra en conocer al aprendiz para crear, a partir de ello, el currículo y la pedagogía que respondan a sus necesidades e intereses. El cuarto modelo se fundamenta en la idea del docente como individuo capaz de procesar sus experiencias sociales e intelectuales tanto individual como colectivamente, lo cual da lugar a aprendizajes enriquecidos e inesperados que surgen de la naturaleza única de las situaciones vividas. El quinto modelo asume al profesor como profesional autónomo que reflexiona sobre su práctica para inicialmente comprender las características de la enseñanza-aprendizaje en un contexto escolar y, posteriormente, cuestionar prácticas alienantes y promover respuestas liberadoras que transformen situaciones de vida. El sexto modelo atribuye a la educación formal la función de contribuir a una sociedad más justa, en la cual el

bien común prima sobre el individual y, por ende, busca que los profesores se formen con una visión acerca de las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales, con un compromiso ético en torno a ello. El séptimo modelo entiende la docencia como una carrera que exige concebir proyectos de acción adaptados a contextos y posibilidades concretos, lo cual permite decidir qué conviene enseñar o aprender según la realidad circundante y alejarse de programaciones preestablecidas y controlables. De esta manera, la formación docente es un proceso de investigación en el cual los profesores reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de sus intervenciones (pp. 2-5). La siguiente tabla condensa los modelos presentados en esta sección.

Tabla 3. Modelos de formación docente

Marcanos y Reyes (2007)	Loya (2008)
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Modelo tradicional o clásico:</i> transmisión de un conocimiento único y definitivo que excluye la posibilidad de alternativas o diversidad. - <i>Modelo racional técnico (tecnológico):</i> adiestramiento mercantilista en competencias técnicas para aplicar conocimiento científico producido por otros. - <i>Modelo constructivista:</i> construcción de conocimiento a través de la mediación entre la actividad mental y social del estudiante y el saber colectivo culturalmente constituido. - <i>Modelo crítico social:</i> reflexión sobre la práctica para buscar el desarrollo emancipador de quienes participan en el proceso educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Modelo de adquisiciones académicas:</i> adiestramiento del profesor para la transmisión de conocimiento científico-disciplinar. - <i>Modelo de eficacia social o técnico:</i> adquisición de habilidades docentes específicas y observables, para optimizar los resultados en el aprendizaje de los estudiantes. - <i>Modelo naturalista:</i> conocimiento de la evolución del aprendiz para crear el currículo y la pedagogía que respondan a sus necesidades e intereses. - <i>Modelo centrado en el proceso:</i> procesamiento de experiencias sociales e intelectuales para dar lugar a aprendizajes enriquecidos y/o inesperados. - <i>Modelo crítico:</i> reflexión sobre la práctica para comprender contexto, cuestionar prácticas alienantes y promover respuestas liberadoras. - <i>Modelo reconstruccionista social:</i> formación en torno a las relaciones entre escuela y desigualdades sociales, en pro de una sociedad más justa. - <i>Modelo situacional:</i> investigación sobre la práctica para utilizar los resultados en pro de la mejora de las intervenciones docentes.

Fuente: Elaboración propia.

Formación docente en lengua materna (FDLM)

Para Rosenblat (1981, citado en Arnaéz, 2013), la enseñanza de la lengua materna debe encaminarse hacia los aspectos comunicativos, haciendo énfasis en la lectura, la escritura y la oralidad. Afirma este autor que los conocimientos gramaticales resultan poco útiles para niños y adolescentes si no se hace un trabajo global del sistema gramatical a partir de criterios descriptivos y funcionales que surjan desde sus propios textos. Para Rosenblat, la preparación del docente resulta central pues para él un profesor de lengua materna no se

puede considerar tal sino disfruta de la lectura y se caracteriza por un afecto especial por el español.

Al hablar de la enseñanza de la lengua materna, Battaner (1992) sostiene que el español constituye un objeto de estudio y análisis, además de una práctica secular. Este estudio analítico se da tanto desde la lingüística teórica y aplicada como desde otras disciplinas humanas (sicología, sociología, antropología, etc.) con el fin de entender a profundidad la adquisición, el procesamiento y el desarrollo de la capacidad lingüística del ser humano. Más concretamente, este estudio se centra en el trabajo, a través de la práctica dirigida y la reflexión metódica, que busca desarrollar la competencia comunicativa de manera integral.

Para el Ministerio de Educación Nacional (2006), el estudio de la LM es vital para el individuo ya que, por una parte, le ofrece la posibilidad de afirmarse como persona y de otra parte, le permite conocer la realidad natural y sociocultural de la cual es miembro (p. 19). Por las diferentes manifestaciones de la actividad lingüística en lengua materna, los estudiantes colombianos deben entender la naturaleza y el alcance de dos procesos: la producción y la comprensión. El primero se entiende como el proceso por el cual el individuo genera significado, mientras que el segundo se entiende como el proceso por el cual se busca y reconstruye el significado (p. 21). El desarrollo de estos dos procesos supone no solo el trabajo con actividades cognitivas básicas (asociación, comparación, síntesis, análisis, abstracción, etc.) sino también el desarrollo de seis dimensiones del lenguaje: la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de sentimientos y estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia (pp. 22-23).

Al hablar de formación en LM, Díaz-Corrales (2002) sostiene que el aprendizaje de lengua, literatura y cultura debe tener como soporte básico el texto en todas sus categorías. Para él, la formación debe tener como propósito fundamental el dominio funcional del lenguaje y como fines secundarios la formación comunicativa, la construcción de las funciones sociales, el análisis y la reflexión, entre otros. Igualmente, afirma que el trabajo con lengua y texto debe ser complementario de manera que se forme tanto en lo individual como en lo social, en la función específica del texto como en su relación con los demás textos y en el conocimiento social específico del entorno textual y literario como en el conocimiento general de la humanidad. En resumen, Díaz-Corrales afirma que el trabajo con lengua castellana se debe entender como un proceso de enseñanza-aprendizaje de acceso y construcción del sentido a través de la lengua, la literatura y la cultura.

Por su parte, Pérez, Barrios y Zuluaga (2010) discuten una serie de rasgos que caracterizan la enseñanza de LM en Colombia. Inicialmente, afirman que se evidencian propuestas que privilegian los propósitos académicos del docente sin hacer del gusto o el placer del estudiante un fin; situación que puede resultar contraproducente a nivel afectivo y contextual. Por otra parte, hablan de la

presencia de un trabajo adecuado con la comprensión y producción de unidades complejas de lenguaje como el texto, pero que indica un excesivo énfasis en la narración, una escasez de contacto con otros géneros textuales y un reducido trabajo sistemático con literatura y lenguaje oral. Igualmente, los autores hablan del predominio del uso de diversos materiales impresos, lo que redundaría en una escasa presencia de recursos mediados por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Finalmente, estos investigadores muestran que, a pesar de existir la preocupación por el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes, se ve una insuficiencia en cuanto a mecanismos, instrumentos y estrategias de seguimiento y evaluación de los aprendizajes.

En cuanto a la formación del docente de LM, Londoño (2003) afirma que esta formación implica como mínimo el conocimiento en pedagogía y en lingüística. La pedagogía permite abordar la lengua de una manera más eficiente y efectiva a la hora de didactizar el saber con los estudiantes. La lingüística, por su parte, aporta las bases teóricas sobre el concepto de lengua, sus funciones y sus unidades de análisis. A pesar de esta distinción, Londoño señala que para los profesores en Colombia es difícil romper con la fuerte tradición lingüística que los ata a concepciones tradicionales de la gramática. Incluso, sostiene Londoño, aquellos profesores que tienen perspectivas estructuralistas o generativistas transformacionales suelen no superar el trabajo con la oración en situaciones descontextualizadas. A pesar de esta situación, Londoño indica que se perciben esfuerzos individuales e institucionales por propender por una gramática del texto y por el análisis del discurso, con una concepción pragmática sobre la comunicación como espacio de encuentro y producción discursiva. En últimas, esta situación lleva no solo a replantear el trabajo en el aula de clase de lengua castellana para que el estudio se haga a través de análisis creativos de los diferentes textos que rodean a los estudiantes sino que exige programas de formación centrados en la comprensión y la producción de sentidos y conocimientos a través de la generación de procesos socio-comunicativos.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (2006) sugiere el trabajo con y desde tres campos fundamentales: pedagogía de la lengua castellana, pedagogía de la literatura y pedagogía de otros sistemas simbólicos. Estos campos se deberán abordar desde una mirada multidisciplinaria para el mejor desarrollo de las competencias del lenguaje. La primera pedagogía implica contemplar el desarrollo de la competencia comunicativa no solo a través del estudio de los rasgos formales del castellano sino también desde la contemplación de sus implicaciones en los órdenes cognitivo, pragmático, emocional, cultural e ideológico. La segunda pedagogía busca consolidar una tradición lecto-escritural a través de la generación de procesos metódicos que promuevan el gusto por diferentes tipos de textos de manera que se enriquezca la visión de mundo. La tercera pedagogía conlleva el abordaje integral de dimensiones verbales y no verbales que permitan expresión e interacción exitosas con el entorno. En

últimas, el trabajo sistemático con estas pedagogías permitirá la formación de docentes de lengua materna capaces de potenciar el desarrollo lingüístico, comunicativo y cognitivo de los estudiantes a través de su paso por el sistema educativo colombiano.

Para Arnáez (2006), en el terreno de LM contrastan altas metas teóricas de corte sicolingüístico, pragmático y textual con las vivencias de la práctica diaria; situación que desemboca en dificultades de los estudiantes para estructurar e interpretar diferentes tipos de textos y situaciones comunicativas. Para él, la preocupación de aplicar prematuramente los recientes avances disciplinares en la enseñanza de la LM termina por ignorar la cuestión de la aplicabilidad de las teorías en el trabajo del salón de clase; específicamente, cuando no se hace el desarrollo adecuado de métodos. En consecuencia, Arnáez argumenta que la formación docente en LM debe buscar la reflexión sobre tres grandes dicotomías que surgen de la implementación de diversas concepciones y modelos de aplicación: estructura (competencia lingüística vs. uso (competencia comunicativa); deber ser (teoría) con ser (práctica) y enseñar lengua vs. enseñar gramática. Igualmente, al hablar de la enseñanza de lengua, Arnáez discute la necesidad de abordar algunas subáreas cuyo desarrollo considera relevante en la formación docente: producción y comprensión oral, expresión escrita, comprensión lectora, didáctica de la competencia comunicativa y análisis del contexto sociocultural y educativo.

50

Al respecto, Flores y López (2011) discuten el problema que existe entre la relación del desarrollo de las ciencias del lenguaje y su aplicación a la pedagogía y la didáctica de la lengua. Para ellos, se presentan limitaciones cuando se pretende sustituir la enseñanza tradicional (memorización de reglas y aplicación de orden riguroso) por metodologías modernas (aproximación hacia la competencia comunicativa y el metalenguaje). Estas limitaciones hacen necesario el estudio de la política educativa de los contenidos curriculares y las estrategias didáctico-pedagógicas para la enseñanza de la lengua y la revisión de la formación de los docentes formados para hacer la política viable. Más concretamente, para estos autores, la formación docente en LM deberá analizar e interpretar estas limitaciones de manera que el profesor pueda estudiar las consecuencias de privilegiar en demasía la perspectiva comunicativa sobre la enseñanza gramatical así como el lenguaje cotidiano sobre la lengua estándar.

Formación docente en lengua extranjera (FDLE)

Según Johnson (2009), la formación docente en lengua extranjera (FDLE) ha sido influida por diferentes tendencias que han reconceptualizado la manera como las personas definen a los profesores de LE, su aprendizaje y su enseñanza. En su opinión, estas tendencias se han visto impulsadas por un desplazamiento epistemológico sobre el aprendizaje en general, y sobre el aprendizaje de lenguas y el trabajo del profesor de LE en particular. Este desplazamiento se ha dado

desde posiciones centradas en el conductismo y el cognitismo a perspectivas de corte sociocultural e interaccionista sobre la condición humana. Como resultado, la FDLE ha pasado de conceptualizarse como el simple adiestramiento de un instructor capacitado para aplicar la teoría sobre lenguas en el salón de clase a asumirse como la preparación de un creador de formas legítimas de conocimiento capaz de tomar decisiones sobre cómo enseñar según los complejos contextos sociales, culturales e históricos que lo rodean. En otras palabras, explica Johnson, la FDLE ya no debe ver la enseñanza de lenguas como la mera traducción de teorías a prácticas efectivas de instrucción, sino como un proceso dialógico de co-construcción de conocimiento que surge de contextos socioculturales, situados histórica y políticamente.

Al hablar sobre la FDLE, Richards (1998) afirma que no hay consenso sobre cuáles son las bases conceptuales esenciales para la preparación del profesor de lenguas extranjeras. Sin embargo, en un esfuerzo por determinar los contenidos curriculares apropiados y los procesos instruccionales efectivos, Richards propone seis ámbitos básicos como el sustrato teórico de la FDLE: *teorías sobre la enseñanza* (principios teóricos que fundamenten la enseñanza y las prácticas de aula), *habilidades para la enseñanza* (dimensiones esenciales del repertorio instruccional de cualquier maestro), *habilidades para la comunicación* (competencia en el dominio del idioma y el intercambio de información), *conocimiento disciplinar* (conocimiento especializado sobre la enseñanza de lenguas extranjeras), *razonamiento pedagógico y toma de decisiones* (habilidades cognitivas y de resolución de problemas que sustenten las prácticas pedagógicas), y *conocimiento contextual* (información sobre políticas educativas y lingüísticas, así como datos sobre estudiantes, instituciones y programas). Para Richards, el desarrollo sistemático y crítico de estos seis ámbitos puede ayudar a los docentes en formación y en ejercicio a entender las realidades del salón, a mejorar sus experiencias educativas y, en últimas, a estimular la reflexión crítica y la transformación.

En una perspectiva similar, González y Quinchía (2003) sostienen que la FDLE se ha enfocado hacia el desarrollo de cuatro áreas básicas: (1) *el dominio de la lengua*, (2) *el conocimiento sobre la enseñanza de la lengua*, (3) *la experiencia con investigación* y (4) *el contacto con la realidad local*. El trabajo sistemático y continuo con estas dimensiones busca, entre otras cosas, permitirles a los profesores alcanzar altos niveles de competencia comunicativa y construir conocimiento sobre la disciplina para lograr enseñar en diferentes contextos a diferentes poblaciones. Para estas autoras, el propósito fundamental de la formación debe ser ofrecer a los docentes los saberes, las habilidades y las actitudes necesarios para que sean sensibles a las condiciones particulares del medio sociocultural en el cual tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Cárdenas (2009) discute los modelos de FDLE propuestos por Wallace (1991) y Freeman (1991). Por un lado, Wallace (1991) identifica tres

modelos: *el modelo artesanal, el modelo de ciencia aplicada y el modelo reflexivo*. El primer modelo está basado en la imitación de lo que los expertos hacen, mientras que el segundo modelo está fundamentado en la aplicación práctica de las teorías producidas por los académicos. Por su parte, el último modelo está orientado hacia la construcción e interpretación permanentes de conocimiento y práctica. Por su parte, Freeman (1991) sostiene que la FDLE puede optar por tres propuestas: *la enseñanza como acción* (desarrollo conductista de habilidades), *la enseñanza como pensamiento y acción* (uso cognitivista de lo que saben los profesores), y *la enseñanza como saber qué hacer* (toma interpretativa de decisiones basada en el conocimiento y la reflexión).

Para Cárdenas, la FDLE debe proveer a los docentes en formación y en ejercicio elementos que no correspondan a un único modelo. Por el contrario, debe facilitar el desarrollo de una cualificación acorde con la gran diversidad de posibilidades de trabajo, el constante cambio en el campo de la enseñanza y las crecientes necesidades de los estudiantes. Concretamente y retomando a Freeman, Cárdenas sostiene que el uso simultáneo de elementos de todos los modelos es necesario para que los docentes de lenguas extranjeras puedan desarrollar *interenseñanza*, un movimiento desde etapas de dependencia, recepción de información y asesoría hacia una práctica eficaz, creativa y autosuficiente (Freeman, 1991, p. 1). En conclusión, Cárdenas aboga por una FDLE que le permita al profesor construir su saber y experiencia a través de un proceso gradual que lo lleve de ser un aprendiz a convertirse en un pedagogo investigador.

Al respecto, Calvo, Rendón y Rojas (2004) sostienen que existe una nueva actitud de cambio en relación con la formación de docentes en el país. Para ellos, esta novedad no se ha originado por los procesos estatales de reforma educativa, sino sobre todo por la búsqueda de innovación por parte de algunas instituciones formadoras y la herencia del movimiento pedagógico de la década de los ochenta. El centro de estos cambios ha estado en reflexiones sobre la formación del docente como sujeto cultural, lo cual ha dado como resultado apuestas formativas que valoran el papel de las prácticas docentes y de la reflexión sobre estas. Sin embargo, estos autores aclaran que, aunque ha habido varios esfuerzos para fortalecer la reflexión en la FDLE en Colombia, la articulación entre el modelo innovador de enseñanza-aprendizaje de las instituciones y sus posibilidades reales para mejorar la calidad de los procesos formativos resultan muchas veces inciertas. Esta falta de certeza se da por la permanencia de modelos pedagógicos tradicionales que privilegian la formación de corte técnico, la cual va en contra de la transformación teórica, pedagógica y metodológica promovida por la investigación y la reflexión (p. 18).

Desde una perspectiva crítica sobre la FDLE en Colombia, González (2009) afirma que la propagación de pruebas como el certificado de servicio en la enseñanza de inglés (ICELT por sus siglas en inglés) o el examen de conocimiento de enseñanza (TKT por sus siglas en inglés) juega un papel claro en la

homogeneización, la mercantilización y la desigualdad del desarrollo profesional de los profesores de lenguas; en particular, de lengua inglesa. En 2007, sostuvo que el Programa Nacional de Inglés "Colombia Bilingüe" dio lugar a una serie de regulaciones que buscaban regularizar diversos aspectos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas a través de estándares, títulos y procedimientos. Estas regulaciones, explica González, revelan (a) una visión tradicional de los nativos y su supremacía en el uso de la lengua, (b) la falta de análisis de la situación lingüística de Colombia como un país del denominado círculo en expansión de la lengua inglesa, y (c) poca discusión sobre el creciente papel de los profesores-hablantes no nativos en la docencia de lenguas. En resumen, González sostiene que el modelo de desarrollo profesional propuesto como parte de "Colombia Bilingüe" es una representación de discursos colonialistas y centralizados que necesitan ser reformados a la luz del nuevo conocimiento, construido local y periféricamente por la comunidad educativa colombiana.

Por su parte y teniendo en cuenta políticas lingüísticas y educativas recientes, Usma (2009) sugiere que la búsqueda de la estandarización, la internacionalización y la acreditación han minado las posibilidades de la FDLE para reconocer y promover el conocimiento, la autonomía, la diversidad y la contextualización. Para él, no solo estas decisiones y regulaciones han impuesto discursos y prácticas foráneos a expensas de los conocimientos locales, sino que también han estratificado y excluido a los profesores e instituciones basados en puntajes y clasificaciones. Como resultado, la FDLE en Colombia se ha visto obligada a cumplir con requisitos surgidos de discursos tradicionalistas, los cuales desestiman el conocimiento de los profesores y restringen la reflexión e interacción.

A pesar de este contexto, autores como Fandiño (2010) abogan por apuestas educativas en Colombia que posibiliten el empoderamiento de profesores de LE como concedores activos y agentes críticos. En otras cosas, este empoderamiento puede facilitar iniciar procesos innovadores no solo para transformar sus prácticas y realidades educativas sino sobre todo para construir su propio saber pedagógico. Estos procesos pueden, en últimas, permitirles a los profesores cuestionar y resistir a los mecanismos de regulación y control, y además tomar las riendas de sus vidas para desarrollar sus competencias profesionales a través de la reflexión y la investigación. La siguiente tabla resume los principales presupuestos que enmarcan la formación docente en lenguas, especificando aquellas perspectivas propias de LM y LE.

Tabla 4. Formación docente en lengua materna y extranjera.

Formación docente en LM	Formación docente en LE
<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en una práctica dirigida y en una reflexión metódica que buscan desarrollar integralmente la competencia comunicativa para la producción y la 	<ul style="list-style-type: none"> • Ha sufrido un desplazamiento epistemológico sobre el aprendizaje de lenguas y el trabajo del profesor de LE desde posiciones centradas en el

<p>comprensión de significados, particularmente en cuanto a lectura, escritura y oralidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se apoya en el texto en todas sus categorías, trabajando tanto la función específica de él como su relación con otros textos desde el conocimiento social específico del entorno textual y literario y desde el conocimiento general de la humanidad. • Reflexiona sobre tres grandes dicotomías: estructura (competencia lingüística vs. uso (competencia comunicativa); deber ser (teoría) con ser (práctica) y enseñar lengua vs. enseñar gramática a través de la formación en áreas como producción y comprensión oral, expresión escrita, comprensión lectora, didáctica de la competencia comunicativa y análisis del contexto sociocultural y educativo. • Se centra en una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos, abordadas desde una mirada multidisciplinaria para el desarrollo de competencias del lenguaje a través, especialmente, de la gramática del texto y el análisis del discurso. • Estudia la política educativa de los contenidos curriculares comunicativos y las estrategias didáctico-pedagógicas modernas para la enseñanza de la lengua y la revisión de la formación de los docentes formados para hacer la política viable. 	<p>conductismo y el cognitivismo a perspectivas de corte sociocultural e interaccionista sobre la condición humana.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiene seis ámbitos básicos como sustrato teórico: teorías sobre la enseñanza, habilidades para la enseñanza, habilidades para la comunicación, conocimiento disciplinar, razonamiento pedagógico y toma de decisiones y conocimiento contextual alrededor de cuatro áreas básicas: el dominio de la lengua, el conocimiento sobre la enseñanza de la lengua, la experiencia con investigación y el contacto con la realidad local. • Cuenta con diferentes modelos teóricos para desarrollar interenseñanza: un movimiento desde etapas de dependencia y recepción de información hacia una práctica eficaz, creativa y autosuficiente: modelo artesanal (imitación), modelo de ciencia aplicada (implementación), modelo reflexivo (construcción) de Wallace (1991) o enseñanza como acción (postura conductista), enseñanza como pensamiento y acción (postura cognitivista) y enseñanza como saber qué hacer (postura interpretativa crítica) de Freeman (1991). • Está inmersa en una creciente de estandarización, internacionalización y acreditación como resultado de discursos colonialistas y centralizados que necesitan ser reformados para ver al docente de LE como un sujeto cultural, conocedor activo y agente crítico.
---	--

Fuente: Elaboración propia.

Perspectivas y saberes en la formación docente en lenguas

Los diferentes enfoques de formación docente en lenguas se pueden analizar desde cuatro modelos propuestos por Rivero y Porlán (2001). Para ellos, existen cuatro modelos en función del tipo de saber que se considera prioritario en la formación docente: *modelos de saber disciplinar*, *modelos de saber tecnológico*, *modelos de saber fenomenológico* y *modelos de saber práctico-crítico*. Los primeros modelos solamente consideran el saber disciplinar relevante para la enseñanza, ignorando o menospreciando otros saberes; en particular, el saber del profesor. Estos modelos suponen que es posible transmitir los conocimientos de las disciplinas a través de una exposición ordenada; situación que conduce a los profesores a presentar en la escuela los contenidos a los que fueron expuestos, sin que planteamientos de las ciencias de la educación ejerzan mayor

influencia. Por su parte, los modelos de saber tecnológico identifican el conocimiento profesional como un conjunto de competencias técnicas diseñadas por expertos que los profesores han de dominar para desempeñar correctamente su labor. Los modelos tecnológicos adoptan un reduccionismo epistemológico instrumental que ignora la carga ideológica y axiológica del proceso de enseñanza para reducirla a una tecnología constituida por habilidades y procedimientos concretos, cuyo dominio les permite a los profesores desarrollar una intervención eficaz.

Por otra parte, en los modelos de saber fenomenológico prima el saber práctico, basado en la experiencia empírica y desarrollado en el contexto escolar. Estos modelos consideran el aprendizaje profesional como un proceso en el cual se aprende a enseñar enseñando, enfatizando la acción sobre la reflexión y la intervención sobre la planificación. Por su naturaleza inductivista, estos modelos tienden a ignorar los vicios y los obstáculos que impone la cultura dominante a la práctica y desconocen el valor de contrastar críticamente lo vivido con conocimientos externos, los cuales pueden cuestionar o iluminar la toma de decisiones. Finalmente, en los modelos de saber práctico-crítico, el conocimiento profesional es fruto de la integración consciente entre saberes contextuales (adquiridos en la experiencias profesional) y saberes formalizados (producto de investigación académica) que cobran sentido a la luz de los problemas y la práctica del aula. Estos modelos asumen al docente como un profesional capaz de realizar una interacción reguladora entre teoría y práctica, a través de procesos basados en la metacognición, la autonomía y la negociación democrática de sentidos.

Igualmente, una mirada analítica a la formación docente en lenguas permite hacer una distinción entre *una perspectiva tradicional de corte transmisionista y una perspectiva contemporánea de corte constructivista*. Para Ejea (2007), en la perspectiva tradicional, el profesor es un depositario de conocimiento, cuya función fundamental es transmitirlo para que el estudiante lo acumule de manera sistemática. Esta perspectiva supone que la calidad del profesor está en función de la cantidad de conocimiento que transfiere y el nivel de recordación que el estudiante alcanza a través de estrategias expositivas, repetitivas y evaluativas. Por su parte, en la perspectiva contemporánea, el profesor es un mediador del proceso de aprendizaje, cuya función principal es desarrollar habilidades para cuestionar, ampliar, profundizar y renovar el conocimiento. Esta perspectiva asume que la virtud del profesor está en lograr procesos continuos de reelaboración de estructuras cognitivas mediante la articulación de nuevos contenidos con conocimientos previos. La siguiente tabla sintetiza las perspectivas y los modelos que sirven para analizar la formación docente en lenguas.

Tabla 5. Perspectivas y saberes sobre formación docente en lenguas.

Rivero y Porlán (2001)	Ejea (2007)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Modelos basados en el saber disciplinar</i>: consideran el saber disciplinar como única fuente para la enseñanza, lo cual conduce a los profesores a exponer en la escuela los contenidos a los que fueron expuestos, sin activar o recurrir a otro tipo de saberes profesionales. • <i>Modelos basados en el saber tecnológico</i>: entienden el conocimiento profesional como un conjunto de competencias técnicas diseñadas por expertos que los profesores han de dominar para desarrollar una intervención eficaz. • <i>Modelos basados en el saber fenomenológico</i>: consideran el aprendizaje profesional como un proceso en el cual se aprende a enseñar enseñando, enfatizando la importancia de un saber práctico, basado en la experiencia empírica y desarrollado en el contexto escolar. • <i>Modelos basados en el saber práctico-crítico</i>: asumen el conocimiento profesional como fruto de la integración consciente entre saberes contextuales (adquiridos en la experiencia profesional) y saberes formalizados (producto de investigación académica) a través de procesos teórico-prácticos basados en la metacognición, la autonomía y la negociación democrática de sentidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Perspectiva tradicionalista de corte transmisionista</i>: el profesor es depositario de conocimiento y su función fundamental es transferir lo que sabe a través de la exposición y repetición para que el estudiante acumule datos e información de manera sistemática. • <i>Perspectiva contemporánea de corte constructivista</i>: el profesor es un mediador del proceso de aprendizaje y su función principal es lograr procesos continuos de reelaboración de estructuras cognitivas mediante la articulación de nuevos contenidos con conocimientos previos.

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, más allá de la naturaleza y el alcance del modelo formativo docente, ya sea en LM o en LE, la premisa que permea este artículo es que la presencia de nuevos discursos en la pedagogía de las lenguas y la existencia de nuevos espacios de comunicación intra e interlingüística requieren de una reconfiguración o redireccionamiento de las prácticas y los procesos formativos en las instituciones educativas colombianas. Esta innovación o transformación curricular no consiste simplemente en incorporar nuevos enfoques teóricos o prácticas metodológicas. Al contrario, exige replantear la misión, la visión y el proyecto educativo de los programas formativos colombianos con el fin de empezar la construcción de un enfoque interdisciplinario y totalizador que permita no solo la creación de apuestas formativas basadas en el desarrollo profesional para el empoderamiento docente, sino sobre todo en la transformación de la naturaleza y el alcance del sujeto-docente de lenguas en Colombia (ver desarrollo de esta premisa a continuación).

Desarrollo profesional y empoderamiento docente

En términos generales, el desarrollo docente es el crecimiento profesional que un profesor logra al adquirir experiencia y examinar metódicamente su enseñanza a través de la planeación de oportunidades habituales y sistemáticas que fomenten su progreso profesional (Glatthorn, 1995, p. 41, citado en Villegas-Reimers,

2003, p. 11). Al hablar de desarrollo docente, Ingvarson (1998) habla de la existencia de dos sistemas. Por una parte, un sistema tradicional que se basa en programas de capacitación orientados por metas establecidas por gobiernos y empleadores. Por otra parte, un sistema de base estándar, en el cual los cuerpos profesionales deciden los propósitos educativos y los modelos pedagógicos. Al respecto, Cochran-Smith y Lytle (2001, p. 47) describen tres sistemas de desarrollo profesional que coexisten en el mundo educativo y se usan para explicar y justificar diferentes enfoques para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Ellos son: *el conocimiento para la práctica* (teoría formal generada por investigadores universitarios que es utilizada por los profesores para mejorar su práctica), *el conocimiento en la práctica* (conocimiento práctico que se incrusta en las actividades diarias) y *el conocimiento de la práctica* (conocimiento reflexivo que surge cuando los profesores examinan sus acciones y decisiones).

En este contexto, la premisa que impregna este artículo es la creencia de que el desarrollo docente no se realiza simplemente para satisfacer las demandas de la sociedad actual o para hacer frente a las preocupaciones del sistema educativo. Aunque necesarios, estos objetivos son limitados ya que principalmente el desarrollo docente debe permitirle a los profesores tomar el control de sus propias vidas y acrecentar o profundizar su competencia profesional. De esta manera, se retoma la propuesta de Whitehead (1989) quien no considera el desarrollo profesional como el desarrollo de una experiencia docente de tipo técnico/proposicional (conocimiento enciclopédico aplicado a la práctica docente para lograr resultados predeterminados) o como el desarrollo de una filosofía crítica/reflexiva de la enseñanza (reflexión utilizada en la práctica educativa para alcanzar la crítica y la transformación de contextos socioculturales). Por el contrario, para Whitehead, el desarrollo profesional docente se constituye en la construcción de una teoría educativa viva: una visión o postura basada en preguntas y respuestas sobre la vida y el trabajo. Esta teoría se centra en un cuestionamiento constante sobre por qué uno es como es y por qué uno hace las cosas que hace.

Whitehead (1989) dice que los profesores pueden y deben desarrollarse profesionalmente mediante la celebración de un diálogo interno, crítico y sistemático para entender sus propias prácticas y circunstancias. El desarrollo docente, por lo tanto, necesita moverse de formas proposicionales de la teoría que se limitan a ver los hechos hacia formas dialécticas de la teoría que muestran cómo las personas explican sus acciones en términos de sus propios valores e intenciones. En consecuencia, retomamos la propuesta de Fandiño (2010) quien entiende el desarrollo docente como un proceso de autodescubrimiento, actualización y cumplimiento, en el cual los profesores se configuran como concedores activos, responsables por la exposición de sus puntos de vista acerca de la naturaleza de sus vidas profesionales, y como agentes críticos, capaces de actuar sobre ese conocimiento para transformar sus prácticas y circunstancias (p. 112). De esta manera, el desarrollo docente es un proceso de autoexamen

que ayuda a los maestros a convertirse en conocedores dinámicos y agentes analíticos, capaces de comprender cómo y por qué hacen lo que hacen y preparados para comunicar sus hallazgos y conclusiones para el beneficio mutuo y el de los demás. Es, por lo tanto, un proceso que debe proporcionar a los maestros empoderamiento. La siguiente sección amplía este concepto.

Romanish (1993) sostiene que el empoderamiento docente no involucra simples acciones formativas para aumentar el conocimiento del profesor, ya que una mayor preparación de este no se traduce directamente en una mayor influencia sobre las decisiones que afectan su capacidad para enseñar. Tampoco, esta mayor preparación le permite al profesor desafiar la estructura jerárquica del status quo en el cual él no es más que el medio por el cual el sistema ejerce su voluntad en el aula. En cambio, Romanish aboga por asumir el empoderamiento docente como la validación de la función y la autoridad de la experiencia del maestro de manera que pueda superar barreras en el ejercicio legítimo de su práctica. Esta definición exige que las escuelas se asuman como sitios para la creación de procesos dialógicos y prácticas democráticas que garanticen la autoridad en la toma de decisiones y el aumento de poder de los profesores. De esta manera, para Romanish, el empoderamiento docente gira en torno a ayudar a los maestros a convertirse en formadores centrales de la empresa educativa mediante la validación de su experiencia, capacidad de decisión y poder, y, en última instancia, busca asegurarse de que tengan una verdadera voz en las prácticas y circunstancias escolares (p. 53).

Por su parte, Short (1994), retomando la propuesta de Zimmerman y Rappaport (1988), considera que el empoderamiento docente es un constructo teórico que integra la competencia personal y profesional de los profesores con entornos educativos que proporcionan oportunidades para desplegar esa competencia. Este constructo implica que, por un lado, los profesores creen que tienen las habilidades y conocimientos para actuar y mejorar la situación educativa y, por otro lado, las escuelas provean oportunidades para que sus habilidades y conocimientos se desarrollen y visualicen. De esta manera, el empoderamiento docente es un proceso mediante el cual los actores escolares desarrollan su competencia para hacerse cargo de su propio crecimiento y para resolver sus propios problemas, mientras que los sistemas escolares aumentan la capacidad de distribuir los roles en la toma de decisiones y aumentar las oportunidades de participación significativa y colectiva (p. 489).

Retomando las propuestas de Romanish y Short, entendemos el empoderamiento docente como un proceso mediante el cual los maestros desarrollan, incrementan y validan su experiencia, su toma de decisiones y su autoridad con el fin de tener una voz efectiva en sus prácticas y circunstancias educativas. Se basa en el compromiso de las escuelas en redistribuir los puestos de toma de decisiones, crear espacios de participación colaborativa significativa y asegurar el entendimiento democrático. El empoderamiento docente ayuda a que los profesores de lenguas ejerzan poder sobre sus vidas educativas, a resistir

los mecanismos de control y a transformar el sistema educativo, lo cual en última instancia desafía la estructura jerárquica del status quo de la educación. La siguiente tabla compendia los planteamientos sobre desarrollo profesional y empoderamiento docente esbozados en este apartado.

Tabla 5. Desarrollo profesional y empoderamiento docente.

Desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en un crecimiento profesional que un profesor logra al adquirir experiencia y examinar metódicamente su enseñanza a través de los diferentes ciclos de su vida profesional. • Tiene dos sistemas: uno tradicional basado en programas de capacitación y otro sistema de base impulsado por los cuerpos profesionales; estos sistemas cuentan con formas de desarrollo profesional que van desde el conocimiento para la práctica (implementación de teoría) pasando por conocimiento en la práctica (conocimiento incrustado en las actividades diarias) hasta conocimiento de la práctica (reflexión sobre acciones y decisiones). • Busca desarrollar la capacidad del profesor para transformar la educación mediante la construcción de una teoría educativa viva basada en el cuestionamiento sobre por qué se hace lo que se hace. • Se puede asumir como un proceso de autodescubrimiento, actualización y cumplimiento, en el cual los profesores se configuran tanto como conocedores activos de la naturaleza de sus vidas profesionales, como agentes críticos capaces de transformar sus prácticas y circunstancias.
Empoderamiento docente	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en la validación de la experiencia y la capacidad de decisión del maestro de manera que pueda convertirse en jugador estratégico dentro de instituciones educativas que crean y creen en procesos dialógicos y prácticas democráticas. • Proceso dual mediante el cual los actores escolares desarrollan su competencia para hacerse cargo de su propio crecimiento y para resolver sus propios problemas, mientras que los sistemas escolares aumentan las oportunidades de participación significativa y colectiva en la toma de decisiones.

Fuente: Elaboración propia.

Conclusión

Sin duda, la formación docente en lenguas, tanto materna como extranjera, debe permitirles a los profesores en formación y a los profesores en ejercicio empoderarse de manera que dejen de operar como simples técnicos o funcionarios al servicio del sistema educativo, para que así logren actuar como intelectuales transformadores al servicio de la educación. En otras palabras, la formación docente en lenguas debe propender por la educación de profesionales capaces de crear sus propios contenidos, procesos y prácticas, apartándose críticamente de paquetes de conocimiento impuestos por actores y entidades ajenos a las necesidades de sus estudiantes y a las realidades de sus

comunidades educativas. Al respecto, Giroux (1997) afirma que la formación docente debe dejar de lado su visión actual pues “esconde una metáfora de producción, una visión de la enseñanza como una ciencia aplicada y una visión del profesor como, ante todo, un ejecutor de las leyes y principios del aprendizaje efectivo” (p. 12). Por su parte, Santiago, Parra y Murillo (2012) sostienen que se deben formar docentes que:

Se perciban a sí mismos con posibilidades para enfrentar, constructivamente, las tensiones y la complejidad del mundo social y se reconozcan como actores sociales con capacidad para abordar e introducir transformaciones en la escuela y en los procesos de formación de los seres humanos que tienen a su cargo. (p. 177)

Una alternativa viable para transformar o replantear la formación docente en LM y LE es adoptar el *modelo sociocultural crítico* como referente teórico y metodológico para el diseño y la implementación de nuevos y mejores programas educativos. Correa y Usma (2013), retomando la propuesta de Levinson, Sutton y Winstead (2009), plantean que este modelo no formula políticas educativas con base en discursos externos que niegan las particularidades de un país o región o en el marco de suposiciones derivadas de evidencias parciales o fragmentadas. Por el contrario, este modelo defiende la toma de decisiones y acciones educativas sobre la base de discusiones y acuerdos de todas las partes interesadas. Estas decisiones y acciones no se toman de arriba hacia abajo, siguiendo la lógica y los intereses del gobierno central o de entidades externas. En su lugar, se toman de abajo hacia arriba, a través de la participación de todos los actores, lo cual no solo garantiza que se incluyan un gran número de voces y perspectivas, sino que también permite tomar en cuenta diferentes tipos de factores históricos y contextuales (pp. 232-333).

La adopción de un modelo sociocultural crítico en la formación de docentes de lenguas se puede potencializar al entender a los profesores como planificadores de currículo y hacedores de política lingüística. Al respecto, Martin-Kniep y Uhrmacher (1992) afirman que preparar a los profesores como planificadores del currículo no solo satisface su derecho como profesionales a ser parte de los procesos de toma de decisiones educativas sino que tiene el potencial de fortalecer su empoderamiento al incrementar su profesionalismo, su auto-comprensión y conocimiento. Para Throop (2007), agregar la dimensión de hacedor de política en la formación docente no solo reconfigura la identidad profesional de los profesores sino que abre espacios para la concienciación y el debate sobre el carácter político, ideológico y ético de qué, cómo y por qué enseñar lenguas. En últimas, Hornberger y Ricento (1996) afirman que la reconfiguración del rol de los profesores de lenguas se suscita cuando entienden que el cambio educativo y la transformación institucional ocurren exitosamente desde ellos mismos al asumirse curricular y políticamente como piedras angulares de sus comunidades educativas.

El infundir principios de un modelo de corte sociocultural crítico y el enfatizar la planificación del currículo y la creación de política en los programas de formación pueden constituirse en propuestas innovadoras que les permitan a los profesores de lenguas aprender a actuar, ser y sentirse como conocedores activos y agentes críticos de sus prácticas docentes y realidades educativas; es decir, a empoderarse como docentes. Este empoderamiento debe empezar desde los programas de formación al permitirles no solo cuestionar y resistir mecanismos de regulación y control sino tomar las riendas de sus vidas profesionales para asumirse como (re)creadores activos del currículo y la política en sus instituciones y salones de clase. En últimas, estos programas deben infundir hábitos, habilidades y estrategias que les permitan a los profesores de lenguas iniciar procesos innovadores en pro de la construcción de un saber pedagógico¹.

Referencias

- Agray, N. (2008). ¿Qué le pide hoy la sociedad colombiana a un profesor de lenguas extranjeras? *Signo y Pensamiento*, 27(53), 352-357. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3728/3390>
- Álvarez, A. & León, A. (2008). ¿Para qué formar maestros? En M. González (Comp.), *Paradojas en la formación docente: Elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas* (pp. 59-68). Bogotá, Colombia: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa IDIE.
- Arnaéz, P. (2006). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación. *Letras*, 48(73), 349-363.
- Arnaéz, P. (2013). La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente. *Paradigma*, 34(2), 7-29.
- Battaner, M.P. (1992). La investigación en enseñanza del español/lengua materna: vocabulario y léxico. *Actas del Congreso de la Lengua Española*, Edición Sevilla, 417-429.
- Calderón, D. (2005). Sobre la competencia pedagógica en el maestro de lengua materna. *Enunciación*, 10(1), 113-118. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/viewFile/460/704>
- Calvo, G.; Rendón, D. & Rojas, L. (2004). *Un diagnóstico de la formación docente en Colombia*. Bogotá, Colombia: IESALC, UNESCO. Recuperado de http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/Formacion%20docente%20en%20Colombia.pdf
- Cárdenas, R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. *ÍKALA: Revista de Cultura y Lenguaje*, 14 (22), 71-106. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2634/2121>
- Chaparro, C. (2008). Sobre formación de docentes en Colombia: tendencias y perspectivas. En M. González (Comp.), *Paradojas en la formación docente: Elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas* (pp. 79-84). Bogotá, Colombia: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa IDIE.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters* (pp. 45-58). New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Press.

¹ Conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes: valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, 2008, pp. 8-9).

- Correa, D. & Usma, J. (2013). From a Bureaucratic to a Critical-Sociocultural Model of Policymaking in Colombia. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 0(20), 226-242.
- Cortés, L.; Hernández, J. & Arteaga, R. (2008, dic.). ¿Qué espera la sociedad colombiana de los profesores de lenguas extranjeras? *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, 2. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10703>
- Díaz, V. (2008). ¿Cómo formar un docente investigador? *Revista Educare*, 12(1), 3-16. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/40/39>
- Díaz-Corralejo, J. (2002). Reflexiones sobre la didáctica de la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura. *Arbor CLXXIII*, 681, 129-152.
- Ejea, G. (2007). *Sobre prácticas docentes, modelos educativos y evaluación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de <http://www.azc.uam.mx/socialesyhumanidades/O3/reportes/eco/lec/vlec019.pdf>
- Fandiño, Y. (2010). Research as a means of empowering teachers in the 21st century. *Revista Educación y Educadores*, 13(1), 109-124. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1624/2134>
- Feiman-Nemser, S. (1990). *Conceptual orientations in teacher education (Report number SP 032 537)*. Marion, En Indiana Wesleyan Center for Educational Excellence. Retrieved from ERIC database. (ED323177). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED323177.pdf>
- Flores, J. & López, S. (2011). Formación de los docentes para la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional de México. *Odiseo revista electrónica de pedagogía*, 88(16), 1-10. Recuperado de <http://odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2011/06/formacion-docentes-para-ensenanza-lengua-desde-enfoque-comunicativo-caso>
- Freeman, D. (1991). Three views to teachers' knowledge. *IATEFL Teacher Development Newsletter*, December, 1-4.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Editorial Paidós.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher Development. En L. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education 2nd edition* (pp. 41-57). London: Pergamon Press.
- González, A. (2009). On alternative and additional certifications in English language teaching: The case of Colombian EFL teachers' professional development. *IKALA: Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 183-209. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2635/2122>
- González, A. & Quinchía, D. (2003). Tomorrow's EFL teacher educators. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 5, 86-104. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/183>
- Hornberger, N. & Ricento, T. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401-428.
- Ingvarson, L. (1998). Professional Development as the Pursuit of Professional Standards: The Standard-based Professional Development System. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 409-418.
- Johnson, K. (2009). Trends in second language teacher education. In A. Burns & J. Richards (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 20-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, B.; Sutton, M. & Winstead, T. (2009). Education policy as a practice of power: Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options. *Educational Policy*, 23(6), 767-795.
- Londoño, G. (2003). La enseñanza de la lengua materna. Un reto para el docente, del decir al hacer. *Revista hechos y proyecciones del lenguaje*, 13(1), 9-18.
- Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-8.
- Madrid, D. (1998). La función docente del profesorado de idiomas. En C. Gómez & M. Fernández (eds.), *La función docente en educación infantil y primaria desde las nuevas especialidades* (pp. 215-236). Granada: Grupo Editorial Universitario. Recuperado de <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Funcion%20docente.pdf>

- Marcano, N. & Reyes, W. (2007). Categorías epistemológicas para el estudio de los modelos de formación docente. *Multiciencias*, 7(3), 293-307
- Martin-Kniep, G. & Uhrmacher, B. (1992). Teachers as curriculum developers. *Curriculum studies*, 24(3), 261-271.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Autor.
- Nieto, L. (Julio, 2011). El papel del lenguaje en las estrategias discursivas para fomentar la enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (18), 135-153.
- Pérez, M., Barrios, M. & Zuluaga Z. (2010). ¿Cómo se enseñan lenguaje en Colombia? *Revista Palabra*, 10(24), 6-8.
- Richards, J. (1998). *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivero, A. & Porlán, R. (2001). Nature et organisation du savoir professionnel enseignant souhaitable [Traducción en español: La naturaleza y organización del conocimiento profesional "deseable" del profesorado]. *Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 0(32), 221-251. Recuperado de <http://www.elistas.net/lista/redires/ficheros/6/verFichero/7/La%20Naturaleza%20y%20Organizaci%C3%B3n%20del%20Conocimiento%20Profesional%20Deseable.doc>
- Romanish, B. (1993). Teacher Empowerment as the Focus of School Reforming. *The School Community Journal*, 3(1), 47-60. Recuperado de <http://www.adi.org/journal/ss93/RomanishSpring1993.pdf>
- Rosenblat, A. (1981). La gramática y el idioma. En V. Arancibia, *La educación en Venezuela 2ª ed.*, (pp. 95-109). Caracas: Monte Ávila.
- Santiago, M., Parra, J. & Murillo, M. (2012). Docente intelectual: gestor de la reflexión crítica. *Perfiles Educativos*, 34(137), 164-178.
- Short, P. (1994). Defining Teacher Empowerment. *Education*, 114(4), 488-492.
- Throop, R. (2007). Teachers as language policy planners: incorporating language policy planning into teacher education and classroom practice. *Working papers in educational linguistics*, 22(2), 45-65.
- UNESCO. (1990). *Innovations and initiatives in teacher education in Asia and the Pacific region*. Bangkok: UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/412_35a.pdf.
- Usma, J. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile Issues in teachers' professional development*, 11, 123-141. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/viewFile/10551/11014>
- Van Lier, L. (1995). Lingüística educativa: una introducción para enseñanza de lenguas. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14, 20-29. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_42/a_637/637.html
- Vieira, I. & Moreira, M. A. (2008). Reflective teacher education towards learner autonomy: building a culture of possibility. En M. Raya & T. Lamb (Eds.), *Pedagogy for Autonomy in Language Education: Theory, practice and teacher education* (pp. 266-282). Dublin: Authentik.
- Villegas-Reimers, E. (2002). Teacher Preparation: International Perspective. *Encyclopedia of Education* [online]. Recuperado de <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3403200613.html>.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: IIEP UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers. A reflective approach*. Cambridge: CUP.
- Whitehead, J. (1989). Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind, How do I improve my practice? *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41-52.
- Zimmerman, M.A. & Rappaport, J. (1988). Citizen Participation, Perceived Control, and Psychological Empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16(5), 725-750.