



Revista Iberoamericana de Educación

Superior

E-ISSN: 2007-2872

emmaro@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Fandiño-Parra, Yamith-José

Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos,
perspectivas y políticas

Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. VIII, núm. 22, 2017, pp. 122-143

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299151245007>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas

Yamith-José Fandiño-Parra

RESUMEN

La naturaleza y el alcance de las lenguas extranjeras (LE) han cambiado en los últimos años en la sociedad y en el sistema educativo. Estos cambios, tanto en la realidad cotidiana como en el conocimiento científico, obligan a un replanteamiento de las prácticas educativas en lo referente a la formación docente en LE. Este artículo ofrece una revisión teórica sobre la multidimensionalidad, complejidad y dinamismo de la formación docente en LE, estableciendo perspectivas, modelos y políticas. Inicialmente se hace un acercamiento al concepto de docente de lenguas, especificando las particularidades del docente de LE. Luego se hace una aproximación a la formación docente, precisando posiciones teóricas y metodológicas a la formación en LE. Finalmente, se aboga por la necesidad de revisar el desarrollo profesional de los profesores de LE desde el marco de su empoderamiento docente.

Palabras clave: formación docente, desarrollo del profesor, enseñanza de idiomas, idioma extranjero, democratización educativa, Colombia.

Yamith-José Fandiño-Parra

yfandino@unisalle.edu.co

Colombiano. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, de Bogotá, Colombia; licenciado en Filología e Idiomas: Inglés, Universidad Nacional de Colombia. Docente investigador de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Temas de investigación: enseñanza de lenguas extranjeras, formación docente y políticas lingüísticas.

Formação e desenvolvimento docente em línguas estrangeiras: revisão documental de modelos, perspectivas e políticas

RESUMO

A natureza e o alcance das línguas estrangeiras (LE) têm mudado nos últimos anos na sociedade e no sistema educativo. Essas mudanças, tanto na realidade cotidiana como no conhecimento científico, obrigam à reconsideração das práticas educativas no referente à formação docente em LE. Este artigo oferece uma revisão teórica sobre a multidimensionalidade, complexidade e dinamismo da formação docente em LE, estabelecendo perspectivas, modelos e políticas. Inicialmente se faz uma aproximação do conceito de docente de línguas, especificando as particularidades do docente de LE. Posteriormente se faz uma aproximação da formação docente, precisando posições teóricas e metodológicas à formação em LE. Finalmente, se defende a necessidade de revisar o desenvolvimento profissional dos professores de LE a partir do marco do seu empoderamento docente.

Palavras chave: formação docente, desenvolvimento do professor, ensino de línguas, língua estrangeira, democratização educativa, Colômbia.

Teacher training and development in foreign languages: a documentary review of models, perspectives and policies

ABSTRACT

The nature and extent of foreign languages (FL) have changed in recent years in society and in the educational system. These changes, both in everyday reality and in scientific knowledge, require a rethinking of educational practices in relation to teacher training in FL. This article offers a theoretical review on the multidimensionality, complexity and dynamism of teacher education in FL, establishing perspectives, models and policies. First of all, we approach the concept of language teacher, specifying the particularities of the FL teacher. This is followed by an approach to teacher training, specifying theoretical and methodological positions for FL training. Finally, we advocate the need to review the professional development of FL teachers from the framework of their educational empowerment.

Key words: teacher training, teacher development, language teaching, foreign language, educational democratization, Colombia.

Recepción: 30/04/15. **Aprobación:** 30/05/16.



Introducción

En años recientes, la naturaleza y el alcance de las lenguas extranjeras (LE) han cambiado tanto social como pedagógicamente. Estos cambios se han suscitado por situaciones como una progresiva presencia de LE en diversos contextos de comunicación tanto pública como privada; un creciente intercambio de diferentes tipos de textos en LE a través de las nuevas tecnologías de la información, así como la comunicación y una mayor conciencia política y cultural sobre las relaciones de interdependencia lingüística y discursiva. Por otra parte, estudios han revelado fenómenos ignorados o descuidados anteriormente, tales como el cambio de código, conversaciones bilingües y multilingües e hibridación de comunidades de hablantes (Rickberg, 2015; Lemus y Saura, 2015).

Al respecto, Vez (2011: 105) afirma que, en la actualidad, la educación en LE precisa crear un ambiente intelectual donde plurilingüismo e interculturalidad no se viven como factores de complejidad académica o de sobrecarga docente, sino como estímulos de enriquecimiento social y desarrollo cultural. Para Vez, la sociedad actual debe saber y poder enseñar a sus estudiantes cómo transferir saberes y usos de unas lenguas a otras. Este tratamiento integrado de lenguas es vital no sólo para formar una ciudadanía verdaderamente plurilingüe sino para evitar que la ampliación de las lenguas escolares acabe convirtiéndose en la multiplicación disgregada de espacios curriculares monolingües.

Dentro de este contexto, el artículo¹ busca articular enfoques teóricos y metodológicos sobre LE con el propósito de elaborar un discurso integrador que satisfaga más apropiadamente los intereses y las necesidades de los docentes de lenguas en formación y en ejercicio hoy. Concretamente, este texto propone un análisis de formación docente a partir de una revisión documental de modelos, perspectivas y políticas

en LE, a fin de plantear pautas que permitan fortalecer prácticas formativas a nivel local, regional y nacional. Para tal fin, se hace una exploración teórica sobre la complejidad y dinamismo de la formación docente en lenguas, procurando identificar enfoques, perspectivas y modelos.

Como resultado de la revisión teórica realizada, este artículo contiene tres grandes apartados. El primer apartado se aproxima al concepto de docente de lenguas, procurando detallar las peculiaridades del docente de LE. El segundo apartado da cuenta de la formación docente, identificando posturas teóricas y metodológicas en LE. El último apartado plantea la revisión del desarrollo profesional de los profesores de LE a través de la noción de empoderamiento docente.

Docente de lenguas y lenguas extranjeras

La meta del docente de lenguas es ayudar a que los estudiantes y los individuos se conviertan en usuarios eficientes, creativos y críticos. Es decir, los docentes de lenguas deben procurar que las personas logren emplear los idiomas para desarrollarse a sí mismos y al mundo en el que habitan. Como resultado, estos docentes deben estudiar tanto usos y políticas lingüísticas en contextos educativos como procesos pedagógicos implicados en la enseñanza y aprendizaje de lenguas (Van Lier, 1995: 23-24).

Martínez (2006) sostiene que un docente de lenguas competente debe saber articular de manera pertinente y creativa los distintos tipos de saberes disciplinares y profesionales que tiene cuando planifica, promueve, conduce y evalúa procesos de aprendizaje. Más que transmitir información, se espera que los docentes de lenguas actúen como guías en el desarrollo de competencias que les permitan a los sujetos comunicarse de manera oportuna en un mundo cambiante y complejo. Dentro de este contexto,

¹ Documento de revisión documental producto de mi trabajo en el 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”, auspiciado por la Universidad de La Salle.

Martínez (2006: 180-181) afirma que el docente de lenguas debe crecer como persona con autonomía, dominar la práctica docente a través de la reflexión crítica, conocer el medio natural y social en sus múltiples interacciones y generar actitudes que le permitan sustentar opiniones y compromisos.

Al reflexionar concretamente sobre el docente de LE, Agray (2008) señala que la sociedad actual tiene expectativas instrumentalistas sobre su labor, pues las personas buscan instructores capaces de enseñarles idiomas mediante técnicas y estrategias expeditas, simples y económicas, las cuales además deben implicar el menor tiempo y disciplina posibles. Por su parte, el Estado y las instituciones educativas suelen definir el papel del docente de LE como un educador apto para pedagogía innovadora, responsabilidad social e investigación crítica desde discursos centrados en la calidad y la eficiencia educativa. De esta manera, se espera que el docente de LE sea un profesional en idiomas que pueda satisfacer los intereses funcionalistas de sus estudiantes a la vez que sea un educador que logre responder a las exigencias

mercantilistas del sistema educativo dominante. Esta situación ambivalente crea tensiones y retos importantes en la concreción de una labor pedagógica e investigativa en LE que se pueda caracterizar por comportamientos verdaderamente reflexivos, éticos y comprometidos.

Por su parte, Martínez (2011) sostiene que, al actuar como coprotagonista del acto educativo, el profesor de LE necesita exhibir una sólida formación científica y una intensa preparación pedagógico-didáctica. Igualmente, afirma que debe asumir su labor responsable y dedicadamente, preocupándose en todo momento por optimizar la calidad de su enseñanza para así garantizar un aprendizaje eficiente. Como resultado, el docente de LE debe ser un experto crítico, preparado para “adecuarse a la realidad de sus aulas y a la particularidad de sus alumnos, y con capacidad e iniciativa propia para plantear alternativas pedagógicas” (Martínez, 2011: 104). La tabla 1 resume las principales propiedades del docente de lengua, especificando las características del docente de LE.

Tabla 1. Propiedades del docente de lenguas y lenguas extranjeras

Docente de lenguas	<ul style="list-style-type: none">• Saber articular de manera pertinente los saberes disciplinares y profesionales que posee.• Formar usuarios eficientes, creativos y críticos.• Actuar como guías en el desarrollo de competencias que permitan comunicación oportuna.
Docente de lengua extranjera	<ul style="list-style-type: none">• Instructor capaz de enseñar idiomas mediante técnicas y estrategias expeditas, simples y económicas.• Educador apto para pedagogía innovadora, responsabilidad social e investigación crítica desde discursos centrados en la calidad y la eficiencia educativa.• Experto crítico, preparado para adecuarse a la realidad de las aulas y a la particularidad de los alumnos, y con capacidad e iniciativa para plantear alternativas pedagógicas.

Fuente: elaboración propia.



Formación docente Definición y perspectivas

La formación docente da cuenta tanto de programas de pregrado como de posgrado que marcan un proceso continuo de experiencias formales y no formales, encaminadas hacia la preparación profesional del profesorado (UNESCO, 1990: 2). Al respecto, Villegas-Reimers (2002) define la formación docente como un proceso de larga duración que incluye eventualidades y experiencias programadas para fomentar el crecimiento y el desarrollo en la profesión. Para Loughran (2006: 5-8), la formación docente tiene dos focos fundamentales: el aprendizaje sobre la enseñanza y la enseñanza de la enseñanza. Estos focos involucran la adquisición y el desarrollo de una amplia serie de habilidades, conocimientos y competencias. Además, estos focos se complejizan por tensiones cognitivas y afectivas presentes en la práctica que influyen en el aprendizaje y el crecimiento profesional.

Por su parte, Feiman-Nemser (1990) discute cinco diferentes orientaciones teóricas y metodológicas que reflejan el énfasis que diferentes programas dan a distintos asuntos de la formación docente: *a) orientación tecnológica*, la cual enfatiza el conocimiento científico y la instrucción sistematizada; *b) orientación práctica*, la cual acentúa la "sabiduría de la práctica" y el aprendizaje derivado de la experiencia; *c) orientación personal*, la cual exalta al profesor como persona y alumno, aludiendo que la formación personal es una condición previa para la enseñanza; *d) orientación académica*, la cual exalta el papel del profesor como un líder intelectual, y *e) orientación crítica*, la cual pondera el cuestionamiento de los supuestos sobre la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento, y la responsabilidad de crear clases que irradién nociones democráticas.

En el siglo XXI, la formación docente está en un momento desafiante tanto en lo que respecta a preparación inicial de profesores como en lo que concierne a la cualificación de profesores en ejercicio (Adler, 2004: 2). Este desafío se presenta porque el Estado y la sociedad buscan que las escuelas consigan que

todos los educandos aprendan y alcancen altos niveles de desempeño. Sin embargo, estos estamentos no dimensionan la realidad de escuelas llenas de una población heterogénea que trae a su proceso de aprendizaje una amplia gama de antecedentes culturales, estilos cognitivos y condiciones socioafectivas. De esta manera, la formación docente se ve obligada a cumplir expectativas sociales y estatales sobre la labor del profesor, lo cual conlleva el ofrecimiento de programas cuyos objetivos, procesos y prácticas se limitan a brindar la apropiación de estrategias de enseñanza y evaluación que permitan "ajustar" la instrucción de manera adecuada y oportuna (Adler, 2004: 3).

Para Rosemberg (2011), existe la necesidad de propiciar nuevas y mejores actividades formativas como resultado de los rápidos cambios del mundo y la velocidad de la producción del conocimiento. Estos procesos de formación deben transformar prácticas tradicionales basadas en concepciones de los profesores como simples técnicos reproductores de saberes elaborados por otros. Además, estas apuestas educativas deberían, sobre todo, redefinir el papel del docente, "relegitimando y garantizándole su lugar en el aula como agente de transmisión de valores y contenidos" (Rosemberg, 2011: 3).

Lastimosamente y a pesar de diversos intentos de innovación, Vieira y Moreira (2008) aseguran que la formación docente suele mostrarles a los profesores procedimientos sobre qué y cómo hacer las cosas (instrucción técnica) en lugar de facilitarles herramientas para intervenir decididamente sus contextos educativos (investigación reflexiva). Este estado de cosas restringe sus posibilidades para ejercer reflexión, diálogo, innovación y autonomía. Si se espera que los profesores en formación y en ejercicio se constituyan en agentes educativos, Vieira y Moreira explican que ellos no pueden seguir siendo tratados como simples consumidores de conocimiento, sino que deben ser reconocidos como actores legítimos en la transformación de las situaciones formativas que experimentan.

En el contexto colombiano, la realidad sobre formación docente es paradójica como consecuencia del Estatuto de Profesionalización Docente, consignado en el Decreto 1 278 de 2002. Álvarez y León (2008) explican esta paradoja al anotar que, por una parte, este Decreto aboga por la preparación de profesores idóneos para el ejercicio de la labor docente, pero, por otra parte, permite que profesionales no docentes asuman oficialmente procesos de enseñanza-aprendizaje con tan sólo cursar un año de formación pedagógica en una institución de educación superior. Para estos autores, tal disposición se contrapone con una tradición de esfuerzos estatales y esfuerzos pedagógicos, orientados hacia la cualificación de la profesionalización docente en Colombia. Indiscutiblemente, la esencia de este estatuto trasgrede “la historia, las políticas internacionales y, sobre todo, la posibilidad de garantizarles a las nuevas generaciones una escuela capaz de responder a su presente” (Álvarez y León, 2008: 68).

Para Chaparro (2008), la formación docente colombiana resulta problemática al enfrentar dificultades procedentes de la existencia de organizaciones y actividades que se mueven entre modernidad y posmodernidad, globalidad y localidad, todo esto en medio de un conflicto armado. De este modo, los profesores colombianos se ven forzados a adelantar procesos contenidistas, positivistas y homogeneizantes, a la vez que deben enfrentar contextos complejos, diversos e inciertos. Conjuntamente, los educadores nacionales están llamados a satisfacer las exigencias laborales y los intereses económicos de un mundo globalizado, sin dejar de lado la especificidad de las necesidades sociales y las posibilidades culturales de sus comunidades. Incluso, muchos de los docentes del país se ven enfrentados a fenómenos de desplazamiento, inequidad y otras circunstancias de una nación violenta, lo cual termina imposibilitando a los jóvenes el imaginar una patria a la altura de sus sueños. En medio de este contexto, la formación docente debe plantearse de manera tal que pueda

viabilizar el afianzamiento de grupos de profesores investigadores que favorezcan la construcción colegiada de saber pedagógico pertinente y de calidad (Chaparro, 2008: 84). La tabla 2 compendia algunos de los planteamientos fundamentales encontrados sobre formación docente.

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, De Lella (1999) sostiene que los distintos modelos formativos articulan perspectivas acerca de educación, enseñanza, aprendizaje y formación docente a la vez que plasman heterogéneamente las diversas interacciones que las afectan o determinan. Para él, los distintos modelos no configuran instancias consistentes o puras puesto que, por una parte, existen divergencias en su interior y, por otra parte, estos modelos coexisten, influyéndose mutuamente. Sin embargo, señala que la delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permite comprender las labores y obligaciones que se le asignan al docente.

De Lella habla de cuatro modelos en la formación docente: el modelo práctico-artesanal, el academicista, el técnicista-eficientista y el hermenéutico-reflexivo. El *modelo práctico-artesanal* entiende el enseñar como un oficio que se aprende a través de la transmisión de conocimiento profesional a lo largo de un proceso de adaptación a la escuela y su función socializadora. Este aprendizaje conlleva la reproducción de conceptos, hábitos, valores y prácticas socialmente legitimados. Por su parte, el *modelo academicista* se enfoca en la adquisición de las competencias requeridas para reproducir el conocimiento disciplinar de lo que se enseña. Esta adquisición plantea una división entre la producción y reproducción de los contenidos a enseñar; la primera



Tabla 2. Formación docente

Formación docente	<ul style="list-style-type: none">• Programas de pregrado y posgrado que marcan un proceso continuo de experiencias formales y no formales, encaminadas hacia la preparación profesional del profesorado sobre dos focos: el aprendizaje sobre la enseñanza y la enseñanza de la enseñanza.• Caracterizada por cinco diferentes posiciones teóricas y metodológicas: 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 satisfacer las expectativas sociales y estatales sobre la labor del profesor, diciéndole mayormente a los maestros qué y cómo hacer las cosas (instrucción técnica) y facilitando ocasionalmente un conocimiento profundo para intervenir los contextos educativos (investigación reflexiva).• Se muestra problemática al enfrentar dificultades procedentes de la existencia de organizaciones y actividades que se mueven entre modernidad y posmodernidad, globalidad y localidad, en medio de conflictos sociales o armados.
--------------------------	--

Fuente: elaboración propia.

está a cargo de una comunidad de expertos mientras que la segunda es responsabilidad de los docentes. El *modelo técnicista-eficientista* se concentra en la tecnificación de la enseñanza a través de discursos y prácticas, basado en la economía de esfuerzos y la eficiencia en el proceso y los productos. Este modelo entiende la labor del docente simplemente como llevar a la práctica un currículo prescrito por expertos externos a través de la consecución de ciertos objetivos de conducta y la medición de rendimiento. Finalmente, el *modelo hermenéutico-reflexivo* asume la enseñanza como un ecosistema complejo enmarcado por un contexto espacio-temporal y sociopolítico, cargado por conflictos éticos e ideológicos. Desde esta perspectiva, la labor del docente se construye personal y socialmente a partir de situaciones concretas que se comprenden y reflexionan desde la teoría y la práctica para transformar o mejorar la realidad (De Lella, 1999: 8-9).

Por su parte, Acosta y otros (2007) sostienen que los programas de formación docente se pueden situar en tres modelos básicos de acuerdo con los fundamentos epistemológicos y metodológicos que enfaticen. Desde un *modelo positivista, conductista y ortodoxo*, la formación docente acentúa el control de conocimientos, técnicas y metodologías propios de la didáctica y demás ciencias pedagógicas y de las especialidades, en los cuales el rol del profesor coincide con el de un instructor o capacitador. Por su parte, el *modelo humanista, constructivista y existencialista* pone acento en procedimientos y herramientas de la sicología que le ayudan al profesor a acompañar y guiar al estudiante como protagonista del proceso educativo. Desde esta visión, el docente realiza funciones similares a las de un orientador y animador sociocultural. Finalmente, desde un *modelo integral y dialógico*, la formación docente recurre a aproximarse desde la

psicopedagogía a fenómenos cognitivos, socio-afectivos, comunicativos y actitudinales evidentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto del profesor como del estudiante. Desde este enfoque, profesores y estudiantes constituyen un equipo dialógico y cooperativo en el que los dos participan activamente en pro de la consecución de metas consensuadas.

Al hablar de modelos de formación, Loya (2008) habla de siete modelos: *de adquisiciones académicas, de eficacia social o técnico, naturalista, centrado en el proceso, crítico, reconstrucionista social y modelo situacional*. El primer modelo busca adiestrar al profesor para transformarlo metódica y gradualmente en un intelectual que domina el comportamiento científico-disciplinar con el propósito de trasmitirlo. El segundo modelo busca la apropiación de destrezas docentes específicas, medibles a través de los resultados del aprendizaje de los estudiantes según objetivos curriculares pre-determinados. El modelo naturalista enfatiza el conocimiento del estudiante para crear, a partir de ello, currículo y pedagogía que respondan a sus necesidades e intereses. El modelo centrado en el proceso se basa en la noción de un docente capaz de procesar sus experiencias individuales y colectivas para producir aprendizajes valiosos que den cuenta de las situaciones particulares vividas. El modelo crítico asume al profesor como profesional autónomo que reflexiona sobre su práctica para cuestionar las peculiaridades de su contexto escolar y propiciar acciones que transformen situaciones de vida. El modelo reconstrucionista social procura que los profesores se formen con una perspectiva crítica sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales con el fin de avivar un compromiso ético en torno a ellas. El modelo situacional entiende la docencia como una profesión que requiere pensar planes de acción adaptados a la realidad circundante, distanciándose de programaciones preestablecidas y verificables. La tabla 3 compendia los modelos presentados en esta sección.

Modelos de formación docente en lengua extranjera (FDLE)

Leffa (2008) sostiene que la educación de profesores de LE está procurando diferenciar entre entrenar y formar, con el fin de ofrecer programas de formación que enseñen al profesor y no tan sólo que lo instruyan. Esta diferenciación es reciente puesto que, tradicionalmente, la FDLE se ha entendido como una preparación en técnicas y estrategias que el profesor debe saber reproducir y ejecutar automáticamente. Este modelo tradicionalista se caracteriza por enfoques que entienden la preparación profesional como el familiarizar a los futuros docentes con la implementación de ciertos procedimientos y habilidades en el aula. Recientemente, sin embargo, la FDLE se ha empezado a comprender como un proceso de preparación compleja que busca que el profesor pueda integrar el conocimiento teórico con el saber práctico mediante la reflexión profesional. Este modelo innovador se distingue por su interés en desarrollar o mejorar el conocimiento personal del docente, en especial, idoneidad para hacer investigación en el aula y conciencia sociopolítica sobre la enseñanza-aprendizaje de LE.

La diferenciación entre formación y entrenamiento sugiere la existencia de distintas corrientes que han determinado la manera cómo se ha comprendido no sólo la labor de los profesores de LE sino también la naturaleza de su aprendizaje y el alcance de su enseñanza. El devenir de dichas corrientes se ha visto estimulado por un desplazamiento epistemológico sobre el aprendizaje en general y sobre el aprendizaje de lenguas y el trabajo del profesor de LE en particular. Para Johnson (2009), este desplazamiento se ha dado desde posiciones conductistas y cognitivistas del aprendizaje hacia perspectivas socioculturales e interaccionistas de la educación. Por consiguiente, la FDLE ha pasado de conceptualizarse como la simple aplicación de teorías sobre lenguas en el salón de clase a asumirse como la legitimización de decisiones



Tabla 3. Modelos de formación docente

Autor	Modelos
De Lella (1999)	<ul style="list-style-type: none">- <i>Modelo práctico-artesanal</i>: trasmisión de conocimiento profesional del oficio.- <i>Modelo academicista</i>: adquisición de competencias para reproducir conocimiento disciplinar.- <i>Modelo técnicista-eficientista</i>: instrumentalización de la enseñanza para economizar esfuerzos y optimizar el proceso y los productos.- <i>Modelo hermenéutico-reflexivo</i>: construcción personal y social del ecosistema educativo, su contexto y sus conflictos.
Acosta <i>et al.</i> (2007)	<ul style="list-style-type: none">- <i>Modelo positivista y ortodoxo</i>: control de conocimientos, técnicas y metodologías, necesarias para la labor de un instructor o capacitador.- <i>Modelo humanista constructivista</i>: énfasis en procedimientos y herramientas que le ayuden al profesor a acompañar y guiar al estudiante.- <i>Modelo integral dialógico</i>: aproximaciones psicopedagógicas a variados fenómenos presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto del profesor como del estudiante.
Loya (2008)	<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 la 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 currículo y pedagogía que responda 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 reconstrucionista 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.

informadas del profesor sobre cómo enseñar según su realidad social, cultural e histórica. Es decir, la FDLE ya no percibe la enseñanza de lenguas como la simple implementación de teorías para lograr prácticas efectivas de instrucción, sino que la ve como un proceso dialógico de co-construcción de conocimiento situado (Johnson, 2009: 20-21).

Al hablar sobre la FDLE, Safari y Rashidi (2015) afirman que los programas de licenciatura han procurado proveer a los profesores en formación con propuestas instruccionales, estrategias pedagógicas y enfoques metodológicos que les permitan construir su seguridad y estabilidad profesional. Históricamente, la formación se ha distinguido por seguir un modelo transmisionista, en el cual el conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje se transfiere de educadores expertos a profesores novatos mediante lecturas teóricas, charlas y talleres. En este modelo, los profesores tienen pocas oportunidades para demostrar agencia o subjetivación alguna fuera de aquella derivada de la absorción de principios, técnicas y habilidades dictadas por expertos. Sin embargo, a finales de la década de los setenta, aparece un modelo interpretativo, basado en la asunción del conocimiento como construcción social a partir de la participación de las personas en prácticas culturales y discursivas. En este modelo, los profesores se configuran como tomadores de decisiones que reflexionan tanto sobre el desarrollo de sus prácticas educativas como sobre la fundamentación de su conocimiento profesional. A partir de los noventa, emerge un modelo posmoderno en el cual la identidad del profesor surge de procesos de agenciamiento, cuestionamiento y apropiación. En este modelo, los profesores de-construyen la existencia de verdades y teorías coherentes y fijas para reconocer la variedad y la complejidad de las experiencias, así como las voces que circulan en los contextos educativos.

Ahora bien, en un intento por establecer los contenidos y los procesos curriculares característicos de la FDLE, Richards (1998) plantea seis esferas básicas

como el sustrato teórico de la FDLE: *teorías sobre la enseñanza* (lineamientos teóricos que cimientan la enseñanza y las prácticas de aula), *habilidades para la enseñanza* (aspectos fundamentales del repertorio instruccional del docente), *habilidades para la comunicación* (capacidad para manejar el idioma e intercambiar información efectivamente), *conocimiento disciplinar* (saber especializado sobre la enseñanza de idiomas), *razonamiento pedagógico y toma de decisiones* (destrezas cognitivas y de resolución de problemas que respaldan las prácticas pedagógicas) y *conocimiento contextual* (familiarización con políticas educativas y lingüísticas, así como con información acerca de estudiantes, instituciones y programas). Para Richards, el desarrollo sistemático y crítico de estas seis esferas les permite a los docentes en formación y en ejercicio comprender los contextos áulicos, optimizar sus experiencias educativas e incentivar la reflexión crítica.

Más recientemente, González y Quinchía (2003) aseguran que los modelos de FDLE se han encaminado hacia el afianzamiento de cuatro dimensiones 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 metódico y permanente con estas dimensiones procura, entre otras cosas, permitirles a los profesores desarrollar competencia comunicativa y construir conocimiento disciplinar, con el fin de poder enseñar en diferentes contextos a distintas poblaciones. De este modo, la intención primordial de la FDLE debe ser trabajar saberes, habilidades y actitudes necesarios para desarrollar una sensibilidad especial hacia las condiciones socioculturales particulares en las cuales toma lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas (González y Quinchía, 2003: 102).

Por su parte, Deyrich y Stunnel (2014) presentan cuatro modelos de FDLE que han marcado los programas de licenciatura en idiomas: *el modelo comportamental*, basado en la repetición, la memorización y la interiorización de teoría a través de orientación basada en asignaciones; *el modelo artesanal*, enfatiza la observación



y la imitación con el fin de desarrollar una serie de habilidades deseadas o esperadas; *el modelo del profesor aplicado* se centra en la provisión de información sobre teóricas educativas, las cuales se asume serán puestas en práctica en los lugares de trabajo, y *el modelo del profesional reflexivo*, el cual gira alrededor de la apropiación de capacidades de auto-percepción y conciencia crítica a través de ejercicios de reflexión y mejoramiento.

Al respecto, Cárdenas (2009) sostiene que la FDLE no debe proveer a los docentes en formación y en ejercicio lineamientos, contenidos y procesos que correspondan a un único modelo. Por lo contrario, debe posibilitar el desarrollo de una cualificación acorde con la gran variedad de opciones laborales, el cambio permanente en la enseñanza y las crecientes necesidades de los estudiantes. Específicamente y siguiendo a Freeman, Cárdenas aboga por el uso paralelo de elementos de todos los modelos para que los docentes de lenguas extranjeras alcancen *interenseñanza*, un desplazamiento de etapas de dependencia y recepción de información hacia prácticas creativas y autónomas (Ver Freeman, 1991: 1). En conclusión, la FDLE debe hacer que el profesor elabore su saber y experiencia a través de un proceso progresivo que lo lleve de ser un aprendiz a convertirse en un pedagogo investigador (Cárdenas, 2009: 100-101).

Al reflexionar sobre FDLE desde 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, estas disposiciones y normativizaciones no sólo han impuesto discursos y prácticas importados a expensas de los saberes locales, sino también han estratificado y excluido a los profesores e instituciones con base en puntajes y clasificaciones. Como resultado, la FDLE se ha visto forzada a retomar prácticas y procesos tradicionalistas, los cuales ignoran el conocimiento de los profesores y restringen la reflexión y la interacción.

A pesar de este marco complejo, varios autores han abogado por proyectos formativos que posibiliten el empoderamiento de profesores de LE como conocedores activos y agentes críticos. En otras cosas, este empoderamiento tiene el potencial de favorecer el inicio de procesos innovadores no sólo para mejorar sus prácticas y realidades educativas sino sobre todo para elaborar su propio conocimiento profesional. Estos procesos pueden ayudar a los profesores no sólo a rebatir y enfrentar mecanismos de normativización y vigilancia, sino a asumir la reflexión y la investigación en sus vidas profesionales para fortalecer sus competencias docentes (Fandiño, 2010: 114-115). La tabla 4 resume los principales presupuestos que enmarcan la formación docente en lenguas, especificando aquellas perspectivas propias de LM y LE.

Perspectivas y saberes en la formación docente

Una revisión exhaustiva de la formación docente permite hacer una distinción entre cinco perspectivas que han permeado la educación de profesores de lenguas: *clásica, flexible, práctica, expandida y compleja*. En la perspectiva clásica, se procura articular un saber propio en la formación, en el cual se pueda situar su carácter práctico y experiencial en términos científico-técnicos. La perspectiva flexible, en cambio, recalca la construcción colegiada en la formación como resultado de reconocer las particularidades de las comunidades de prácticas y sus contextos escolares. Por su parte, la perspectiva práctica intenta formar dando validez y pertinencia al conocimiento pragmático que los docentes tienen al reflexionar sobre las tareas que realizan. Ahora bien, la perspectiva expandida procura ver la formación desde la relación teoría y práctica, en la cual el profesor debe poder trascender la clase para incluir dimensiones más amplias de la educación. Finalmente, la perspectiva compleja busca reconocer la necesidad de desarrollar capacidades de resolución de problemas,

Tabla 4. Formación docente en lengua extranjera

Formación docente en LE	<ul style="list-style-type: none">• Tradicionalmente, se ha entendido como una preparación en técnicas y estrategias que el profesor debe saber reproducir y ejecutar automáticamente. Recientemente se ha empezado a comprender como un proceso de preparación compleja que busca que el profesor pueda integrar el conocimiento teórico con el saber práctico mediante la reflexión profesional.• Ha sufrido un desplazamiento epistemológico sobre el aprendizaje de lenguas y el trabajo del profesor de LE desde posiciones centradas en el conductismo y el cognitivismo a perspectivas de corte sociocultural e interaccionista sobre la condición humana.• 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, conocimiento sobre la enseñanza de la lengua, experiencia con investigación y contacto con la realidad local.• Cuatro modelos han marcado el diseño de programas de licenciatura en Idiomas: el modelo comportamental, el artesanal, el del profesor aplicado y el del profesional reflexivo.• Hace uso paralelo de elementos de todos los modelos para que los docentes de idiomas alcancen interenseñanza, un desplazamiento de etapas de dependencia y recepción de información hacia prácticas creativas y autónomas.• Está inmersa en una creciente de homogeneización, mercantilización, desigualdad, estandarización, internacionalización y acreditación como resultado de discursos colonialistas y centralizados que necesitan ser reformados a la luz del nuevo conocimiento, construido local y periféricamente por la comunidad educativa colombiana que ve en el docente de LE a un sujeto cultural, conocedor activo y agente crítico.
--------------------------------	--

Fuente: elaboración propia.

estrategias de aprendizaje cooperativo y habilidades de pensamiento crítico que estén a la altura de los desafíos de su profesión (Eirín, García y Montero, 2009).

De manera similar, los diferentes enfoques de FDLE se pueden analizar desde la visión de Rivero y Porlán (2001); estos autores proponen cuatro modelos de acuerdo con la clase de saber que se asume esencial en la formación docente:

- El *modelo disciplinar*, que sólo considera relevante para la enseñanza el saber de un campo disciplinar, desconociendo o desestimando otros saberes; en particular, el saber del docente. Este modelo asume que los profesores deben presentar secuencialmente los contenidos disciplinares que aprendieron.
- El *modelo tecnológico* equipara el conocimiento

profesional con una serie de competencias técnicas planteadas por expertos para que los profesores realicen su labor con efectividad. Este modelo reduce la naturaleza ideológica y axiológica de la enseñanza, restringiéndola a una tecnología constituida por competencias y procedimientos que se deben tener para lograr intervenciones pedagógicas efectivas.

- El *modelo fenomenológico* hace énfasis en el saber práctico basado en la experiencia escolar. Este modelo asume el aprendizaje profesional como un proceso en el cual se aprende a enseñar enseñando a través de la intervención directa en el aula. Por su aproximación inductiva, este modelo suele desconocer el valor de contraponer críticamente lo vivido con conocimientos externos, lo cual pueden ir en contravía de la toma de decisiones informadas.



Tabla 5. Perspectivas y saberes en la formación docente

Eirín, García y Montero (2009)	<ul style="list-style-type: none"><i>Perspectiva clásica</i>: busca situar el carácter práctico y experiencial de la enseñanza de lenguas en términos científico-técnicos.<i>Perspectiva flexible</i>: recalca la construcción colegiada en relación con las particularidades de las comunidades de prácticas y sus contextos escolares.<i>Perspectiva práctica</i>: valida el conocimiento pragmático de los docentes derivado de su reflexión sobre las tareas que realizan.<i>Perspectiva expandida</i>: establece una conexión entre teoría y práctica con el fin de incluir dimensiones más amplias de la educación.<i>Perspectiva compleja</i>: reconoce la importancia del trabajo con resolución de problemas, aprendizaje cooperativo y pensamiento crítico.
Rivero y Porlán (2001)	<ul style="list-style-type: none"><i>Modelo disciplinar</i>: considera relevante para la enseñanza el saber de un campo disciplinar, desconociendo o desestimando otros saberes.<i>Modelo tecnológico</i>: entiende el conocimiento profesional como una serie de competencias técnicas planteadas por expertos para que los profesores realicen su labor con efectividad.<i>Modelo fenomenológico</i>: considera el aprendizaje profesional como un proceso de aprender a enseñar enseñando, en el cual se debe enfatizar el saber práctico, basado en la experiencia escolar.<i>Modelo práctico-crítico</i>: asume el conocimiento profesional como articulación consciente que surge entre saberes contextuales y saberes investigativos cuando se procura comprender las realidades y las dificultades del aula.

Fuente: elaboración propia.

- El *modelo práctico-crítico* considera que el conocimiento profesional es resultado de la articulación consciente que surge entre saberes contextuales y saberes investigativos cuando se procura comprender las realidades y las dificultades del aula. Este modelo define al docente como profesional capaz de integrar teoría y práctica, aplicando principios metacognitivos, autónomos y democráticos.

Revisión de políticas y reformas sobre formación docente en general y formación docente en LE

Una revisión de los lineamientos de diferentes conferencias, informes y declaraciones mundiales sobre formación docente permite afirmar que, después de los ochenta, surgieron tres conceptos

fundamentales: educación para el desarrollo, educación permanente y educación a lo largo de la vida. Estos conceptos terminaron rigiendo las políticas públicas en materia de educación pues fueron incorporados en programas de gobierno, los cuales no sólo inspiraron reformas educativas, sino que también orientaron la formación docente y organizaron los currículos. Por otra parte, estos conceptos continuaron las transformaciones económicas y políticas emprendidas después de la Segunda Guerra Mundial e introdujeron principios propios de una sociedad de control basada en adaptabilidad, competencias, eficiencia y eficacia (Zambrano, 2012: 12).

Por otra parte y retomando la propuesta de Martinic (2001) sobre reformas educativas en América Latina, Zambrano sostiene que existen tres generaciones. La primera generación de la década de los

ochenta consistió en una serie de reformas hacia afuera, a través de cambios estructurales en la forma de entregar los servicios sociales y educativos desde el gobierno central. Sus principales características fueron la ampliación de cobertura de la enseñanza, el repliegue del Estado en la administración y la disminución del gasto público en la materia. La segunda generación, década de los noventa, conllevó una serie de reformas hacia adentro mediante transformaciones tanto en la gestión y evaluación del sistema como en los procesos pedagógicos y contenidos culturales. Su principal característica fue el enfoque hacia la calidad y la equidad de la educación, lo cual promovió cambios en el funcionamiento de los establecimientos, la pedagogía, el currículo y los sistemas de evaluación. La tercera generación, la cual se está dando actualmente, tiene como base la autonomía de las instituciones escolares y la descentralización pedagógica promovida desde el centralismo gubernamental. Su característica principal es concentrar los esfuerzos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las formas en las que las instituciones y los diferentes agentes educativos pueden optimizar sus resultados (Zambrano, 2012: 13).

En Colombia, Bautista (2009) afirma que la agenda política de los últimos años se ha preocupado por mejorar el desempeño de los docentes, lo cual ha dado pie a reformas educativas orientadas a resolver los problemas de formación profesional. Estas reformas se han concentrado en el planteamiento de mecanismos de evaluación que den cuenta de la labor del maestro en la escuela. El producto de estas reformas ha sido la expedición de lineamientos que propenden por la puesta en marcha de acciones que mejoran los procesos internos de la carrera docente, tales como ingreso, retención, permanencia, práctica escolar, evaluación, salarios, incentivos, legislación.

En cuanto al Nuevo Estatuto Docente, Decreto 1 278 de 2002, el permitir que personas de diverso origen profesional ingresen y se mantengan en la docencia mediante altos resultados en evaluaciones

periódicas ha dado como resultado un contexto de competencia de méritos. En este contexto de competitividad, los normalistas y licenciados participan de forma desigual puesto que sus ingresos provienen únicamente de la actividad docente, lo cual restringe su capacidad de financiar otras formas de formación. Por otra parte, Bautista sostiene que el intento por mejorar la calidad docente puede resultar estéril si la diversificación profesional y el contexto de competencia de la docencia no se acompañan de la consecución de recursos financieros sólidos para la cualificación de los profesores. Esta situación sólo redundaría en la existencia de un gran número de docentes concentrados en los niveles más bajos del escalafón, lo cual configuraría un cuerpo laboral menos calificado y poco motivado por su profesión, ya que ésta no le ofrecería posibilidades reales de movilidad social y ascenso profesional (Bautista, 2009: 129).

Al revisar la política actual sobre formación docente en LE, Higueras (2012) sostiene que hubo una primera etapa de formación de profesores que se enfocó hacia la transmisión de conocimientos teóricos, seguida de otra etapa que enfatizó el desarrollo de una serie de habilidades, sin que resultara fácil para el profesor en formación transferir lo aprendido a su realidad de aula. En el momento actual, la formación docente en LE debe generar procesos de reflexión y contextualización de una serie de habilidades docentes, comunicativas o interculturales que se ejercitan y mejoran a través de la comprensión y la transformación de la práctica. Para Higueras, la formación de profesores hoy por hoy se debe caracterizar, entre otras cosas, por: a) aprender a través de la acción, b) transferir el aprendizaje al contexto de los participantes, c) potenciar la introspección y la reflexión, d) fomentar la autonomía y e) buscar el cambio.

A partir de una revisión de la formación docente en LE en Colombia, resulta perceptible que la iniciativa del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de adoptar el Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de



Lenguas Extranjeras ha resultado poco satisfactoria gracias a una implementación sin adecuados procesos de análisis y contextualización. Concretamente, la no comprensión y la baja interiorización de la competencias generales, comunicativas e interculturales del enfoque pluricultural propuesto por el Marco ha conducido a una confusión de términos, lo cual ha dado como resultado prácticas educativas poco efectivas para el contexto colombiano. Además, en Colombia, hasta ahora se están realizando acercamientos sistemáticos y detallados que permitan la asimilación y acomodación de un enfoque plurilingüístico e intercultural a las filosofías, modelos y procesos educativos que configuran el escenario de formación docente en el país (J. Martínez, 2008: 91-92).

Por su parte, un análisis del Programa Nacional de Bilingüismo le permite a González (2012) asegurar que la formación de docentes de LE se ha visto afectada por movimientos internacionales de globalización, mercantilización y competitividad. Como resultado de estos movimientos, el MEN ha propuesto como iniciativas gubernamentales la creación de estándares nacionales para la enseñanza de inglés, la implementación de capacitación para mejorar tanto el dominio del idioma como los métodos de enseñanza y el alineamiento de planes de estudio y pruebas estandarizadas a lo largo del sistema educativo. Para González, estas iniciativas no sólo han generado desacuerdos entre los responsables de la política y los formadores de docentes, sino que ha puesto en evidencia la presencia de un colonialismo académico que opta por el uso de modelos, pruebas y materiales foráneos. Por otra parte, explica González, es palpable la existencia de objetivos lingüísticos poco realistas basados en el Marco Común Europeo y se percibe en el discurso oficial una representación ideológica de los profesores como simples técnicos en lugar de intelectuales competentes.

Ahora bien, más allá de la naturaleza y el alcance del modelo formativo docente, la idea central que atraviesa este artículo es el hecho de que la existencia

de nuevos discursos en la pedagogía de LE y la presencia de nuevos espacios de comunicación intra e interlingüística demandan redimensionar las prácticas y los procesos formativos en las instituciones educativas. Esta redimensión curricular no consiste sencillamente en añadir nuevos enfoques teóricos o prácticas metodológicas. Al contrario, exige innovar la misión, la visión y el proyecto educativo de los programas formativos con el propósito de elaborar un enfoque interdisciplinario que posibilite no sólo crear apuestas educativas basadas en el desarrollo profesional para el empoderamiento docente, sino sobre todo la expansión de la naturaleza y el alcance del sujeto-docente de LE.

Desarrollo profesional y empoderamiento docente

En general, el desarrollo docente se relaciona con el crecimiento profesional que un profesor logra al adquirir experiencia y examinar metódicamente su enseñanza. Este crecimiento es resultado de pasar por los diferentes ciclos de la vida profesional, superando así el cursar sólo programas de cualificación. Para Glatthorn (1995, citado en Villegas-Reimers, 2003: 11), el desarrollo profesional se puede entender como un proceso a largo plazo que incluye la planeación de oportunidades habituales y sistemáticas que fomenten el progreso docente. Por su parte, Ingvarson (1998) habla de la existencia de dos sistemas: uno tradicional y uno de base estándar. El sistema tradicional se basa en programas de instrucción encauzados hacia metas establecidas por gobiernos y empleadores. Por su parte, en el sistema de base estándar, los cuerpos profesionales establecen los fines educativos y modelos pedagógicos.

Al respecto, Acosta (2006) sostiene que el desarrollo docente debe examinar distintos principios pedagógicos, epistemológicos, históricos y sociales para que los profesores puedan comprender las revoluciones educativas que ha vivido el hombre. Para tal fin, los maestros necesitan fortalecer su idoneidad para la

innovación y desarrollar su capacidad para la transformación. El desarrollo docente, de esta manera, debe orientarse a ayudar a que los maestros alcancen una comprensión crítica de qué, cómo y por qué enseñar.

Ahora bien, en este artículo, soy partidario de creer que el desarrollo docente no se efectúa sencillamente para cumplir con las exigencias de la sociedad o para hacer frente a las inquietudes del sistema educativo. Aunque necesarias, estas metas son limitadas puesto que el desarrollo docente debe permitirle a los profesores esencialmente tomar el control de sus propias vidas e incrementar su idoneidad profesional. De esta manera, retomo a Whitehead (1989), quien considera que 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. La vida de esta teoría resulta de un cuestionamiento permanente sobre por qué uno es como es y por qué actúa como lo hace.

En otras palabras, el desarrollo docente necesita moverse de formas proposicionales que se limitan a ver los hechos hacia formas dialécticas que muestran cómo las personas explican sus acciones en términos de sus propios valores e intenciones. En consecuencia, entiendo el desarrollo docente como: "un proceso de auto-descubrimiento, actualización y cumplimiento, en el cual los profesores se configuran tanto como conocedores activos, responsables por la exposición de sus puntos de vista acerca de la naturaleza de sus vidas profesionales, como agentes críticos, capaces de actuar sobre ese conocimiento para transformar sus prácticas y circunstancias" (Fandiño, 2010: 112).

De esta forma, el desarrollo docente se debe entender como un proceso de autoconsciencia que le permite a los maestros transformarse en teóricos dinámicos y actores analíticos, capaces de entender cómo y por qué hacen lo que hacen y dispuestos a comunicar sus hallazgos y conclusiones para su beneficio mutuo y el de los demás. Es, en consecuencia, un proceso que debe proporcionar a los maestros empoderamiento.

Para Romanish (1993), el empoderamiento docente no involucra tan sólo actividades formativas para acrecentar lo que el profesor conoce, puesto que una mayor preparación docente no significa necesariamente una mayor capacidad para tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar ni conlleva más posibilidades para hacer frente a las estructuras jerárquicas del sistema educativo. Por el contrario, Romanish define empoderamiento docente como la legitimación de la labor y la experiencia del maestro de manera que pueda superar barreras ideológicas y discursivas. De esta forma, el empoderamiento docente se centra en permitir que los profesores se transformen en actores centrales de la empresa educativa con una voz reconocida y aceptada (Romanish, 1993: 53).

Por su parte, Short (1994), retomando la propuesta de Zimmerman y Rappaport (1988), afirma que el empoderamiento docente es un constructo teórico que exige tanto la competencia personal y profesional de los profesores como la concreción de entornos educativos favorables. De esta manera, el empoderamiento docente conlleva que, por un lado, los profesores sientan que poseen capacidades y saberes para actuar profesionalmente y, por otro lado, que las instituciones educativas proporcionen posibilidades para que sus habilidades y conocimientos se desarrollen y visibilicen. Para M. Martínez (2008), esta doble naturaleza del empoderamiento docente se puede hacer realidad mediante la investigación y la innovación, porque asumir la práctica educativa como objeto de reflexión produce un efecto tanto en la subjetividad de los docentes al incrementar su capacidad de análisis, observación y conocimiento como en la democratización de la escuela al constituirla en objeto de producción de conocimiento sobre la educación. De esta manera, el empoderamiento docente puede hacer que los profesores actúen como sujetos legítimos de conocimiento, lo cual a su vez posibilita el surgimiento de nuevas y mejores dinámicas en las instituciones.



Tabla 6. Desarrollo profesional y empoderamiento docente

Desarrollo profesional	Empoderamiento docente
<ul style="list-style-type: none">• Crecimiento profesional que un profesor logra al adquirir experiencia y examinar metódicamente su enseñanza a través de los diferentes ciclos de la vida profesional.• Tiene dos sistemas: uno tradicional basado en programas de capacitación y otro sistema de base impulsado por los cuerpos profesionales.• Busca desarrollar la capacidad del profesor para proponer estrategias innovadoras que intervengan en la transformación de la educación mediante la construcción de una teoría educativa viva basada en el cuestionamiento sobre por qué se hace lo que se hace.• Debe examinar distintos principios pedagógicos, epistemológicos, históricos y sociales para que los profesores puedan fortalecer su idoneidad para la innovación y desarrollar su capacidad para la transformación.• Se puede entender como un proceso de autoconsciencia que le permite a los maestros entender cómo y por qué hacen lo que hacen y comunicar sus hallazgos y conclusiones para su beneficio mutuo y el de los demás.	<ul style="list-style-type: none">• Legitimación de la labor y la experiencia del maestro de manera que pueda superar barreras ideológicas y discursivas.• Conlleva que, por un lado, los profesores posean capacidades y saberes para actuar profesionalmente y, por otro lado, que las instituciones educativas proporcionen posibilidades para que sus habilidades y conocimientos se desarrollen y visualicen.• Asume la práctica educativa como objeto de reflexión a través de la investigación y la innovación, lo cual hace que los profesores actúen como sujetos legítimos de conocimiento, lo cual a su vez posibilita el surgimiento de nuevas y mejores dinámicas en las instituciones.

Fuente: elaboración propia.

Retomando las propuestas de Romanish, Short y Martínez, entiendo el empoderamiento docente, entonces, como un proceso a través del cual los profesores adquieren, desarrollan y legitiman su experiencia, sus decisiones y su autoridad con el propósito de tener una voz eficaz tanto en el aula como en el funcionamiento de su institución. Este empoderamiento demanda un esfuerzo de las instituciones por descentralizar la toma de decisiones, establecer espacios de participación colaborativa y garantizar el entendimiento democrático. A través de la investigación y la innovación, el empoderamiento docente puede animar a los profesores a construir una teoría o un discurso sobre cuestiones educativas a partir de su desarrollo profesional. La tabla 6 compendia los planteamientos sobre desarrollo profesional y empoderamiento docente esbozados en este apartado.

Conclusión

Indudablemente, la FDLE debe permitirles a los profesores empoderarse de manera que dejen de actuar como funcionarios al servicio del sistema educativo para así poder actuar como intelectuales transformadores al servicio de la educación. Es decir, la formación docente debe encaminarse hacia la educación de profesionales, con la capacidad para elaborar sus propios contenidos, procesos y prácticas, distanciándose así críticamente de paquetes de conocimiento impuestos por actores y entidades que desconocen los contextos de sus estudiantes y comunidades educativas. De esta manera, la formación docente debe desvincularse de su visión actual ya que ella “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” (Giroux, 1997: 12). Por ende, se deben formar docentes en LE que “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” (Santiago, Parra y Murrillo, 2012: 177).

Una alternativa para revolucionar la FDLE puede provenir del asumir el *modelo sociocultural crítico* como fuente teórica y metodológica para la formulación y la implementación de nuevos y mejores programas educativos. Siguiendo a Levinson, Sutton y Winstead (2009), Correa y Usma (2013) señalan los beneficios de este modelo al alejarse de la formulación de políticas educativas basadas en discursos extranjeros que niegan las particularidades de un país o una región y que se derivan de evidencias generalmente parciales y fragmentadas. Por el contrario, este modelo pro-pende por la toma de decisiones y acciones sobre la base de diálogos y compromisos asumidos por todas las partes. Estas decisiones y acciones no se toman verticalmente, siguiendo la lógica y los intereses de gobiernos de turno o entidades extranjeras. En su lugar, se toman a través de la participación de todos los actores, teniendo en cuenta la diversidad de voces y las particularidades del contexto (Correa y Usma, 2013: 232-333).

Otra opción de transformación de la FDLE puede darse usando el *modelo interpretativo cultural* como base teórica y metodológica para la creación y la puesta en uso de programas educativos alternativos. Desde el marco de la ecología del aula, Shulman (1989) explica que este modelo busca describir, interpretar y comprender los fenómenos que se dan en la escuela y en las aulas, dirigiendo su atención a interpretar lo que las acciones, costumbres, hechos, declaraciones significan para los miembros de las instituciones educativas. En otras palabras, este modelo busca

comprender la naturaleza de los procesos educativos desde la perspectiva de los participantes para atender la interacción entre las personas y medios, considerando la enseñanza y el aprendizaje como procesos interactivos, reflexionando cómo los contextos escolares, comunitarios, familiares y culturales influyen en el aula y reconociendo como asuntos de interés los pensamientos, las actitudes, los sentimientos y las percepciones de los participantes. Para este modelo, el profesor es un profesional reflexivo, técnico-crítico, mediador del aprendizaje e investigador en la acción que reflexiona, elabora y diseña su propia práctica. Por otra parte, la enseñanza se entiende como una actividad altamente compleja, específica del contexto, interactiva, en la cual las diferencias entre las clases, escuelas y comunidades son importantes. Es decir, la enseñanza deja de ser una mera técnica, un saber aplicar teoría para constituirse en un actividad reflexiva, que reconoce los aspectos intencionales y de resolución de problemas del trabajo de los profesores (Latorre, 1992).

El adaptar principios de cualquiera de los dos modelos presentados puede permitir la existencia de programas formativos que les enseñen a los profesores de LE en formación y en ejercicio a actuar, ser y sentirse como conocedores activos y agentes críticos de sus prácticas docentes y realidades educativas; es decir empoderarse como docentes. Este empoderamiento debe empezar desde los programas de formación al permitirles no sólo 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 última instancia, 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 saber pedagógico.²

² 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: 8-9).



En resumen, comprender la complejidad de la formación docente en LE, plantear su innovación a partir de proyectos educativos basados en empoderamiento y sugerir modelos socioculturales o interpretativos culturales puede permitirle a la comunidad académica e investigativa de LE reinventarse no sólo para vigorizar sus fuerzas o refrescar sus acciones, sino sobre todo para responder el llamado que la sociedad le hace a la educación de profesores:

La variedad y cada vez más complejas demandas que la sociedad le plantea al ejercicio de la función docente hacen recomendable que el profesorado disponga en su [formación] de las competencias propias del liderazgo transformacional, que le permiten promover aprendizajes en sus alumnos, inducir el cambio y la innovación, y convocar a los participantes del proceso educativo para conformar una comunidad educativa que posibilite la consistencia y coherencia de las visiones, motivaciones, estrategias y compromisos de sus integrantes (Calderón, 2001: 135). ■

Referencias

- Acosta, R. (2006), “Formación de profesores en el paradigma de la complejidad”, en *Educación y Educadores*, vol. 9, núm. 1, pp. 149-157, <<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/653/738>> [Consulta: mayo de 2016].
- Acosta, Ana, Ana Guzmán, Rosario Berson, Damián Peralta, Faustino Collado, Josefina Mercedes, Leocadia Cruz, Mario Lorenzo, Maritza Méndez, Miguel Ciprián, Teresa Peña, Víctor Encarnación y Yanett Reyes (2007), *Situación y perspectivas de la formación y capacitación de docentes*, Santo Domingo, Secretaría del Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, República Dominicana.
- Adler, S. (2004), “Introduction”, en Susan Adler (ed.), *Critical issues in social studies. Teacher education*, Kansas City, Information Age Publishing Inc., pp. 1-7.
- Agray, N. (2008), “¿Qué le pide hoy la sociedad colombiana a un profesor de lenguas extranjeras?”, en *Signo y Pensamiento*, vol. 27, núm. 53, pp. 352-357, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86011529023>> [Consulta: mayo de 2016].
- Álvarez, Alejandro y Ana León (2008), “¿Para qué formar maestros?”, en Mireya González (comp.), *Paradojas en la formación docente: elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas*, Bogotá, IDIE, pp. 59-68.
- Bautista, M. (2009), “La profesionalización docente en Colombia”, en *Revista Colombiana de Sociología*, vol. 32, núm. 2, pp. 111-131, <<http://www.bdigital.unal.edu.co/17125/1/12705-33405-1-PB.pdf>> [Consulta: mayo de 2016].
- Calderón, D. (2001), “Liderazgo en la función docente”, en *Assaig de teatre: revista de l'Associació d'Investigació i Experimentació Teatral*, núm. 29, pp. 135-141, <<http://www.raco.cat/index.php/AssaigTeatre/article/view/145685/260909>> [Consulta: marzo de 2015].
- Cárdenas, R. (2009), “Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras”, en *ÍKALA: Revista de Cultura y Lenguaje*, vol. 14, núm. 22, pp. 71-106, <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2634/212>> [Consulta: mayo de 2016].
- Chaparro, Clara (2008), “Sobre formación de docentes en Colombia: tendencias y perspectivas”, en Mireya González (comp.), *Paradojas en la formación docente: elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas*, Bogotá, IDIE, pp. 79-84.

Correa, D. y J. Usma (2013), "From a bureaucratic to a critical-sociocultural model of policymaking in Colombia", en *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, núm. 20, pp. 226-242, <<http://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/32/32>> [Consulta: mayo de 2016].

Deyrich, Marie y Kari Stunnel (2014), "Language teacher education models: new issues and challenges", en Juan Martínez (ed.), *English as a foreign language teacher education: current perspectives and challenges*, Nueva York, Editions Rodopi, pp. 83-105.

De Lella, C. (1999), "Modelos y tendencias de la formación", en *I Seminario Taller sobre Perfil del docente y estrategias de formación*, Lima, Perú, septiembre, <<http://www.oei.es/cayetano.htm>> [Consulta: mayo de 2016].

Díaz, V. (2008), "¿Cómo formar un docente investigador?", en *Revista Educare*, vol. 12, núm. 1, pp. 3-16, <<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/40/39>> [Consulta: mayo de 2016].

Eirín, R., H. García y L. Montero. (2009), "Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas", en *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, núm. 2, 1-13, <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf>> [Consulta: abril de 2015].

Fandiño, Y. (2010), "Research as a means of empowering teachers in the 21st century", en *Educación y Educadores*, vol. 13, num. 1, pp. 109-124, <<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1624/2134>> [Consulta: abril de 2015].

Feiman-Nemser, Sharon (1990), *Conceptual orientations in teacher education* (Report number SP 032 537), Marion, IN, Indiana Wesleyan Center for Educational Excellence, ERIC database (ED323177).

Freeman, D. (1991), "Three views to teachers' knowledge", en *IATEFL Teacher Development Newsletter*, núm. december, pp. 1-4.

Giroux, Henry (1997), *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Madrid, Editorial Paidós.

Glatthorn, Allan (1995), "Teacher Development", en

Lorin Anderson (ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 2nd edition, Londres, Pergamon Press, pp. 41-57.

González, Adriana (2012), "On English language teaching and teacher education: academic disagreements in a developing country", en Lorenzo Martellini (ed.), *The Future of Education Conference Proceedings 2012*, Florencia, Italia, Simonelli Editore, pp. 286-290.

González, A. y D. Quinchía (2003), "Tomorrow's EFL teacher educators", en *Colombian Applied Linguistics Journal*, núm. 5, pp. 86-104, <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/183> [Consulta: mayo de 2016].

Higueras, M. (2012), "Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras", en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, núm. 1, pp. 101-128, <<http://www.revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/view/10/11>> [Consulta: mayo de 2016].

Ingvarson, L. (1998), "Professional development as the pursuit of professional standards: the standard-based professional development system", en *Teaching and Teacher Education*, vol. 14, núm. 1, pp. 409-418.

Johnson, K. (2009), "Trends in second language teacher education", en A. Burns y J. Richards (eds.), *Cambridge guide to second language teacher education*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 20-29.

Latorre, Marcos (1992), "La reflexión en la formación del profesor", Tesis de doctorado, Barcelona, Universitat de Barcelona.

Leffa, V. (2008), "Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras", en Vilson Leffa (org.), *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*, 2ª edição, Brasil, Editora da Universidade Católica de Pelotas, pp. 353-375.

Lemus, L. y J. Saura (2015), "El uso del chat en contextos de aprendizaje de lenguas: translanguaging practices", en *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 8, núm. 2, pp. 48-68.

Levinson, Bradley, Margaret Sutton y Teresa Winstead (2009), "Education policy as a practice of power:



- theoretical tools, ethnographic methods, democratic options”, en *Educational Policy*, vol. 23, núm. 6, pp. 767-795.
- Loughran, John (2006), *Developing a pedagogy of teacher education. Understanding teaching and learning about teaching*, Nueva York, Routledge Taylor & Francis group.
- Loya, H. (2008), “Los modelos pedagógicos en la formación de profesores”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 46, núm. 3, pp. 1-8.
- Martínez, Juan (2011), “Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 61, núms. 1-2, pp. 103-124, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27021144004>> [Consulta: mayo de 2016].
- Martínez, Juan (2008), “Análisis del concepto de competencia en la formación de docentes de lenguas extranjeras en Colombia”, tesis de maestría, Medellín, Universidad de Antioquia, <<http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/215/1/AnalisisConceptoFormacionDocentesLenguasEx.pdf>> [Consulta: mayo de 2016].
- Martínez, M. (2008), “Innovar e investigar: dos modos de visibilizar el posicionamiento y empoderamiento del docente”, en *Magazin Aula Urbana*, núm. 70, p. 3, <<http://www.idep.edu.co/pdf/aula/MAU%2070.pdf>> [Consulta: mayo de 2016].
- Martínez, M. G. (2006), “Las competencias profesionales del docente de lengua”, en A. Marín, A. Peña y A. Pérez (eds.), *Memorias del II Foro Nacional de Estudios de Lenguas*, México, Universidad de Quintana Roo, pp. 174-188, <https://www.researchgate.net/publication/255613899_Las_Competencias_Profesionales_del_Docente_de_Lengua> [Consulta: mayo de 2016].
- Martinic, S. (2001), “Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 27, 17-33.
- Richards, Jack (1998), *Beyond training*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Rickberg, Karin (2015), “Las funciones del cambio de código en la comunicación mediada por ordenador entre los puertorriqueños bilingües en Facebook”, tesis de maestría, Tartu, Estonia.
- Rivero, A. y R. Porlán (2001), “Nature et organisation du savoir professionnel enseignant souhaitable [Traducción en español: La naturaleza y organización del conocimiento profesional deseable del profesorado]”, en *Recherches en didactique des sciences expérimentales*, núm. 32, pp. 221-251, <<http://elistas.egrupos.net/lista/redires/ficheros/6/verFichero/7/La%20Naturaleza%20y%20Organizaci%C3%B3n%20del%20Conocimiento%20Profesional%20Deseable.doc>> [Consulta: abril de 2015].
- Rosemberg, Diego (2011), “Introducción”, en Diego Rosemberg (ed.), *Cómo se forma a un buen docente?*, La Plata, Buenos Aires, UNIPE, Editorial Universitaria, pp. 3-6.
- Romanish, B. (1993), “Teacher empowerment as the focus of school reforming”, en *The School Community Journal*, vol. 3, núm. 1, pp. 47-60.
- Safari, P. y N. Rashidi (2015), “Teacher education beyond transmission: challenges and opportunities for Iranian teachers of English”, en *Issues in Educational Research*, vol. 25, núm. 2, pp. 187-203.
- Santiago, M., J. Parra y M. Murillo (2012), “Docente intelectual: gestor de la reflexión crítica”, en *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 137, pp. 164-178.
- Short, P. (1994), “Defining teacher empowerment”, en *Education*, vol. 114, núm. 4, pp. 488-492.
- Shulman, Lee (1989), “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”, en M. Wittrock (ed.), *La investigación en la enseñanza I: enfoques, teorías y métodos*, México, Ediciones Paidós, pp. 9-84.
- UNESCO (1990), “Innovations and initiatives in teacher education in Asia and the Pacific region”, Bangkok, UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific, <http://www.unesco.org/education/pdf/412_35a.pdf> [Consulta: abril de 2015].
- Usma, J. (2009), “Education and language policy in Colombia: exploring processes of inclusion, exclusion,

and stratification in times of global reform”, en *Profile Issues in teachers’ professional development*, núm. 11, pp. 123-141, <<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/viewFile/10551/11014>> [Consulta: abril de 2015].

Van Lier, L. (1995), “Lingüística educativa: una introducción para enseñanza de lenguas”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 14, pp. 20-29, <http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_42/a_637/637.html> [Consulta: marzo de 2015].

Vezi, J. M. (2011), “La investigación en didáctica de las lenguas extranjeras”, en *Educatio Siglo XXI*, vol. 29, núm. 1, pp. 81-108, <<http://revistas.um.es/educatio/article/view/119881/112861>> [Consulta: mayo de 2016].

Vieira, Flavia y Maria Moreira (2008), “Reflective teacher education towards learner autonomy: building a culture of possibility”, en Manuel Jiménez y Terry Lamb (eds.), *Pedagogy for autonomy in language education: theory, practice and teacher education*, Dublin, Authentik, pp. 266-282.

Villegas-Reimers, Eleonora (2003), *Teacher professional development: an international review of the literature*, París, IIEP-UNESCO.

Villegas-Reimers, E. (2002), “Teacher preparation: international perspective”, en *Encyclopedia of Education [online]*, <<http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3403200613.html>> [Consulta: abril de 2015].

Whitehead, J. (1989), “Creating a living educational theory from questions of the kind, how do I improve my practice?”, en *Cambridge Journal of Education*, vol. 19, núm. 1, pp. 41-52, <<http://www.actionresearch.net/writings/livtheory.html>> [Consulta: abril de 2015].

Zambrano, A. (2012), “Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional”, en *Educere*, vol. 16, núm. 54, pp. 11-19, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35626160015>> [Consulta: abril de 2015].

Zimmerman, M. y J. Rappaport (1988), “Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment”, en *American Journal of Community Psychology*, vol. 16, núm. 5, pp. 725-750.

Cómo citar este artículo:

Fandiño-Parra, Yamith-José (2017), “Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IIISUE/Universia, vol. VIII, núm. 22, pp. 122-143, <https://ries.universia.net/article/view/1288/formacion-desarrollo-docente-lenguas-extranjeras-revision-documental-modelos-perspectivas-politicas> [consulta: fecha de última consulta].