

FOLIOS

Revista Folios

ISSN: 0123-4870

acamargo@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Sierra Ospina, Nelly

La formación de los docentes de inglés en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo
(pnb): experiencias en una región de Antioquia

Revista Folios, núm. 43, enero-junio, 2016, pp. 165-179

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345943442012>

- ▶ 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

La formación de los docentes de inglés en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB): experiencias en una región de Antioquia

The Formation of English Teachers under the Framework of the National Plan of Bilingualism (PNB): Experiences in a Region of Antioquia

A formação dos docentes de inglês no marco do Plan Nacional de Bilingüismo (PNB): experiências numa região de Antioquia

Nelly Sierra Ospina¹

Resumen

Este artículo presenta los resultados preliminares de un estudio realizado en una región de Antioquia sobre las experiencias de los docentes de inglés en los programas de formación ofrecidos en el PNB. Es un estudio de casos múltiples de corte cualitativo, la recolección de datos se ha realizado a través de un cuestionario, entrevista semiestructurada a profundidad, y el análisis de documentos. Los resultados indican que el profesorado de la región se ha relacionado con el PNB por medio de las pruebas de diagnóstico de inglés y las ofertas de formación, de su experiencia en los programas de formación, aunque consideran positiva la iniciativa del gobierno, reportan pocas oportunidades de participación, poca continuidad y falta de seguimiento y acompañamiento en los procesos.

Palabras clave: experiencia, formación docente, formación permanente, *Plan Nacional de Bilingüismo*, relación.

Abstract

This article presents preliminary results of a research study about the English teachers' experiences in the in-service education programs offered within the framework of the National Plan of Bilingualism in one region of Antioquia. This is a multiple case study based on the principles of qualitative research. The data collection involved a questionnaire, an in depth semi-structured interview, and document analysis. Results indicate that teachers have related to the PNB via the diagnostic English tests and the in-service education programs; apropos of the experiences in the programs teachers acknowledge the government efforts to contribute to their in-service education, although teachers say they have not had a lot of opportunities to participate and the programs lack of continuity and follow up.

Keywords: experience, teacher education, in-service education, National Plan of Bilingualism, relationship.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados preliminares dum estudo realizado numa região de Antioquia, sob as experiências dos docentes de inglês nos programas de formação oferecidos no PNB. É um estudo de casos múltiplos de tipo qualitativo, a recolha de dados realizou-se a través de: um questionário, entrevista semiestruturada a profundidade, e a análise de documentos. Os resultados indicam que o professorado da região se há relacionado com o PNB, por meio das provas do diagnóstico de inglês, as ofertas de formação e de sua experiência nos programas de formação; embora consideram positiva a iniciativa do governo, reportam poucas oportunidades de participação, pouca continuidade e falta de seguimento e acompanhamento nos processos.

Palavras-chave: Experiência, formação docente, formação permanente, *Plan Nacional de Bilingüismo*, relação.

Artículo recibido el 26 de febrero de 2015 y aprobado el 26 de junio de 2015

1 Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: nelly.sierra@udea.edu.co

Introducción

En aras de ir a la par con el mundo globalizado para formar ciudadanos más competitivos, y mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en el país, el gobierno colombiano ha establecido una política lingüística la cual se concreta a través del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) en el período 2004-2019 (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2006). Dicha política posteriormente fue llamada Programa de Fortalecimiento de Competencias en Lengua Extranjera (PFCLÉ) y, más recientemente, Programa Nacional de Inglés (2015-2025). Para el momento en el cual se inició este estudio, estaba vigente la denominación Plan Nacional de Bilingüismo (PNB), sobre la cual presento la siguiente información.

El PNB contempla tres líneas de acción principales. En primer lugar se encuentra la definición de los estándares de inglés los cuales tienen como objetivo principal unificar los propósitos del sistema educativo de una manera coherente. A través de la adopción del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación, se establecen los niveles básicos de calidad que deben alcanzar los diferentes actores del sistema educativo colombiano. Es decir, los estándares de inglés orientan sobre las competencias que se espera que los docentes y estudiantes de educación Básica, Media y Superior desarrollen en el marco de la implementación del PNB. Los niveles descritos como intermedios (B) y avanzados (C) en el contexto internacional de acuerdo al MCER son los siguientes: el nivel B1 para los estudiantes de 11 grado, el nivel B2 para los docentes que enseñan inglés y profesionales de otras carreras, el C1 para los egresados de las licenciaturas en idiomas. En relación con la segunda línea de acción, se ha propuesto definir un sistema de evaluación sólido y coherente para identificar el nivel de lengua de los estudiantes egresados de los ciclos de educación media y superior al igual que el nivel de idioma en el que se encuentran los docentes de inglés a nivel nacional, esto con el propósito de formular programas de mejoramiento. En consecuencia, las prue-

bas del Estado están alineadas con el MCRE, por lo tanto permiten identificar el nivel de inglés de los egresados tanto de la secundaria como de la educación superior; así mismo, el nivel de inglés de los docentes, evaluados de forma masiva.

Finalmente, el PNB plantea la definición de desarrollo y planes de capacitación, la cual es la estrategia en la que se centra el presente estudio. En relación con esta última línea, la formación de los docentes de inglés está enfocada al desarrollo de la competencia lingüística, metodología para la enseñanza y uso de medios y nuevas tecnologías. Para llevar a cabo esta formación desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), se han establecido alianzas con los gobiernos locales, las secretarías de educación y algunas universidades públicas y privadas de las diversas regiones del país e institutos de idiomas de alta calidad. Entre las estrategias de capacitación se encuentran las inmersiones en inglés, tanto en la isla de San Andrés como en algunas ciudades en el interior del país, la formación de tutores *e-learning*, capacitados en el manejo de contenidos y recursos virtuales para apoyar las clases de inglés, quienes, a su vez, son replicadores de este entrenamiento con los colegas en su institución, y los cursos presenciales y virtuales para el mejoramiento del nivel de inglés y metodología bajo el esquema cascada. De acuerdo a los principios del PNB, todas estas iniciativas de capacitación y desarrollo para los docentes de inglés contribuirán al fortalecimiento de la manera como se enseña el inglés en el país y a su vez a tener ciudadanos que se puedan comunicar con las herramientas básicas de este idioma, lo que los hace más competitivos en el mundo globalizado de hoy.

Por otra parte, una revisión de la literatura sobre el PNB evidencia que en el área de la formación del profesorado de inglés se han llevado a cabo programas caracterizados por la discontinuidad y por buscar un amplio nivel de cobertura al estar basados en el enfoque cascada (Álvarez, Cárdenas y González, 2011), el cual consiste en capacitar docentes que, a su vez, repliquen lo aprendido con otros colegas. De igual manera, a pesar de que los docentes tienen un papel importante en la implementación de

las políticas lingüísticas (Shohamy, 2006), en el PNB la actuación de los docentes ha sido básicamente ser implementadores de la política y receptores de unos programas de formación en los cuales sus voces poco han sido tenidas en cuenta. Es así como, basándome en el concepto de experiencia de Larrosa (2006), “como eso que me pasa a mí” (p. 88) y que al pasarme me forma o transforma, y con el fin de contribuir a la literatura existente, en el siguiente artículo presento los hallazgos preliminares de mi estudio, cuyo foco son las experiencias de los docentes de inglés en los programas de formación ofrecidos en el marco de la implementación del PNB, en una de las regiones del departamento de Antioquia, Colombia. En la primera parte presento una introducción sobre el PNB, luego, el soporte teórico, seguido por el enfoque metodológico y finalmente los resultados preliminares de uno de los casos que componen el estudio.

Marco Teórico

Imbernón (1989) sugiere que la formación docente es un proceso que involucra tanto la formación inicial, como la permanente (Ferreres e Imbernón, 1999). La formación permanente se entiende como un proceso continuo (Tello, 2006; Vaillant y Marcelo, 2013) cuyo foco es el mejoramiento profesional y humano del docente, lo cual le permite adecuarse a los cambios científicos y sociales del entorno. De acuerdo a De Lella (2003), tanto en las políticas como en los programas y en las experiencias de formación docente subyacen unas orientaciones conceptuales que influencian los mismos procesos de formación y sus resultados. En este sentido, Gimeno y Pérez (1995) distinguen cuatro perspectivas en la formación docente: académica, técnica, práctica y de reconstrucción social. En la perspectiva académica, la formación del profesorado se enfoca en la transmisión de conocimientos académicos, se vincula directamente al estudio de las disciplinas académicas y a la investigación en relación con los procesos conceptuales de enseñanza concibiendo al profesorado como un intelectual, ni el conocimiento

pedagógico ni el conocimiento derivado de la práctica tienen mayor relevancia.

Por su parte, desde la perspectiva técnica de la formación se busca desarrollar unos objetivos de entrenamiento definidos en términos de conductas, la práctica profesional consiste en la solución instrumental de problemas por medio de la aplicación del conocimiento teórico previamente establecido, el docente es un técnico que domina los métodos, las técnicas y el currículo prescrito por los expertos. Desde esta orientación, las situaciones educativas son generalizables, por lo tanto las estrategias previamente diseñadas se pueden aplicar a cualquier contexto (De Lella, 1999; Imbernón, 2007). En la perspectiva práctica o artesanal, la formación del docente se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, en la cual el docente es un artesano que desarrolla su sabiduría experiencial y su creatividad para enfrentar diversas situaciones en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. Así pues, la formación docente parte principalmente en el aprendizaje de dicha práctica, por la experiencia y por la observación, el docente es un profesional reflexivo que analiza su propia práctica para tomar decisiones bien fundamentadas. Por último, desde la perspectiva de la reconstrucción social crítica, la enseñanza es una actividad crítica, en la que el profesorado es un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre el ejercicio docente, lo cual conlleva a su propio desarrollo y a la emancipación de quienes participan en el proceso educativo. La reflexión tiene un gran valor en cuanto se busca trascender de mejorar el trabajo del docente en el aula de clase para incidir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, la formación del docente está encaminada a contribuir con la transformación social.

Por otro lado, Imbernón (2009) indica que la formación permanente debe considerarse como un elemento revulsivo que va más allá del dominio de las disciplinas para promover la lucha por la mejora de las condiciones sociales y laborales del profesorado, como también el establecimiento de nuevos roles relacionales en la práctica docente;

esta reconceptualización conllevaría a un desarrollo profesional docente, entendido como el reconocimiento de los profesores en cuanto agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje que pueden intervenir en los complejos sistemas que conforman las estructuras social y laboral. En consecuencia, el autor cuestiona que los enfoques tecnológicos, funcionalistas y burocratizantes siguen caracterizando la formación docente. Es decir, el autor llama la atención sobre el tipo de formación permanente que promueve un modelo aplicacionista-transmisivo, en el cual el experto infalible busca resolver los problemas de los docentes, se presentan lecciones modelo, ortodoxia y competencias entre otros elementos. Además, Vaillant (2009) cuestiona que actualmente los procesos de diseño y formulación de los programas de formación docente en servicio buscan resolver situaciones inmediatas y de encontrar modos eficaces en lugar de configurar el largo plazo. En la misma línea, Marcelo (2009) argumenta que en aras de mejorar la calidad de la enseñanza en nuestros países se han realizado muchos esfuerzos económicos y humanos para mejorar la calidad del profesorado, el autor agrega que dichas iniciativas de formación, las cuales se han desarrollado principalmente en cursos de capacitación, dejan la sensación de que bastara con ellas para incidir realmente en la formación de los docentes y a la vez en la calidad de la enseñanza.

Metodología

Este estudio está basado en los principios de la investigación cualitativa, la cual permite explicar los fenómenos sociales en contexto, como también entender los significados y las interpretaciones que las personas atribuyen a sus experiencias (Denzin y Lincoln, 2005, 2008). Así mismo, es un estudio de casos múltiples en el cual se recogen y analizan datos de varios casos en una misma investigación, lo que permite, en la medida de lo posible, la generación de teoría y la generalización (Bogdan y Biklen, 2003; Eisenhardt y Graebner, 2007; Merriam, 1998; Stake, 2006; Yin, 2003). Teniendo en cuenta la literatura sobre la implementación de los estudios de casos

múltiples (Bogdan y Biklen, 2003), la cual sugiere realizar caso por caso, en este artículo presento los hallazgos preliminares de uno de los estudios de caso que componen la investigación.

Contexto y participantes

El primer estudio de caso lo he llevado a cabo en una de las sedes regionales de una universidad pública en el departamento de Antioquia, Colombia. La sede ha estado funcionando en la región desde el año de 1995, un promedio de mil estudiantes se benefician de diferentes programas de pregrado. Los participantes son cuatro docentes de inglés, dos profesoras y dos profesores, quienes fueron seleccionados bajo el criterio de una muestra intencional (Creswell, 2013; Maxwell, 2013). El contacto con los participantes ha sido a través de mi papel como coordinadora del programa de competencia lectora en inglés de las sedes regionales de la universidad. Este grupo de profesores han apoyado los cursos de competencia lectora en inglés de pregrado de la universidad contratados a través de la figura de docentes de cátedra; dichos cursos son un requisito de grado en la institución. Por cerca de cuatro años han dado clase en horarios extremos de 6:00-9:00 p. m. durante la semana o fines de semana entre las 8:00 a. m. y las 6:00 p. m. Aparte de ser docentes de cátedra de la universidad, tres de ellos/ellas están vinculados al magisterio en la educación media en los municipios de la región y uno de los participantes es docente en una institución de educación técnica. En relación con la formación académica, dos son licenciados/as en idiomas, uno/a es profesional en idiomas y un/a docente es profesional en otra área del conocimiento, a nivel de posgrado uno/a de los participantes tiene especialización.

Métodos de recolección de información

Los datos del estudio los he obtenido a través del análisis de documentos (Heck, 2004), un cuestionario (Creswell, 2005; Dornyei y Taguchi, 2003) y entrevistas semiestructuradas a profundidad (Kvale, 2008). En relación con el análisis de documentos, en mi estudio, este se han enfocado a los documentos

sobre la propuesta del PNB en lo referente a la formación de los docentes de inglés y los programas ofertados, los cuales se encuentran en la página web del Ministerio de Educación y en algunos periódicos o revistas. El cuestionario, elaborado mediante la técnica de Likert, consta de dos partes con un total de 30 preguntas cerradas y de selección múltiple, para enviarlo a los docentes utilicé Google Forms. La primera parte se centra en la información demográfica y formación académica de los participantes, la segunda parte del cuestionario, en las ofertas de formación docente ofrecidas en la región en el marco del PNB, sus experiencias con dichos programas y percepciones de la misma política lingüística. Por último, la entrevista semiestructurada a profundidad individual ha permitido ampliar o aclarar la información obtenida en el cuestionario, como también obtener más información sobre la relación de los participantes con la política lingüística.

Análisis y validación de los datos

El análisis de los datos lo he realizado a través del método de comparación constante (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2012), en el cual se efectúa de forma simultánea la codificación de los datos y el desarrollo de ideas teóricas de forma sistemática. La validación la he elaborado a través de la triangulación de los datos (Denzin, 2009) que he obtenido por medio del cuestionario, la entrevista semiestructurada a profundidad y el análisis de documentos.

Resultados

Desde las voces de los docentes, esta sección presenta los primeros hallazgos en relación con los programas de formación docente que han sido ofrecidos en el marco de la implementación de Colombia Bilingüe, particularmente la manera como se han relacionado con la política y su experiencia con los programas propuestos y en los que han participado.

Relación de los agentes con el PNB

Los testimonios de los docentes evidencian como su relación con el PNB se ha concretado a través de las

pruebas de diagnóstico de lengua extranjera y con los programas de formación ofrecidos en su región, lo cual a su vez constituye lo que significa para los profesores la política lingüística.

Pruebas de diagnóstico de inglés

Las pruebas son un mecanismo poderoso en la implementación de las políticas lingüísticas (Shohamy, 2006). En este estudio, los docentes de inglés manifiestan que su relación con el PNB se ha centrado básicamente en las pruebas de diagnóstico de inglés que han tomado. Al respecto, Juan dice lo siguiente:

En este proceso fuimos convocados todos los docentes de lengua extranjera del área, nos hicieron una prueba, yo obtuve el puntaje más alto.
(Entrevista semiestructurada)

Así mismo, una de las participantes manifiesta que su relación con la política lingüística ha sido poca y también ha estado mediada por la prueba de diagnóstico de inglés, ella dice al respecto:

Lo único que hicimos hace por ahí unos tres años o cuatro presentamos un examen, nos llamaron de un día para otro nos llamaron que teníamos que estar en Medellín presentando un examen. (Luz, entrevista semiestructurada)

De acuerdo con Shohamy, en las políticas lingüísticas (2006), un proceso democrático implica información oportuna y pertinente para los diversos agentes de la política con el fin de que ellos comprendan los procesos que se llevan a cabo. En relación con la información que han tenido los docentes frente a la política y a los procesos llevados a cabo en la región, agregan lo siguiente:

No nos explicaron, solamente nos dijeron que los profesores de inglés íbamos a presentar un examen, era como una especie de diagnóstico, pero del PNB no sé nada. (Luz, entrevista semiestructurada)

Yo lo más cercano que puedo decirte fue hace como tres años que nos citaron a varios docentes de inglés, a hablarnos de la propuesta, pero eso se quedó en teoría. (Luis, semiestructurada)

Llama la atención que aún hay docentes de inglés con poca claridad frente al PNB y a sus estrategias, cuando este se ha llevado a cabo por algo más de diez años a nivel nacional. La implementación de un programa de corte nacional supone una logística acorde con las características de las diferentes regiones del territorio, por lo tanto, situaciones como el llamar al profesorado a desplazarse de un día para otro de una región apartada a la ciudad y además la falta de información ponen en cuestión el proceso democrático de esta política lingüística. Teniendo en cuenta lo planteado por Shohamy, a pesar de que el profesorado cumple una función importante tanto en la planeación como en la implementación de las políticas lingüísticas, en los diferentes testimonios se puede observar que el papel de los docentes de esta región ha estado básicamente enfocado a tomar las pruebas de diagnóstico de inglés.

Programas de formación docente

El Plan Nacional de Bilingüismo tiene entre sus estrategias la oferta de programas de mejoramiento para la formación del profesorado de inglés, tanto en lengua como en metodología (MEN, 2006). En este caso, los participantes indican cómo los programas de formación en su región, ya sea que hayan parti-

cipado o no, hacen parte de la manera como se han relacionado con el PNB. Al respecto, Juan comenta:

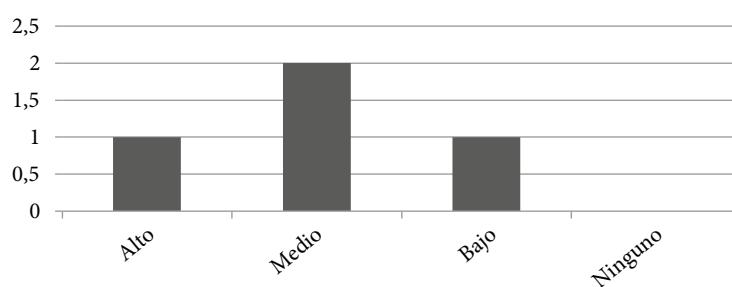
El conocimiento que tengo ha sido a través de los programas de capacitaciones y formación.
(Entrevista semiestructurada)

También, una de las docentes, aunque no ha participado en los programas de formación, agrega sobre la política:

Sé que es como eso entonces tienen como unas estrategias con miras a capacitar a los profesores.
(Lina, entrevista semiestructurada)

Llama la atención que, siendo docentes de una misma subregión, sus testimonios reflejan dos posiciones distintas frente a la relación con la política; en el caso de Juan, se evidencia una relación más cercana y familiar, mientras que Lina expresa un saber, pero con una distancia pues no se incluye en los profesores capacitados por dichas estrategias.

Así mismo, en el cuestionario, los docentes manifiestan el nivel de conocimiento que tienen de la política lingüística, de los cuatro participantes solamente uno indica tener un alto nivel, mientras que dos indican un nivel medio y uno responde que es bajo, tal como lo ilustra la gráfica 1.

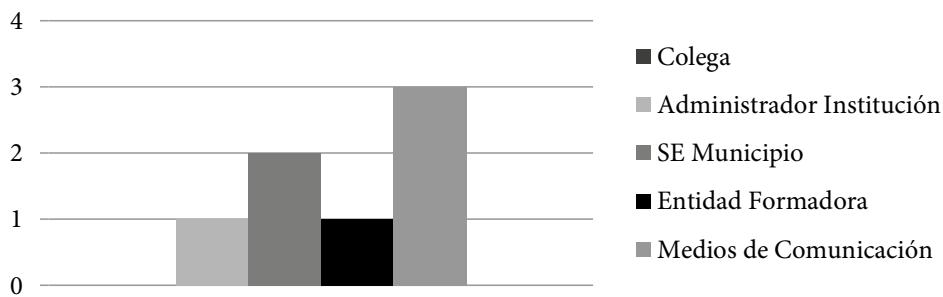


Gráfica 1. Nivel de conocimiento del PNB

En relación con los medios por los cuales los docentes han sabido del PNB, se puede observar que las secretarías de educación y los medios de comunicación han tenido un papel importante, como se evidencia en la entrevista una de las participantes:

Uno se entera por las noticias o por las redes sociales o por Internet. (Luz)

De igual manera, en la gráfica 2 del cuestionario, los participantes señalan los mismos medios por los cuales se enteraron sobre el PNB.



Gráfica 2. Medio de información

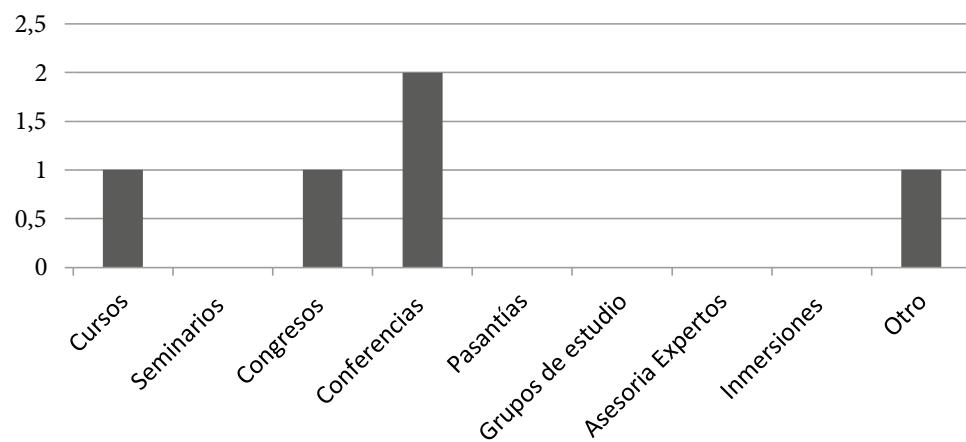
Tanto el nivel de conocimiento de la política como los medios a través de los cuales los docentes han conocido del PNB evidencian la poca o nula participación del profesorado en la creación de este. Tal como lo indica Torrente (2013), quien se refiere en su estudio al tema de la participación de los diferentes agentes de las políticas lingüísticas. La autora manifiesta que el PNB es una política establecida sin generar estrategias participativas con la comunidad ni con entidades como las universidades formadoras de docentes, quienes juegan un papel fundamental en la implementación de las políticas lingüísticas públicas.

Por su parte, Wiley (2008) cuestiona que en muchos contextos los docentes son vistos como instrumentos del Estado, cuyo papel es ser implementadores de las políticas con pocas opciones de

cuestionar. Al respecto, una de las docentes se refiere a la poca o nula participación del profesorado en la construcción del PNB:

No porque a uno lo involucren como tal en el proyecto y le digan vea es que este plan nacional incluye tales formaciones o tales momentos de formación para los docentes de inglés y usted va a participar de esta manera, eso nunca pasa. (Luz, entrevista semiestructurada)

Además, en el cuestionario, los participantes reportaron los programas de formación en los que han participado: un docente (25 %) dice que ha participado en cursos, otro (25 %) indica que ha asistido a congresos, dos de ellos (50 %) han asistido a conferencias y uno (25 %) señala *Otro* agregando que no ha participado en *Ninguna*. La gráfica 3 ilustra las respuestas.



Gráfica 3. Programas de formación

Como lo indiqué anteriormente, el PNB se ha implementado en el territorio nacional por un periodo de diez años, de acuerdo a los reportes

publicados en la página oficial del programa de bilingüismo, en el año 2013, aproximadamente once mil docentes “a lo largo y ancho del país” se han

beneficiado de las diferentes actividades del programa (MEN, 2013). Sin embargo, de los docentes participantes de este estudio de caso solo uno de ellos ha manifestado una relación más cercana con el programa a través de las pruebas de diagnóstico y los programas de formación, contrario a los demás participantes. Los diferentes testimonios reflejan el carácter del enfoque descendente de la política (Johnson, 2013; Kaplan y Baldauf, 1997), al ser este plan una iniciativa establecida por el gobierno sobre el aprendizaje y enseñanza del inglés con poca o nula participación de los agentes de las políticas, pues los diferentes testimonios ponen en evidencia el papel de implementadores que han ejercido los docentes como agentes de la política.

Experiencias del profesorado en los programas de formación docente

Entendida la experiencia como “eso que me pasa a mí” (Larrosa, 2006, p. 88) y que al pasarme me forma o transforma, como lo indica el autor, pregunté al profesorado sobre su experiencia con los programas de formación ofrecidos en el marco del PNB. De acuerdo a los informes de la página oficial del plan, las estrategias de formación docente han llegado a las diferentes regiones del país, a continuación presento algunos de los elementos que resaltaron los profesores participantes del estudio.

Participación en los programas de formación docente en la región

En primer lugar, en cuanto a la implementación de una política, Jung y Norton (2002) señalan que para que una política lingüística sea efectiva, esta debe tener en cuenta lo ‘local’, es decir, las condiciones particulares de cada institución; como por ejemplo, el tiempo con el que cuentan los docentes para participar en los programas de desarrollo profesional, para planear los cursos y para resolver los posibles problemas que se presenten durante la implementación, entre otros. En la implementación del PNB, la participación en las ofertas de formación docente en la misma subregión presenta diferencias. De los cuatro docentes participantes en el estudio, solo uno

de ellos ha participado en los programas de formación, al respecto el profesor dice:

Yo vengo participando desde el 2007 en programas de capacitación en el Programa Nacional de Bilingüismo. (Juan, entrevista semiestructurada)

En contraste con el testimonio de Juan, una participante comenta la falta de información con respecto a los programas de formación, como se ve a continuación:

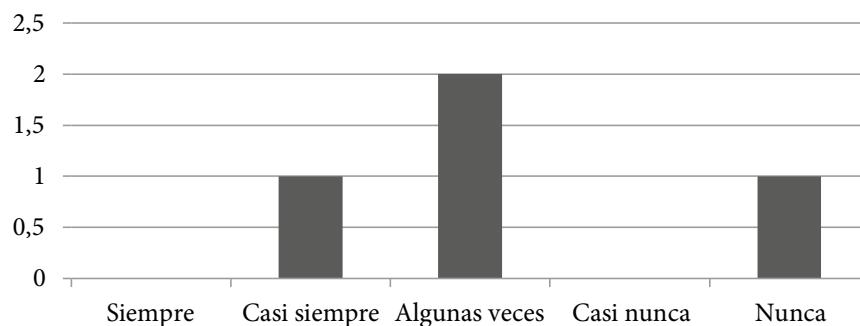
Al colegio no llegó ninguna información, o sea que cuando nos dimos cuenta ya el proceso había pasado, tampoco ningún compañero del colegio participó. (Luz, entrevista semiestructurada)

En la misma línea, la participación se vio influenciada por otro aspecto que Lina comenta en la entrevista. Dado que el PNB busca mejorar el nivel de inglés de los docentes que al tomar la prueba de diagnóstico quedaron por debajo del B1, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia (MCER), entonces, quienes han sido clasificados en un nivel superior de inglés no pudieron acceder a la formación ofrecida en su región, tal como lo ilustra Lina:

Tienen un tope profesores A1, A2 y B1 eran los que siempre iban a la inmersión, los que siempre iban a los cursos, entonces yo le decía bueno y los demás que quedamos en B+ en C1 qué. (Entrevista semiestructurada)

Como se evidencia en estos testimonios, en esta región existen unas condiciones locales (Jung y Norton, 2002), que parece que no fueron consideradas por el plan. En primer lugar, se encuentra la falta de información en la región pues de acuerdo a Luz ningún docente de su colegio ha asistido a los programas. En segundo lugar, las estrategias de formación están enfocadas a resolver el problema del nivel bajo de inglés de un grupo de profesores sin dar opciones a quienes tienen un buen nivel de lengua extranjera de acuerdo a los exámenes de diagnóstico.

Así mismo, en el cuestionario, los docentes indicaron la frecuencia con la cual han participado en las ofertas de formación ofrecidas en su región, así lo ilustra la gráfica 4.



Gráfica 4. Frecuencia participación ofertas formación

Como se puede observar en las respuestas, las experiencias de los docentes han sido diversas. Si bien las ofertas de formación han llegado a la subregión, la participación del profesorado ha sido afectada tanto por la falta de comunicación efectiva en sus municipios, como por falta de alternativas de formación para quienes tienen un nivel superior de inglés. Partiendo por entender la formación como un proceso continuo cuyo foco es el mejoramiento profesional y humano del docente, lo cual le permite adecuarse a los cambios científicos y sociales del entorno (Ferreres y Imbernón, 1999), el alcanzar un nivel superior de inglés no excluye la necesidad de formación tal como lo ilustra Lina:

Puede que alguien tenga muy buen nivel de inglés pero de pedagogía y didáctica nada, cierto entonces ese tipo de cosas como que flaquea mucho.
(Entrevista semiestructurada)

El énfasis en las pruebas de diagnóstico de inglés y el esfuerzo por mejorar el nivel de la lengua extranjera del profesorado, es decir, su conocimiento disciplinar devela una concepción perennialista de la formación (Imbernón, 2007) en los programas de formación ofrecidos en el marco del PNB. Teniendo en cuenta que la política de calidad para la educación en la cual se encuentra enmarcado el PNB, contempla la formación del profesorado del país, llevaría a pensar que para lograr la calidad en la educación es necesario considerar una formación permanente que vaya más allá de buscar una mejora de los conocimientos disciplinarios y que brinde oportunidades

de formación a todos los docentes de inglés independiente del nivel de lengua extranjera en el cual hayan sido clasificados. Este concepto tradicional de formación también lo evidencia las respuestas de los participantes en la gráfica 3, en la que los cursos, congresos y conferencias han sido los espacios de formación a los cuales ellos han accedido. Sin descuidar la importancia del conocimiento disciplinar, el cual se ha tratado de abordar por medio de estas estrategias en el plan, Tello (2006) llama a comprender la formación permanente como la posibilidad de repensar las propias realidades fortaleciendo de esta manera las capacidades de orientación, sensibilidad socio-cultural e intervención socio-pedagógica, es decir, un proceso continuo que provoque y motive en el profesorado una cierta actitud inconformista que le lleve a reflexionar e indagar su actividad profesional. En el PNB, de acuerdo a la información obtenida hasta el momento se podría decir que el profesorado no ha sido involucrado en un proceso de reflexión crítica de su propia práctica, que lo lleve, como dice Imbernón (2005), a “descubrir su teoría, ordenarla, fundamentarla, revisarla y destruirla o construirla de nuevo” (p. 7).

Elementos positivos de los programas de formación

En segundo lugar, basados en su experiencia con los programas, los docentes también manifestaron sus impresiones frente a los elementos más positivos. Para ellos y ellas es muy significativo que el gobierno contemple en sus planes la formación docente. Es así como Lina comenta al respecto:

Yo resalto que al menos tienen la voluntad de capacitarlos, de sacarnos del contexto, de mostrarnos otras realidades. (Entrevista semiestructurada)

También, Juan resalta el apoyo del ente territorial:

La intención del ente territorial Secretaría de Educación por la formación continua de los docentes entonces eso es positivo. (Entrevista semiestructurada)

Como se evidencia en las voces de los participantes, los elementos positivos están enfocados más a reconocer la iniciativa del gobierno que en dar una valoración sobre los programas ofrecidos o en relación con su crecimiento profesional. Independientemente del grado de su participación, el profesorado de inglés valora los esfuerzos del gobierno nacional o local por ofrecer oportunidades de formación docente en la implementación del PNB en las distintas regiones del país.

Elementos a cambiar en los programas de formación docente

Por último, los docentes indican algunos elementos a cambiar en estas ofertas de formación en su región. Precisamente, al partir de la formación como un proceso continuo (Tello, 2006), la característica de la continuidad es el asunto que consideran los participantes debe cambiarse en estos programas. Al respecto, una de las participantes dice:

Que sea un programa que tenga continuidad, porque a veces los programas, es que son programas que no han tenido como mucha continuidad es que son programas que han sido como intermitentes. (Luz, entrevista semiestructurada)

Por su parte, Vaillant y Marcelo (2013) dicen que un programa de formación eficaz, además de ser un proceso a largo plazo con principios y procedimientos estables y permanentes; también posibilita la continuidad y que los formadores brinden asesoramiento y apoyo a los docentes, lo cual permite que los aprendizajes se consoliden. Como se observa en los testimonios de los docentes, el seguimiento también es otro elemento a tener en cuenta en estos

programas de formación. Al respecto, Juan agrega lo siguiente:

Debe dársele continuidad y seguimiento riguroso a los procesos porque inician muy bien y se quedan estancados. Con un cambio de administración cambian de denominación o inician de cero, eso contribuye a la desmotivación y a la deserción de muchos docentes. (Entrevista semiestructurada)

Las voces de los docentes evidencian que la falta de continuidad y de rigurosidad de los programas ofertados en esta región ha generado desmotivación, de igual manera reflejan que las estrategias de formación han sido poco consistentes. Si bien, los procesos de cambio pueden generar cierta resistencia en el profesorado, estas tendrán una connotación de rechazo si la formación se vive como una imposición arbitraria, poco verosímil y útil para la práctica docente (Imbernón, 2012).

Según Aguirre (2002), las nuevas propuestas de formación pueden llegar al fracaso si las acciones propuestas no son las apropiadas para comprometer a los profesores con los cambios y además ayudarlos con la implementación. En el caso del PNB, la vinculación de las nuevas tecnologías y medios para la enseñanza y aprendizaje de inglés ha sido una de las estrategias de formación, en consecuencia, cerca de nueve mil docentes se han beneficiado de los cursos virtuales (MEN, 2013). A pesar de reconocer la importancia de las nuevas tecnologías en la actualidad, de acuerdo a su experiencia en las subregiones, los participantes llaman la atención sobre este componente en cuanto a su eficacia en la subregión, uno de los profesores responde al respecto:

Lo destaco pero también es una deficiencia, se habla mucho de la virtualidad pero uno de los problemas de la región es que no hay ese acceso a la virtualidad como en otras regiones, no ha funcionado muy eficaz. (Luis, entrevista semiestructurada)

Por lo tanto, los participantes sugieren replantear este aspecto en la región, pues aparte de la dificultad para el acceso a la virtualidad existen condiciones

particulares que afectan estos procesos, como lo comenta Lina en la entrevista:

Para las regiones más apartadas deben ser presenciales, la virtualidad nos ha demostrado que allá no se puede, por qué, si llueve no hay luz, se va la conexión, el profesor todavía no se ha actualizado.

Tal como se encuentra establecido en los documentos del programa Colombia Bilingüe, el gobierno nacional ha enfocado grandes esfuerzos en la formación de los tutores *e-learning* y en el programa de formación en inglés en esquema cascada en el país, pero infortunadamente las condiciones particulares de las regiones más apartadas con problemas de electricidad, acceso a Internet, condiciones de las redes de Internet y la falta de formación de muchos docentes en el tema de la virtualidad han conllevado a que estas iniciativas del gobierno quizás no tengan el impacto esperado. Este tipo de situaciones evidencian la falta de contextualización del programa de formación, las iniciativas se han llevado a las diferentes regiones sin tener en cuenta las condiciones particulares de los contextos ni las necesidades de los docentes. De acuerdo a Imberón (2012), el efecto de este tipo de situaciones puede ser contraproducente para la motivación del profesorado al no poder poner en práctica la solución del experto, ya sea porque el contexto no lo apoya o son tantas las diferencias que no es muy factible replicar la solución del experto.

Según Vaillant y Marcelo (2013), aún se requieren buenas políticas de formación que aseguren las competencias que el profesorado requiere para responder a las demandas de su extensa trayectoria profesional. En relación con las políticas de formación uno de los participantes indica:

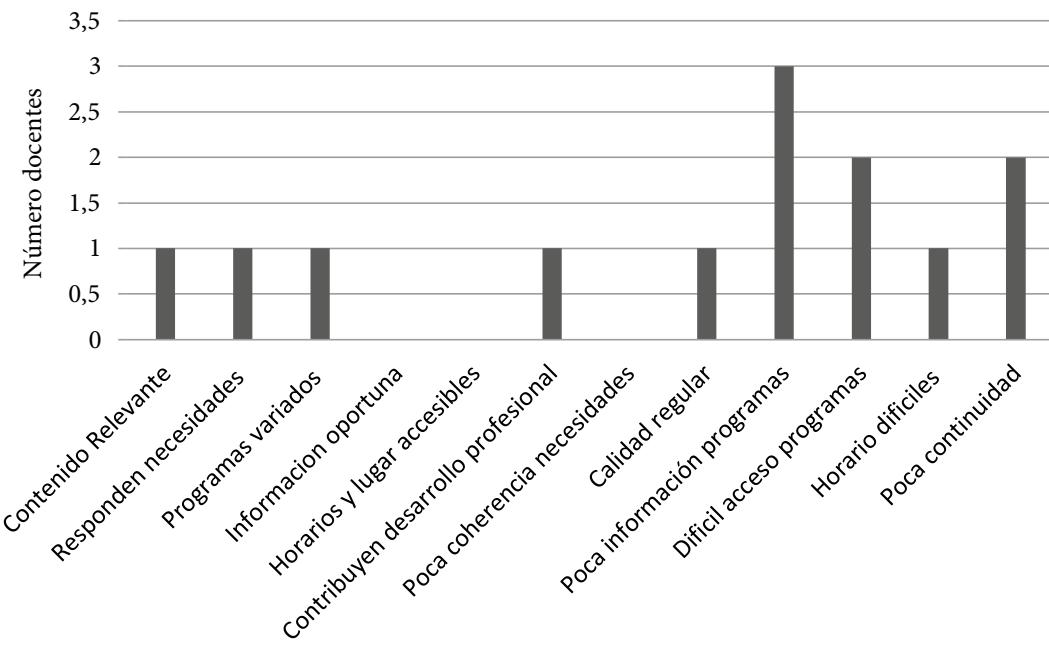
Tenemos la propuesta esa del bilingüismo... no hay políticas claras en el sentido de apoyar y suministrar recursos, docentes o en este caso

especializaciones, para que las personas que de verdad estamos interesadas lo podamos lograr. (Luis, entrevista semiestructurada)

En la región no hay un solo docente ni magíster ni especialista... uno se pregunta cómo una propuesta tan ambiciosa no se preocupa por capacitar, actualizar a los docentes. (Juan, entrevista semiestructurada)

Los testimonios de los participantes evidencian una tensión, dado el cuestionamiento al Estado y a la política lingüística, al expresar un sentimiento de abandono por la falta de apoyo e interés por su formación y particularmente por las pocas o nulas oportunidades de formación posgradual, pues son docentes ubicados en una región apartada de la ciudad donde seguramente no han tenido la posibilidad de acceder a la educación avanzada. En este sentido, Canagarajah (2005) argumenta que la implementación de las políticas y las prácticas basadas en el enfoque descendente generan algunas tensiones entre las que se encuentran tensiones entre las intenciones de los creadores de las políticas lingüísticas y las expectativas de las comunidades, y tensiones entre los efectos esperados de la política y los realmente alcanzados en el contexto. Tal como lo evidencian los documentos del PNB, las diversas estrategias de formación no contemplan la formación posgraduada como especializaciones o maestrías, las cuales implican procesos complejos a largo plazo, al contrario, las ofertas han estado más enfocadas a cursos e inmersiones que buscan equipar a los docentes con el conocimiento y las estrategias para mejorar la instrucción en el aula en el corto plazo.

Igualmente, en la gráfica 5, los docentes indican sus percepciones sobre los programas de formación ofrecidos en el marco del PNB en su región:



Gráfica 5. Percepciones de los programas

Como se mencionó anteriormente, de los participantes de esta región del departamento, solo uno (25 %) ha tenido la posibilidad de asistir a las diferentes estrategias de formación, de igual manera, un docente manifiesta que los programas son relevantes para la formación del profesorado al responder a sus necesidades y ofrecer variedad en los temas. En contraste, los docentes señalan algunos de los elementos débiles en las estrategias de formación, un docente (25 %) indica la calidad y los horarios de los programas, dos docentes (50 %) mencionan la continuidad y el acceso a los programas, por su parte, tres docentes (75 %) señalan la falta de información oportuna sobre estas ofertas de formación en su región.

En resumen, retomando la noción de *experiencia* propuesta por Larrosa, los diferentes testimonios de los docentes reflejan su experiencia en relación con los programas de formación ofrecidos en la implementación del Plan Nacional de Bilingüismo. De acuerdo a Vaillant y Marcelo (2013), la continuidad y el seguimiento constituyen elementos claves para un cambio real y a la mejora continua. Infortunadamente, las voces de los participantes reflejan la falta de continuidad de los programas de formación y sus consiguientes efectos como la

desmotivación y la deserción. De igual manera, la información oportuna sobre estas ofertas y el lugar donde se ofrecen constituyen elementos que han influenciado la experiencia de los docentes en estos programas al tornarse en obstáculos para su participación. Para terminar, las voces del profesorado evidencian su motivación por la formación permanente al hacer un llamado a procesos serios y continuos en su región.

Conclusiones

Este artículo presentó los hallazgos iniciales del estudio que estoy llevando a cabo en el departamento de Antioquia sobre las experiencias del profesorado de inglés en los programas de formación docente ofrecidos en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo. Las voces de los docentes manifiestan que su relación con la política lingüística ha sido básicamente a través de los exámenes de diagnóstico de inglés y los programas de formación ofrecidos en su región. Así mismo, de sus experiencias en relación con los programas indican algunos elementos positivos y a mejorar: entre los positivos se encuentra el reconocimiento a la iniciativa del Estado a nivel nacional y local por brindarles oportunidades de formación,

como aspectos para mejorar, los participantes consideran la continuidad, la rigurosidad de los programas, las alternativas de socialización de las ofertas de formación, así como también los horarios y lugares donde ofrecen las diferentes estrategias.

La literatura sobre las políticas de formación docente evidencia que en diferentes contextos como Latinoamérica y Europa, por ejemplo, se han establecido iniciativas para fortalecer la formación de los futuros docentes y de los docentes en ejercicio (Imbernón, 2014; Marcelo, 2010; Vaillant, 2009; Vezub, 2007). De acuerdo a los diferentes autores, independientemente del cambio que se impulse, los docentes son requeridos desde algún lugar, ya sea como ejecutores, como mediadores de lo planificado por los expertos o en calidad de protagonistas activos y reflexivos para lograr la transformación que se busca. Como se puede ver en los datos reportados en este estudio, el papel que han tenido los docentes de inglés en la propuesta e implementación del Plan Nacional de Bilingüismo ha sido más de ejecutores que de protagonistas activos y reflexivos, la poca información de la política como de los mismos programas de formación así lo evidencian. También se pone de relieve los procesos poco democráticos en la creación e implementación del plan, tal como lo plantea Torrente (2013), esta política ha sido establecida sin generar estrategias participativas con la comunidad ni con entidades como las universidades formadoras de docentes. En consecuencia, el papel del profesorado se ha reducido a ser únicamente de implementadores sin espacio para que sus voces sean escuchadas al respecto (Shohamy, 2009; Wiley, 2008).

En cuanto al papel del profesorado en las políticas de formación, advierte Imbernón (2014) que en la actualidad las políticas deben dar un lugar significativo a las voces del profesorado, el verdadero protagonista de estos procesos. En otras palabras, se trata de que sean los docentes los sujetos de la formación y no los objetos de ella como tradicionalmente se ha venido haciendo y como lo evidencia la puesta en marcha de programas de formación como los del PNB. En palabras de Vaillant (2007), “los docentes

importan para mejorar la calidad de la educación” (p. 15), por lo tanto, es necesario darles el lugar que merecen y escuchar sus voces, especialmente cuando se trata de su propia formación, pues cualquier iniciativa de innovación que no cuente con la participación del profesorado puede conllevar a un simple cambio técnico o terminológico auspiciado desde arriba.

En la actualidad se requiere de políticas que promuevan condiciones laborales adecuadas e instancias de formación permanente que fortalezcan al profesorado en su tarea de enseñanza (Vaillant, 2012). Esto implica hacer un cambio en la manera como se han venido estableciendo los programas de formación, los cuales tradicionalmente son diseñados y puestos en marcha por los ministerios de educación con el apoyo de los expertos (Aguerrondo, 2002; Vaillant, 2012). Además de replantear el papel del profesorado en la creación e implementación de las políticas también es necesario mirar el tipo de formación que se está ofreciendo. Por su parte, Imbernón (2014) sugiere que en los procesos de formación permanente se deben tener en cuenta la diversidad profesional del profesorado y la de los territorios; pensar las situaciones problemáticas de los docentes y evitar el programa estándar para problemas genéricos que no existen realmente en la complejidad de la práctica docente. En otras palabras, el autor plantea concebir la formación permanente desde la complejidad que significa entender el mundo, entender lo que pasa fuera de la institución y tener la posibilidad de organizarse en redes de intercambio y buenas prácticas.

Particularmente, en el caso del programa de formación del PNB que ha promovido la mejora del nivel de inglés de los docentes, las estrategias de enseñanza y el uso de las TIC, si bien estos importan en la formación también es necesario realizar una formación partiendo de las necesidades reales de los profesores en sus propios contextos, teniendo en cuenta las condiciones de sus regiones. Del mismo modo, se requiere involucrar al profesorado en una formación que fomente el intercambio de experiencias entre iguales y una reflexión real sobre su práctica

docente en sus instituciones y en los territorios, de manera que les permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes, etc., promoviendo un proceso de constante autoevaluación de lo que se hace y analizando por qué se hace.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2002). *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente*. Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/articulos/desafios_politica_educativa_reformas_formacion_docente_aguerrondo.pdf
- Álvarez, J. A., Cárdenas, M., y González, A. (2011). Cobertura vs. continuidad: dos retos para el desarrollo profesional para los docentes de inglés en el marco de Colombia Bilingüe. En *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés* (pp. 119-154). Pasto: Universidad de Nariño.
- Bogdan, R., y Biklen, S. (2003). Research design. En *Qualitative research for education an introduction to theories and methods* (pp. 62-63). New York: Pearson Education Group, Inc.
- Canagarajah, S. (2005). Accommodating Tensions in language-in-Education Policies: An Afterword. En *Decolonisation, Globalisation: Language-in-Education Policy and Practice* (pp. 194-201). Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson-Prentice Hall.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Recuperado de: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- De Lella, C. (2003). *Formación docente, el modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional*. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.coneyt.org.mx/servicios/hermeroteca/decisio/d5/sab3.htm>
- Denzin, N. (2009). Strategies of multiple triangulation. En *A theoretical introduction to sociological methods* (pp. 297-313). New Jersey: Aldine Transaction.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2008). *Strategies of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dornyei, Z., y Taguchi, T. (2003). *Questionnaires in second language research: construction, administration and processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisenhardt, K. y Graebner, M. (2007). Theory building from cases: opportunities and challenges. *Academic of Management Journal*, 50. Recuperado de: <http://aom.org/uploadedFiles/Publications/AMJ/Eisenhart.Graebner.2007.pdf>
- Ferreres, V., y Imbernón, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Gimeno, J., y Pérez, A. (1995). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Glasser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Heck, R. (2004). *Studying educational and social policy, theoretical concepts and research methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Imbernón, F. (1989). *La formación inicial y la formación permanente del profesorado: Dos etapas de un mismo proceso*. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680>
- Imbernón, F. (2005). ¿Qué formación permanente para el profesorado? *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 1-7.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado, hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: GRAO.
- Imbernón, F. (2009). Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores-RBFP*, 1. Recuperado de: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/18/62>
- Imbernón, F. (2012). ¿Hay nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado? *Aula de Innovación Educativa*, 212, 14-17.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado, un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro, S.L.

- Johnson, D. C. (2013). *Language policy*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Jung, S. y Norton, B. (2002). Language planning in Korea: The new elementary English program. En *Language policies in education: Critical issues* (pp. 245-265). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kaplan, R., y Baldauf, R. (1997). *Language planning from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.
- Kvale, S. (2008). *Interviews: learning the craft of qualitative interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>
- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente. En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 119-127). Madrid: Fernández Ciudad, SL.
- Marcelo, C. (2010). La formación permanente del profesorado en Europa y América Latina (pp. 81-111). En *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Horsori.
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Merriam, Sh. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Plan Nacional de Bilingüismo*. Tomado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013). *Formación docente*. Tomado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-propertyvalue-48954.html>
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge.
- Shohamy, E. (2009). Language teachers as partners in crafting educational language policies? *Ikala Revista de Lenguaje y Cultura*, 14, 45-67.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (Trad. Zimmerman, E.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Torrente, L. (2013). *Diálogo democrático y políticas lingüísticas: una propuesta*. Recuperado de: http://www.academia.edu/3585169/Diálogo_Democrático_y_Políticas_Lingüísticas_Una_propuesta
- Tello, C. (2006). Formación permanente de educadores, desafíos latinoamericanos. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 13. Recuperado de: revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/.../26730
- Vaillant, D. (2007). *Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en América Latina*. Recuperado de: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3n%20Permanent/Educaci%C3%B3n%20Primaria/Publicaciones/Mejorando%20la%20formaci%C3%B3n%20en%20el%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Latinoam%C3%A9rica.%20Vaillant,D.pdf>
- Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29-37). Madrid: Fernández Ciudad, SL.
- Vaillant, D. (2012). Hacia dónde va la formación permanente en América Latina. *Aula de Innovación Educativa*, 212, 36-38.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2013). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea, S.A..
- Vezeub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev11ART2.pdf>
- Wiley, T. (2008). Language policy and teacher education. En *Language policy and political issues in education, encyclopedia of language and education* (pp. 229-241). New York: Springer.
- Yin, R. (2003). *Case study research design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.