**Reflexiones y acciones sobre la formación de maestros de inglés: una invitación a la construcción colectiva de iniciativas de formación desde las voces de los maestros y sus vivencias.**

**Jacqueline Marín**

**Ximena García**

**Nelly Sierra**

**Ana Patricia Prada**

La formación de maestros en el área de inglés es un asunto que ha ido cobrando más interés tanto a nivel nacional como a nivel local, dada su importancia en el proceso de construcción de ciudadanos bilingües. Con el fin de alcanzar esta meta, el gobierno colombiano estableció el dominio de al menos una lengua extranjera como política de estado, creando el Programa Nacional de Bilingüismo -PNB-(2004-2019), el cual ha tenido cambios a lo largo de su existencia y a partir de los resultados que de su implementación se han obtenido. Es claro que el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del inglés de los estudiantes depende en gran medida del maestro. Por consiguiente, el PNB establece como uno de sus objetivos específicos que todos los maestros de inglés del país posean un nivel, por lo menos, intermedio-avanzado (B2)[[1]](#footnote-1). En este sentido, el PNB, en cuanto a las líneas de acción para lograr el mejoramiento del nivel de lengua extranjera de los maestros, se enfoca en la definición y desarrollo de planes de capacitación docente, que permitan acompañar a los maestros en el mejoramiento de las competencias comunicativas y lingüísticas, fortalecer el desarrollo profesional, la actualización de prácticas pedagógicas y apoyarlos en el uso y la apropiación de medios y nuevas tecnologías. Estos programas se han realizado y direccionado desde el ámbito nacional, así como desde propuestas locales a través de alianzas con las secretarías de educación y algunas universidades públicas y privadas de las diversas regiones del país e institutos de idiomas de alta calidad.

Medellín y otros municipios de Antioquia, se han mantenido atentos a este tema y han desarrollado diversos programas de formación en estas líneas. Sin embargo, es importante reconocer que, al pensar en un diálogo sobre el desarrollo profesional de los maestros de inglés, un punto de partida debe ser escuchar sus voces, puesto que, los aportes que ellos puedan hacer desde sus realidades locales y sus vivencias serán fundamentales para la construcción colectiva de iniciativas de formación. Así, esta reflexión sobre la formación de docentes de inglés está planteada desde múltiples dimensiones, en la que se relacionan, por una parte, las propuestas derivadas de investigaciones en el marco de estudios de maestría y doctorado en la Universidad de Antioquia, de tres docentes, realizadas con maestros de la zona urbana y de la zona rural del oriente antioqueño a fin de conocer su sentir frente a sus experiencias en los programas de formación ofrecidos a lo largo de la implementación del PNB, y las lecciones aprendidas desde el programa de formación de maestros In Situ, creado en la Escuela de Idiomas.

**Experiencias de los maestros en los programas de formación ofrecidos en el marco del PNB en la zona urbana del oriente antioqueño**

Esta investigación tiene dos referentes conceptuales claves. El primero es el concepto de experiencia entendido “como eso que me pasa a mi” (Larrosa, 2006 p. 88) y que al pasarme me forma o transforma y el segundo formación permanente, que se asume como un proceso continuo (Vaillant & 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. Estos dos aspectos son analizados por la investigadora a partir del trabajo realizado con tres docentes de inglés quienes se desempeñan en la educación básica y media, Natalia y Camilo[[2]](#footnote-2) pertenecientes a un mismo municipio del oriente y Cristina, de la misma región, pero quien labora en otro municipio. El interés principal de este estudio es indagar sobre las experiencias de estos docentes en los programas de formación ofrecidos en el marco de la implementación del PNB.

Con base en las entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a los participantes de este estudio, se encuentra que la experiencia de formación ha sido positiva, en cuanto que les ha llevado a ser más conscientes y responsables con el compromiso que deben asumir. La docente Natalia lo manifiesta así: “pienso que esa experiencia marca significativamente porque uno se vuelve más consciente y es más el compromiso y responsabilidad y ya uno sabe que hay que hacer las cosas bien desde el principio”. Por su parte, con respecto a su experiencia, Camilo dice que ésta fue “muy satisfactoria, lástima que a veces se interrumpan por cuestiones administrativas”. Cristina manifiesta que aunque en su municipio han llegado algunas ofertas, no ha podido asistir y comenta que “yo no he tenido la oportunidad de participar en experiencias, porque las clases del municipio siempre coincidían con horas de clase de acá”.

Esta situación conduce al segundo aspecto que se relaciona directamente con los procesos administrativos que hacen parte de todo programa. De esta manera, los dos primeros docentes quienes han podido participar de la experiencia de formación, llaman la atención sobre aspectos administrativos. Natalia comenta que:

“la organización, que se demoran mucho los procesos y a veces se ofrecen otras cosas adicionales y no para todas las personas, ejemplo, hicieron una inmersión a San Andrés y no escogen bien, fueron dos o tres personas, el manejo de la escogencia de las personas es algo delicado” (docente grupo focal).

Camilo, por su parte, manifestó igualmente este problema:

“es muy complicado para iniciar los trámites legales de la secretaría de educación, la organización…porque nos habían dicho que el programa empezaba en marzo y fuimos a averiguar y nos dijeron que secretaría de educación había quedado en mandar el listado e íbamos a secretaria de educación y nada y se va pasando el tiempo” (docente Grupo focal).

Como se puede observar en las declaraciones, existen unos asuntos de logística que generan inquietud en los docentes y dilaciones en los procesos. Otro aspecto que destacan los participantes del estudio tiene que ver con los criterios con los cuales se han seleccionado a los docentes que se benefician de los programas, como lo menciona Natalia lo cual también es reiterado por Camilo hablando de la inmersión en San Andrés “estos días salen como dos y uno nunca sabe cómo escogen eso, no hay convocatoria”, al indagar en la secretaría de educación le “dijeron que había ido personal de la parte administrativa que porque los profesores no estaban interesados y no se presentaron”. Este tipo situaciones llaman la atención porque es evidente el interés y la motivación del profesorado en aprovechar las ofertas de formación. Sin embargo, se podría decir que la dinámica de los procesos en la secretaría de educación a nivel local ha generado retraso en el inicio de las ofertas y exclusión de algunos docentes de los programas de formación.

Por otro lado, los participantes hacen una reflexión en torno a la continuidad y la proyección que puedan tener estos programas. Las estrategias de formación del PNB (MEN, 2006) se centran en cursos de inglés y/o metodologías presenciales o virtuales, e inmersiones en San Andrés Islas o en el interior del país. A pesar de reconocer las oportunidades de formación en la que ha participado Natalia dice, “ya hicimos un diplomado, ahora qué sigue, por qué no ofrecernos una especialización y nos la financian”. Tal como lo evidencian los documentos del PNB, las diversas estrategias no contemplan la formación posgraduada como especializaciones o maestrías, las cuales implican procesos complejos a largo plazo. Por el contrario, las ofertas han estado más enfocadas a cursos e inmersiones diseñados por expertos que buscan equipar a los docentes con el conocimiento y las estrategias para mejorar la instrucción en el aula a corto plazo. Esta situación lleva a considerar una orientación técnica (Imbernón, 2007) en los programas de formación ofrecidos en el marco del PNB.

Desde su experiencia en relación con la implementación de los programas de formación en su región, los docentes plantearon algunos elementos a tener en cuenta en las políticas de formación. Dado que para el momento en el que se realizó el estudio habían pasado aproximadamente dos años sin ninguna oferta de formación, Cristina indicó que “hubo una época que se hablaba más de las capacitaciones y cursos y ahora de pronto no se escuchó más”. Al respecto, Natalia agregó que “hace dos años no nos ofrecían como algo, se terminó un ciclo y nos certificaron, estamos en B1 y por qué no ofrecen al año siguiente”.

Las palabras de los participantes muestran que en la región las estrategias de formación han sido procesos interrumpidos, igualmente pareciera que están enfocadas a resolver el problema del nivel bajo de inglés puesto que alcanzar un buen nivel es suficiente, los docentes no necesitan más. Esta parece ser una mirada reducida de la formación puesto que la mejora del profesorado va más allá del conocimiento disciplinar.

Un tercer aspecto analizado es la realidad contextual. “Los contextos modifican los significados” (Medina, 2010). Según Medina, los programas estandarizados tienden a separar la formación del profesorado de los contextos reales de la práctica docente, del conocimiento personal y experiencial de los docentes. Este aspecto se hace evidente en los programas ofrecidos dado que los participantes se refirieron a la pertinencia de considerar el territorio en el cual se encuentra el profesorado. Por ejemplo, Camilo señaló que es importante “tener en cuenta las necesidades de la región por el crecimiento económico, haciendo cursos específicos…pensar en los municipios más lejanos” y en la misma línea, Natalia comentó que es importante “tener en cuenta el contexto” y luego añadió:

“Un diagnóstico, cómo es la región, cómo es está constituida, qué tipo de docentes, qué características, qué expectativas, qué fortalezas, qué aspectos a mejorar, edades, a quien va dirigido el programa, si va a ser formación para niños, adolescentes, qué recursos…y también la necesidad del por qué se hizo ese programa”.

De esta primera investigación se hace evidente que las voces de estos docentes llevan a tener presente los aspectos logísticos y administrativos que permitan plantear la formación como un proceso permanente, situada en la región y sus necesidades, que tenga mayor cobertura, mejores procesos de selección de los participantes y que remita a tener en cuenta el territorio y las condiciones reales en las que se encuentran los docentes.

**Política lingüística en contextos rurales: vivencias de maestros y maestras de inglés en el oriente antioqueño**

Conectada con la experiencia investigativa en el contexto urbano, la reflexión continúa con las voces de un grupo de ocho maestros de las escuelas rurales de tres municipios del oriente antioqueño. Esta investigación se realiza a partir del concepto de vivencia, entendido por Shütz (1993) como una experiencia que cobra sentido a través de la reflexión y mirada retrospectiva del hecho. Desde allí se ha querido dar cuenta de cómo los docentes del sector rural han vivido la implementación del PNB, específicamente desde la formación de maestros.

 Inicialmente se exploró el conocimiento de los maestros sobre la política de bilingüismo. A través de sus testimonios, se pudo determinar que hay algún tipo de conocimiento sobre el tema, ya sea porque han oído hablar de él desde las experiencias de sus compañeros, porque han participado en procesos de formación ofrecidos desde éste o la han vivenciado de alguna manera en su contexto. No obstante, otras posiciones reflejan un desconocimiento sobre la política pública por parte de algunos maestros. Así lo declara la maestra Sofía[[3]](#footnote-3): “lo primero es que no tengo un acercamiento claro a la política, por lo tanto no puedo dar un concepto” (entrevista semiestructurada). En esta misma línea, las docentes Victoria y Sofía señalan que el conocimiento que han tenido sobre esta política ha sido mínimo (Conversaciones informales).

La segunda reflexión de este estudio se relaciona con el desafío de tener que enseñar inglés, de un lado con un conocimiento superficial de la política de bilingüismo, y de otro, sin estar formados ni en el idioma ni en la manera en que se debe enseñar. El sentir de los maestros, sus vivencias, los esfuerzos y las dificultades que han tenido que sortear y su postura frente al proceso de enseñanza de una lengua extranjera reflejan la persistencia de estos maestros quienes, a pesar de las circunstancias, continúan con su proceso de mejoramiento por la responsabilidad que sienten frente a sus estudiantes.

Primero, están los temores y angustias de algunos maestros al tener que enseñar algo que no saben. Amadeus lo expresa así:

 “¿a quién no le gustaría saber este idioma universal que permite que uno tenga acceso a todo a nivel mundial? pero ocurre que ya uno... por falta de tiempo, no se dedica porque uno como una persona que le ha gustado siempre dar lo mejor a los estudiantes como que no sé, como que a veces siente temor a enseñar lo que no es porque no está todavía bien preparado en este sentido. (Entrevista semiestructurada).

Segundo, este temor aumenta en la medida en que los maestros deben moverse de un grado para otro y el nivel de exigencia es mayor. Su incapacidad, su falta de preparación pero sobre todo, su compromiso con el estudiante, hacen que los maestros se sientan angustiados y culpables de enseñar cualquier tema, el que más puedan ellos dominar, el más fácil, no el que deberían estar trabajando según el nivel en que están los estudiantes o lo que está establecido en el plan de área. Esto genera que, finalmente, se vean obligados a adaptar el contenido de sus clases a lo que ellos más conocen. Sofía comenta que:

“Para el 2011 el nivel de exigencia fue más alto porque me tocó dar inglés en tercero, cuarto, quinto y sexto. Todos los chicos querían inglés, era su materia preferida, entonces la culpa ahí aumenta... la responsabilidad es mayor. Desde ese momento, empiezo a esforzarme un poquito más, pero también en esa medida aumenta la culpa”. (Entrevista).

Y continúa expresando cómo su falta de formación la afecta a la hora de trabajar el área:

 “Yo no tengo formación en inglés, lo poco que uno ve en la universidad, pero eso no me hacía conocedora del tema como yo quería, eso me generó muchos sentimientos ambivalentes, angustia por un lado, no porque no me guste, porque a mí no me genera el inglés temor, ni apatía, no, de hecho me gusta, pero sí creía que tenía que darle más a los estudiantes y me sentía, sentía que yo no era la persona indicada para hacerlo, pero tenía que hacerlo” (Entrevista).

De estas situaciones se deriva que las acciones tomadas por los maestros se han dado, en su mayoría, desde el plano individual. Al respecto Victoria comenta que:

 “es lo que uno como docente, por iniciativa investigue y, le quiera trabajar a los niños, claro que en el plan de estudios están los temas para trabajar en inglés, pero como uno no maneja todos los temas, uno trabaja lo que uno más domina”.

Ante este panorama, surge la tercera reflexión que está conectada con las experiencias de formación ofrecidas por el Ministerio de Educación. Frente a este tema, los maestros manifiestan diferentes sentires relacionados con aspectos administrativos y logísticos, el enfoque de los programas, la constancia y permanencia de los mismos, los recursos destinados. Uno de los puntos críticos de estos programas es la selección excluyente de los docentes para participar en capacitaciones, puesto que, en ocasiones, solo se tienen en cuenta ciertos municipios certificados. Otro aspecto es la continuidad de estos programas, ya que, en la mayoría de los casos, son de corta duración, les falta de continuidad y acompañamiento. Por ejemplo, una docente que asistió a una capacitación de Bunny Bonita, una estrategia que “ofrece a los profesores colombianos herramientas prácticas y efectivas para enseñar inglés a niños sin alejarse de sus contextos” (MEN, 2012) expresó:

“A mí esto no me convence, eso así tirado, deberían explicar este paso se trabaja así, este otro así, pero vea nos dejan a la deriva, a mí no me llega esto, para mí esto es nuevo, entonces por qué no llega el profe y desglosa esto, de qué nos sirve a nosotros esto”.

El siguiente punto de análisis de estos programas, en la voz de los maestros, es la falta de seguimiento y control de dichos cursos, pues como Ruth afirma “se hacen hoy y mañana no están [..] esto sucede es por el cambio de gobierno y por el interés que los encargados de cada uno de ellos le den”. Conectado a ello, está la metodología empleada en algunas de las capacitaciones ofrecidas desde la política. La maestra Paz manifiesta que:

 “la metodología no fue adecuada ya que no se les brindó la suficiente motivación para interesarlos en inglés, punto que era crucial ya que muchos de sus compañeros no veían inglés como una nueva oportunidad de apropiarse de conocimientos, sino como “algo adicional a su área específica”. Además, “el foco del curso era la gramática más que la comunicación”. Entonces, en palabras de la docente: hubo una carencia de motivación y de didáctica para presentarles el inglés” (Entrevista semiestructurada).

Finalmente, haciendo un rastreo a las sugerencias de los maestros sobre la Política Lingüística Nacional se encontró que es primordial que las políticas tengan en cuenta las particularidades del contexto para que se puedan llevar a cabo de una manera significativa. Así lo indica Sofía:

“Yo pienso que debería partir de un contexto, yo creo que ahí el plan de estudios de la política pública lingüística debe centrarse mucho en el contexto y en lo metodológico, en cómo llegar a nuestros chicos, desde la motivación, desde el gusto, pero también desde lo que viven en su entorno y en su cotidianidad y que eso genere en ellos un verdadero aprendizaje significativo, que ellos lo puedan aplicar, en algo que puedan vivir”.

 A esto se suma la necesidad de tener docentes de idiomas capacitados y formados en el área y en las metodologías propias de ésta, ya que esto proporciona calidad al acto educativo y una mejor aproximación a la lengua extranjera, como lo expresa Paloma:

“Primero que todo que tengan personal capacitado, que asignen docentes para el área de inglés que sepan y lo conozcan, porque obviamente las pobres profesoras no les van a enseñar lo mismo que un profesor idóneo en el área… Yo siempre he pensado que el profesor de inglés debe ser licenciado en inglés”.

Con respecto a la modalidad de estudio de las propuestas de formación la sugerencia es clara, pues como lo expresó un funcionario de la Secretaría de Educación municipal:

 “al parecer, a los docentes les gusta más la formación que se les ofrece a nivel local y con la estrategia que se hace a nivel municipal que empezamos desde el 2011 [modalidad presencial] que esta estrategia que se trajo de modelo de cascada, [pues] se mandaron 24 maestros, empezaron 18, después continuaron 15 y terminaron 13, mientras que en las propuestas con la universidad siempre ha terminado el 80, 90%”.

Como se puede concluir de este estudio, son diversos los aspectos que deben entrar en sinergia en los programas de formación y que deben interconectarse para lograr que los esfuerzos por avanzar y alcanzar las metas de bilingüismo trazadas por el MEN con respecto al nivel de inglés y la formación de los maestros en esta área se hagan visibles.

**Programa In Situ: una iniciativa de formación desde la Escuela de Idiomas**

A la luz de los resultados de estas dos experiencias investigativas, quedan claros aspectos claves que deben estar presentes en las propuestas de desarrollo profesional que se realicen desde las instancias nacionales como desde perspectivas locales. Para la Escuela de Idiomas es importante que toda propuesta de formación de maestros considere, desde su misma creación, los procesos como aprendices de los maestros así como su experiencia en el campo. De igual manera, hacer un acompañamiento a estos maestros aprendices de lengua en su labor diaria para apoyarlos en la planeación e implementación de estos saberes con sus estudiantes contribuye en la consolidación de comunidades de formación y construcción de conocimiento.

 A pesar de que los programas parten de las políticas nacionales o locales, para la Escuela de Idiomas, la voz de los maestros es fundamental en este proceso. Los maestros se convierten en esos expertos que al estar día a día en las aulas de clase, conocen sus realidades locales y hacen de su práctica pedagógica en inglés un proceso de aprender y re aprender, apropiarse, aplicar, reflexionar, reestructurar, replantear y mejorar como personas, como maestros y como pares académicos. Estos aprendices quienes, en muchas ocasiones, viajan 2, 3 y hasta 7 horas para asistir al encuentro de formación con el ánimo de mejorar, de aprender, de fortalecer sus procesos y así, poder desempeñarse mejor en su labor docente, son maestros que, a pesar de la extensa experiencia en la docencia, no se cansan de aprender, piensan en sus estudiantes y en todo lo que todavía pueden ofrecerles.

Teniendo como referencia las ideas aquí planteadas, la Escuela de Idiomas ha acompañado a los maestros de Medellín y de otros municipios de Antioquia en su proceso de desarrollo profesional en inglés. El programa de formación de maestros ha tenido diversas modalidades. Principalmente, ha sido conocido en Medellín como In Situ: Supporting English Teachers Inside Schools. El programa está dirigido a los maestros a cargo de la enseñanza del inglés en las instituciones educativas. Tres procesos claves confluyen aquí: proceso de desarrollo lingüístico con clases presenciales conducentes a fortalecer la competencia lingüística y a suscitar la reflexión pedagógica y didáctica de los maestros, proceso de acompañamiento a maestros en sus salones de clase donde formadores y maestros se reconocen como profesionales y establecen contextos de co-enseñanza y talleres temáticos sobre metodología de la enseñanza y aprendizaje de la lengua que facilita la formación integral de los maestros. Todos estos procesos se enmarcan dentro de un sistema de seguimiento y evaluación continua que favorece el aprendizaje de la lengua y la reflexión sistemática sobre la práctica para la toma de decisiones pertinentes en la transformación efectiva de los ambientes de aprendizaje al interior de las aulas de clase.

Por una parte, el desarrollo lingüístico se realiza en Niveles Integrales de Aprendizaje estructurados alrededor de ciclos temáticos que abarcan el reconocimiento de sí mismo, de su historia, de la interacción con otros y sus puntos de vista, de la incidencia del contexto cercano y sus aportes al mismo, de su comprensión del contexto global y de la proyección futura de sí mismo como ciudadano global. A partir del proceso como aprendices de lengua, se favorece la reflexión pedagógica y didáctica de manera que los maestros puedan construir el saber pedagógico en torno a la enseñanza de la lengua teniendo presente el contexto donde laboran, las condiciones y características de sus estudiantes, los recursos con que cuentan y el espacio y tiempo real en el cual realizan su práctica pedagógica, entre otros aspectos.

 Por otra parte, el acompañamiento a maestros implica apoyarlos en procesos de planeación, elaboración de materiales y apropiación en el uso de herramientas tecnológicas y acompañamiento en el aula de clase. Estos encuentros propician un diálogo entre pares que conjuga las propias experticias, a saber, la del maestro con su experiencia, en su contexto, y la del formador con su experiencia y conocimiento de la lengua extranjera y su didáctica.

 El tercer elemento, los talleres en metodología de la enseñanza y aprendizaje del inglés, es muy importante si se tiene en cuenta que algunos maestros responsables de la enseñanza del inglés no han tenido formación en esta área, principalmente en educación primaria. De igual manera, se encuentran casos donde, por decisiones institucionales relacionadas con asignación académica y/o condiciones de las mismas instituciones educativas, se designan maestros de otras áreas como docentes de inglés. Por consiguiente, se considera muy pertinente contar con este encuentro que abarca temas como el trabajo por proyectos, los ciclos temáticos, procesos de lectura y escritura en lengua extranjera, creación de libros gigantes y textos multimodales, lenguajes expresivos en la enseñanza de lenguas, entre otros temas.

La experiencia In Situ 2015 se realizó con el apoyo de la Gobernación de Antioquia y el Ministerio de Educación Nacional en diferentes municipios de Antioquia. El encuentro de la región oriente se realizó en el Parque Educativo de El Santuario y acogió a 58 maestros, 36 de primaria y 22 de secundaria. El 55% de los maestros participantes pertenecían a El Santuario. Los demás maestros eran de los municipios de Cocorná (1), Girardota (1), Granada (9), Guarne (3), La Ceja (1), Marinilla (3), Puerto Berrio (1), Puerto Triunfo (2), San Luis (2) y San Vicente (3).

En el 2016, el programa se desarrolla con el apoyo de la Gobernación de Antioquia. En la región oriente, el encuentro igualmente se realiza en el Parque Educativo de El Santuario y cuenta con 62 maestros, 37 de primaria y 25 de secundaria. El 40% de los participantes son de El Santuario. Los demás maestros vienen de otros municipios: Abejorral , Cocorná, Caldas, Girardota, La Ceja, Marinilla, Puerto Berrío, Puerto Triunfo, San Francisco, Sansón, un maestro de cada uno de esos municipios, El Carmen de Viboral, Guarne, San Luis y Yondó, dos maestros de cada uno de estos municipios, San Vicente (3), Granada (8) y San Carlos (6).

Las lecciones aprendidas a partir de este programa de formación y de las investigaciones adelantadas llevan a considerar varios aspectos. Primero, la implementación de cualquier programa en esta línea, debe partir de las necesidades de los maestros, conjugar las políticas y las visiones gubernamentales con las realidades que existen en cada contexto. Segundo, se deben reconocer y tener presente las inquietudes y el conocimiento de los maestros con respecto al espacio y el tiempo que requieren para asistir a los encuentros, pues muchos maestros terminan desistiendo de los programas por no contar con los permisos desde las directivas de las instituciones educativas donde laboran, otras veces el permiso se obtiene pero luego se pierde y es imposible continuar, a pesar de la inversión económica que ellos hacen, especialmente cuando deben viajar al sitio de encuentro. Tercero, se deben analizar las condiciones que se necesitan en las instituciones para que los aprendizajes de los maestros puedan ser replicados. Cuarto, debe existir un diálogo donde las políticas en materia de desarrollo profesional se piensen de manera constante, permanente y que trascienda la formación lingüística e incluya componentes claves como el acompañamiento, los recursos, el encuentro con expertos asesores y que sea un proceso completo e integrado de formación. La voluntad y el compromiso de todos los actores de estos programas son importantes. De los gobiernos para asegurar los recursos y hacer de ellos un proceso continuo, de los maestros para comprometerse a cumplir con las exigencias y las demandas de los programas, de las Universidades para ofrecer programas de calidad académica y responder de manera adecuada a las necesidades de formación. La invitación es a contar con un espacio abierto y constante para la conversación y la negociación colectiva entre las políticas del estado, las universidades e instituciones que forman maestros y los beneficiarios de los programas.

**REFERENCIAS**

De Lella, C. (2003). Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Decisio saberes para la acción en educación de adultos*, 21-24.

Ferreres, V. e Imbernón, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Gatti, E. (2008). La formación docente como eje ideológico de las políticas educativas: formación permanente v/s capacitación continua. *Docencia, hacia un movimiento pedagógico nacional*, (36) 69-76

Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado, hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial GRAO.

Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Tomado de<http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>

Medina, J. (2010). *Tendencias en la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Horsori Editorial.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Plan Nacional de Bilingüismo*. Tomado de<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>

Schutz, A. (1993) La construcción significativa del mundo de la vida. Barcelona: Paidós.

Vaillant, D., y Marcelo, C. (2013). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

1. El Ministerio de Educación Nacional adoptó el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, a finales del 2004. Cabe resaltar que este MCER se fundamenta en la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza dentro del contexto europeo. Con base en el MCER, el gobierno estableció las metas de nivel de lengua para las diferentes poblaciones. [↑](#footnote-ref-1)
2. Todos los nombres utilizados en esta investigación corresponden a seudónimos. [↑](#footnote-ref-2)
3. Todos los nombres usados en la presente investigación corresponden a seudónimos. [↑](#footnote-ref-3)