



Hablando de política lingüística y formación docente: las voces de los/las docentes dibujan sus propios retratos

Speaking of Language Policy and Teacher Education: Teachers' Voices Draw Their Own Portraits

Falando de política linguística e formação docente: as vozes dos/das docentes delineiam seus próprios retratos

Nelly Sierra Ospina*

*Universidad de Antioquia, Medellín, Antioquia / Colombia

nelly.sierra@udea.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-8494-7394>

Elida Giraldo Gil**

**Universidad de Antioquia, Medellín, Antioquia / Colombia

elida.giraldo@udea.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-3880-6400>

RESUMEN: En este artículo presentamos un estudio cualitativo en el cual un grupo de cuatro docentes relatan sus experiencias en los programas de formación ofrecidos en el marco de la propuesta e implementación del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en una región de Antioquia, Colombia. Este proyecto hace parte de un encuadre más amplio de investigación realizada mediante el estudio casos múltiples. Los hallazgos los conforman cuatro retratos de los/las docentes, quienes desde su propio contexto relatan lo que ha sido su experiencia y relación con los programas de formación, además en estos se encuentran su presencia, sus voces, sus trayectorias, las cuales nos permiten aproximarnos a la compleja relación entre políticas de bilingüismo y los/las actores y al contexto.

PALABRAS CLAVE: formación docente; política lingüística; experiencia; retrato.

ABSTRACT: This article presents a qualitative research study about English teachers' experiences in the in-service education programs offered within the framework of the National Program of Bilingualism in Antioquia, Colombia. This project is part of a multiple case study research. In the findings the four narrative portraits of every one of the teachers tell about their experiences and the way they relate to the in-service education strategies, also these portraits depict their presence, voices, and journeys along the implementation of the language policy. These in turn reflect the complex relation among bilingual policies, agents and the context where they take place.

KEYWORDS: in-service teacher education; language policy; experience; portraiture.

RESUMO: Neste artigo, apresentaremos um estudo qualitativo no qual um grupo de quatro professores narra suas experiências com os programas de formação oferecidos dentro da proposta e implementação do Programa Nacional de Bilinguismo (PNB) no estado da Antioquia, na Colômbia. Este projeto é parte de um panorama mais amplo da pesquisa feita através do estudo de múltiplos casos. As descobertas são evidenciadas nos quatro retratos dos docentes, que dentro dos seus próprios contextos, contam como têm sido suas experiências e relações com o programa de formação. Além disso, os relatos refletem a presença, a voz e a trajetória de cada um, o que nos permite uma aproximação à complexa relação entre as políticas de bilinguismo, os participantes envolvidos e o contexto.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente; política linguística; experiência; retrato.

1 Introducción

Con motivo del segundo centenario de la independencia de Colombia, el Gobierno preparó una agenda de desarrollo con una visión de futuro que permitiría orientar las políticas públicas. Dicha agenda se concretó en el documento *Visión Colombia, II Centenario: 2019* (COLOMBIA, 2005a), en el cual se define la Revolución Educativa como una tarea prioritaria para el logro de las metas propuestas al 2019. Alineándose con esta propuesta, el *Plan de Educación: Visión 2019* (COLOMBIA, 2006) plantea el fortalecimiento de la lengua extranjera como uno de los programas estratégicos, y es así como el Ministerio de Educación establece el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en el período 2004-2019 (COLOMBIA, 2005b). Este Programa tiene como propósito desarrollar competencias comunicativas en inglés, las cuales permitan insertar a la sociedad colombiana en las actuales dinámicas globales. Posteriormente, el PNB fue denominado Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras

(2010-2014), y para el año 2014 el Ministerio, manteniendo los principios y objetivos planteados en el PNB, lanza el Programa Nacional de Inglés (2015-2025). Aquí, nos ocupamos del Programa Nacional de Bilingüismo por no solo ser la denominación vigente al inicio de este estudio, sino también porque las propuestas siguientes conservaron estos principios y objetivos.

En el PNB, se establecen tres líneas de acción: la definición de los estándares de inglés que adoptan el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación; la definición de un sistema de evaluación para identificar el nivel de lengua de los estudiantes y del profesorado de inglés; y la definición de planes de desarrollo y capacitación para los/las docentes de inglés que mejoren las competencias comunicativas y didácticas del profesorado de inglés, sus prácticas pedagógicas y el uso de medios y nuevas tecnologías. Este artículo se enfoca en esta línea de acción, dada su centralidad en la política y relevancia tanto para estudiantes como para profesores.

Esta línea de acción, así como la propuesta del PNB en general ha generado diversas reacciones en la comunidad académica del país. Algunas publicaciones, por ejemplo, presentan críticas sobre las condiciones de la implementación de la política (CÁRDENAS; CHÁVES; HERNÁNDEZ, 2015; CORREA; USMA; MONTOYA, 2014; MUÑOZ; GUERRERO; BELTRAN, 2015); otras analizan la noción de bilingüismo, los estándares y el Marco de Referencia Común Europeo (DE MEJÍA, 2011; GUERRERO, 2010). También, hay estudios sobre las implicaciones de la implementación de la política (BERMÚDEZ; FANDIÑO; RAMÍREZ, 2014; GARCÍA; GARCÍA, 2012), y sobre los programas de desarrollo profesional para los/las docentes de inglés (ÁLVAREZ; CÁRDENAS; GONZÁLEZ, 2015; GONZÁLEZ, 2009; RAMOS; VARGAS, 2012; SALAZAR; BERNAL, 2012).

Aunque los diferentes estudios y análisis han contribuido a la discusión sobre la propuesta e implementación de la política lingüística nacional, y se reconozca la necesidad actual de investigar el tema (FITZSIMMONS-DOOLAN, 2018), así como el lugar central del profesorado en las políticas lingüísticas (RICENTO; HORNBERGER, 1996), en nuestro contexto, se han visibilizado muy poco las voces de los/las docentes de inglés en cuanto a la propuesta e implementación del PNB y sus ejes de acción. Por ejemplo, existen algunos análisis críticos en torno a la propuesta de formación del Programa (CÁRDENAS, 2010; GONZÁLEZ, 2007, 2009; VALENCIA;

MONTOYA, 2015), y tan solo unos pocos estudios (RAMOS; VARGAS, 2012; SALAZAR; BERNAL, 2012) que tengan en cuenta las voces del profesorado y de los programas de formación.

En este artículo, pretendemos contribuir a un campo de estudio joven como es el de las políticas lingüísticas (RICENTO, 2006), y compartimos algunos de los resultados de una investigación más amplia. Estos son presentados a manera de **retratos**, que se configuran desde las voces del profesorado de inglés sobre sus experiencias en los programas de formación ofrecidos en el marco de la propuesta e implementación la política, en una subregión del departamento de Antioquia, Colombia. Para tal propósito, señalamos algunos referentes teóricos, seguidos por el enfoque metodológico y los resultados en forma de **retratos**, finalizando con una breve discusión que refleja la experiencia y el sentir de cada docente en relación con las iniciativas de formación del PNB, y que nos permiten esbozar algunos elementos sobre la relación entre políticas públicas y voces de los actores.

1.1 Formación docente

En diferentes contextos, se han establecido iniciativas para fortalecer la formación docente, y en particular para mejorar aquella del profesorado en ejercicio (MARCELO, 2010; VEZUB, 2007). En este sentido, la formación permanente demanda especial atención, pues como lo señalan Ferreres e Imbernón (1999) es la que permite adecuarse a los cambios científicos y sociales del entorno. Esto nos permite pensar la formación como un proceso en el cual no solo debe haber una formación específica-técnica, sino también ética, estética y política, que brinde los elementos necesarios para cumplir con una misión eminentemente social.

Tanto en las políticas como en los programas y en las experiencias de formación docente subyacen unas orientaciones conceptuales que influyen los procesos de formación y sus resultados. En este sentido, se distinguen cuatro perspectivas: académica, técnica, práctica y de reconstrucción social (IMBERNÓN, 2007; PÉREZ GÓMEZ, 1995). En la primera, la formación docente se centra en el buen dominio de las disciplinas que se van a enseñar y la enseñanza es la transmisión de conocimientos y adquisición de la cultura pública que la humanidad ha acumulado. La perspectiva técnica busca desarrollar unos objetivos de entrenamiento

definidos en términos de conductas y de solución instrumental de problemas por medio de la aplicación del conocimiento teórico previamente establecido. Por su parte, la perspectiva práctica da un lugar central al aprendizaje mediante la práctica, y el/la docente es un profesional reflexivo que analiza su quehacer para tomar decisiones. Finalmente, desde la perspectiva de la reconstrucción social crítica, la enseñanza es una actividad crítica, en la que el/la docente es un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su ejercicio propiciando la emancipación de quienes participan en el proceso educativo. La reflexión tiene un gran valor en cuanto se busca mejorar el trabajo docente e incidir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Es esta perspectiva a la que le apostamos en nuestro trabajo.

1.2 Política lingüística

Las políticas lingüísticas son hechas o implícitamente reconocidas y puestas en práctica en las diferentes esferas de la sociedad. En este sentido, seguimos a Johnson (2013), quien desde una perspectiva sociocultural ha pensado la política lingüística como un mecanismo que impacta la estructura, la función, el uso o la adquisición de una lengua. Además, agrega que la política lingüística implica varios elementos tales como una reglamentación oficial, la cual puede influenciar oportunidades de tipo económico, político y educativo. También, mecanismos implícitos o impuestos, que determinan el uso de la lengua y la interacción en contextos como la comunidad, el trabajo y la escuela.

Así mismo, la noción de política no solo como producto sino también como proceso, el cual es generado por los/las agentes de la política en las diferentes esferas de creación, interpretación y apropiación. Y, por último, los textos de la política y discursos en diversos contextos, que son influenciados por las ideologías y discursos de un contexto específico. La visión de Johnson sobre política lingüística permite considerar tanto la política macro como también los elementos micro, además de pensarla como un proceso no como un producto final, que también puede ser influenciado por los/las agentes de la política en el contexto local. En otras palabras, consideramos que esta conceptualización nos permite indagar sobre los diferentes elementos de una política lingüística desde el nivel macro como los documentos oficiales del PNB hasta el nivel micro como el papel activo de los/las agentes como el profesorado de inglés de la presente investigación.

2 Metodología

2.1 Sobre el contexto

¡Urabá! Bella como se la mire desde
donde se admire es primorosa
Urabá, haces que por ti suspire
porque en ti la belleza es dolorosa.
Tu fauna, tu flora, tus mujeres, tus playas,
tus barcos, tus paisajes... son la esencia
romántica de amores y consigna de paz en
mi mensaje.

Tomás Corpas Díaz¹

Esta tierra del noroccidente antioqueño es dueña de un pedacito del Mar Caribe, donde se encuentra el Golfo de Urabá, siendo un ingrediente más de la mágica región. Contar con la influencia del mar ha sido el complemento perfecto de la fertilidad de sus tierras y de su diversidad cultural, es por esto que su posición geoestratégica ha sido, para el departamento y para el país, un factor que favorece el desarrollo de diferentes actividades como la pesca, la ganadería, la agroindustria, la explotación maderera, la agricultura y el turismo. De igual forma, se planean y desarrollan diversos proyectos, como las obras de la vía al mar, la construcción de Puerto Antioquia y el aumento en la construcción de viviendas y locales comerciales (URABÁ, 2016). Urabá es la subregión más extensa de Antioquia que ha acogido a muchos/muchas migrantes de diversas zonas del país. Es el hogar de aproximadamente 510.000 habitantes. La llegada de migrantes de diversos lugares ha contribuido a la diversidad cultural y étnica de la región. Entre su población se encuentran grupos afrodescendientes, blancos, indígenas y mestizos, que aportan sus variadas costumbres en los ámbitos musical, social y gastronómico.

Las ventajas geoestratégicas de la región convirtieron a Urabá desde finales de los años ochenta en un territorio de constantes disputas entre los actores armados, tanto las guerrillas (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –FARC– y Ejército de Liberación Nacional, ELN) como las autodefensas (OBSERVATORIO DEL PROGRAMA PRESIDENCIAL DE DERECHOS HUMANOS Y DERECHO INTERNACIONAL

¹ Poeta turbeño conocido popularmente como el “poeta campesino”.

HUMANITARIO, 2006). Tal como dijo el poeta local Tomás Corpas, en Urabá, “la belleza es dolorosa”, porque a pesar de todas las bondades, la región no ha sido ajena a la violencia del país. Al caminar por las calles se puede respirar un aire alegre y cálido con un extraño sinsabor de un pasado marcado por el dolor de la violencia. Todo ese contraste de alegría, calor y frío del pasado hicieron que un paisa regresara a Colombia, después de vivir por más de una década en el exterior, y que decidiera hacer de esta región su nuevo hogar. Alberto, profesor de inglés, dice “porque Urabá es un territorio diferente”. De la misma manera lo vive Juan quien dejó su tierra natal chocona y encontró en esta tierra su casa. Y, qué decir de Luz, una profesora de inglés que viajó desde la capital antioqueña porque como dice ella “donde llegué hace 20 años de visita y me quedé”, tal cual, Luz llegó a Urabá para quedarse. Viviana, quien también se quedó en Urabá cuenta “esa bella región me abrió inmediatamente las puertas para laborar debido a que en esa época los profesores de inglés escaseaban”. Y es precisamente la enseñanza del inglés en tiempos de bilingüismo en el país, lo que ha permitido el encuentro de este grupo de docentes en la subregión.

2.2 Haciendo *retratos*

Este estudio hace parte de una investigación más amplia realizada mediante el estudio de casos múltiples (STAKE, 2006), y de una apuesta por considerar la investigación en lenguas extranjeras y en particular en políticas lingüísticas desde otros ángulos (RABBIDGE, 2017). En consonancia con la metodología del estudio de caso, los métodos de generación de información incluyeron entrevistas individuales y grupales y análisis de documentos. Aunque estos métodos nos proporcionaron el marco de referencia para este proyecto, nuestro enfoque también se sustenta en el método del **retrato** [*portraiture*], desarrollado por Lawrence-Lightfoot (1983; LAWRENCE-LIGHTFOOT; DAVIS, 1997). La autora describe el **retrato** como un método “diseñado para capturar la riqueza, la complejidad y la multidimensionalidad de la experiencia humana en un contexto social y cultural mediado por las perspectivas de las personas que están negociando esa experiencia” (LAWRENCE-LIGHTFOOT; DAVIS, 1997, p. 3). El método se surte de aproximaciones y herramientas de la etnografía y del estudio de caso, así como de otros desarrollos de la investigación cualitativa en la que se destaca la (auto)reflexividad de quien investiga.

Como toda investigación cualitativa, en el **retrato** se reconoce la presencia y el lugar central de quien investiga en la demarcación de los espacios y las preguntas, y en la información generada y analizada. Además, en el **retrato** se presentan las comprensiones y explicaciones que tienen los/las participantes acerca de un contexto o una situación determinada. Con el fin de aproximarnos a las maneras cómo esos docentes se relacionan con las políticas de bilingüismo y las viven en su cotidianidad, realizamos entrevistas grupales e individuales. Las primeras nos permitieron obtener descripciones detalladas de algún acontecimiento o de experiencias compartidas por los y las integrantes del grupo (FONTANA; FREY, 2015). En este caso, buscamos ahondar más en torno a las experiencias en relación con los programas de formación del PNB, también tratamos de poner en conversación al profesorado en torno a situaciones particulares de cada uno/una en su propio contexto. Las entrevistas individuales, por su parte, nos ayudaron a comprender esta forma de implementación de la política en un contexto y realidad particular desde la perspectiva de los y las participantes (KVALE; BRINKAMANN, 2009), como “el camino principal para llegar a las realidades múltiples” (STAKE, 1995, p. 64). Y, siguiendo a Fontana y Frey (2015), partimos de la entrevista como un proceso en el cual los intercambios que se dan entre quienes participan configuran un esfuerzo colaborativo.

El **retrato** difiere de otras formas de hacer investigación cualitativa en varios aspectos. Si bien utiliza los métodos o herramientas empleadas por otras aproximaciones metodológicas, la perspectiva que el investigador o la investigadora trae al proceso es diferente. En el **retrato**, quien investiga se enfoca en la “bondad”, pues busca capturar los orígenes de lo bueno en una situación e identificar y documentar las diferentes formas de expresar esa bondad desde la perspectiva de quien investiga y de los mismos actores. Esta mirada intencional sobre la “bondad” difiere sustancialmente de la forma tradicional de hacer investigación cualitativa que se focaliza en la patología o en los desafíos. Para Lawrence-Lightfoot (1983, p. 23), identificar y representar la bondad no es un proceso simple; la bondad no es estática ni absoluta, ni tampoco fácilmente “medible por un solo indicador de éxito o efectividad”. Esta siempre está determinada por el contexto, no sustraída de él. El contexto representa otro de los elementos centrales del **retrato**. Al respecto, la autora escribe: “es esencial mirar dentro de cada contexto en particular que ofrece limitaciones, inhibiciones y oportunidades únicas para su expresión” (LAWRENCE-LIGHTFOOT, 1983, p. 23). Al escribir

retratos, Lawrence-Lightfoot propone que el contexto sea un elemento central de representación, pues la bondad solo se puede (re)presentar mediante una narrativa detallada y situada.

Explorar la “bondad”, sin embargo, no significa ignorar los retos que están presentes como parte del caso. “Los retratos no están diseñados para ser documentos de idealización o celebración” (LAWRENCE-LIGHTFOOT, 1983, p. 9). Por el contrario, los **retratos** reconocen que lo bueno implica también desafíos y luchas, así como los aspectos débiles de aquello que acontece. Los **retratos** no se ahogan en la negatividad, sino que permiten anticipar un cambio al señalar lo bueno. Para tal propósito, deben ser a la vez críticos pero también generosos, permitiendo que los participantes revelen las complejidades de aquello que viven.

Dado que nuestro interés es comprender esta relación entre las políticas lingüísticas y su implementación, sentida y presenciada por sus destinatarios y actores, nos resultaba necesario presentar la complejidad de lo que pudiera ser esta relación para un grupo de docentes. Si bien notábamos algunos elementos débiles en la formulación misma de la política y en las formas que había sido implementada según otros estudios, también considerábamos que esta es una relación compleja y situada, y que no pinta solo a blanco y negro, que también tienen sus matices, sus sombras y sus destellos. Utilizar el **retrato** nos permitió aproximar esta relación de una manera más compleja y poética, prestando mayor atención al contexto y a las distintas formas de relacionamiento de los y las docentes con las políticas que enmarcan su oficio. Los y las docentes no son tan solo reproductores de las políticas, tampoco solo agentes de resistencia a estas; sus relaciones oscilan entre aquello que valoran y aquello que critican. Son estas oscilaciones las que queremos resaltar y tal vez las que puedan dar pistas para pensar en la formulación de políticas desde las voces mismas de sus actores—una práctica poco usual en nuestro campo donde bien los expertos o las estadísticas y estudios a gran escala suelen determinar la formulación y la trayectoria de las políticas públicas.

3 Cuatro retratos

Es en este territorio donde los/las participantes del estudio, Juan, Alberto, Luz y Viviana, viven y enseñan. Cada uno/una en diferentes escenarios de la región, pero unidos/unidas por el mismo interés de

contribuir con la educación y de continuar su formación. Así es en estos tiempos de bilingüismo en el país, desde su propio contexto sus voces han tejido unos retratos en los cuales nos cuentan lo que ha sido su experiencia y su relación con los programas de formación ofrecidos en el marco del Programa Nacional de Bilingüismo. En los retratos que a continuación presentamos se encuentran la presencia, las voces, las trayectorias de estos/estas docentes, las cuales nos permiten aproximarnos a esa compleja relación entre políticas de bilingüismo y los/las actores y al contexto; compartimos sus experiencias y la manera como cada uno/a de ellos/as viven, encarnan y transitan por su cotidianidad (en) esta relación.

3.1 Juan: “Siempre me he preocupado por capacitarme”

Juan se define como “un enamorado de la vida, de su hogar, de la familia, de su profesión y consciente de que la actualización continua es la que permite cualificarse como docente de idiomas en un mundo tan globalizado y competitivo como el actual”. Es de origen afrocolombiano y es licenciado en Idiomas. Hace dieciséis años llegó a la región donde vive con su esposa e hijos, y enseña inglés en educación secundaria y en instituciones de educación superior. Muy orgulloso de su labor docente y de su institución, cuando realizamos la entrevista invitó a llevarla a cabo en el colegio donde labora, y en la conversación comentó “no es que se las ‘sepa uno todas’ pero considero que se ha aprendido bastante”. Juan ha tenido la oportunidad de participar en algunos de los procesos de formación ofrecidos en el marco del PNB en esta región: “yo siempre me he preocupado pues por capacitarme, mejorar mis conocimientos y mi desempeño como docente”.

En la conversación grupal, Juan presenta la formación ofrecida por el PNB como “una gran oportunidad inicialmente para que los docentes del área mejoremos nuestras competencias... claro que es una propuesta demasiado ambiciosa que requiere el compromiso de muchas partes”. Es evidente el reconocimiento de Juan frente al Programa al verlo como una oportunidad de mejora, aunque también considera que es un proyecto muy ambicioso. En la misma línea, al conversar sobre el conocimiento que tiene del PNB él respondió “el conocimiento que tengo ha sido a través de los programas de capacitaciones y formación”. Como ilustración, luego agregé que desde el año 2007 ha asistido a la socialización de los estándares, es decir, el Marco Común Europeo de Referencia y a programas para mejorar

las competencias del profesorado que clasificó para una fase posterior, el profesor explicó:

Se trabajaron las estrategias para la enseñanza de idiomas extranjeros; eso incluyó todo lo que tiene que ver con diseño, evaluación y ya los otros procesos fueron en cuanto a metodologías y todo lo que tiene que ver con la didáctica; trabajamos con texto *How to teach English* de Jeremy Harper; en esencia lo que buscaba el programa era mejorar las competencias de los docentes (JUAN).

En cuanto a la participación en los procesos de formación que han llegado a su región, el profesor comentó: “he participado activamente primero como asistente de los diferentes procesos de formación y luego como multiplicador”. De su experiencia, también comentó:

Estuve encargado de la mesa municipal de inglés porque hace cuatro años terminaba un proceso, lo que hacía era solicitar el espacio ante la secretaría de educación para compartir esos saberes con los compañeros y fijar tareas, hacerle seguimiento a los procesos, desafortunadamente hay compañeros apáticos a los procesos (JUAN).

Sus palabras muestran su liderazgo e interés por compartir con sus colegas, sin embargo, tanto en la entrevista como en la conversación grupal, Juan hace alusión al tema de la motivación del profesorado al referirse a la asistencia juiciosa a estos programas, pero también a la desmotivación y en consecuencia a la deserción en la puesta en marcha de estas ofertas en la región.

En la conversación grupal, el profesor también relató que los docentes de la región fueron convocados, se creó la mesa subregional de inglés de la cual hizo parte de manera significativa como también de “los procesos de actualización, metodología, estrategias, materiales”. Además, agregó que el programa de tutores virtuales fue la última estrategia de formación en la cual participó: “no fue una participación masiva, es decir, extensiva a todos los docentes de inglés, fuimos escogidos unos pocos, de la subregión yo fui el único que hizo el curso”.

Es así como teniendo en cuenta la experiencia como “eso que me pasa a mí” y “que al pasarme me forma o me transforma” (LARROSA BONDÍA, 2006, p. 475), Juan afirmó que su experiencia con el PNB:

Ha sido significativa... si bien hay cosas que uno conoce, esos procesos permiten precisamente relacionar lo que uno conoce con cosas nuevas y atreverse a combinar a decir, bueno, esto me sirve, voy a hacer una mezcla de esto y esto (JUAN).

Al mirar la experiencia desde “una reflexión de sí mismo” (LARROSA BONDÍA, 2006, p. 471), las palabras de este “enamorado” de su profesión muestran que ha sido una experiencia de formación significativa pues ha tenido nuevos aprendizajes que le han permitido tomar decisiones para mejorar su práctica docente. Aparte de los programas de formación, Juan también habló de las pruebas de diagnóstico del inglés como otra forma de relacionarse directamente con el PNB. Al respecto, con un tono de satisfacción se refirió al resultado de la prueba “en este proceso fuimos convocados todos los docentes de lengua extranjera del área, nos hicieron una prueba yo obtuve el puntaje más alto”.

Este inquieto por su capacitación, como él mismo se describe, valora el esfuerzo realizado por su municipio, “la intención del ente territorial Secretaría de Educación por la formación continua de los docentes, entonces eso es positivo”. De igual manera, con el grupo de docentes continuamos la conversación en torno a los programas de formación y él manifestó su agradecimiento por las oportunidades ofrecidas en su región y también dijo al respecto “a través de esos programas, de cierto modo se ha cambiado la práctica educativa... de cierta manera nosotros hemos cambiado el modelo tradicional que se tenía para la enseñanza del inglés”. Como se puede observar, Juan además de ver con agrado las oportunidades de formación en las que ha podido participar, también reconoce que estos programas han impactado sus prácticas en el aula. En otras palabras, las diversas afirmaciones de Juan reflejan la motivación e interés por su formación permanente, así como su compromiso al asumir el papel de multiplicador, dado el enfoque Cascada que se ha implementado en algunas de las estrategias de formación.

3.2 Luz: “Un día el año pasado”

Para conversar con Luz, nos desplazamos a la región muy temprano en la mañana. Nos reunimos en una sede de la universidad donde también se enseña inglés. Luz llegó muy puntual al encuentro. Ella estudió licenciatura en idiomas inglés-español, y en la actualidad se encuentra estudiando

maestría en Educación, en la línea de investigación de enseñanza de la lengua y la literatura. Luz no es oriunda de la región, pero la habita desde hace un buen tiempo: “Llegué hace 20 años de visita y me quedé, porque me enamoraron sus paisajes y la calidez de su gente”. Desde hace diecisiete años, es profesora en una institución de educación básica y media en uno de los municipios de la subregión, y en los últimos cuatro años ha sido docente de inglés en una universidad pública de la subregión.

Al abordar el tema del PNB y su relación con este, Luz inmediatamente respondió:

Una de las cosas que he sentido con ese Programa es que la comunicación, que la información ha estado centralizada en alguna parte, que no se ha dado a conocer tanto, digamos al público, ni siquiera en los colegios porque particularmente en mi colegio ni mis compañeros ni yo hemos tenido contacto con el Programa como tal (LUZ).

En la misma línea, en la conversación con sus compañeros, ella volvió a referirse a la información relacionada con el PNB: “Uno se entera de los Planes Nacionales de Bilingüismo por las noticias o por las redes sociales o por Internet, pero no porque a uno lo involucren como tal en el proyecto”. Aquí, parece haber un asunto preocupante en la socialización de la política en la región, que señala la poca información acerca del programa y las pocas posibilidades de participación en nada relacionado con la política. Hizo énfasis a que en su municipio no se ha dado una socialización donde al profesorado 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”.

Las palabras de Luz reflejan su interés por el agenciamiento del profesorado. Llama la atención que siendo el PNB un plan de carácter nacional con más de una década de implementación, se encuentre a una Luz que se refiera a “ese Plan”, que manifiesta una distancia, en tanto ella siente que no ha sido tenida en cuenta. Podríamos decir que este distanciamiento es el resultado de la exclusión en la cual aún se encuentran algunos/algunas docentes de la región.

En cuanto a las estrategias de formación en la región y a su experiencia en relación con estas, Luz no ha participado en ninguna en el marco de la implementación del Programa, al respecto dijo:

El año antepasado, mandaron una invitación supuestamente para una formación del modelo Cascada, llegó de un día para otro y la rectora me llamó a la casa, se hizo a las carreras y se mandó todo y nunca más, y escribí varias veces al correo preguntando qué había pasado y nunca me contestaron (LUZ).

Según Luz, este fue un asunto del municipio donde vive y enseña, puesto que algunos/algunas docentes, en otros municipios, “sí pudieron participar”. Esta profesora concluyó la historia: “no supimos qué más pasó del curso ese, yo le he preguntado a la rectora y ella dice que ella tampoco sabía, entonces hasta ahí llegamos no se hizo nada tampoco”. Las declaraciones de Luz muestran que el profesorado quiere aprender, el profesorado quiere ser tenido en cuenta, pero infortunadamente de alguna manera han terminado excluidos de las agendas de formación, muy probablemente más que por asuntos de la política misma, por la forma en como tiene lugar en los contextos particulares.

Por esta razón, para Luz es fundamental mejorar los mecanismos de comunicación “lo más importante es la información, que llegue de primera mano, que le llegue a las personas indicadas, de tal manera que tengamos la opción de participar”. Sus palabras evidencian lo relevante que es la información oportuna de los programas de formación e igualmente invitan a pensar en la importancia de establecer estrategias que posibiliten la participación del profesorado de la región en las ofertas.

En relación con las ofertas actuales de formación y a su duración, Luz afirma: “si el gobierno quiere realmente cualificar a los profesores en otro idioma, un curso de tres, cuatro o incluso ocho semanas no le va a dar mayores herramientas, se requieren procesos más largos en el tiempo”. Si bien desde el Ministerio se han hecho esfuerzos por ofrecer los cursos de inglés en formato presencial y virtual, las inmersiones en San Andrés Islas y en el interior del país y los talleres regionales de inglés (COLOMBIA, 2005b), las palabras de Luz señalan directamente que estas estrategias, caracterizadas por el corto plazo, parecen no contribuir realmente al crecimiento profesional docente; igualmente hace un llamado a considerar la formación docente como un proceso permanente y a largo plazo.

Hacia el final de la conversación, Luz habló de la administración de las pruebas de diagnóstico de inglés: “lo único que hicimos hace por ahí unos tres años o cuatro fue presentar un examen, nos llamaron de un día

para otro... que el sábado teníamos que estar en Medellín presentando un examen”. En la conversación con el grupo de docentes, la profesora comentó nuevamente sobre la prueba de diagnóstico de inglés e indicó que todos los gastos eran cubiertos por los/las asistentes al examen. En la experiencia de Luz, la participación directa en la política está marcada por la prueba de idioma, y no tanto así por la asistencia a las propuestas de formación ofrecidas en el marco del PNB.

3.3 Alberto: “Es la única vez que he visto que nos convoquen”

Alberto nació en Medellín y vivió por muchos años en un país de habla inglesa, donde aprovechó la oportunidad para hacer sus estudios de pregrado y aprender el inglés y su cultura. Además de sus estudios de (pre)grado en el extranjero, también los hizo en Colombia. A pesar de que su preparación no es en educación ni en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, su conocimiento del idioma le ha permitido ser docente de inglés, desde hace aproximadamente diez años. El encuentro lo llevamos a cabo en una de las universidades donde el profesor enseña. Allí, Alberto llegó muy puntual.

Al iniciar la conversación sobre el Programa, inmediatamente respondió: “hace como 10 años, creo que se ha estado hablando del bilingüismo aquí en la región, siempre se ha tratado de implementar estrategias por decirlo así, pero esas estrategias se quedan en el aire”. De igual manera, en la conversación con sus colegas se refirió a su relación con el Programa diciendo: “Yo lo más cercano que puedo decirte al respecto fue hace como tres años que nos citaron a varios docentes de inglés a hablarnos de la propuesta que tenía de que fuera bilingüe, pero eso se quedó en teoría”.

Para él, el tema del PNB no ha pasado de ser más que un anuncio que ha generado expectativas en el profesorado, pues se les ha invitado para hablarles de la propuesta y mostrarles la necesidad del bilingüismo en la región. Desde esta perspectiva, que se convoque al profesorado es un aspecto importante. No obstante, parece que, en el caso de Alberto, “hablarnos de la propuesta” no implica necesariamente ser parte de la misma o participar en ella, tal como él lo señala: “el problema es que no se le sigue dando la importancia a los docentes”. Pareciera más un lugar de los/las docentes como implementadores (JOHNSON, 2013; SHOHAMY, 2006).

En relación con la formación docente, Alberto cuenta que en algún momento se socializó el Programa y se manifestó el interés en formar al profesorado de inglés:

Aquí participé hace como cuatro años con unos instructores de inglés que nos invitaron a los profesores de inglés de la región porque querían implementar el PNB y se iban a crear unas estrategias de asesorías para los docentes y nunca se dieron capacitaciones para los profesores desde mi área de conocimiento no las he tenido (ALBERTO).

Mientras el profesor expresa un sentimiento de insatisfacción por la falta de atención de la formación en el territorio, en los documentos del Programa se encuentra publicado “actualmente el programa en coordinación con las entidades territoriales ha beneficiado a través de las diferentes estrategias que fortalecen las competencias en lengua extranjera a más de 10.000 docentes de inglés del país” (COLOMBIA, 2010). Lo publicado en los documentos de la política no coincide precisamente con la experiencia de Alberto en la región donde vive y enseña.

Es clara la motivación de Alberto por continuar con su formación y mantener el buen nivel de inglés que alcanzó durante el tiempo que vivió en el extranjero; pero infortunadamente las iniciativas a nivel personal o de un grupo de docentes no se han concretado realmente. En este sentido, podríamos considerar que la formación docente no es únicamente un asunto que se resuelve por el interés a nivel individual o de un grupo de docentes. La formación docente precisaría de otras condiciones para que se lleve a cabo efectivamente.

Por otro lado, la vinculación de las nuevas tecnologías y medios para la enseñanza y aprendizaje del inglés ha sido una de las estrategias de formación en el PNB; de acuerdo a los documentos oficiales, cerca de nueve mil docentes se han beneficiado de los cursos virtuales en el país (COLOMBIA, 2013). A pesar de reconocer la importancia de las nuevas tecnologías en la actualidad y de valorar esta iniciativa de la política, en la conversación con sus colegas, Alberto llama la atención sobre este componente en cuanto a su eficacia en la subregión:

Lo destaco, pero también es una deficiencia, en el sentido que 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, su funcionamiento no es muy eficaz (ALBERTO).

En la misma conversación añadió que el bajo poder adquisitivo de la comunidad para tener acceso a un computador y a Internet, al igual que las condiciones de conectividad de la región son elementos que pueden dificultar la eficacia de estas iniciativas. Lo que Alberto plantea permitiría hablar de la poca contextualización de las ofertas de formación en el PNB, puesto que se han ofrecido cursos virtuales y se han formado tutores *e-learning* sin tener en cuenta las limitaciones de esta subregión en cuanto a la conectividad, recursos y materiales necesarios para poder llevar a cabo su implementación.

Alberto llama la atención sobre las formas en las cuales la política se ha desplegado en la región, y si bien reconoce la importancia que la política tiene en sí misma, también son notables sus desencuentros con ésta: poca información, falta de participación y desarticulación de las iniciativas de los contextos concretos de implementación.

3.4 Viviana: “Yo no he ido a ninguna”

Nos encontramos con Viviana en la universidad donde enseña, en las horas de la tarde. Llegó muy puntual y dispuesta a compartir su mirada sobre el Programa Nacional de Bilingüismo y los programas de formación. Ella nació en la ciudad de Medellín, es traductora de inglés-francés-español. Hace varios años vive y enseña en esta región: “llegué a la región como muchos por vacaciones, pero esa bella región me abrió inmediatamente las puertas para laborar debido a que en esa época los profesores de inglés escaseaban”. En el 2008, comenzó a trabajar como profesora de inglés de educación secundaria en uno de los municipios de la región y en diferentes universidades privadas de la zona. Viviana valora su experiencia en la región: “durante los cinco años que estuve allá obtuve muchos conocimientos importantes para ser una maestra, puesto que como traductores no recibimos ese tipo de instrucción”.

Al iniciar la conversación, agradeció la invitación a participar en el estudio y continuó contando que en el municipio donde vive y enseña habían tenido varias visitas de representantes del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para socializar el PNB desde el año 2013, “nos han mostrado pues han hecho como el lanzamiento de ese PNB pero en escuelas públicas”. Continuó hablando sobre la manera cómo se ha relacionado con el Programa y en un momento guardó silencio y, posteriormente, agregó: “me acuerdo que lo lanzaron, de ahí el propósito que ellos tienen es como brindar

cursos a los profesores”. Luego, dijo “ahora que recuerdo, sí estuvieron haciendo convocatorias para profesores que quisieran formar, formador de formadores, formar profesores para que replicaran como algunas estructuras”. Lo que Viviana señala muestra la valoración de la formación por parte de la política, y deja ver que la formación es el componente de la política que ella más recuerda.

Continuamos hablando sobre su participación en los programas de formación. Al respecto, señaló: “motivada en todo, yo hubiera querido participar en todo, en inmersiones, en todo”. Pero su motivación por continuar su formación no ha sido suficiente para aprovechar los programas ofrecidos en la región, porque su participación se vio influenciada por otro aspecto. Dado que el PNB busca mejorar el nivel de inglés de los/las docentes que al tomar la prueba de diagnóstico quedan por debajo del B1, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia, entonces, en el caso de Viviana quienes fueron clasificados en un nivel superior de inglés no pudieron acceder a la formación ofrecida en su municipio, así lo indicó en la conversación: “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’. Ante esta situación, llamó la atención sobre la necesidad de tener en cuenta a todo el profesorado en las ofertas de formación. Esto nos invita a pensar que, si bien la política busca resolver el problema del nivel bajo de inglés de un grupo de profesores, parece que se necesitaría ofrecer posibilidades de formación a quienes tienen un buen nivel de lengua extranjera.

De igual forma, manifestó su inquietud frente al formato de los cursos que “para las regiones más apartadas deben ser presenciales, o sea la virtualidad nos ha demostrado que allá no se puede”. Luego, explicó las razones por las cuales la virtualidad no ha funcionado en esta subregión, “¿por qué? Si llueve no hay luz, se va la conexión, el profesor todavía no se ha actualizado, entonces sí debe ser al menos la mayor parte del curso que sea presencial, eso sí lo vimos súper claro”.

Sin embargo, en la conversación Viviana valoró que el gobierno contemple en el Programa la formación del profesorado “rescato que al menos tienen la voluntad de capacitarnos, de sacarnos del contexto, de mostrarnos otras realidades, otras metodologías, otros enfoques para que después los llevemos al aula, que al menos se creó esa política pública”.

Como se puede ver, hay un reconocimiento a la política que contempla la formación docente, a pesar de que en los cinco años que estuvo en esta subregión nunca pudo participar en ninguna. Aunque, ella también expresó su inconformidad frente al alcance de las propuestas de formación. Viviana planteó que alcanzar un nivel superior de inglés, como en su caso, no excluye la necesidad de formación, así lo ilustró “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”.

La voz de Viviana reconoce la importancia de la formación en la formulación e implementación de la policía, a la vez que nos deja ver la necesidad de ir más allá de las pruebas de diagnóstico de inglés y de mejorar el nivel de la lengua extranjera del profesorado, pensado en sobrepasar el aspecto técnico o perennialista de la formación (IMBERNÓN, 2007) ofrecida en el marco del PNB. También, nos lleva a considerar que, aunque la política lingüística plantea que sus programas responden a las necesidades del profesorado, en la experiencia de Viviana se denota poca correspondencia en cuanto a las pocas posibilidades para quienes tienen buen nivel de inglés y para quienes no pueden acceder a una infraestructura tecnológica adecuada.

4 Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta que no hay una experiencia general, sino que esta es propia y que cada uno/una la hace o la vivencia (LARROSA BONDÍA, 2006), podríamos decir entonces que cada uno de estos retratos configura su propia experiencia sobre los programas de formación en esta región, y a su vez su propia forma de relacionarse con las políticas públicas. Es decir, cada retrato nos deja ver una trayectoria del propio viaje en la propuesta e implementación de este eje de acción sobre la Definición y Desarrollo de Planes de Capacitación del PNB en el lugar donde cada uno/una vive y enseña en la subregión. No obstante, vemos unos trazos particulares, individuales, que en ocasiones coinciden con los de otros.

En cuanto a las estrategias ofrecidas en el marco del PNB, las experiencias compartidas en estos retratos señalan una profunda motivación por continuar su formación, así como una valoración positiva de este aspecto de la política, sin dejar de lado algunas falencias en los procesos. Del grupo de docentes, solo uno ha asistido a las estrategias de formación que habían sido ofertadas en el marco del PNB; mientras que los/las

otros/otras tres docentes señalan que no han tenido ninguna oportunidad de participación. Las causas por las cuales no han podido acceder son diversas: falta de información clara y oportuna sobre las ofertas; poca o nula materialización de los programas de formación en algunos municipios; y la ausencia de oportunidades de formación para los/las docentes que tienen un buen nivel de inglés.

De igual forma, resaltamos que el Ministerio de Educación Nacional estableció el Direccionamiento Estratégico (COLOMBIA, 2010) para acompañar las Secretarías de Educación en la planeación e implementación de los proyectos de formación, que permite estar más cerca en los contextos y con los actores implicados, posibilitando así un diálogo permanente. Sin embargo, pareciera que en esta subregión tal Direccionamiento ha sido poco o nada visible, dado que solo en un municipio se han facilitado los procesos, mientras que en los demás no se identifica de manera clara cómo se han materializado las iniciativas planteadas en el PNB. Esto nos invita a pensar una política lingüística de gran alcance, como la del alcance del PNB requeriría de agentes suficientes para ser implementada y consolidada.

También, de acuerdo a los documentos del PNB, entre las estrategias de formación se encuentran los cursos de inglés, de metodología y el uso de medios y nuevas tecnologías. Al respecto, los/las docentes reconocen el esfuerzo institucional y la importancia de seguir manteniendo estas líneas de formación y sumando esfuerzos. No obstante, podríamos señalar que el PNB parte desde la perspectiva del entrenamiento (IMBERNÓN, 2014), en que deja la sensación de que tener un buen nivel de inglés o conocimiento de metodologías bastara para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en el país. Esto nos sugiere pensar en estrategias de formación sostenibles y continuas, que vayan más allá de la preparación de un saber específico y que permitan formar docentes para acompañar la construcción de ese futuro deseable que es la política.

Por otro lado, las voces de este grupo de docentes han reconocido la importancia de los programas de formación docente y la necesidad de hacerlo utilizando formatos presenciales, dadas las características del contexto. En consonancia con el PNB, estos/as docentes también reconocen que es necesaria la “capacitación en el uso de medios y nuevas tecnologías” (COLOMBIA, 2005b), para lo cual precisan de mayor acompañamiento y de una infraestructura apropiada. Esto invita a que, en la formulación

de los programas del PNB, se tengan en cuenta las características sociales, culturales, históricas y de infraestructura de las regiones, así como el conocimiento previo que puedan tener los/las docentes.

Además, podemos notar que el hecho de brindar los programas para quienes tienen un nivel bajo de inglés es importante y necesario, pero también puede de alguna manera generar exclusión de los/las docentes de las ofertas, puesto que la atención se ha puesto en alcanzar las metas de la política y no en responder a las necesidades y la diversidad del profesorado de inglés. Esto de igual forma nos podría evitar el estar enviando el mensaje (equivocado) de que saber un idioma es suficiente para enseñarlo. Por consiguiente, pensar en fortalecer el nivel de lengua extranjera es necesario y conduce a pensar en ofertas también para quienes tienen un nivel avanzado.

Finalmente, de acuerdo a los retratos elaborados por todas las voces en este proyecto, nos permitimos señalar que es preciso considerar la formación situada del profesorado de inglés, como también lo fundamental que es el análisis del contexto donde se desenvuelve el profesorado, a la hora de plantear su propia formación. Por lo tanto, podríamos decir que pensar el contexto en las políticas implicaría sentarse a conversar con los/las diferentes agentes de la educación en la región, en otras palabras, pensar en estrategias participativas en la cual el profesorado tenga un lugar central en la toma de decisiones en las agendas de formación. Las diferentes declaraciones nos muestran su deseo de hacer parte de una comunidad académica, esto lo vimos evidenciado en la participación en las mesas de inglés, en los diversos intentos voluntarios de conformar grupos de docentes para mantener el nivel de inglés. En otras palabras, podríamos estar hablando de formar comunidades de práctica entre los profesores de inglés en la subregión. Este tipo de iniciativa supondría una toma de distancia del modelo tradicional de formación para dirigirse a otras rutas alternativas que brinden espacios en los cuales las voces de los y las docentes tengan un lugar de reconocimiento, propiciando el encuentro con otros y otras docentes, la conversación y también el acuerdo y el desacuerdo; en este camino tendrían lugar los saberes experienciales del profesorado los cuales han sido alienados en los programas de formación estándar del Programa de Bilingüismo.

A pesar de que estos retratos ocurren todos en el mismo contexto, vemos como cada uno dibuja sus propias líneas en relación con la política y con las iniciativas de formación. Sus voces evidencian cómo su relación

con el PNB se ha concretado, en unos casos, a través de las pruebas de diagnóstico de lengua extranjera, en otros mediante la participación directa en la formación, teniendo cada uno de estos sus propios matices y señalando perspectivas para futuras políticas, en que resaltamos la necesidad de considerar a los docentes no solo en la implementación de esta política, es decir, en el momento de “llevar ideas de política a la práctica” (GRINDLE, 2009), sino también en su concepción y formulación misma. Ellos/ellas conscientes del papel central que tienen como agentes de la educación han reflejado en sus palabras un sentir porque no han sido incluidos en los procesos de construcción de la política y en ocasiones ni en los de implementación. Esta participación y proceso de agenciamiento es central para garantizar el éxito de toda política lingüística (NGUYEN; BUI, 2016), así como para posibilitar el empoderamiento de los/as docentes y su mejoramiento continuo (VARGHESE; SNYDER, 2018).

De todas estas experiencias en la subregión, podríamos decir que el gobierno ha hecho esfuerzos por formar al profesorado de inglés del país a través de las diferentes estrategias. No obstante, luego de más de una década de implementación de la política y de unos programas de capacitación, su implementación ha tenido varios matices para los/las docentes de inglés de esta región. Por lo tanto, creemos que valdría la pena la conversación y el encuentro entre los diferentes agentes de políticas para la educación y considerar los bemoles de la política en su formulación e implementación. Esperamos que algunas líneas de estos retratos puedan contribuir a esta conversación.

Referencias

ÁLVAREZ, J. A.; CÁRDENAS, M.; GONZÁLEZ, A. Cobertura vs continuidad: dos retos para el desarrollo profesional para los docentes de inglés en el marco de Colombia Bilingüe. In: BASTIDAS, J. A.; MUÑOZ IBARRA, G. (coord.). *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés*. Pasto: Editorial Universitaria, 2015. p. 169-222.

BERMÚDEZ, J.; FANDIÑO, Y.; RAMÍREZ, A. Percepciones de directivos y docentes de instituciones educativas distritales sobre la implementación del Programa Bogotá Bilingüe. *Voces y Silencios*, Bogotá, v. 5, n. 2, p. 135-171, 2014. Doi: <https://doi.org/10.18175/vys5.2.2014.04>

CÁRDENAS, M. Encuentros y desencuentros en la formación de profesores de inglés en Colombia: una mirada a las políticas del programa nacional de bilingüismo. In: GIMENEZ, T.; GÓES MONTEIRO, M. C. (org.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010. p. 19-44.

CÁRDENAS, R.; CHÁVEZ, O.; HERNÁNDEZ, F. *Implementación del programa nacional de bilingüismo Cali-Colombia: perfiles de los docentes*. Cali: Editorial Universidad del Valle, 2015.

COLOMBIA. Presidencia. *Visión Colombia, II Centenario*: 2019. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, 2005a. Disponible en: <https://bit.ly/2L0vtkd>. Acceso el: 1 ago. 2011.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia 2004-2009*. Bogotá: Ministerio de Educación, 2005b. Disponible en: <https://bit.ly/2CpRW7A>. Acceso el: 1 ago. 2011.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *Plan de Educación: Visión 2019*. Bogotá: Ministerio de Educación, 2006. Disponible en: <https://bit.ly/2QIxqpv>. Acceso el: 1 junio 2012.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *Educación de calidad el camino para la prosperidad*. Bogotá: Ministerio de Educación, 2010. Disponible en: <https://bit.ly/2qDrXSz>. Acceso el: 1 julio 2011.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2013. Disponible en: <https://bit.ly/2qS0muS>. Acceso el: 25 abr. 2014.

COLOMBIA. Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. *Dinámica reciente de la confrontación armada en el Urabá antioqueño*. Bogotá: Organización Internacional para las Migraciones, 2006. Disponible en: <https://bit.ly/2D3BcUt>. Acceso el: 27 junio 2012.

CORREA, D.; USMA, J.; MONTOYA, J. El Programa Nacional de Bilingüismo: un estudio exploratorio en el Departamento de Antioquia, Colombia. *Íkala*, Medellín, v. 19, n. 1, p. 101-116, 2014.

DE MEJÍA, A. M. The national bilingual plan in Colombia: imposition or opportunity? *Apples Journal of Applied Language Studies*, Jyväskylä, v. 5, n. 3, p. 7-17, 2011.

FERRERES, V.; IMBERNÓN, F. (coord.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, 1999.

- FITZSIMMONS-DOOLAN, S. Language ideology change over time: lessons for language policy in the U.S. State of Arizona and beyond. *TESOL Quarterly*, East Lansing, v. 52, n. 1, p. 34-61, 2018. Doi: <https://doi.org/10.1002/tesq.371>
- FONTANA, A.; FREY, J. H. La entrevista: de una posición neutral al compromiso político. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (coord.). *Manual de investigación cualitativa, volumen IV*. Barcelona: Gedisa, 2015. p. 140-202.
- GARCÍA, J.; GARCÍA, D. Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, Santiago, v. 47, n. 2, p. 47-70, 2012. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-93032012000200002>
- GONZÁLEZ, A. Professional development of EFL teachers in Colombia: between colonial and local practices. *Íkala*, Medellín, v. 12, n. 1, p. 309-332, 2007.
- GONZÁLEZ, A. On alternative and additional certifications in English language teaching: the case of Colombian EFL teachers' professional development. *Íkala*, Medellín, v. 14, n. 22, p. 183-209, 2009.
- GRINDLE, M. La brecha de la implementación. In: MARIÑEZ NAVARRO, F.; GARZA CANTÚ, V. (coord.). *Política pública y democracia en América Latina: del análisis a la interpretación*. México, DF: Porrúa, 2009. p. 33-51.
- GUERRERO, C. Elite vs. folk bilingualism: the mismatch between theories and educational and social conditions. *HOW*, Bogotá, v. 17, n. 1, p. 165-179, 2010.
- IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: GRAÓ, 2007.
- IMBERNÓN, F. *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado: un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro, 2014.
- JOHNSON, D. *Language policy*. New York: Palgrave Macmillan, 2013.
- KVALE, S.; BRINKMANN, S. *Interviews: learning the craft of qualitative interviewing*. Thousand Oaks: Sage, 2009.
- LARROSA BONDÍA, J. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Revista Estudios Filosóficos*, Valladolid, v. 55, n. 160, p. 467-480, 2006.
- LAWRENCE-LIGHTFOOT, S. *The good high school: portraits of character and culture*. New York: Basic Books, 1983.
- LAWRENCE-LIGHTFOOT, S.; DAVIS, J. H. *The art and science of portraiture*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

- MARCELO, C. La formación permanente del profesorado en Europa y América Latina. In: COLÉN RIAU, M. T.; JARAUTA BORRASCA, B.; FRANCESCHI, J. (coord.). *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Horsori, 2010. p. 81-111.
- MUÑOZ, J.; GUERRERO, M.; BELTRAN, L. Diagnóstico de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en el Colegio Saludcoop Norte I.E.D. *Plumilla Educativa*, Manizales, v. 15, n. 1, p. 23-43, 2015. Doi: <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.15.831.2015>
- NGUYEN, H. T. M.; BUI, T. Teachers' agency and the enactment of educational reform in Vietnam. *Current Issues in Language Planning*, London, v. 17, n. 1, p. 88-105, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1080/14664208.2016.1125664>
- PÉREZ GÓMEZ, A. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1995. p. 398-429.
- RABBIDGE, M. Embracing reflexivity: the importance of not hiding the mess. *TESOL Quarterly*, East Lansing, v. 51, n. 4, p. 961-971, 2017. Doi: <https://doi.org/10.1002/tesq.397>
- RAMOS, B.; VARGAS, N. Algunas reflexiones sobre el Plan Nacional de Bilingüismo, sus impactos y realidades en el departamento de Boyacá. *Enletana Journal*, Tunja, n. 5, p. 21-34, 2012.
- RICENTO, T. *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Oxford: Blackwell, 2006.
- RICENTO, T.; HORNBERGER, N. Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. *TESOL Quarterly*, East Lansing, v. 30, n. 3, p. 401-427, 1996. Doi: <https://doi.org/10.2307/3587691>
- SALAZAR, A.; BERNAL, E. Beneficios de la capacitación docente del programa municipal de bilingüismo en los grados de transición y primero en dos instituciones públicas de Neiva. *Entornos*, Neiva, v. 3, n. 25, p. 227-243, 2012.
- SHOHAMY, E. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. New York: Routledge, 2006. Doi: <https://doi.org/10.4324/9780203387962>
- STAKE, R. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage, 1995.
- STAKE, R. *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press, 2006.
- URABÁ. Cámara de Comercio. *Informe socioeconómico de Urabá 2015*. Urabá: Cámara de Comercio, 2016. Disponible en: <https://bit.ly/2Hv5IGE>. Acceso el: 13 mar. 2016.

VALENCIA, S.; MONTOYA, O. Política Educativa y el desarrollo profesional docente en el departamento del Quindío. *In: BASTIDAS ARTEAGA, J. A.; MUÑOZ IBARRA, G. (Coord.). Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés.* Pasto: Editorial Universitaria, 2015. p. 327-361.

VARGHESE, M. M.; SNYDER, R. Critically examining the agency and professional identity development of novice dual language teachers through figured worlds. *Multilingual Research Journal*, Filadelfia, v. 12, n. 3, p. 145-159, 2018. Doi: <https://doi.org/10.1080/19313152.2018.1474060>

VEZUB, L. La formación y el desarrollo profesional frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado*, v. 11, n. 1, p. 1-23, 2007. Disponible en: <https://bit.ly/2KZy8e1>. Acceso el: 7 mayo 2015.

Data de submissão: 12/08/2018. Data de aprovação: 16/08/2019.