

ANÁLISIS CRÍTICO DE LA CUALIFICACIÓN DOCENTE Y PROPUESTA DE UN DESARROLLO PROFESIONAL ACORDE CON LAS NECESIDADES DEL CONTEXTO COLOMBIANO*

A CRITICAL ANALYSIS OF THE TEACHING QUALIFICATION PROCESS AND A PROPOSAL OF A PROFESSIONAL DEVELOPMENT ACCORDING TO THE NEEDS OF THE COLOMBIAN CONTEXT

Jesús Alirio Bastidas A., Ph.D.**

**Conferencia presentada en el III Seminario Internacional sobre Desarrollo Profesional en la Universidad de Nariño, Sept. 2018.*

***Profesor Titular de la Universidad de Nariño, Pasto. PhD en Educación con especialización en Lenguaje, Aprendizaje y Literacidad de la Universidad del Sur de California (1999), Los Ángeles, USA y Estudios Postdoctorales en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona (2013), Bellaterra, Cataluña, España. Actualmente dirige el Grupo de Investigación en Ciencias del Lenguaje, GICIL, Categoría "A", Colciencias.*

Citar: Bastidas, J. A. (2022). Análisis crítico de la cualificación docente y propuesta de un desarrollo profesional acorde con las necesidades del contexto colombiano. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 28, 79- 95

Recibido: agosto 13, 2022.

Aceptado: noviembre 28, 2022.

RESUMEN

Tradicionalmente, la cualificación docente ha sido planeada y financiada por las autoridades educativas e implementada a través de expertos de las instituciones de educación superior nacionales o internacionales. Es decir, que ha sido un proceso que proviene desde arriba (top-down process). En consecuencia, es importante analizar críticamente este tipo de cualificación docente que se ha ofrecido desde el siglo XX en Colombia. En este artículo se plantea la necesidad de empoderarnos y asumir el Desarrollo Profesional de los Docentes (DPD) como un proceso autónomo y colaborativo que parta desde la base docente y que sea apoyado y promovido por las autoridades educativas. Además, se caracteriza y sustenta al DPD, se lo diferencia del proceso de Formación Docente Tradicional (FDT), se plantea un procedimiento y se recomiendan unas estrategias para dar inicio a su implementación en nuestro contexto educativo.

Palabras clave:

Formación docente, cualificación docente, desarrollo docente, desarrollo profesional de los profesores de idiomas.

ABSTRACT

Teacher training has been traditionally planned and financed by the educational authorities and implemented by means of experts from national or international universities. This means, that it has been a top-down process. Consequently, there is a need to critically question this type of training offered to Colombian teachers from the 20th century. In this article, I propose the need to empower the teachers so that they welcome Professional Development (PD) as an autonomous collaborative and bottom-up process, which should be supported by the educational authorities. In addition, the PD process is characterized and supported, and it is differentiated from the traditional teacher training model. Finally, a procedure and some PD strategies are suggested to start its implementation in our own educational context.

Key words:

teacher training, teacher qualification, teacher development, language teachers' professional development.

RÉSUMÉ:

On peut dire que la qualification des enseignants traditionnellement a été planifiée et financée par les autorités éducatives et mise en œuvre par des experts d'établissements d'enseignement supérieur nationaux ou internationaux. En d'autres termes, il s'agit d'un processus qui vient du haut niveau. Par conséquent, il est important d'analyser d'une manière critique ce type de qualification des enseignants qui est proposé depuis le 20^e siècle en Colombie. Cet article se justifie pour la nécessité de renforcer et d'assumer le développement professionnel des enseignants (DPD) comme un processus autonome et collaboratif qui part de la base des enseignants et qu'il soit soutenu et promu par les autorités éducatives. En plus, dans cette étude, nous caractérisons et appuyons la DPD ; ainsi nous le différencions du processus de formation traditionnelle des enseignants (FDT), nous proposons une procédure de recherche et finalement, nous recommandons des stratégies pour commencer sa mise en œuvre dans notre contexte éducatif.

Mots clés :

Formation des enseignants, qualification des enseignants, développement des enseignants, le développement professionnel des professeurs de langues.

Introducción

Seguramente todos o la mayoría de los profesores han realizado cursos, diplomados, seminarios o talleres organizados y financiados por las autoridades educativas institucionales, municipales, departamentales o nacionales. Estas actividades han estado bajo la dirección de expertos nacionales o internacionales provenientes de universidades o de instituciones educativas autorizadas para proporcionar este tipo de actividades sobre temas o conocimientos relacionados con los idiomas y su enseñanza, muchos de ellos actualizados y provenientes de los Estados Unidos y de Europa principalmente.

Si bien las anteriores actividades académicas han sido tradicionales para la capacitación, formación y actualización docente y han sido realizadas por los profesores de idiomas con dedicación e inclusive sacrificio de su tiempo libre (en la mayoría de los casos) del profesorado, es importante preguntarse: *¿este tipo de formación docente ha contribuido efectivamente al desarrollo profesional, no solamente de los profesores, sino también al mejoramiento de la calidad educativa de las instituciones?*

En este artículo sustento con varios argumentos que este tipo de formación no ha sido efectiva y que hay necesidad de analizar a profundidad el problema de la formación docente en general, entender la naturaleza y características del Desarrollo Profesional de los Docentes (DPD), popularizado desde la década de 1990 en el campo de los idiomas, y adaptar o mucho mejor generar una o más propuestas de DP que realmente produzcan cambios visibles en el quehacer docente, y lo más importante, que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa de las instituciones según el contexto sociocultural en el que se desenvuelven.

Análisis Crítico de la Formación Docente Tradicional

Como se expresó anteriormente la FTD ha consistido en una serie de cursos de carácter disciplinar, pedagógico y de desarrollo de la lengua extranjera (en el caso del inglés), diseñados y organizados por autoridades educativas provenientes del MEN y de las Secretarías de Educación, dirigidos por expertos, generalmente profesores universitarios, y desarrollados en periodos de vacaciones para la capacitación, actualización y cualificación de los profesores. Generalmente, estos cursos les sirvieron a los profesores para cumplir con los requisitos de ascenso en el escalafón y para su consecuente mejora salarial.

A continuación, se resaltan ocho argumentos que sustentan este análisis crítico del tipo de formación docente que se ha ofrecido no solamente en Colombia, sino en el mundo desde el siglo XX y que aún persiste en el presente siglo (Imbernón, 2007; Bastidas, 2011). Estos argumentos son:

1. ***La capacitación, actualización y posteriormente denominada cualificación docente en nuestro país ha sido pensada, planeada e implementada por las autoridades educativas nacionales, departamentales, municipales y ahora institucionales para ser ofrecida periódicamente a los profesores.*** Es decir que ha sido una política educativa diseñada y por qué no impuesta de arriba hacia abajo (top-down process). Este tipo de políticas, si bien son aceptadas por los profesores, dada la obligatoriedad y la posibilidad de cumplir con un requisito para ascender en el escalafón docente, generalmente no producen el efecto esperado, por su carácter obligatorio, por su imposición y porque en su diseño no se han involucrado a los usuarios que son los profesores.
2. ***De la anterior característica se desprende que se ha fomentado una formación docente que responde más a razones tipo extrínseco que intrínseco.*** No podemos desconocer que muchos seres humanos necesitan de los incentivos y estímulos para la realización de una determinada actividad. Indudablemente que para los profesores han constituido un estímulo positivo, la realización de una actividad de capacitación o actualización, el ascenso en el escalafón y la correspondiente mejora salarial. El problema, sin embargo, radica en el efecto de este tipo de formación docente. Muchos autores en el área de la motivación (ej.: Lepper, Green, & Nisbett, 1973; Decy, 1975; Pintrich & Schunk, 1996) han demostrado que los efectos de la motivación extrínseca son efímeros, permanecen por un corto tiempo en la memoria a corto plazo y no alcanzan a transferirse y a ser parte de la memoria a largo plazo.
3. ***A los profesores se los ha capacitado, actualizado y culturizado (como lo afirma Imbernón, 2007), en conocimientos teórico-prácticos de carácter disciplinar, provenientes de dos grandes corrientes psicológicas: el conductismo y el cognitivismo y de tres corrientes lingüísticas: estructuralismo, generativismo y lingüística textual y aplicadas a la educación, la pedagogía y la didáctica.*** Sin desconocer los aportes realizados por estas grandes corrientes, especialmente del cognitivismo y de la Lingüística Textual a la educación, uno de los problemas de este tipo de conocimiento ha radicado en que su aplicación ha sido muchas veces

apresurada, improvisada y lo más grave descontextualizada. Es decir, que a sabiendas de que las anteriores teorías aún se han encontrado en desarrollo en el mismo campo de la psicología, que no se han sustentado definitivamente y que se han generado en contextos distintos a los nuestros, rápidamente se las ha sistematizado y aplicado a la educación, a la pedagogía, a la didáctica y a la formación de los docentes de las lenguas. Otro problema ha sido la forma como se los ha compartido con los profesores, con un estilo transmisionista, tal como lo corrobora Imbernón.

4. ***La capacitación, especialmente de los profesores de lenguas extranjeras, ha tendido a concentrarse más en los procedimientos y las técnicas de instrucción, respondiendo así a un modelo más de entrenamiento (teacher training) que de formación pedagógica (Freeman,1989; Lange, 1990; Ur, 1997; Bastidas, 2011).***

Esta formación, aunque puede ser útil para profesores principiantes o que no poseen un título de licenciados, puede capacitarlos para que sean más expertos en la metodología de enseñanza en el aula, pero no les da herramientas para entender que los problemas de aprendizaje de los estudiantes son de carácter complejo, que necesitan un análisis holístico, que tenga en cuenta no solo al profesor y la metodología, sino también a los estudiantes y al contexto sociocultural, tanto de la institución como de la comunidad circundante y al macro contexto político, económico, social y educativo nacional e internacional.

5. ***Los conocimientos proporcionados en los cursos de formación docente han sido estandarizados, ya que intentan resolver problemas genéricos (Imbernón, 2007) y han sido dirigidos por personas expertas universitarias.*** La formación que se ha proporcionado ha partido del supuesto que el conocimiento teórico o práctico es útil para todos los profesores, que intenta dar respuestas a todos por igual para la solución de problemas genéricos o estándares y que se lo puede aplicar en cualquier contexto. En esta forma, se ha desconocido que cada profesor es único, que su contexto sociocultural es distinto a aquél en el que se han generado los conocimientos que recibe en los cursos o actividades de formación docente y que lo que vive diariamente no son problemas genéricos, sino situaciones problemáticas particulares y contextualizadas. Por otra parte, si bien los expertos poseen una alta formación académica, en muchos casos éstos han carecido de experiencia docente en los niveles educativos de primaria y secundaria y desconocen el contexto educativo en el que trabajan los profesores que reciben sus enseñanzas.

6. ***En la formación tradicional, el docente ha sido tratado como un objeto de formación que va a ser moldeado por las enseñanzas de los expertos (Imbernón, 2007).*** Sin desconocer que en el momento de la formación, el experto puede hacer aportes importantes al desarrollo profesional del profesor, el problema que se presenta con este tipo de formación es que el docente se convierte en un ente pasivo, que posiblemente recibe los conocimientos y experiencias sin mayor cuestionamiento, que los procesa momentáneamente, pero que no van a contribuir a sustentar su identidad docente.
7. ***Las actividades de capacitación, actualización y cualificación han contribuido al individualismo docente y al aislamiento de los profesores (Imbernón, 2007).*** Teniendo en cuenta que la formación docente ha respondido a las exigencias de las autoridades educativas para que cada profesor se capacite y actualice obligatoriamente como un medio para mejorar en su escalafón docente y en su escala salarial en el momento que cumple con los requisitos, este tipo de cualificación docente ha favorecido el individualismo docente. Además, si cada profesor la realiza en momentos distintos y según la calidad de los cursos recibidos, éste puede aislarse de los colegas que no se han actualizado y en consecuencia perpetuar la escasa o nula comunicación entre los profesores.
8. ***Las actividades de formación docente se han ofrecido en las instalaciones de las entidades estatales propias o alquiladas y generalmente de las universidades, sustentando así el valor del conocimiento teórico-práctico proveniente de los expertos.*** Aunque los profesores no han parecido ser sensibles a este detalle, quizá por la oportunidad de regresar a la ciudad y a las instalaciones de una universidad para sentirse nuevamente estudiantes, este tipo de decisiones de las autoridades y de los organizadores de la FDT contribuyen a la sobrevaloración del conocimiento, quizá más teórico que práctico de los expertos y a la posible desvaloración del conocimiento práctico-teórico que han generado los profesores en sus propios lugares de trabajo. Es decir, que se continúa perpetuando la división entre la teoría y la práctica, la investigación y la práctica y el experto dueño del conocimiento y el profesor-práctico receptor de nuevos conocimientos (Wallace, 1991; Bastidas, 2017).

El Desarrollo Profesional de los Docentes: Una alternativa para solventar los vacíos de la Formación Docente Tradicional.

En el campo de la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas, el DPD es una tendencia que se populariza a partir de la década de 1990, tanto en Europa como en EE.UU (Lange, 1990), y que su conceptualización en Colombia se introduce en el presente siglo (ej.: González, Montoya, & Sierra, 2002; González, 2007; Cárdenas, González y Álvarez, 2010; Álvarez, Cárdenas, & González, 2011; Vera, Pérez, & Olaya, 2011; Cárdenas, Nieto, & Del Campo, 2011). Es importante, aclarar, sin embargo, que dicha conceptualización y experiencias aún se refieren a los cursos o diplomados que se ofrecen desde las universidades, según las necesidades que éstas han identificado de los reportes de los docentes y bajo la dirección de profesores de dichas instituciones. Lo anterior significa que este tipo de actividades aún responden a varias características de una FDT.

Varios autores se han referido al Desarrollo Docente o Desarrollo Profesional en los siguientes términos:

“... a term used in the literature to describe a process of continual intellectual, experiential, and attitudinal growth of teachers ..., some of which is generated in preprofessional and professional Inservice programs.” (Lange, 1990, p. 250).

“... the sum total of formal and informal learning experiences throughout one’s career from preservice teacher education to retirement.” (Fullan, 1991, p. 326).

“The professional development of teachers includes all the experiences of natural learning as well as the more planned and conscious ones which try, both directly and indirectly, to benefit individuals, groups or schools and which contribute to improving the quality of education in the classroom.” (Day, 1999, p. 4).

“Teacher development ... usually refers to professional learning by teachers already engaged in professional practice, usually through reflective discussion sessions based on current classroom practice.” (Ur, 1997, p. 1).

“... un proceso de crecimiento de carácter interactivo, crítico, reflexivo y situado en el lugar de práctica del profesor, con el fin de sustentar al docente del inglés como un profesional respetable y digno de estatus y reconocimiento social.” (Bastidas, 2011, p. 164).

Con base en las anteriores definiciones podemos caracterizar al DPD como un proceso de carácter autónomo, reflexivo y crítico, de continuo aprendizaje intelectual y experiencial, ya sea individual o colectivo, que surge de las necesidades de los profesores y de las instituciones para la solución de situaciones problemáticas propias de cada contexto, para el mejoramiento de la calidad de la educación y para la sustentación de la docencia de los idiomas como una profesión digna del reconocimiento social .

A continuación, se sustenta la naturaleza y las características más sobresalientes del DPD con base en las características de la FDT que se indicaron anteriormente, las cuales pueden contribuir al cambio y al mejoramiento individual y colectivo de los procesos de aprendizaje y enseñanza de los idiomas en las instituciones educativas.

1. ***El DPD es pensado, planeado e implementado por los profesores y las autoridades académicas institucionales para ser realizado por los profesores y apoyado por las instituciones.*** Es decir que son actividades que se realizan desde la base docente (bottom-up). Esta formación puede producir mejores resultados debido a la participación de los profesores en su diseño y ejecución y porque responden a las necesidades personales e institucionales.
2. ***De la anterior característica se desprende que esta formación docente responde más a razones de tipo intrínseco que extrínseco.*** Según varios autores estudiosos de la motivación, se ha demostrado que los efectos de la motivación intrínseca son mucho más duraderos, ya que no solamente permanecen en la memoria a corto plazo, sino que también se transfieren a la memoria a largo plazo.
3. ***Las actividades de DPD surgen de la práctica de los profesores, se analizan ya sea individualmente o en forma colectiva a nivel institucional y se busca la solución de los problemas a través del análisis, la reflexión y la investigación acción (generalmente). En caso de necesitar el aporte de conocimientos teóricos, la institución puede invitar a personas expertas para que los asesore.*** El tipo de conocimiento que analizan los profesores es de carácter práctico, cuyo estudio puede contribuir a “teorizar la práctica”, es decir, a producir teoría sobre la propia práctica. Por su parte, los expertos no se presentan a la institución como los conocedores absolutos, sino como los que ponen a su disposición su conocimiento al servicio de los intereses de los profesores y deben ir con una mente abierta a aprender de los profesores, quienes son los conocedores de las problemáticas que viven diariamente.

4. ***Si bien el DPD puede incluir actividades de entrenamiento, su énfasis está en la formación de los profesores para la solución de los problemas que se presentan en el aula, en la institución y en la comunidad circundante.*** Teniendo en cuenta que los problemas que se presentan en las instituciones educativas y en la comunidad local, la cual incluye a los padres de familia, el DPD obliga a los profesores y a las instituciones a tener en cuenta, no solamente a los actores del proceso enseñanza y aprendizaje, sino también al contexto sociocultural de la escuela y de la comunidad, tanto, municipal, como departamental y posiblemente nacional. Esto demanda una cualificación más de carácter pedagógico y educativo que instruccional.
5. ***El DPD se concentra en el uso de conocimientos y de experiencias para la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas de cada contexto (Imbernón, 2007), las cuales están bajo la responsabilidad principal de los profesores y administrativos de las instituciones.*** El DPD reconoce que cada profesor y cada institución es única y por lo tanto, las situaciones problemáticas deben ser abordadas, en primera instancia, por los actores de cada institución y solamente en casos necesarios solicitar la asesoría externa que puede contribuir a la solución de dichas problemáticas.
6. ***En el DPD se asume al docente como un sujeto de formación y, por lo tanto, las actividades que realice deben contribuir a consolidar su identidad docente (Imbernón, 2007).*** Es decir, que el profesor es un ser activo que participa en su propia formación docente, contribuye a la solución de los problemas de su institución y con las experiencias vividas paulatinamente logra mejorar y consolidar su identidad y su profesionalismo docente.
7. ***El DPD promueve el trabajo colaborativo y la comunicación entre docentes (Imbernón, 2007).*** Sin desconocer que la formación docente incluye actividades de tipo individual, el DPD fomenta el trabajo colaborativo, ya que parte de las necesidades y de las situaciones problemáticas de cada contexto. Es decir, que el DPD obliga a los profesores a trabajar en equipo como una estrategia fundamental para la solución de los problemas institucionales.
8. ***Las actividades de DPD se desarrollan en las instalaciones de las entidades educativas, reconociendo así el valor del conocimiento práctico-teórico de los profesores y de los directivos, producidos en su propio contexto.*** Este contexto del DPD contribuye a la valoración del conocimiento y la experiencia práctica de los

profesores y de los administrativos de las instituciones en primera instancia. Lo anterior no desconoce que los anteriores actores también poseen conocimientos teóricos, quizás más de tipo implícito que explícito. Sin embargo, esto no significa que se desconozca el conocimiento teórico de los expertos, ya que ellos pueden contribuir a un mayor entendimiento y pueden asesorar a los profesores y directivos para lograr mejores soluciones a sus problemáticas. En estas circunstancias, el DP contribuye al diálogo entre la práctica y la teoría, al reconocimiento del valor del conocimiento práctico y a la horizontalización en las relaciones entre los profesores y los investigadores.

Propuesta de un Procedimiento y unas Estrategias para la Implementación Inicial del Desarrollo Profesional en nuestro Contexto Educativo.

Procedimiento. El DPD es una actividad de aprendizaje continuo, que para tener éxito hay que considerarlo como un proyecto a largo plazo. En consecuencia, como todo proyecto se debe enmarcar en tres momentos: planeación, implementación y evaluación. Para facilitar la fase de la *planeación*, el profesor debe responder a las siguientes preguntas sobre el proceso de DPD:

¿Qué deseo aprender de la práctica docente que he realizado hasta el momento?

Esta pregunta es importante porque, primero invita a los profesores a recordar que ellos seguirán siendo aprendices a lo largo de su carrera docente; segundo, dirige sus miradas hacia su práctica docente y tercero los focaliza en algún aspecto específico de su quehacer docente, de sus actores y de su contexto sociocultural.

¿Para qué lo realizo?

La pregunta permite formular los objetivos, tanto a largo como a corto plazo del proceso de DPD. A largo plazo, todo proceso de DPD busca mejorar la calidad de la práctica pedagógica de los profesores en ejercicio y la calidad educativa de sus instituciones. Además, hay que tener en cuenta que entre más sistemáticas, válidas y sustentadas sean las actividades de desarrollo docente, más contribuimos a sustentar la profesionalidad de la docencia. A corto plazo, los profesores pueden establecer unos objetivos específicos que son el resultado de la focalización de su estudio en uno o más aspectos puntuales de su práctica pedagógica.

¿Por qué lo realizo?

Las respuestas a esta pregunta les permite identificar las razones que los han motivado para asumir el proceso. En esta sección se pueden identificar diferentes razones. Mientras un profesor puede hacerlo porque está insatisfecho con los resultados de su enseñanza, otro lo puede hacer por la curiosidad de descubrir que encuentra al final de la actividad y otro lo puede realizar porque desea contribuir a la solución de un problema concreto.

¿Quién lo va a realizar?

Así como esta actividad puede ser personal, también se espera que sea colectiva, especialmente cuando se busca contribuir a la solución de problemas de aula o del contexto circundante. Esta pregunta, también incluye la búsqueda de apoyo logístico y posiblemente financiero de las instituciones educativas y posiblemente de la asesoría de docentes de otras instituciones que hayan realizado actividades similares, así como también de expertos universitarios que tengan conocimientos y experiencias sobre el área de interés de los profesores.

¿Cómo se lo va a realizar?

Esta pregunta conduce a la selección de una o más estrategias de DPD que respondan a las necesidades de los profesores y de las instituciones y a sus objetivos. Estas estrategias se las indica en la próxima sección.

¿Dónde se lo va a llevar a cabo?

La respuesta a la anterior pregunta demuestra una de las características importantes del DP: situarse en el propio contexto de los participantes. Es decir, que la actividad se planea y se ejecuta en la propia institución educativa de los profesores.

¿Cuándo se lo va a realizar?

Para responder a esta pregunta, los profesores deben establecer un cronograma realista que se refiera a los tiempos, las actividades y los responsables de cada actividad. Se recomienda empezar con estrategias que no demanden mucho tiempo para motivar la continuidad del proceso de DPD.

La *implementación* de la actividad de DPD implica la ejecución de lo planeado anteriormente. Esto significa poner en ejecución en los tiempos estipulados las estrategias seleccionadas. Al mismo tiempo, hay necesidad de controlar el desarrollo de las actividades y la recolección de la información pertinente con las técnicas o instrumentos que caractericen a cada estrategia. Además, en esta etapa se recomienda empezar el análisis preliminar, la interpretación y la reflexión sobre la información que se recolecte.

Finalmente, en la fase de la *evaluación*, los profesores proceden a evaluar los resultados de la experiencia en cuanto al aprendizaje obtenido, a los cambios logrados como resultado de la actividad, a las reacciones de los participantes durante y al finalizar la actividad y a los beneficios, no solo personales sino también institucionales (Kirkpatrick, 1988). Es pertinente agregar la importancia de compartir los resultados de la experiencia con otros colegas, con todos los integrantes de la institución y con profesores de otras instituciones. Además, los participantes pueden producir un reporte escrito que puede ser presentado en un evento académico y luego someterlo a consideración de una revista para su posible publicación.

Estrategias de DPD. Los expertos en DPD en idiomas han propuesto una serie de estrategias; por ejemplo, Richards & Farrell (2005) presenta 11 estrategias denominadas: 1) Talleres, 2) Auto-monitoreo, 3) Grupos de apoyo docente, 4) Diario de enseñanza, 5) Observación a compañeros, 6) Portafolio de enseñanza, 7) Análisis de incidentes críticos, 8) Análisis de casos, 9) Asistencia a compañeros, 10) Enseñanza en equipo y 11) Investigación Acción. Por su parte, Bastidas (2011), además, propuso actividades como la auto-evaluación, el cuestionamiento, la conformación de comunidades y redes, la reflexión crítica y la investigación educativa.

Si bien estas estrategias son interesantes y muy útiles, su implementación puede demandar preparación, tiempo, colaboración de los compañeros de trabajo, soporte de los directivos, presupuesto para su implementación, etc.

Teniendo en cuenta que a los profesores, especialmente de primaria y secundaria de nuestro país, se les demanda cada vez más dedicación a una serie de actividades, que en varios casos van más allá de la docencia, en este artículo me refiero exclusivamente a las actividades de *auto-observación o auto-monitoreo*, como la denomina Richards & Farrell (2005), y a los *grupos de apoyo docente*. La primera estrategia se propone, también, debido a que el DPD incluye el desarrollo personal y la segunda estrategia responde al viejo adagio que “una golondrina no hace verano”. Con esta estrategia se busca promover el trabajo en equipo, para contrarrestar el trabajo individual y aislado que se encuentra frecuentemente en las instituciones educativas e inclusive en las universidades.

Estrategia de Auto-Observación.

Definición. Tal como su nombre lo indica la auto-observación (AO) es una estrategia de aprendizaje auto- dirigido, en el que se recolecta información sobre las prácticas de enseñanza de los profesores, con el objeto de comprenderlas, revisarlas y lo más importante mejorarlas.

Justificación. Richards & Farrell (2005) afirma que la AO proporciona varios beneficios que permite a los profesores:

- identificar los vacíos que pueden existir entre lo que ellos piensan y lo que realmente hacen en clase,
- descubrir características de su práctica docente que pueden ser impactantes, ya sea por ser sobresalientes o desilusionantes,
- obtener información sobre aspectos específicos sobre los que hay necesidad de analizarlos, revisarlos e inclusive cambiarlos e
- identificar problemas de clase que posiblemente no los han alcanzado a identificar durante el desarrollo de clase,

Además, se pueden agregar estos beneficios adicionales:

- Obtener una radiografía de su actividad docente, tal como sucede en la realidad,
- Fomentar el aprendizaje docente auto-dirigido.

Con base en los beneficios anteriores, los profesores pueden sustentar la necesidad de mejorar y en consecuencia dar inicio a la planeación de su propio Desarrollo Profesional.

Técnicas e instrumentos para la auto observación. Según Richards & Farrell (2005), entre las técnicas más utilizadas para la AO están los reportes de una lección, la grabación de audio y la grabación de video.

De estas técnicas se destacan las *grabaciones de video y de audio*, siendo la primera la más objetiva y completa en cuanto a la información que se puede recolectar, lo cual depende de la calidad de las cámaras utilizadas y de su alcance, tanto de la grabación de todo el espacio del aula, como de las voces de los estudiantes. Sin embargo, es importante tener en cuenta que a pesar de que en la actualidad, los estudiantes y los profesores están mucho más acostumbrados a este tipo de grabaciones, éstas pueden resultar intimidantes e invasivas (Richards & Farrell, 2005). Por lo tanto, hay necesidad de utilizarlas con precaución, familiarización y justificación. En este sentido, las *grabaciones en audio* pueden ser una mejor alternativa, sin desconocer, tampoco, sus limitaciones debido a la ausencia de

imágenes y la calidad de la grabación de las voces de los estudiantes que se encuentran alejados de los aparatos de grabación.

Finalmente, los *reportes de una lección* son evidencias escritas de lo que sucedió en una clase o en una lección y que generalmente se las realiza después de su terminación. Estos reportes pueden hacerse en forma de descripciones y narraciones (Richards & Farrell, 2005), pero también pueden incluir interpretaciones, reflexiones y acciones de mejoramiento. Su calidad y utilidad van a depender de la capacidad de la memoria de los profesores para recordar lo que sucedió en clase. Entre más tiempo se demore en hacer el reporte escrito, mayor probabilidad de olvidar varios detalles de la clase.

Estrategia de Grupos de Apoyo Docente

Definición. Un Grupo de Apoyo Docente (GAD) está conformado por dos o más profesores que se reúnen voluntaria y periódicamente para realizar diversas actividades encaminadas a lograr sus metas de DPD, ya sean personales o de grupo, con el convencimiento de que el trabajo colectivo es más efectivo que el trabajo individual (Richards & Farrell, 2005).

También se lo puede definir como una estrategia de aprendizaje colaborativo, que promueve el trabajo de dos o más profesores que, en forma conjunta, planean actividades de DPD para recoger información sobre sus prácticas pedagógicas con el objeto de analizarlas, entenderlas y revisarlas para contribuir a la solución de problemas y al mejoramiento de la calidad educativa de su institución.

Justificación. Según Richards & Farrell (2005), los GAD proporcionan a los profesores e instituciones una serie de beneficios que les permite:

- Disminuir el tradicional trabajo aislado de los profesores y promover el trabajo en equipo para la solución de problemas educativos de sus instituciones,
- Entender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante las discusiones grupales,
- Introducir cambios significativos en la enseñanza como resultado del análisis crítico en forma colectiva de los enfoques y métodos de enseñanza,
- Beneficiar el aprendizaje de los estudiantes, dado que en los grupos se pueden discutir aspectos relacionados con los problemas de aprendizaje de los estudiantes,
- Fortalecer la confianza de los profesores en cuanto a sus capacidades y habilidades gracias al trabajo en grupo.

Otros beneficios adicionales incluyen:

- Desarrollar el aprendizaje colaborativo entre los profesores, el cual facilita la interacción y el aprendizaje con la ayuda de los compañeros, así como también el intercambio de habilidades y experiencias para la solución de problemas y
- Promover la conformación de “comunidades de aprendizaje”.

Tipos de Grupos de Apoyo Docente. Para Richards & Farrell (2005), estos grupos se conforman para realizar actividades puntuales y específicas según las áreas de interés de los profesores. Entre estos grupos tenemos: *grupos basados en temas específicos*, *grupos de lectura* y *grupos de escritura*. Hay grupos que también son de *carácter institucional* y que se conforman para estudiar temas mucho más amplios y que responden a las necesidades de las instituciones.

Otros se crean para realizar diversas actividades, incluidas aquéllas de los anteriores grupos, tales como las *redes de profesores*, *los grupos virtuales* y *los grupos de investigación*.

Conclusiones

En este artículo se ha sustentado la importancia del Desarrollo Profesional de los Docentes de Idiomas con ocho argumentos que se contraponen a las debilidades de la Formación Docente Tradicional, la cual se ha ofrecido en nuestro país desde el siglo XX. Las fortalezas se argumentan en un DPD que surge de las situaciones problemáticas y necesidades de la base docente y de sus instituciones; que se basa en el aprendizaje autodirigido y en el aprendizaje colaborativo; que es diseñado, controlado y evaluado mediante la colaboración de colectivos docentes y que se sitúa en su propio contexto de trabajo.

Lo anterior, sin embargo, no significa que la propuesta de DPD desconozca y no valore los aportes de las autoridades educativas y de los expertos externos. Por el contrario, toda actividad de DPD necesita del apoyo logístico y financiero de las autoridades educativas locales y nacionales y de la asesoría de los expertos para el entendimiento y la solución de las situaciones problemáticas que viven los profesores en sus instituciones de trabajo.

Si bien los expertos internacionales nacionales han propuesto varios procedimientos y estrategias para el DPD, en esta ponencia se sugiere un procedimiento que incluye tres pasos tradicionales: planeación, implementación y evaluación. Las estrategias de auto observación y de grupos de apoyo docente se las propone para dar inicio al DPD y responden al poco tiempo que disponen los profesores en los actuales tiempos de evaluación docente y

estudiantil, de exigencias de resultados más efectivos de aprendizaje de los estudiantes y de acreditación de la calidad educativa de las instituciones. Las demás estrategias podrán ser acogidas por los profesores, según su disponibilidad de tiempo, a las necesidades personales e institucionales y al apoyo e incentivos que les brinden las autoridades locales, departamentales y nacionales.

Referencias

- Álvarez, J. A., Cárdenas, M. L. & González, A. (2011). Cobertura vs continuidad: dos retos para el desarrollo profesional para los docentes de inglés en el marco de Colombia Bilingüe. En J. A. Bastidas, & G. Muñoz (eds.). *Fundamentos para el desarrollo profesional de los docentes de inglés*, (pp. 119-154), Pasto, Colombia: Secretaría de Educación y Cultura Departamental y Universidad de Nariño.
- Bastidas, J. A. (2011). Desarrollo profesional situado en el contexto de los profesores de Inglés como lengua extranjera. En J. A. Bastidas, & G. Muñoz (eds.). *Fundamentos para el desarrollo profesional de los docentes de inglés*, (pp. 155-183), Pasto, Colombia: Secretaría de Educación y Cultura Departamental y Universidad de Nariño.
- Bastidas, J. A. (2016). *La Preparación Inicial de los Profesores de Lenguas Extranjeras*. Pasto: Editorial Universidad de Nariño.
- Cárdenas, M. L., González, A., & Alvarez, J. A. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Revista Folios*, 31, 49-67.
- Cárdenas, M. L., Nieto, M. C., & Del Campo, R. M. (2011). El Programa de Desarrollo Profesional Docente PROFILE: Experiencias, Reflexiones e Implicaciones para el Contexto Colombiano. En J. A. Bastidas, & G. Muñoz (eds.). *Fundamentos para el desarrollo profesional de los docentes de inglés*, (pp. 97-118), Pasto, Colombia: Secretaría de Educación y Cultura Departamental y Universidad de Nariño
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Decy, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York, NY: Plenum.
- Freeman, D. (1989). Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 2(1), 27-45.
- Fullan, M.G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press
- González, A., Montoya, C., & Sierra, N. (2002). What do EFL teachers seek in professional development programs? Voices from the teachers. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 7, 29-50
- González, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(18), 309-332.
- Imberón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona, España: Editorial GRAO de IRIF, S. L.
- Kirkpatrick, D. L. (1988). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler
- Lange, D. L. (1990). A blueprint for a teacher development program. En J. C. Richards & D. Nunan (eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 245-281). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lepper, M. R., Green, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic motivation with extrinsic rewards: A test of the "oversimplification" hypothesis.

- Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and application*. Englewood Cliffs, n. J.: Prentice Hall.
- Richards, J. C., & Farrell, T. C. (2005). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1997). Teacher training and teacher development: A useful dichotomy?. *The Language Teacher*, 21(10), 1 – 6.
- Vera, E., Pérez, D., & Olaya, A. (2011). *Hacia una perspectiva de desarrollo profesional mediado por TIC para docentes de inglés*. Bogotá, D. E.: Fondo Editorial, Universidad Pedagógica Nacional.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.