



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES

La formación docente en lenguas extranjeras. Un abordaje interpretativo desde las voces de los estudiantes de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Nacional de Chimborazo

Tesis presentada para cumplir con los requisitos formales para la obtención del título de Doctor en Educación

Autor: César Augusto Narváez Vilema

Director: Dr. Luis Gabriel Porta

Co-director: Dr. Jonathan Ezequiel Aguirre

Marzo de 2024

Rosario

República Argentina

Queridos Andrés, Felipe y Nicolás

A ustedes, mis amados hijos, les dedico este logro que pretende ser el ejemplo vivo de que los sueños sí se hacen realidad. Cada paso que he dado en este camino académico lleva inscriptos sus nombres y la esperanza de que mi esfuerzo signifique un futuro mejor para ustedes, un futuro lleno de oportunidades y realización.

Adorados papá y mamá, Don Julio César Narváez y Doña Gladys Magdalena Vilema

Esta tesis es más que un simple documento académico; es el fruto de años de esfuerzo, dedicación y sacrificio, y gran parte de ese mérito les pertenece a ustedes. Su inquebrantable apoyo y amor incondicional han sido la fuerza impulsora para, primero, convertirme en un ser humano de bien y luego un gran profesional.

Amada Esposa Amparo Isabel Vargas Vimos

Tu amor, apoyo y comprensión han sido la luz que ha iluminado mi camino durante esta travesía académica. Tu paciencia infinita y tu fe inextinguible en mí han sido mi roca en los momentos de duda y desánimo.

Con todo mi amor y gratitud,

César Augusto Narváez Vilema

Agradecimientos

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a todas las personas e instituciones que han contribuido de diversas formas a la realización de esta tesis.

En primer lugar, a mi director y Co-director de tesis, Dr. Luis Gabriel Porta y Dr. Jonathan Ezequiel Aguirre por su orientación experta, su paciencia y su dedicación. Sus conocimientos y consejos fueron fundamentales en cada etapa de este proyecto.

También quiero agradecer a La Universidad Nacional de Rosario – Argentina y a la Universidad Nacional de Chimborazo - Ecuador, por brindarme los recursos, los conocimientos, destrezas y el ambiente propicio para llevar a cabo esta investigación.

Agradezco sinceramente a los docentes y estudiantes de la Carrera de Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la UNACH, por sus aportaciones, discusiones, experiencias y comentarios constructivos que enriquecieron mi trabajo.

Agradezco a mis padres, hermanas, esposa e hijos por su amor incondicional, su apoyo constante y su comprensión durante este proceso. A mis amigos y amigas por su ánimo, su comprensión y su compañía a lo largo de esta travesía académica.

A todos ustedes, mi más sincero agradecimiento. Este logro no hubiera sido posible sin su contribución.

César Augusto Narváez Vilema

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE CONTENIDOS	IV
ÍNDICE DE TABLAS	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS	X
LISTA DE ABREVIATURAS	XI
RESUMEN	XIII
INTRODUCCIÓN	15
PRIMIGENIA DE LA INVESTIGACIÓN	15
LA ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN DISPUESTA EN CAPÍTULOS	20
CAPÍTULO 1.....	23
ESTADO DEL ARTE	23
1.1 ESTADO VIGENTE DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	23
1.2 FORMACIÓN DOCENTE EN EL ECUADOR	32
1.3 POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE	36
1.4 CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE	44
1.5 PRÁCTICA DOCENTE PREPROFESIONAL.....	51
1.6 LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUAS EXTRANJERAS	56
1.7 FORMACIÓN DE DOCENTES EN INGLÉS	63
CAPÍTULO 2.....	70
MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL	70
2.1 LA FORMACIÓN DOCENTE.....	70
2.2 LAS TRADICIONES DE FORMACIÓN DOCENTE	71
2.2.1. <i>La tradición normalizadora – disciplinadora: el buen maestro.....</i>	<i>72</i>
2.2.2. <i>La tradición académica: el docente enseñante.....</i>	<i>75</i>
2.2.3. <i>La tradición eficientista: el docente técnico</i>	<i>79</i>
2.2.4. <i>Tendencias no consolidadas en tradiciones: búsqueda de caminos alternativos</i>	<i>82</i>
2.2.5. <i>Las huellas de la tradición.....</i>	<i>88</i>
2.3 POLÍTICA EDUCATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE	89
2.3.1. <i>Política educativa en Latinoamérica</i>	<i>92</i>
2.3.2. <i>Política educativa y formación docente en el Ecuador</i>	<i>99</i>

2.3.3. Política educativa y la enseñanza de lenguas extranjeras en el Ecuador	102
2.4 CURRÍCULO; UN ACERCAMIENTO EPISTEMOLÓGICO.....	105
2.4.1. El estatuto epistemológico del curriculum.....	110
2.4.2. El interés técnico del saber	110
2.4.3. El interés práctico del saber.....	111
2.4.4. El interés emancipador del saber.....	111
2.5 RACIONALIDADES CURRICULARES.....	112
2.5.1. Racionalidad curricular técnica o tecnocrática.....	112
2.5.2. Racionalidad curricular práctica o praxiológica.....	114
2.5.3. Racionalidad curricular crítica o emancipadora	115
2.6 LOS MODELOS CURRICULARES.....	116
2.6.1. Modelo de la racionalidad tecnocrática y experta.....	116
2.6.2. Modelo de racionalidad práctica o deliberativa.....	118
2.6.3. Modelo de racionalidad sociocrítica	120
2.7 LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUAS EXTRANJERAS-INGLÉS	124
2.7.1. Re-pensar - re-significar la FDLE.....	126
2.7.2. Formación docente en lenguas extranjeras desde la interculturalidad	128
2.7.3. La Formación de Docentes de Lenguas Extranjeras desde las Teorías Críticas.....	130
2.7.4. La consciencia crítica.....	132
2.7.4. Pedagogía dialógica y FDLE.....	133
2.7.5. La consciencia crítica de sí mismo	133
2.8 POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, BILINGÜISMO Y LENGUAS EXTRANJERAS.....	135
2.8.1. Políticas lingüísticas en Hispanoamérica.....	135
2.8.2. Políticas lingüísticas en el Ecuador.....	140
2.9 LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	144
2.9.1. Teorías de aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras... ..	145
2.9.2. Teoría conductista.....	146
2.9.3. El innatismo.....	147
2.9.4. El cognitivismo	148
2.9.5. Teoría del constructivismo social	149
2.9.6. La teoría del aprendizaje y adquisición de una segunda lengua.....	150
2.10 MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	152
2.10.1. Un transitar histórico	152
2.10.2. Los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras	155

2.10.3. El método tradicional.....	156
2.10.4. El método directo	156
2.10.5. El método audio-oral	157
2.10.6. El método situacional	158
2.10.7. La revolución cognitiva.....	159
2.10.8. Respuesta total física.....	159
2.10.9. El enfoque natural	160
2.10.10. Sugestopedia	160
2.10.11. El enfoque comunicativo	161
2.11 METODOLOGÍAS ACTIVAS Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	162
2.11.1. Aprendizaje cooperativo.....	163
2.11.2. Aprendizaje basado en proyectos.....	165
2.11.3. Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras ...	166
2.11.4. Método de análisis y solución de problemas	167
2.11.5. Aula invertida.....	168
2.11.6. Aprendizaje combinado.....	169
CAPITULO 3.....	171
MARCO METODOLÓGICO	171
3.1 DISEÑO METODOLÓGICO	171
3.2 OBJETIVOS	174
3.2.1. General.....	174
3.2.2. Específicos	174
3.3 TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y ETAPAS	175
3.4. POBLACIÓN.....	179
3.5 TÉCNICAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	179
CAPÍTULO 4.....	183
EL MARCO EPISTEMOLÓGICO DE LA FDLE EN LA UNACH.....	183
4.1 LA ALMA MATER; UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO	183
4.2 CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LOS IDIOMAS NACIONALES Y EXTRANJEROS	191
4.2.1. La Propuesta Curricular	192
4.2.2. Objetivo general:	193
4.2.3. Objetivos específicos:	194
4.3.4. Objetivos curriculares.....	198
4.3 EL PERFIL DE EGRESO	201

4.4 HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LOS IDIOMAS NACIONALES Y EXTRANJEROS	204
4.4.1. <i>Complejidad Epistemológica</i>	204
4.4.2. <i>Interdisciplinariedad</i>	205
4.4.3. <i>Investigación</i>	205
4.4.4. <i>Enfoque socio crítico</i>	206
4.4.5. <i>Ética</i>	206
4.5 FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SOSTIENEN LA FDLE EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LOS IDIOMAS NACIONALES Y EXTRANJEROS DE LA UNACH	207
4.6 MALLA CURRICULAR	210
4.7 PROCESOS VINCULADOS A LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUAS EXTRANJERAS	212
4.7.1. <i>Sobre las Prácticas Preprofesionales Resolución No. 0106-CU-16- 04-2019</i>	212
4.7.2. <i>La Vinculación con la Sociedad Resolución No. 0192-CU-UNACH- DESN-01-12-2020; 2020</i>	218
4.7.3. <i>El Proceso de Titulación Resolución No. 0025-CU-25/28/30-01- 2019</i>	220
CAPÍTULO 5	224
POLÍTICAS, DIMENSIONES CURRICULARES Y FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUAS EXTRANJERAS; LAS NARRATIVAS DE LOS FORMADORES	224
5.1 LAS POLÍTICAS QUE ABRAZAN LA FDLE; ¿QUÉ DICEN LOS FORMADORES?	227
5.2 EL ESPÍRITU CURRICULAR DE LA PROPUESTA DE FDLE	233
5.2.1. <i>El Proceso de Práctica Pre-Profesional</i>	236
5.2.2. <i>El Proceso de Vinculación con la Sociedad</i>	240
5.2.3. <i>El Proceso de Titulación</i>	241
5.3 ENSEÑAR A ENSEÑAR INGLÉS; UN DESAFÍO EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA	243
5.4 INTERDISCIPLINARIEDAD, INTERCULTURALIDAD, COMPLEJIDAD, CRITICIDAD, APRENDIZAJES BASADOS EN LA EXPERIENCIA, EN LA INVESTIGACIÓN Y REFLEXIÓN... ¿QUÉ DICEN, ¿QUÉ HACEN, LOS FORMADORES?	246
5.5 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS; EL HORIZONTE QUE PERSIGUE LA FDLE DE LA CARRERA	250

5.5.1. <i>¿Por qué se enseña inglés y no alguna otra lengua extranjera?</i>	252
CAPÍTULO 6.....	259
LOS ¿QUÉ?, ¿CÓMO?, ¿PARA QUÉ? Y ¿POR QUÉ? DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUAS EXTRANJERAS; UNA VISIÓN INVERSA QUE RESCATA LA PERSPECTIVA ESTUDIANTEL.....	259
6.1 ONTOLOGÍA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUAS EXTRANJERAS	263
6.2 INTERCULTURALIDAD Y DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN LA FDEL; IDEAS QUE IRRADIAN EN EL DISCURSO, PERO SE DISIPAN EN LA PRÁCTICA	274
6.3 LOS ALCANCES DEL MCER EN LA FDLE ECUATORIANA.....	277
6.4 LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES; UN ALIADO DE LA FORMACIÓN DOCENTE	280
6.5 PERFIL DE EGRESO; UTOPIA O REALIDAD	289
6.6 TITULACIÓN; EL ESCALÓN FINAL	293
6.7 ¿QUÉ HACER? IDEAS DESDE EL INTERIOR.....	296
CAPÍTULO 7.....	300
LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA; UN ACERCAMIENTO A LAS TEORÍAS QUE LA GOBIERNAN	300
7.1 PERÍSTASIS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUAS EXTRANJERAS.....	301
7.2 LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUAS EXTRANJERAS	304
7.3 FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUAS EXTRANJERAS; UNA VISIÓN META EVALUATIVA	307
CAPITULO 8.....	309
CONCLUSIONES	309
BIBLIOGRAFÍA	343

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

176

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 PROCESO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS BIBLIOGRÁFICOS	180
GRÁFICO 2 PROCESO DE TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS	182
GRÁFICO 3 MALLA CURRICULAR DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LOS IDIOMAS NACIONALES Y EXTRANJEROS DE LA UNACH	210
GRÁFICO 4 EF EPI 2022 REGIONAL FACT SHEET	310
GRÁFICO 5 HORIZONTE CURRICULAR DE FDLE	323
GRÁFICO 6 LENGUAS ORIGINARIAS DEL ECUADOR	326

LISTA DE ABREVIATURAS

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)
Aprendizaje Cooperativo (AC)
Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)
Aula Invertida (AI)
Bachillerato General Unificado (BGU).
Communicative Language Teaching (CLT)
Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES)
Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura (4C)
Content and Language Integrated Learning (CLIL)
Curriculum Reform and Development for the Learning of English (CRADLE).
Educación General Básica (EGB)
Educación para el Desarrollo (EpD),
Education First (EF)
English Proficiency Index (EPI)
Formación Docente (FD)
Formación Docente en Lenguas Extranjeras (FDLE)
Lenguas Extranjeras (LE)
Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (LOEI)
Marco Común Europeo de Referencias (MCER)
Método de Análisis y Solución de Problemas (MASP)
Metodologías Activas (MA),
Ministerio de Educación (MinEduc)
Organización no Gubernamental (ONG)
Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT)
Segunda Lengua (L2)
Tecnologías de la Información ya la Comunicación (TIC)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(UNESCO)

Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH)

RESUMEN

La formación docente en general y la formación docente en lenguas extranjeras en particular representa, sin caer en una ingenua sobreestimación, un campo estratégico de la educación actual por cuanto crea espacios de posibilidad para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa. Partimos del supuesto que para concretar el éxito de las reformas educativas establecidas para la enseñanza de lenguas extranjeras es necesario comprender la realidad de la FDLE, sus contenidos, conceptos, políticas y epistemología; conocer lo que los docentes en formación piensan y cómo piensan, lo que dicen, lo que hacen, sus concepciones y perspectivas. En este escenario surge el estudio denominado “La formación docente en lenguas extranjeras. Un abordaje interpretativo desde las voces de los estudiantes de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Nacional de Chimborazo.” El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo de la investigación científica en tanto pretende explicar los significados subjetivos asignados por los estudiantes que cursaron el Octavo Semestre en el periodo académico 2022-2S de la carrera objeto de estudio. Además, guarda características del enfoque cualitativo por la complejidad del problema de investigación y asume un alcance de orden descriptivo y explicativo. Este modelo investigativo reconoce al sujeto como un actor activo que posee un rico conocimiento construido por su interacción en diversos contextos y tiempos; por consiguiente, se utilizaron el método biográfico narrativo, técnicas como el análisis bibliográfico, observaciones a secuencias didácticas y entrevistas en profundidad. Los resultados reflejan que el modelo de FDLE estudiado, esta adecuadamente construido a la luz de corrientes epistemológicas, ontológicas, metodológicas y pedagógicas que defendemos en este estudio. Empero, existen elementos que, a nuestro criterio, obstaculizan

que el objetivo final de formación sea cristalizado. Elementos que están inmersos en el discurso, en las acciones y en las decisiones de los sujetos educativos.

Palabras clave: Formación docente, formación docente en lenguas extranjeras, enseñanza de lenguas extranjeras, modelo de formación docente.

INTRODUCCIÓN

Primigenia de la investigación

Para la sociedad en general, el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) ha significado una oportunidad de crecimiento no solo económico sino también social (Bonilla y Rojas, 2012). Por los objetivos que este estudio persigue, la lengua extranjera que se considera es el inglés. Las razones, este idioma se constituye como la *Lingua Franca* del presente. Esta condición marca su importancia y usabilidad en los diferentes campos del saber donde más del 70% de la bibliografía científica evidenciada y aceptada a nivel mundial está redactada en este idioma (Santander Universidades, 2022). Así también, su rol hegemónico le ha convertido en la principal lengua a ser enseñada en países no-angloparlantes.

Esta realidad ha exigido la implementación de diversas políticas públicas y lingüísticas; así como, estrategias pedagógicas, metodológicas y administrativas a nivel global. Particularmente en el Ecuador en 2016 se implementó un nuevo diseño curricular en el área de LE para los niveles básico y bachillerato y se rediseñaron todas las carreras de Formación de Docentes en Lenguas Extranjeras (FDLE); se promovieron varios programas de capacitación docente y formación de cuarto nivel; además, se estableció como requisito exigible para el ejercicio profesional en la enseñanza de LE, el obtener una certificación mínima a nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencias (MCER).

Empero, estas decisiones político-administrativas y de gestión, hasta la fecha no han podido evidenciar mejoras en el proceso, así lo demuestra un estudio del nivel de dominio del idioma inglés realizado por *Education First* (EF) en 2019, en el cual, de 100 países evaluados, Ecuador se ubica en el puesto 81 con un nivel “Muy Bajo”. Cuatro años

más tarde, una evaluación análoga demuestra que el nivel de inglés de los estudiantes sigue siendo malo. De 111 países evaluados el Ecuador ranquea el puesto 82 con un nivel “bajo” (*English Proficiency Index*, 2022). Contradictoriamente, los datos referentes a las certificaciones internacionales por parte de los docentes de inglés destacan un avance favorable. En 2012 menos del 02% de los docentes de inglés que conforman el Magisterio fiscal ecuatoriano, obtuvieron el nivel B2 según el MCER (Narváez y Mantilla, 2017) estadística que para 2018 se incrementó significativamente alcanzando el 34% de profesores certificados (Cano, 2018).

Esto supone que las decisiones adoptadas han resultado insuficientes y en este marco surge la necesidad de repensar la naturaleza y alcance de la FDLE en el país. Partimos del supuesto que para concretar el éxito de las reformas educativas establecidas para la enseñanza de lenguas extranjeras en el Ecuador es necesario comprender la realidad de la FDLE, sus contenidos, conceptos, políticas y epistemología; conocer lo que los docentes en formación piensan y cómo piensan, lo que dicen, lo que hacen, sus concepciones y perspectivas. Ya que como acertadamente lo afirma Sanjurjo (2002), serán ellos quienes en definitiva serán los responsables de poner en acto dichas reformas. A raíz de lo expuesto se reconoce que el trabajo, el compromiso, las energías, las habilidades y el conocimiento de los docentes son factores determinantes de la efectividad de la educación, como lo sostienen Álvarez, Porta y Sarasa (2011).

El interés por abordar esta problemática nace de varias reflexiones en torno a las diferentes políticas, estrategias y decisiones adoptadas en el Ecuador en el marco de la FDLE con el propósito de mejorar la realidad académica y proficiencia (capacidad que una persona demuestra en el uso de una lengua extranjera) en lenguas foráneas a nivel país. Como resultado de este proceso reflexivo se ha podido

identificar un distanciamiento abismal entre lo que el gobierno propone, lo que los profesores hacen y lo que los estudiantes aprenden.

Así también, estas reflexiones sugieren que, la práctica docente en lengua extranjera en el país, como lo advirtiese Rosemberg (2011), está marcada por una idiosincrasia conformista y acrítica, tecnicista y reproductora de saberes elaborados por otros, que soslaya la multidimensionalidad, complejidad y dinamismo que esta profesión demanda (Fandiño-Parra, 2017). Este escenario desencadena múltiples signos que reflejan la endeble realidad del nivel de manejo de LE, en el Ecuador y particularmente en la provincia de Chimborazo, donde la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Nacional de Chimborazo, se ubica.

Es así como surge la investigación denominada “La formación docente en lenguas extranjeras. Un abordaje interpretativo desde las voces de los estudiantes de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Nacional de Chimborazo” Adscribimos las nociones epistemológicas de esta investigación en la propuesta de Aguirre (2022), quien expresa que:

La formación docente representa, sin caer en una ingenua sobreestimación, un campo estratégico de la educación actual... Esta crea un espacio de posibilidad para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa. Es, en este sentido, que las investigaciones en formación de profesores se presentan en la actualidad como doblemente relevante: permiten no solo dar cuenta de lo que sucede hacia el interior de las prácticas, los trayectos formativos de los sujetos, las propuestas curriculares y demás cuestiones que hacen al cotidiano del campo; sino que, a la vez, posibilitan reflexionar sobre las políticas educativas destinadas a fortalecerlo y potenciarlo. (p. 25)

Lo declarado sugiere el reconocimiento de las múltiples realidades, situaciones, sujetos y contextos vinculados a la educación. Esto supone, en igual sentido, una multiplicidad de necesidades, valores e intereses, problemáticas que demandan de abordajes complejos que trasciendan los modelos tradicionales vigentes en los distintos modelos educativos del Ecuador y América Latina. En este escenario, asumimos como propios los razonamientos de Marta Souto (2016) quien define la formación docente desde una mirada compleja y multirreferencial teórica que reconoce al sujeto que forma y es formado. Surge así, la concepción de "sujeto complejo en formación", un singular plural que construye su propia subjetividad a partir de su relación y encuentro con los otros que lo rodean y por las diferentes mediaciones atravesadas a lo largo del tiempo.

En igual sentido acogemos la propuesta de Alliaud (2018). La autora explica que dadas las complejidades y desafíos que asume la enseñanza en el presente, la formación docente exige ser emprendida como una necesidad social. Para lo cual, se requiere de la creación de nuevos dispositivos académicos donde se de valor a las prácticas y los saberes docentes, a la curiosidad, a la investigación, a la experimentación, al aprendizaje desde la incertidumbre, a los procesos vinculados a la identificación y solución de nuevos problemas, al accionar docente y toma de decisiones. Además, requiere de la revitalización y/o reformulación de las nociones que circundan la FDLE, por cuanto como lo advierte Edelstein (2002), la formación docente es un proceso altamente complejo donde se ponen en juego valores, decisiones éticas y políticas; que está constituido por múltiples dimensiones que operan simultáneamente y forjan resultados imprevisibles.

En este contexto, en el presente trabajo nos enfocamos en “comprender” en términos de García y Giacobbe (2013, p. 20) la realidad subyacente de la FDLE en el contexto mencionado a partir de las

narrativas de los docentes en formación que cursan el octavo semestre de esta Carrera. Pretendiendo aportar a la interpretación de los procesos inherentes a la FDLE, a través de procesos de análisis crítico-reflexivos que permitan comprender lo que se hace y por qué; lo que se aprende y por qué; cómo se aprende y por qué.

El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo de la investigación en tanto pretende explicar los significados subjetivos asignados por los participantes y así revelar la intangibilidad, que explica, por qué dichas acciones tienen sentido para los sujetos que las emprenden. Además, guarda características del enfoque cualitativo por la complejidad del problema de investigación, ya que como sostiene Cáceres (1999) para conocer lo que los docentes en formación piensan y cómo piensan, lo que dicen, lo que hacen, sus concepciones, perspectivas, sus modos concretos de interpretar la realidad, el estudio no podría ser abordado a partir de un enfoque que apuntara sólo a describir, medir fenómenos y verificar relaciones causa-efecto Sanjurjo (2012). Tiene un alcance de orden descriptivo y explicativo.

Siguiendo este modelo investigativo donde se reconoce al sujeto como un actor activo que posee un rico conocimiento construido por su interacción en diversos contextos y tiempos; y, para alcanzar los objetivos propuestos en este estudio, se utiliza el método biográfico narrativo, ya que partimos de la concepción de que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas (Landín y Sánchez, 2019). Así también, para responder a los diferentes objetivos específicos planteados se realizaron análisis bibliográficos para describir los lineamientos curriculares en cuanto al contenido y epistemología; y con el propósito de cuidar la validez de la investigación y asegurar la pertinencia y relación entre los datos y lo que las personas dicen y hacen se realizaron observaciones a secuencias didácticas que permitieron

potenciar y/o tensionar las narrativas otorgadas por los estudiantes y docentes entrevistados.

En líneas generales, los resultados revelan que el modelo de FDLE de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Nacional de Chimborazo, es un modelo adecuadamente construido a la luz de corrientes epistemológicas, ontológicas, metodológicas y pedagógicas que defendemos en este estudio. Empero, existen elementos que, a nuestro criterio, obstaculizan que el objetivo final de formación sea cristalizado. Elementos que están inmersos en el discurso, en las acciones y en las decisiones de los sujetos educativos y que, por su naturaleza y alcance, no pueden ser tratados e intervenidos en este estudio, pero que abre la posibilidad para futuras investigaciones.

Para una mejor comprensión del estudio, este informe de tesis está organizado en ocho capítulos explicitados en el siguiente apartado.

La estructura de la investigación dispuesta en capítulos

La tesis está organizada en ocho capítulos que detallan el recorrido llevado a cabo en este proceso de titulación doctoral. Se abordan los fundamentos epistemológicos, ontológicos, metodológicos y políticos que gobiernan la Formación Docente en Lenguas Extranjeras, así como los debates teóricos sobre la pertinencia y relevancia de su enseñanza en un mudo multicultural y plurilingüístico como el contexto educativo ecuatoriano. Por consiguiente, se asume una postura crítica-progresista para elucidar y plantear nuevos desafíos en la FDLE del país. Al mismo tiempo, se incluyen conceptos complejos como interculturalidad, diversidad, plurinacionalidad, multiétnia, plurilingüismo, dialogo de saberes, Buen Vivir, para repensar la formación de los profesores desde y para la reflexión crítica y la investigación, para la reflexión sobre el currículo, sobre sus propias prácticas y la pertinencia

de éstas en relación con los contextos donde se desarrollan (Feldfeber, 2010).

En el primer capítulo, se presenta una sistematización de las conceptualizaciones contemporáneas sobre la Formación Docente en general y la Formación Docente en Lenguas Extranjeras en específico, rescatando sus dimensiones Políticas y Curriculares, sus Procesos y Contextos. El segundo presenta el marco teórico adoptado para la investigación donde se profundiza el concepto de Formación Docente y FDLE desde sus concepciones modélicas Históricas, Políticas, Curriculares y Metodológicas surgidas en estudios clásicos y su conceptualización moderna.

El tercero describe la metodología utilizada para analizar los lineamientos curriculares en cuanto al contenido y epistemología de la formación docente en lenguas extranjeras; las perspectivas que tienen los docentes formadores y aquellos en formación acerca del objeto de estudio; y, los fundamentos didácticos y pedagógicos de la formación docente en lenguas extranjeras que aterrizan en el hecho educativo. Además, se explicitan las técnicas de análisis e interpretación de resultados aplicados en el estudio.

En el cuarto capítulo, se analizan la construcción curricular, enfoques, políticas y teorías que fundamentan la FDLE en el contexto de estudio a partir de la revisión de documentos oficiales tales como el reglamento de régimen académico de la universidad, currículo que rige la carrera, reglamento de prácticas preprofesionales, reglamento de vinculación con la colectividad y procesos de titulación. En el quinto se exponen las políticas, dimensiones curriculares y fundamentos epistemológicos sobre los que transita este proceso de formación percibidas desde la subjetividad de los docentes formadores.

Así mismo, en el capítulo seis, se comparten las concepciones de los docentes en formación en torno a lo que se hace, para qué se hace y por qué se hace. Por su parte en el séptimo apartado se presentan los

resultados obtenidos a partir de las observaciones secuenciales llevadas a cabo para identificar los fundamentos didácticos y pedagógicos que gobiernan la FDLE y que se evidencian en la práctica de enseñanza; pero a la vez, potenciar y/o tensionar las narrativas otorgadas por los participantes.

Finalmente, en el octavo y último capítulo contiene la interpretación de los resultados y las conclusiones, así como posibles líneas de trabajo futuro. Se integra el análisis de los datos logrados para comprender holísticamente las bondades, desafíos y extrañezas subsumidas en el modelo de FDLE de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Nacional de Chimborazo.

CAPÍTULO 1

ESTADO DEL ARTE

1.1 Estado vigente del objeto de investigación

Históricamente, en el Ecuador, la Formación Docente (FD) ha sido desplazada a estadios marginales donde la profesión es vista como una actividad artesanal de aplicación irrestricta y sistemática de modelos curriculares que desde las instancias de poder establecen y disponen. Este fenómeno ha sido mucho más marcado cuando de Formación Docente en Lenguas Extranjeras (FDLE) se trata. La participación del docente de lenguas extranjeras en los procesos de construcción curricular, en la toma de decisiones político-educativas, en la definición de criterios de evaluación y demás procesos derivados y/o vinculados al campo educativo, ha sido nula. Empero, en los últimos años, con los aportes de las pedagogías críticas, el interés por estudiar, reflexionar, repensar, re-significar la FD ha ido tomando fuerza y significancia. Hecho revolucionario que invita a vislumbrar nuevas alternativas, que responden a la complejidad educativa y en consecuencia a la complejidad de la FDLE. En este apartado abordamos aportes que conjugan con lo expuesto y que forman parte del valor epistemológico de este estudio.

Adscribimos los intereses de esta investigación en la propuesta de Aguirre (2022), en torno a la formación docente:

La formación docente representa, sin caer en una ingenua sobreestimación, un campo estratégico de la educación actual... Esta crea un espacio de posibilidad para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa. Es, en este sentido, que las investigaciones en formación de profesores se presentan en la actualidad como

doblemente relevante: permiten no solo dar cuenta de lo que sucede hacia el interior de las prácticas, los trayectos formativos de los sujetos, las propuestas curriculares y demás cuestiones que hacen al cotidiano del campo; sino que, a la vez, posibilitan reflexionar sobre las políticas educativas destinadas a fortalecerlo y potenciarlo. (p. 25)

Lo declarado sugiere el reconocimiento de las múltiples realidades, situaciones, sujetos y contextos vinculados a la educación. Esto supone, en igual sentido, una multiplicidad de necesidades, valores e intereses, problemáticas que demandan de abordajes complejos que trasciendan los modelos tradicionales vigentes en los distintos modelos educativos del Ecuador y América Latina. En este contexto, Anijovich, et al. (2009) afirman que la revisión de los modelos de formación docente, de la calidad de los procesos formativos y la participación activa de los sujetos en formación podrían ser la clave para la solución de los problemas educativos actuales. Así, también, adoptamos como nuestra la propuesta de las autoras, para comprender la Formación Docente en Lenguas Extranjera. En ese sentido, los objetivos que nos convoca sugieren partir por la definición de la formación docente (FD) desde diferentes orientaciones filosóficas y epistemológicas; transitar por concepciones y posturas políticas y curriculares; abordar procesos de prácticas preprofesionales para aterrizar en la formación de profesionales en lenguas extranjeras y en específicos la formación de docentes de inglés. Creemos es oportuno manifestar que se brindará mayor énfasis a aquellas propuestas que valoren, reconozca y reivindiquen la labor docente.

Marta Souto (2016) en su intento por definir la formación docente aborda el tema desde una mirada compleja y multirreferencial teórica que reconoce al sujeto que forma y es formado. Surge así, la concepción de "sujeto complejo en formación", un singular plural que construye su propia subjetividad a partir de su relación y encuentro con los otros que

lo rodean y por las diferentes mediaciones atravesadas a lo largo del tiempo. Un sujeto adulto, ya educado, ya ubicado en su sociedad y su cultura; un sujeto ético y político producto de una historia, portador de historicidad y productor de historias; pero que, al mismo tiempo tiene que adecuarse a los cambios y en este marco, forjar nuevos modos de pensar, de desempeñarse laboralmente, de actuar, de conocerse a sí mismo y a los otros, de cuestionar los esquemas ya establecidos, de desafiar de manera apasionada al conocimiento, de reflexionar los principios de diferenciación, coherencia, progresión y continuidad; de mantener el equilibrio no sólo en el “qué” y el “cómo” de su ejercicio docente, sino también en el “por qué”, en relación con sus fines “morales” fundamentales (Álvarez, Porta y Sarasa, 2011; Souto, 2018).

En este contexto, la autora entiende a la formación docente como una dinámica de transformación del sujeto en formación; transformación que supone la construcción de la subjetividad en relación con los otros y con el ambiente que lo rodea, en el marco de una “reciprocidad mediada”. En ese sentido “formarse es transformarse en el contacto con la realidad social y profesional a la vez que transforma esa realidad y en el transcurso de la formación, volverse capaz de administrar uno mismo su formación trazando su trayecto formativo en el andar” (Souto, 2016, p. 19). Esta dinámica de cambio supone transformaciones psíquicas y sociales en los “modos de pensar y pensarse, de sentir, de relacionarse, de escuchar y alojar al otro” (Souto, 2016, p.68). La postura compleja, asumida por la autora, para comprender la formación docente permite explorar nuevas miradas, reformular problemáticas, interrogar conceptos y diagnósticos consolidados mediante acentuaciones y pasajes, luces y sombras, visibilidades e invisibilidades, ensayar otras respuestas y confrontar-se. Se pretende entonces, elucidar y transformar las prácticas y desempeños profesionales a través de recorridos intersubjetivos que transitan por la escritura testimonial, la reflexión, la elucidación psíquica y el análisis multirreferencial.

La singularidad de la experiencia del sujeto de formación y del sujeto formador, sus relatos y escrituras autobiográficas constituyen una vía potente para abordar y comprender las prácticas docentes ya que permiten la exteriorización de acontecimientos cotidianos y facilita la reflexión de los propios docentes sobre dichas experiencias, volver a lo vivido a través de la narración, de trabajar el escrito con la teoría y de reelaborar la teoría y lo vivido en el trayecto, metabolizar y conectar afectos, asociaciones, imágenes y recuerdos para comunicarlos (Souto, 2016, p. 59). Bajo esta tónica, la formación “no debe desentenderse del conocimiento, pero debe cuidar tanto o más que el conocimiento la relación con el, una relación... creativa, no dependiente, no posesiva... de interioridad y de significación no de enajenación, no de acumulación sumativa sino de reflexión.” (Anijovich, et al., 2009; Souto, 2018).

La reflexión y curiosidad también juegan un rol fundamental en la formación docente propuesta por Souto (2016). La autora sostiene que la reflexión sobre la experiencia, sobre sí, sobre la representación de los otros y de sí a través de los otros, en un movimiento de objetivación y subjetivación que recurre a la teoría como intermediaria, habilita procesos donde el pensamiento, los sentimientos, las emociones, el relato escrito u oral se constituyen en material a ser pensado, trabajado, elaborado y así generar aprendizajes y transformaciones. En consecuencia, formar es ayudar al sujeto en formación a interrogarse sobre la realidad, los otros y uno mismo, sobre la identidad personal y profesional del otro, a construir subjetividad, a crear imaginario y conocerlo, es ayudar a conocerse en sus conductas, sus sentimientos, sus reacciones; es problematizar la verdad y la ficción (Hermida, Pionetti y Segretin, 2017).

El proceso de elucidación psíquica de la formación docente, que en su momento fue abordado por Anijovich, et al. (2009) y reafirmado por Souto (2016), se lo realiza desde el enfoque clínico, posibilitando la lectura y análisis de la experiencia profesional, de los procesos,

situaciones, sujetos de la formación y del psiquismo individual y grupal de los actores, desde miradas diferentes. En este sentido Souto advierte que la evocación de experiencias y el análisis de situaciones profesionales opera sobre los recuerdos, las fantasías, los conflictos y mecanismos resultantes de la vida profesional y la formación, incluyendo las vivencias de sufrimiento y frustración que afectan a las relaciones y modos de proceder con los alumnos, los pares, las autoridades y el saber.

El abordaje multirreferencial de la formación docente “nos permite dar cuenta de la heterogeneidad y multiplicidad que lo complejo implica” (Souto, 2016, p. 174). Esto supone, a criterio de Souto, reconocer, en el transitar formativo, los atravesamientos de lo sociohistórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos de este. Este modelo de formación docente propuesto por Souto (2016; 2018) permite al sujeto en formación y al sujeto formador entrenarse en el análisis de la implicación, de las propias maneras de ligarse y estar afectado, para acercarse al otro con disponibilidad de atención y para desarrollar la sensibilidad clínica que permitirá escuchar a ese otro en su singularidad, en sus dichos y no dichos, sin expectativas o categorizaciones previas; además, alejarse de las normativas y prescripciones para habilitar espacios de crítica a las nuevas formas de dominación y manipulación e interpelar las desigualdades y violencias externas que se incorporan al espacio escolar. Así, fomentar una praxis “generadora de condiciones de subjetivación” en y con otros, que permita el despliegue del potencial de los sujetos (Souto, 2016; 2018).

Anijovich, et al. (2009) proponen una educación experiencial y de aprendizaje colaborativo. Las autoras conciben una modalidad de formación que se encuadra en un enfoque clínico que conjuga con lo propuesto por Souto. Un modelo centrado en el pensamiento y la afectividad de los sujetos, que valora y reconoce sus prejuicios, ideas

previas, representaciones e intenciones; que está marcado por procesos reflexivos dialécticos y críticos sobre la experiencia propia y con los demás para obtener nuevas comprensiones y apreciaciones; donde la teoría y práctica se vinculan y son atravesadas por la observación sistemática, crítica y reflexiva permanente en torno a los tiempos, espacios y condiciones de formación.

Una formación docente pensada como trayecto, como un proceso iniciado mucho antes del ingreso a la institución formadora, en las propias experiencias escolares, y continúa a lo largo de la vida profesional es lo que propone Sanjurjo (2012). Esta forma de percibir la formación docente permite visualizar los momentos fuertes de formación, viabiliza la comprensión de algunas resistencias de cambio, posibilita el saber consiente sobre supuestos subyacentes formados con anterioridad a los primeros contactos con las teorías pedagógicas. En esta lógica, Sanjurjo distingue cuatro procesos vinculados y vinculantes de la formación docente: la biografía escolar, la formación de grado, los procesos de socialización tanto dentro de la institución formadora como en los lugares de trabajo y el perfeccionamiento docente.

Como lo señala Alliaud (2018), dadas las complejidades y desafíos que asume la enseñanza en el presente, la formación docente se asume como una necesidad social. En consecuencia, surge la necesidad de creación de nuevos dispositivos académicos donde se de valor a las prácticas y los saberes docentes, a la curiosidad, a la investigación, a la experimentación, al aprendizaje desde la incertidumbre, a los procesos vinculados a la identificación y solución de nuevos problemas, al accionar docente y toma de decisiones. Al mismo tiempo, advierte la autora, no son las instituciones las que forman a los sujetos, puesto que no se forma a otro, no se le imprime una forma, sino que se construye, se organizan situaciones, dispositivos, proyectos para que los docentes al participar de ellos se formen.

Desde el punto de vista de Edelstein (2002), la formación docente es un proceso altamente complejo donde se ponen en juego valores, decisiones éticas y políticas; que está constituido por múltiples dimensiones que operan simultáneamente y forjan resultados imprevisibles. Involucra experiencias formales y no formales surgidas desde mucho antes que el sujeto en formación ingrese a la institución formadora, que incluyen eventualidades y experiencias programadas para fomentar el crecimiento y el desarrollo en la profesión (Villegas-Reimers, 2002) dentro de dos focos fundamentales: el aprendizaje sobre la enseñanza y la enseñanza de la enseñanza (Freire, 2006; Fandiño-Parra, 2017). En este marco resulta necesario recuperar la pedagogía, la cultura y la política como una trilogía que permite comprender de otro modo a la formación docente, en este sentido se propone concebir la formación docente como un trayecto dinámico donde interactúan el sujeto que se forma, el formador, el objeto de estudio y el ámbito de trabajo (Anijovich, 2009).

Por su parte Terigi (2012) reconoce la complejidad del trabajo docente, su carácter político y su naturaleza institucional y, de suyo, colectiva. Además, entiende a la educación como un derecho, lo que supone, a criterio de la autora, “entender a la escuela como uno de los ámbitos sociales donde la humanidad produce la transmisión sistemática a las generaciones jóvenes, un ámbito que debe ser disputado y puesto al servicio de la producción y distribución igualitaria y colaborativa de la cultura...” En este contexto, Terigi propone concebir al trabajo docente como una actividad colectiva y transformadora y al docente como un elemento esencial para la mejora de la calidad de la enseñanza y para el progreso social y cultural (p. 14). Hecho, de relevancia absoluta, en contextos multiculturales, multiétnicos, plurinacionales como el Ecuador.

Para Freire (1972) la formación docente es una forma “... revolucionaria de hacer pedagogía, con un carácter innovador y emancipatorio que ofrece una filosofía no sólo educativa, sino de vida,

que emana desde la escuela, pero trasciende a toda la vida de la persona.” (p. 24), que promueve el desarrollo del pensamiento crítico del alumno dentro de contextos democráticos, de justicia social, poder, cultura y comunidad; que tiene como propósito educar a mejores personas, y en último término, crear una sociedad mejor donde proliferen los verdaderos valores democráticos (Giroux, Freire y McLaren, 1988). Freire, expone que la tarea docente exige un compromiso y actitud en contra de las injusticias sociales; así, el autor concibe al maestro como un militante político permanente que debe caminar con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria, buscando transformaciones sociales.

En ese marco, Freire (2006) redefine los roles de educador y educando que se encuentran en el camino del conocimiento en una interacción enriquecedora para ambos y que se basa en la reflexión crítica y en la mirada de la realidad concreta. Para el autor, el educando precisa asumirse como tal, pero asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos el objeto de conocimiento. En cuanto al educador, Freire sostiene que el educador debe mostrarse humilde y abierto, permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones, involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace reconocer. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado.

En la misma tónica, Yedaide y Porta (2017) proponen una educación docente en rebeldía, lo que va en consonancia con lo expuesto en párrafos anteriores por Freire. Se destaca la importancia sustantiva no sólo de incursionar en estos territorios humanizados y humanizantes sino también de intentar abordar y comprender las razones para su exclusión, minusvalía y subsunción en el campo de la

academia. Así, según los autores, las pedagogías descoloniales, posibilitan restituir modos de ser y conocer relativamente despreciados en el currículo de la educación docente; pero, además posibilitan la concepción freireana de que las estructuras de dominación son a la vez las oportunidades para la transformación social.

A razón de Gonfiantini (2016), “en nuestra época, todo está en crisis”. Así, sostiene que hay que pensar la formación docente complejizándola, instalando un diálogo de saberes, que implica la reforma del pensamiento y la reforma de la educación. Se requiere entonces, actuar en el contexto educativo con el saber pedagógico acumulado, diagnosticar problemas de aprendizaje y responder a necesidades educativas en, con y para el entorno. Para esto necesitamos, explica la autora, fijar algunos hilos hacia el futuro, reconociendo los errores y omisiones que marcaron la contemporaneidad que nos acoge, donde en la escuela hemos aprendido a pensar separado, a fragmentar para entender, a generalizar y sistematizar. En este marco se propone sobrepasar el paradigma que impone conocer por disyunción y conjunción y reemplazar el pensamiento que aísla y separa por un pensamiento que teja la realidad con sus visiones, sus imaginarios y sus posibilidades, un pensamiento estratégico, situacional, coyuntural, oportunista; donde la reflexión, la cuestión y crítica sean el motor gestor de cambio social.

Al referirse a la Formación Docente, Torres (1998) cuestiona el carácter prescriptivo y homogeneizador, de programas estandarizados propuestos por países industrializados y adoptados acríticamente por aquellos en desarrollo. Es el caso específico de la FDLE del Ecuador, donde al amparo del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, se ha establecido los criterios de formación docente, evaluación profesional y definido los procedimientos y recursos macro y micro curriculares. La autora define a este fenómeno como la “lógica de los listados” que, escudados en innovaciones político-pedagógicas,

incorporan en los sistemas educativos, conceptos y marcos teóricos e ideológicos diferentes y hasta contradictorios entre sí y entre las realidades contextuales. En este marco, la autora expone que son las hegemonías mundiales quienes en realidad definen el "nuevo papel docente", el "docente ideal" o el "docente efectivo". Hecho que invisibiliza la labor docente y la convierte en una mera actividad técnica de adopción, repetición y transmisión de contenidos. En otras palabras, los docentes cada vez más se encuentran arrinconados en el papel de meros operadores de la instrucción, relegados a una función cada vez más alienada y marginal, considerados un "insumo" más de la enseñanza.

En este escenario, según Torres, surge la necesidad de una Formación Docente desde la investigación, la praxis, la reflexión y la crítica; posibilitando la identificación y diseño de respuestas específicas, ajustadas a los diferentes objetivos, sujetos, contextos y momentos. Una formación, no solo profesional sino humana, construida desde las experiencias individuales y colectivas y enriquecida a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela, y en el ejercicio mismo de la docencia. Una formación docente que exceda el "pensamiento único", así como la forma eurocéntrica de ver y sentir la realidad. Una formación que reconozca y valore las identidades y contextos, las realidades y los sujetos, las diversidades y particularidades; que asuma y defienda sus propios tiempos y espacios, que adopte una postura cultural, política y económica fundamentada para la co-construcción de una nueva educación que se aleja de la teoría del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación (Torres, 1998).

1.2 Formación docente en el Ecuador

La formación docente en el Ecuador históricamente ha estado marcada por los lineamientos de la política pública y el currículo nacional, las cuales, construidas al amparo de las lógicas, intereses y

motivaciones de los gobiernos de turno, han estado plagadas de injusticias, fallas y errores (Tamayo 2014). Para Villagómez (2012), estas políticas han sido construidas bajo preceptos conservadores, concentradores, autoritarios, ahistóricos, internacionalistas, neoliberales; caracterizadas por disminuciones al presupuesto educativo y la des-estimulación de las políticas educativas, por procesos de privatización y mercantilización de la educación, donde se “transfiere tres elementos del mercado a la educación: libre elección de las familias sobre el tipo de educación que prefieren para sus hijos, autonomía de las escuelas para desarrollar sus propios proyectos educativos y competencia para desarrollar mejores proyectos educativos” (p. 117).

Las reformas que se han hecho al sistema educativo nacional, como acertadamente advierte Davini (1995), operan sobre tradiciones anteriores, encarnadas en los sujetos y en las mismas instituciones, lo que a causado que la educación y la formación docente naveguen en un mar de incertidumbres, aciertos y desaciertos (Tamayo, 2014). Es así como, se promulgan, por un lado, procesos de descentralización de funciones y responsabilidades en el sistema educativo; y por otro, se desarrollan programas nacionales de evaluación altamente centralizados en su diseño e implementación; se plantean reformas curriculares a partir de las cuales establecen los contenidos básicos de un Currículum Nacional; se implementan programas nacionales de formación de profesores según el plan curricular establecido (Gentili, 2009). En términos de Villagómez, estas reformas “configuran los procesos formativos, las instituciones formadoras, universidades e institutos pedagógicos, y direccionan sus proyectos académicos de formación docente en función de lo que el docente debe trabajar en el aula.” (118)

Además, la amplia influencia de modelos y visiones internacionales que no solo determinan lo que se debe enseñar y aprender y cómo, este proceso, debe llevarse a cabo; sino que,

establecen los perfiles profesionales que los docentes deben alcanzar, las políticas y normativas a seguir y, los criterios y metodologías de evaluación y/o acreditación, han resultado fundamentales al momento de definir los criterios de Formación Docente en el país. Esta injerencia hegemónica escudada en la idea de “ayudar” a los países de la región, bajo presupuestos de precariedad de sus sistemas educativos, graves índices de pobreza, deficiencia en los sistemas de aprendizaje y los déficits de democracia; considera que, alfabetizando a los adultos, expandiendo la escolarización, promoviendo formas de educación no tradicionales y vinculando el sector educativo con la economía, se combatiría los problemas (Zambrano, 2012).

Empero, en los últimos años por la influencia de movimientos sociales progresistas, movimientos indígenas, las epistemologías del Sur, las pedagogías críticas, la Constitución de la Republica de 2008, entre otras; se plantean nuevos desafíos en la Formación Docente del país. Se vislumbran así, propuestas que exceden al docente artesano, técnico, academicista hacia la concepción del docente como un actor fundamental del proceso educativo, un docente que deja de ser el “objeto” de la política para transformarse en sujetos centrales en su propia construcción y la de los demás (Feldfeber, 2010). Al mismo tiempo, se incluyen conceptos complejos como interculturalidad, diversidad, plurinacionalidad, multiétnia, plurilingüismo, dialogo de saberes, Buen Vivir. En esas circunstancias, Villagómez (2012), propone “repensar la formación de los profesores desde y para la reflexión crítica y la investigación, para la reflexión sobre el currículo, sobre sus propias prácticas y la pertinencia de éstas en relación con los contextos donde se desarrollan.” (p. 117)

En esta línea, la formación docente en el Ecuador es desafiada a reconocer, valorar, criticar, significar, re-significar las propuestas curriculares conocidas como “hispana” e “Intercultural bilingüe”. La primera, prescribe los lineamientos del campo educativo a nivel nacional,

con excepción de los sectores indígenas donde, la segunda propuesta gobierna los diferentes procesos vinculados a lo educacional. Este hecho, ha requerido que la Formación Docente sea pensada desde lo intercultural, desde el diálogo de saberes, desde las realidades contextuales, desde la democracia del conocimiento, desde el Sumak Kausay o Buen Vivir; en ese sentido, se busca que los futuros docentes y con mayor razón los profesores de lenguas extranjeras, “conozcan y valoren los elementos del ámbito de su cultura propia, y que, por otro, conozcan la cultura que no les es propia y se apropien de aquellos elementos que consideran necesarios” (Villagómez, 2014; p. 119).

Es indudable la necesidad de elevar la calidad de formación docente, pero sin duda alguna, como lo sostiene Villagómez (2014) es indispensable revalorar el rol social del docente y la generación de políticas de desarrollo profesional. Frente a lo expuesto, en el Ecuador, se busca la revalorización del sector educativo desde las políticas públicas. Así, se puede evidenciar la implementación de nuevas normativas, desarrollo de planes decenales educativos, respaldo y estabilidad de autoridades y dotación de recursos (Luna y Astorga, 2011). En la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (LOEI, 2011) se reconoce y valora el trabajo docente y se lo considera como un factor esencial para lograr la calidad educativa; lo acotado Sanjurjo (2012) y Gonfiantini (2016) ya habían advertido.

Además, se establece que el sistema nacional de educación sea reestructurado en base al enfoque centrado en el sujeto que aprende, con “visión intercultural acorde a la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades” (Constitución de la República del Ecuador, 2008). Adscritos a los principios de la Educación Permanente, en el Plan Decenal de Educación 2006-2015, se plantea la revalorización de la profesión docente, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de Vida. A más de, renovar la formación inicial docente, capacitar

al personal administrativo y contribuir a mejorar su calidad de vida” (Ministerio de Educación, 2006).

Lo ya descrito, refleja la preocupación por repensar cuál es ese docente que requiere el Ecuador. Siguiendo el razonamiento de Villagómez (2014), es un profesional formado desde lo plurinacional y la diversidad cultural, con suficiente valor para apropiarse de su capital cultural, capaz de certificar su saber profesional en términos de entereza para reflexionar críticamente y “cuestionar sus prácticas y para innovarlas... capacidades para aprender continuamente, para aprender de los otros y con los otros.” (Villagómez, 2014; p. 122)

1.3 Políticas de formación docente

“El aprendizaje de la reflexión sobre una práctica socio-política como es la educativa, implica además de la formación teórico-práctica en lo pedagógico y disciplinar, una fuerte formación filosófica y política” (Sanjurjo, 2004; p. 4)

En las últimas décadas la formación docente ha ido ganando terreno en el campo político educativo ya que, como lo aseguran Sanjurjo (2012), Gonfiantini (2016), y Aguirre y Porta (2020) este proceso se constituyó como pieza clave para llevar a cabo las reformas educativas y se le otorgaron las esperanzas de cambio y mejoras que el sistema requiere. Así, se ha ido forjando una suerte de proliferación de políticas públicas enfocadas en la modificación de los planes de formación docente, en la organización de las instituciones educativas, en mejorar las prácticas y la formación bajo presupuestos de mejora de la calidad educativa desde la promoción de la democratización y justicia social. Fenómeno, que a criterio de Menghini y Walker (2020), evidencia la “incapacidad de los actores universitarios (Estado, universidad y comunidad académica) para formular una nueva agenda de políticas superadora de aquella propuesta implementada desde los 90.” (p. 7)

En este sentido, surge la necesidad de re-pensar la política educativa desde su complejidad y acompañarlas de decisiones económicas y sociales acordes que sugieren la incorporación de mecanismos no exclusivos ni excluyentes. Políticas “pedagógicas integradas que, antes que desautorizar o degradar, fortalezcan el oficio docente (Alliaud, 2018; p. 284). Políticas pensadas como “expresión no de intereses económicos sino de intereses de lo humano, lo social, de valores que trasciendan el aquí y ahora de las leyes globalizantes del mercado, que devuelvan una mirada humanista, filosófica, cultural, antropológica del sujeto de la educación y de la formación” (Souto, 2018; p. 17), que confíen en los sujetos y en las instituciones educativas, en su posibilidad formadora y transformadora (Gonfiantini, 2016; Alliaud, 2018); y para eso, señala Souto, es necesario recuperar la autonomía de pensamiento, la consciencia ciudadana y profesional, permitir la búsqueda y encuentro de otros caminos y espacios de formación y comunicación, de reconocimiento de intereses, incertidumbres, certezas y no certezas.

Se requiere, continúa la autora, del trabajo grupal, del encuentro con el otro, con los otros para descubrir en conjunto el sentido requerido a la formación en estos tiempos, para recuperar en la tradición de la formación los deseos de innovar, de revalorizar el sujeto de la formación, el docente, el alumno, el formador. Factores, que, en la FDLE en el Ecuador han quedado en la retórica o en las buenas intenciones; pues, se patrocinan modelos de formación docente donde única y exclusivamente se propicia el desarrollo de destrezas para aplicar sistemáticamente técnicas e instrumentos creados por expertos internacionales para enseñar una lengua, que por lo general es el inglés; es decir, un técnico que aterriza en el aula las rectas académicas provenientes de otros contextos y que pretenden el desarrollo de la proficiencia en una determinada lengua extranjera.

Siguiendo con lo propuesto por Souto, esto demanda de políticas con claridad en las metas y flexibilidad en los medios, con un trabajo desde la administración de recolección y análisis de las demandas socializadas de formación a partir del planteo localizado en regiones, instituciones, grupos y personas. Recuperando, según Menghini y Walker (2020), “un rol más activo por parte del Estado en varias esferas como en derechos humanos, derechos civiles, crecimiento económico y laboral con paritarias libres, aumento de presupuesto para ciencia y tecnología y nacionalización de varios servicios estratégicos, entre otros.” En este sentido, las políticas de formación docente deben ser entendidas como un acto eminentemente relacional, profundamente humano y en común. Deben ser pensadas en términos de desarrollo y transformación personal, donde el propio sujeto tenga un papel activo en su formación y en las decisiones acerca de ella, donde el saber y los saberes sobre lo real y sobre uno mismo se creen permanentemente teniendo el sujeto la capacidad para pensarse como sujeto creador de saberes ya conocidos y contruidos, de saberes nuevos que se generan en la relación peculiar que cada uno establece con el saber que crea.

Para Souto las políticas de formación deben “revalorizar al docente en su autonomía como sujeto adulto, sujeto social, de la cultura, político, sujeto a la vez inteligente, conocedor, afectivo, capaz de emocionarse y conocer sus emociones y también sujeto biológico.” En contraposición de aquellos discursos políticos que buscan deslegitimar y desacreditar el lugar de los y las docentes (Birgin, Aguirre, y Ramallo, 2017). Deben posibilitar la capacidad de pensar y pensarse que no es solo de orden cognitivo sino también emocional. Una formación docente desde la demanda personal, grupal y colectiva; contruida al amparo de un sistema abierto y flexible y con regulación socialmente articulada, donde los docentes sean y sientan que son artífices de su propio proyecto (Souto, 2018; p. 22) y no de aquellos modelos establecidos por las hegemonías como en el caso de la FDLE del Ecuador. Para esto,

Ball et al. (2011) propone que el docente en formación se construya individual y colectivamente como “traductor político”. Los autores explican las implicaciones del concepto en términos de una forma ética en que los docentes trabajan sobre sí mismos y se convierten en sujetos de política permitiendo que esta se convierta en parte de la práctica, la percepción y su autoconstrucción.

La política en formación docente, según Gonfiantini (2016), debe adoptar una mirada retrospectiva, ya que el arte de enseñar es el resultado del desarrollo socio-histórico-político-cultural y económico; y a partir de aquello, comprender el presente y pensar el futuro. La autora enfatiza que la educación es netamente política y en consecuencia no podemos estudiarla, analizarla y aprehenderla sin considerar las múltiples dimensiones política-económica-social-cultural. Ante esta lógica, la formación docente en general y la FDLE en particular, debe propiciar dispositivos de democracia participativa, de equidades, diversidades, interdisciplinariedades, de azares, extrañezas, reflexividad. Espacios académicos donde sean los mismos docentes quienes armen y dirijan los equipos de trabajo, en términos de Ball et al. (2011) espacios que posibiliten el “*enacting*” la política; y que, en un marco de acompañamiento recíproco con los otros, busquen una posición en la que puedan sentirse lo suficientemente cómodos y seguros para brindar lo mejor de sí a la comunidad que los aloja y sustenta (Romero, et al. 2017).

La criticidad es fundamental a la hora de hablar de política en educación y en consecuencia en la formación docente. Una amplia gama de discursos políticos se ha gestado en torno al rol de la educación en la sociedad; una tendencia sugiere que la educación puede crear un nuevo orden social. Frente a lo expuesto Apple (2018) se pregunta, ¿en realidad la educación puede cambiar el orden social? O en cierta medida ¿puede la educación, al menos, alterar el orden social? ¿tiene la educación el poder para hacerlo? Si lo tiene ¿Qué hay detrás de ese

poder? Y si no lo tiene ¿Qué papel juega la educación en la determinación de esos limitantes políticos? Responder estas interrogantes resultan de alta complejidad, y surge la necesidad ineludible de comprender en profundidad la dinámica de construcción, determinación y vigencia de los principios y prácticas curriculares, pedagógicos, evaluativos y políticos dentro y fuera de la escuela; lo que permitirá según Ball et al. (2011), inteligir las lógicas de acción, intereses y estrategias que ponen en juego los actores individuales y grupales como mediación entre las dinámicas internas y las restricciones y presiones políticas externas; Birgin, Aguirre, y Ramallo (2017) lo describirían como una “alianza” entre los sujetos educativos.

Como lo señala Morín (2011), esta necesidad de comprensión profunda propuesta por Apple, se justifica por cuanto no puede negarse que, la política educativa hegemónica por excelencia, históricamente ha tendido a la homogenización cultural por desnaturalización, cuando no disolución de las culturas menos favorecidas, a través de la creación de instituciones e imposición de planes de estudio, reglamentos, normativas de ejercicio profesional contruidos bajo términos y condiciones que obedecen exclusivamente a los intereses y necesidades de quienes ostentan el poder político y económico (Gonfiantini, 2016). Lo descrito se puede traducir a la injerencia aplastante de la lengua y cultura anglosajona y el privilegio que ésta goza frente a las demás lenguas nacionales y étnicas. Frente a esta realidad, Ball et al. (2011) recomienda que el profesor sea responsable de sí mismo y de su práctica en una relación de "propiedad" de la política; pero al mismo tiempo, responsables del desempeño de sus alumnos y de la escuela en su conjunto, convirtiéndose en un practicante verdaderamente reflexivo bajo la persuasión sutil de la gubernamentalidad, dominado pero libre (Miranda, et al. 2016; Perryman, et al. 2017).

Para Romero, et al. (2017) la política educativa debería exceder el tan mentado discurso de “evaluación educativa” marcado por criterios

de mercado y la lógica del consumidor quien evalúa esta actividad académica con relación costo-beneficio respecto de parámetros de desempeño estandarizados; se declaró ya, el rol del MCER en la enseñanza de lenguas extranjeras y la FDLE en el Ecuador. Así, se debería abandonar ese sinnúmero de tareas burocráticas con nulo provecho educativo; aquellos recetarios descontextualizados elaborados por expertos que no hacen más que excluir, aislar o segmentar al sujeto docente en su condición más elemental; aquella práctica normalizadora que resulta la herramienta más útil para no tener que lidiar con la subjetividad de sus actores y así invisibilizar el malestar docente.

En consonancia con los postulados de Menghini (2014); Romero, et al. (2017) proponen que las políticas en educación deben ser inclusivas; deben forjar una identidad del docente construida en la experiencia intersubjetiva que se da en la praxis comunitaria; deben posibilitar el desarrollo de la capacidad de operacionalización de ideas, de adquisición de competencias para el despliegue narrativo, de captación de expresividad de los cuerpos; deben abrirse al debate y a la toma de decisiones en comunidad. Deben asumir la urgencia de revisar la relación entre la propuesta pedagógica y la propuesta organizativa de los centros de formación docente, teniendo en cuenta que “no sirven las propuestas de formación estandarizadas e impuestas desde arriba...” (Romero, et al., 2017), por cuanto estos modelos obedecen a intereses signados por el neoliberalismo y el neoconservadurismo entrañados histórica y estructuralmente en las sociedades latinoamericanas (Aguirre y Menghini, 2021).

Siguiendo el razonamiento de Porta y Aguirre (2017), las políticas de Formación Docente deberían visibilizar las voces, sentires, resistencias, tensiones, negociaciones, narrativas y prácticas de los propios sujetos que participan en la traducción de las políticas educativas en el territorio, ya que son por mucho, estos actores quienes dotan de múltiples sentidos e inclusive hacen que las normativas puedan adquirir

un sentido opuesto al definido en el texto político. Pues como acertadamente Perryman, et al. (2017) lo elucidan, a medida que los profesores se comprometen con las políticas y aportan su creatividad a su promulgación, también son capturados por ella. La cambian, de alguna manera, y los cambia a ellos. En este sentido Aguirre y Porta (2020) proponen políticas públicas de formación centradas en los actores y en las tramas interpersonales que les dan sentido; en este contexto, es necesario recuperar experiencias de fortalecimiento e innovación didáctico-pedagógica que reconocen y valoran a los individuos y las estrategias que ellos mismos adoptan para resignificar las políticas educativas en el territorio de acción.

Bajo estos principio político-educativos, surge la necesidad de dar coherencia y consistencia a una propuesta en defensa de los principios de la escuela pública, respetando su autonomía y singularidad. Esto tiene que ver con reconocer la cultura, reconocer la particularidad y complejidad de cada institución formadora y en consecuencia las de aquellos sujetos en formación y de quienes fungen como formadores; factores estrictamente necesarios en una actividad donde a la luz de una lengua extranjera se trasmite su cultura, intereses, visiones. Se trata de tensionar las concepciones epistemológicas y metodológicas situadas en la construcción de políticas educativas “asumiendo una mirada diferente, que repara en las prácticas cotidianas, en los diversos ámbitos de interlocución, en las contradicciones, rupturas y contextos en los que participan quienes son parte del Estado, quienes son su rostro humano” (Porta y Aguirre, 2017; Aguirre y Porta, 2020; p. 15).

Por otro lado, Torres (1998) propone un viraje radical en los modos de hacer política educativa. La autora propone sobrepasar los sesgos históricos que sobreponen la inversión en infraestructura y tecnología sobre el bienestar de los sujetos; que asumen absolutismos, estándares, valoraciones comerciales que guardan relación con lógicas de cantidad antes que calidad, del corto plazo por sobre el mediano y el

largo plazo. Menghini y Walker (2020) hablarían de una autolimitación estatal y el hiper-intervencionismo. En este sentido, los autores promueven políticas que respondan a la complejidad y las urgencias de los contextos; que faciliten la organización, el debate, la reflexión en, para y desde la praxis; para posibilitar la conformación de dispositivos que forjen rupturas paradigmáticas desde la lógica de la educación pública. En este mismo contexto Ball, et al. (2011) patrocinan la gubernamentalidad educativa, traducida en términos de liderazgo escolar caracterizada por prácticas éticas que constituyen, definen, organizan e instrumentalizan las estrategias que los individuos, en su libertad, utilizan para autorreflexionar, criticar e innovar.

Subsumidos en el humanismo, Freire, et al. (2019) proponen políticas públicas que legitimen la no discriminación de los ciudadanos por color de la piel, cultura, credos o zona geográfica de residencia. Hecho que resulta muy pertinente cuando se trata de enseñanza de lenguas extranjeras en países con realidades diversas como el Ecuador. Constitucionalmente nuestro país se auto identifica como plurinacional e intercultural, cuya población se caracteriza por la heterogeneidad étnica, constituida fundamentalmente por indígenas, blancos, negros y mestizos, y por una diversidad de lenguas y culturas. En este contexto, se requiere de políticas educativas y de FDLE que reconozcan y valoren las diferencias específicas entre las etnias, culturas, comunidades, pueblos y nacionalidades; que garanticen la educación en un marco de protección integral de derechos a las identidades, culturas, tradiciones, historia y aspiraciones.

Serán necesarias entonces políticas educativas y de formación docente que, como acertadamente lo sostienen Aguirre y Menghini (2021), enfrenten la vulnerabilidad socio-económica, la desigualdad social, el orden histórico estructural que, en gran parte, escapan al control de los agentes sociales. Políticas que excedan la lógica academicista-tecnocrática tan vigente en todos los niveles educativos

del Ecuador y Latinoamérica; que abandonen aquellas “innovaciones” que resultan en la aplicación acrítica de modelos estandarizados con fines de acreditación que son evaluados a la luz de criterios del mercado global (Birgin, Aguirre, y Ramallo, 2017). Políticas de inclusión de tecnologías que en consonancia con aquellas promulgadas para la formación docente posibilitan dimensionar la apuesta estatal por reducir las desigualdades digitales y cognitivas (Marchetti y Aguirre, 2021). Políticas que devuelvan el protagonismo, valor, identidad a los docentes, instituciones y comunidades educativas; siguiendo el razonamiento de Martinic (2001) políticas construidas “de abajo hacia arriba”, es decir propuestas impulsadas desde las organizaciones sociales en base a sus necesidades e intereses.

1.4 Curriculum de la formación docente

Para abordar el campo curricular nos serviremos inicialmente de los aportes de De Alba y Puiggrós (1991) quienes sostienen que éste se ha complejizado por cuanto se han incluido nuevos lenguajes que responden a nuevos paradigmas teóricos y epistemológicos que lo recomponen, que lo reconstituyen. En este sentido, advierten los autores, lo fundamental en su abordaje es elucidar si esta complejización está funcionando como un obstáculo para comprender mejor los problemas que se encuentran en él a través de procesos oscuros que Apple (2018) entiende como “academización de lo político” o bien si se están permitiendo tanto el planteamiento de nuevos problemas como una mejor comprensión de aquellos que han sido centrales en el debate curricular.

Además De Alba y Puiggrós sugieren que en el debate curricular se han incluido temáticas y problemáticas tales como: el curriculum como práctica social; la diferencia entre curriculum formal, el vivido y el oculto; la función social del curriculum en cuanto a transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica; o bien, desde una perspectiva no

solo de reproducción sino de resistencia y lucha social, desde una óptica de análisis centrado en la vida cotidiana que obliga una reconceptualización de la noción misma de curriculum (De Alba y Puiggrós, 1991). En este contexto, los autores entienden el curriculum como “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.” (p. 57).

En la misma lid, para entender la naturaleza de la organización e intereses curriculares y en este sentido la formación docente, Apple (2018) propone partir de la comprensión de las realidades sociales que emergen en las instituciones educativas; y para esto, es necesario adoptar una postura crítica y política que nos permita elucidar los intereses oscuros que se esconden detrás de los sistemas educativos a nivel global. El autor sostiene que lo que estamos viviendo hoy en las instituciones educativas; así como, la manera de ver, evaluar y juzgar la educación no solo responden a las iniciativas políticas del neoliberalismo sino a que su *imprinting* está en todas las actividades del convivir humano, en términos de culturas de auditoría, remuneración en base al desempeño, competencia permanente, privatización, ataques sobre docentes y sus sindicatos, elevación de estándares; mientras se reduce el apoyo a las escuelas públicas, supremacía blanca, proyecto culturalmente restaurador para reinstalar lo que se supone que es un conocimiento de alto nivel y reformas político-educativas que dan cuenta lo que se entendería como una "buena" escuela, un buen maestro, un buen plan de estudios, un buen padre y un buen estudiante, una buena comunidad, cultura legítima, evidencia importante, etcétera. (Apple, 2006).

En este contexto, la escuela se ha convertido nuevamente en un campo de luchas en torno a definiciones de poder e identidad, sobre el significado mismo de ser educado y quien tendría el poder de decisión sobre estos criterios, sobre las ideologías y visiones que las escuelas deberían perseguir (Apple, 2018). Históricamente, las clases dominantes han tenido el control de la política, la escolarización y la economía; sin embargo, pedagogos como Paulo Freire nos invitan a no caer en fatalismos de resignación y desdén. Esta situación debe combatirse, sostiene Apple (2006), para que las escuelas puedan marcar el camino hacia una sociedad más democrática. Con este propósito el autor plantea varias inquietudes: ¿De quién es el conocimiento que se aprende? ¿Cómo se volvió "oficial"? ¿Cuál es la relación entre este conocimiento y cómo se organiza y enseña y quién tiene capital cultural, social y económico en esta sociedad? ¿Quién se beneficia de estas definiciones de conocimiento legítimo y quién no? ¿Cuáles son los efectos abiertos y ocultos de las reformas educativas en personas y comunidades reales? ¿Qué podemos hacer como educadores y activistas críticos para desafiar las desigualdades educativas y sociales existentes y para crear planes de estudio y enseñanza que sean socialmente más justos?

Frente a estas interrogantes, Apple (2013) desde su postura crítica por excelencia, se vuelve a preguntar ¿En realidad, la escuela puede cambiar la realidad? ¿Pueden las escuelas crear un nuevo orden social? ¿Cuál es su papel en el cambio social? El autor asegura que, "Tanto para preguntar como para responder son fundamentales las relaciones complejas y en ocasiones contradictorias entre la cultura "legítima" (y en ocasiones "sagrada") y la cultura "popular" (y en ocasiones "profana")" así como, la comprensión de las formas en que se "determinan" los principios y prácticas curriculares, pedagógicos y evaluativos que se desarrollan en y fuera de las escuelas (Apple, 2018; p. 64).

Para el efecto Apple propone pensar y actuar de manera relacional. Todas nuestras instituciones y conjuntos de relaciones sociales, e incluso nuestras mismas identidades, deben verse como íntimamente conectadas con las desigualdades que estructuran nuestra sociedad y con los movimientos que buscan interrumpir tales desigualdades. Además, para comprender y actuar sobre la educación en sus complicadas conexiones con la sociedad en general, debemos participar en el proceso de reposicionamiento. Apple en concordancia con la filosofía Freireana sugiere que para avanzar hacia una educación crítica y en consecuencia a una sociedad más justa y democrática debemos ver el mundo a través de los ojos de los desposeídos y actuar contra los procesos y formas ideológicas e institucionales que reproducen condiciones opresivas, debemos velar por la historia, por la cultura, por lo social (Apple, 2018).

Siguiendo esta línea de pensamiento, para Souto (2018) los programas de formación docente deben ser articuladores entre las finalidades que una política de la formación establezca y las demandas siempre cambiantes y dinámicas de los sujetos. Deben ser “sistemas abiertos con múltiples entradas, con algunos núcleos obligatorios y muchos otros optativos, planteados desde la demanda más que desde la oferta, en la cual los docentes puedan hacer sus trayectos en función de sus carencias, deseos, necesidades para el mejoramiento en sus desempeños profesionales.” (p. 20). Sanjurjo (2004) propone una organización curricular centrada en la resolución de problemas y que tomen la formación práctica desde el inicio de la carrera, un currículo que favorezca la formación de profesionales reflexivos, críticos, comprometidos individual y socialmente con los efectos que pueda producir su práctica, con sólida formación teórica que les permita tomar decisiones fundamentadas en situaciones de alta complejidad e incertidumbre.

El curriculum de formación debe propiciar la conexión con otros centros universitarios y comunitarios para posibilitar experiencias preprofesionales en otras realidades distintas. Se contemplan así, instancias de formación cultural, política y también de trabajo sobre uno mismo. Esto supone que lo organizacional que, en ocasiones resulta una barrera o posibilitadora de transformaciones en otras, instale modelos de gestión flexibles con pautas reguladoras mínimas, que admitan variedad de formatos y un funcionamiento descentralizado y dinámico con capacidad de recibir las demandas surgidas de la práctica, que propicien la formación como acto de transmisión cultural que compromete la articulación pasado-presente, la ligazón grupal y la inscripción del sujeto en una cadena que lo precede y a la que continúa (Souto, 2018).

Los programas deben pensarse en términos de formación y autoformación personal y social; donde se posibilite el trabajo independiente y colaborativo con quienes serán colegas en el futuro (Terigi, et al., 2011). Deben promover una formación para el análisis, es decir promover capacidades de comprensión de las relaciones de su situación, su posición, su práctica y su historia con el saber, con los saberes, con los otros, con las sociedades y culturas diversas de su tiempo, con las situaciones del aquí y ahora, a fin de darle su sentido propio. Debe posibilitar la distanciación, interrogación, descomposición, articulación, objetivación y subjetivación (Anijovich, et al. 2009; Terigi, et al., 2011).

Desde la lógica de Yedaide y Porta (2017), los modos de intervención curricular deben revisitarse radicalmente, repreguntando acerca del real alcance y potencial sentido de trazar ciertos recorridos para las carreras de los profesorados. Exponen la necesidad de incluir en el territorio del diseño curricular para la educación docente factores como la afectividad, lo vincular y sensible; los contextos, la pasión y la experiencia; lo singular, lo colectivo; la voz de los invisibilizados, tradicionalmente despreciadas por su supuesto carácter perturbador,

contaminante, de la posibilidad de alcanzar la verdad. Se propone en este sentido, una caminata hacia el des-aprendizaje y reaprendizaje caracterizada por una urgencia de escuchar para reconocer lo ambiguo, lo indirecto y lo metafórico, por cuanto, según los autores, es el sentimiento el que moviliza el pensamiento y la acción.

Los autores también abordan el rol que juegan las pedagogías en este transitar formativo. Hacen referencia a pedagogías, en plural, como primer paso para sensibilizarse frente a las opciones coyunturales, los escenarios locales y las voluntades personales allí afiliadas. Proponen la adopción de pedagogías descoloniales en la educación docente. En un proceso altamente complejo y multi-condicionado, estas pedagogías proponen unas formas de relativa autonomía: (relativa) independencia de los marcos de pensamiento eurocéntricos, (relativo) distanciamiento de la ciencia como régimen de verdad, fidelidad a la localidad (del espacio y tiempo siempre interpretados desde alguna clave cosmogónica específica), apertura a lo sensible y lo afectivo como modos legítimos y autorizados de conocimiento. Tales pedagogías son entonces prácticas políticas de autorización; no pueden anticiparse ni trabajar por fuera de los colectivos que las configuran, ni encierran sentidos trasplantables a otras coyunturas. Son intentos por crear condiciones favorables para que las comunidades realicen sus intereses públicos (Yedaide y Porta, 2017; p. 7).

Por otro lado, Gonfiantini (2016) propone re-pensar el currículo desde la inter-pluri-transdisciplina, reconociendo la complejidad que el arte de enseñar representa e incorporando de manera real, la práctica del formador y del formante, en ambientes de aprendizaje significativos y contextualizados. Explorar, revisar, desvelar y re-significar las dimensiones pedagógicas, sociales y psicológicas sobre el sentido del aprendizaje escolar. En consecuencia, toda propuesta curricular debe ser multifacética, holística y multirreferencial atravesada por una visión crítica e histórica del discurso científico; por una concepción del proceso

de enseñanza y aprendizaje construido en un contexto sociocultural e histórico concreto; por una comprensión global de la realidad, de los intereses homogeneizadores, de las nuevas formas de dominio y opresión. Para Gonfiantini, una nueva propuesta curricular debe posibilitar otras formas de conocer, explicar y comprender la realidad; debe dilucidar los criterios de inclusión y exclusión de la información, así como la discriminación de lo que es significativo y lo que no, de lo que se considera culturalmente válido y lo que no, de lo que es política, económica y socialmente legítimo o no.

El currículo en la Formación Docente debe facilitar la consolidación del “discurso pedagógico”, sostiene Avendaño (2021). Debe abandonar esos principios eurocéntricos que distan abismalmente de nuestras culturas, de nuestras urgencias, de nuestras realidades. Avendaño propone un currículo para desnaturalizar la Formación Docente tradicional y acoger pedagogías y didácticas emergentes que, desde la praxis y la fundamentación teórica, responden a los contextos. Al amparo de estos intereses curriculares, la Formación Docente, se constituye en un “caldo de cultivo” que, a través de la reflexión, la crítica, la inmersión cultural, la corrosión del *imprinting*, reivindica la profesión docente y posibilita la innovación creadora y contextualizada.

Compartiendo la misma línea de pensamiento, Freire, et al. (2019) proponen un currículo que viva la interculturalidad, la inclusión, reflexión crítica y voluntad política para establecerse como principio real de una sociedad diversa; que propicie, en los menos favorecidos, la descolonización, reforzamiento de su identidad y posicionamiento de su dignidad política. La Formación docente en el marco de la intercultural, debe concebirse y practicarse como procesos continuos de construcción, deconstrucción y reconstrucción, que valoren el hecho de educar desde la mutua convivencia, como aprendizaje para compartir el poder, como un pacto ético que se aprende, desaprende y reaprende en marcos de igualdad de derechos y equidad de oportunidades.

1.5 Práctica docente preprofesional

Las prácticas preprofesionales resultan un pilar fundamental en la formación docente, constituyen el modo y momento propicio para que los docentes en formación se vinculen con su trabajo. En consecuencia, Sanjurjo (2004) afirma que este proceso supone un uso responsable, autónomo y contextualizado del conocimiento adquirido, requiere un alto desarrollo del pensamiento complejo, riguroso, creativo y operativo. En la misma línea, Davini (2015) explica que la lógica y el proceso pedagógico de la formación en y desde las prácticas es sustantivamente diverso por cuanto su complejidad sugiere la articulación de acciones formativas en dos escenarios: la propia institución formadora y las escuelas asociadas del nivel o modalidad en el cual se van a desempeñar los futuros profesionales.

En este marco, Souto (2018) plantea una relación práctica-teoría-práctica. Esto genera una "...teorización de tipo praxiológico donde la referencia a la teoría es imprescindible a propósito de la práctica y donde una nueva práctica surge como producción y transformación desde el análisis." (p. 22). Sanjurjo (2004) propondrá una integración entre la teoría y la práctica en un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y acción política. En esta línea de pensamiento, Alliaud (2018) sugiere la puesta en práctica de un diálogo reflexivo entre los distintos saberes (formales y no formales) para crear, re-crear, obrar con ellos y a partir de ellos; para poder pensar y reflexionar sobre lo hecho, incorporando los aportes de las teorías más generales, los conocimientos especializados y los saberes contruidos a lo largo de la trayectoria profesional.

Sanjurjo (2004), anticipó en su momento los cuestionamientos sobre los cuales se debería trabajar para hacer de la práctica preprofesional un dispositivo que forje la formación docente en reflexión. En este marco la autora se pregunta ¿cómo se aprende la práctica profesional?, ¿qué dispositivos permiten que las teorías científicas,

impacten en ella?, ¿es posible que, ante las situaciones singulares y complejas que plantea la práctica, se ponga en acto un proceso de reflexión que permita “darse cuenta” de lo que se hace y por qué?, ¿es posible superar los conocimientos vulgares y acríticos que construimos previamente a la formación sistemática profesional?, ¿es posible aprender a reflexionar sobre nuestros supuestos y nuestras propias prácticas?, ¿qué estrategias favorecen ese proceso?

En ese contexto se deben pensar nuevos dispositivos de formación que reconozcan y valoren los diferentes soportes empíricos, tales como: las narraciones, los relatos, las obras de enseñanza, las biografías, las observaciones, planificaciones, películas y material literario en los que se plasmen la multiplicidad de experiencias educativas vividas por los sujetos inmiscuidos en el campo educacional, con formas de trabajo colaborativo que propicien el análisis y la reflexión del material trabajado a la luz de concepto o autores pertinentes en cada caso (Alliaud, 2018). Que recuperen la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad, y las experiencias concretas que allí se desarrollan (Davini, 2015). Que generen situaciones experimentales, para que los sujetos que transitan en estos dispositivos “se modifiquen a través de la interacción con ellos mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción.” Dentro de un marco dialógico, de confianza, apertura y respeto hacia uno mismo y a los otros (Anijovich, et al. 2009; p. 37).

Dispositivos que posibiliten el contacto directo con las herramientas pedagógicas para aprender practicando y haciendo con otros (Sennett y Galmarini 2009); que brinden la oportunidad de potenciar la capacidad de los docente en formación para la reflexión en y sobre la acción, que nos ayuden a aprender a conectarnos y formular el conocimiento que está por detrás de los actos (Anijovich, et al. 2009); que faciliten la discusión, análisis, integración y enriquecimiento de los

conocimientos formalizados en función de desafíos, escenarios y situaciones reales y a la vez tomar distancia de esa escena vivida para discutirla, comprenderla o cuestionarla con fundamento; que propicien la vinculación, en la práctica, de lo vivido, de lo temido y lo soñado (Alliaud, 2018). Se trata, sostiene Terigi (2012), de analizar los razonamientos prácticos que sostienen el accionar docente con el fin de mejorar la práctica y afianzar el compromiso con la enseñanza, con la transmisión, con los procesos de formación y la transformación de las personas.

Se requieren dispositivos que permitan repensar, reorganizar, reconstruir la práctica y sus escenarios en su complejidad. Que posibiliten la construcción, vinculación, el intercambio de visiones, ideas y experiencias propias y de los demás; la toma de decisiones consientes, la prueba y experimentación situadas, el registro de la práctica, la problematización y formulación de interrogantes. Dispositivos que posibiliten, a profesores y estudiantes, otras formas de relacionarse con el conocimiento para cuestionarlo, ponerlo a prueba, manipularlo, innovarlo o transformarlo (Terigi, et al., 2011). Que recuperen, en forma equilibrada, los aportes de la didáctica para que, como andamios para la práctica, sea posible definir las formas particulares de utilizarlos, adecuándolos en función de los casos, los sujetos y los ámbitos concretos (Davini, 2015). Que promuevan el desarrollo de capacidades complejas y variadas necesarias para la toma de decisiones y la producción de soluciones innovadoras y que ponga en juego los desempeños prácticos (formas de actuar, de pensar e indagar), la creatividad y reflexividad del sujeto en formación (Alliaud, 2018).

Por su parte Davini (2015) piensa en dispositivos donde, en el marco de la práctica preprofesional, se reconozca el valor educativo de las prácticas mismas y la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas, lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad y complejidad de los sujetos, contextos y situaciones, así como la importancia del desarrollo reflexivo de la experiencia o la

investigación sobre las prácticas. Donde existan espacios y tiempos que faciliten la narración, observación, descripción, reflexión y comprensión. Donde la guía del profesor, los modelos de buenas prácticas y la modelización del rol docente resultan fundamentales en la construcción subjetiva del docente en formación. Donde se propicien escenarios para que los conocimientos y criterios de acción didácticos sean reflexiva y críticamente analizados en función de casos, sujetos y ámbitos concretos, para, de ser el caso, reelaborarlos, ajustándolos a las actuaciones particulares, lo que no significa eliminar el valor de las normas y criterios generales (Terigi, et al., 2011).

Según Anijovich, et al. (2009), las prácticas preprofesionales constituyen una herramienta potente y profunda que enriquece no solo al docente en formación sino al sujeto formador que lo acompaña (Hermida, Pionetti y Segretin, 2017). Esto supone la construcción y resignificación de sentidos, procesos y prácticas; además, aplicación de estrategias pedagógicas como los relatos sobre la experiencia, la autobiografía escolar, la reflexión colectiva, debates fundamentados, observaciones sistemáticas, críticas y reflexivas, micro demostraciones de la práctica con énfasis en las decisiones que los profesores toman en el proceso de diseño, coordinación y evaluación de sus propias prácticas de enseñanza. Romero, et al. (2017) acompañan esta propuesta y señalan que el intercambio de experiencias, el dialogo, la crítica, la discusión, la reflexión comunitaria en, para y sobre los procesos de toma de decisiones constituyen la característica fundamental de un modelo de práctica preprofesional que responde a las necesidades educativas contemporáneas.

Por su parte Hermida, Pionetti y Segretin (2017) conciben a las prácticas preprofesionales como uno de los momentos más intensos que vive un docente en formación y aquel docente formador que lo acompaña en el recorrido, por cuanto implica abordar un objeto complejo y dinámico, atravesado por múltiples subjetividades, imaginarios, saberes

y tradiciones. Las autoras conscientes de que existe una relación profunda y fundante entre lenguaje y subjetividad, entre narrativa y memoria, proponen un enfoque que haga visible las operaciones retóricas y discursivas que se ponen en marcha en el proceso de práctica. Argumentan que la narración permite que emerjan la subjetividad y la reflexión; muestra tensiones, grietas e interrogantes. Permite que los docentes en formación vuelvan a relacionarse con la escritura de una manera más libre y personal y la conciban como una herramienta intelectual que les permita transformar el conocimiento. Posibilitan un ejercicio de metacognición invaluable para reflexionar sobre el quehacer docente y generan el necesario entrecruzamiento entre teoría y práctica.

En la misma línea, Yedaide y Porta (2017) posicionan a las narrativas como una forma de pedagogía cotidiana, puesto que distribuye discrecionalmente modos de autoridad representativa; una colección de actos de creación de significados. Los autores sostienen que narrar es intervenir activamente en las políticas, no para desplazar una voz a favor de otra sino crear condiciones para la audibilidad de cada sujeto en los dominios públicos que los implica. Se puede afirmar entonces que las narrativas en la práctica preprofesional facilitan que el docente en formación elabore una trama de relatos que releen y comparten con su tutor y compañeros pero que siempre vuelve a ellos, enriquecidos, asumiendo la forma de una nueva y positiva experiencia (Hermida, Pionetti y Segretin, 2017).

Desde una postura muy crítica, Gonfiantini (2016) propone una reflexión más profunda en torno a la práctica; la autora argumenta que “reflexionar sobre la propia práctica significa reflexionar sobre la propia historia, lo habitus, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y las obsesiones” (p. 14). Para esto la autora expone que la reflexión será más crítica, elaborada y con mayor capacidad de generar cambios si se la desarrolla a la luz de lecturas y

marcos de referencia teóricos. Pero este proceso reflexivo no es fácil, reconoce Gonfiantini, ya que requieren del compromiso activo del docente formador y en formación, un análisis profundo de sus prácticas contextualizadas, una disposición a tomar consciencia y la posibilidad de dar cuenta de aspectos desconocidos o no deseados de sí mismo y la necesidad de trabajar con otros; mente abierta, capacidad de escuchar puntos de vista divergentes y de identificar alternativas, fortalezas, limitaciones, y responsabilidad ante los propios actos.

Frente a lo expuesto surge la necesidad de crear dispositivos reflexivos que permitan re-significar la formación desde la práctica, donde los docentes en formación tengan tiempo y oportunidad para reflexionar, crear, proponer e intervenir; dispongan de la orientación debida respecto a qué es y para qué reflexionar; obtengan de la atención necesaria para sobrellevar los conflictos emergentes y los riesgos que representan una reflexión en, sobre y para la práctica. En este contexto, la práctica reflexiva se inscribe, a criterio de Gonfiantini (2016), como una estrategia para potenciar niveles más altos de consciencia que permite develar el pensamiento, las acciones y las condiciones sociales en las que se desarrolla la actividad docente.

1.6 La Formación Docente en Lenguas Extranjeras

La educación está en crisis (Gonfiantini, 2016); la escuela “no anda” (Romero, et al., 2017); los sistemas educativos no encajan demasiado con las exigencias del hombre contemporáneo (Mujica, 2017 en Klaric 2017); sin educación no tenemos futuro (Correa, 2013); la educación esta “prohibida” (Doin & Guzzo, 2012); el sistema educativo es un “crimen” (Klaric, 2017), son algunas de las aseveraciones que se expresan al debatir sobre el sistema educativo. Criterios que resultarían propicios para hablar de la enseñanza de lenguas extranjeras, proceso que, al tiempo que nos acoge, vive una “extrañeza de horizonte” no solo en su naturaleza sino también en su alcance; lo que obliga a un

replanteamiento de las prácticas educativas, sociales, políticas, de organización curricular; pero, sobre todo en lo referente a la formación docente en lenguas extranjeras (Gonfiantini, 2016; Fandiño-Parra, 2017).

La presencia masiva de lenguas extranjeras en diversos contextos de comunicación científica, tecnológica, económica, política, educacional, cultural; ha promovido el desarrollo de una nueva consciencia de interdependencia lingüística y discursiva; exigiendo al mismo tiempo que la educación en esta área precise la creación de un ambiente intelectual donde el plurilingüismo e interculturalidad no se vivan como factores de dificultad académica o de sobrecarga docente, sino como estímulos de enriquecimiento social y desarrollo cultural, donde se reconoce y valora no solo la cultura y lengua que se aprende sino aquellas originarias de donde se aprende. Además, exige que los docentes estudien tanto usos y políticas lingüísticas en contextos educativos situados, así como la complejidad de los procesos pedagógicos implicados en la enseñanza y aprendizaje de lenguas (Vez, 2011).

En este marco, Van Lier (1995) afirma que la meta del docente de lenguas extranjeras es ayudar a que los estudiantes se conviertan en usuarios eficientes, creativos y críticos. Es decir, los docentes de lenguas deben procurar que sus estudiantes logren emplear los idiomas para desarrollarse a sí mismos y al mundo en el que habitan. Martínez (2006) por su parte manifiesta que la enseñanza de lenguas extranjeras en la contemporaneidad demanda sobrepasar aquellas visiones técnico-academicistas de transmisión de información; memorización de reglas, estructuras y vocabulario aislado; repetición acrítica de patrones lingüísticos; de organización sistemática y fragmentada de contenidos; y, se espera que los docentes de lenguas actúen como guías en el desarrollo de competencias que les permitan a los sujetos comunicarse de manera oportuna en un mundo cambiante y complejo.

Para el efecto, Martínez (2006) sugiere que la FDLE debe fomentar autonomía; posibilitar la práctica docente desde la reflexión crítica fundamentada, la investigación, el debate y la cooperación; forjar el conocimiento del medio natural y social en sus múltiples interacciones y generar actitudes que le permitan sustentar opiniones y compromisos. En la misma línea, Vargas (2008) señala que la FDLE debe exceder las expectativas instrumentalistas y funcionalistas regidas por principios mercantilistas que no hacen nada más que denigrar e invisibilizar la labor docente. En este sentido, posibilitar la concreción de una labor pedagógica e investigativa en lengua extranjera que se pueda caracterizar por comportamientos verdaderamente reflexivos, éticos y comprometidos de sus profesionales.

La FDLE, para Agudo (2011) debe proponer dispositivos donde los docentes en formación sean desafiados a enfrentarse con lo real y lo ficticio, con lo planeado y lo inesperado, con el azar y la incertidumbre; con la diversidad y singularidad de sus estudiantes, con el tiempo y los espacios; donde se posibilite el desarrollo de capacidades e iniciativas propias para plantear alternativas pedagógicas. “La FDLE debe permitirles, a los profesores, empoderarse de manera que dejen de actuar como funcionarios al servicio del sistema educativo para así poder actuar como intelectuales transformadores al servicio de la educación.” (Fandiño-Parra, 2017; p. 138)

La FDLE debe orientarse a la formación de profesionales capaces de distanciarse críticamente de recetas académicas desarrolladas por expertos; de paquetes de conocimiento impuestos por actores y entidades que desconocen los contextos, realidades, sentires, expectativas, necesidades e intereses de sus estudiantes y comunidades educativas; de estándares y políticas homogeneizadoras que esconden formas no convencionales de dominación. Se deben formar docentes en Lenguas Extranjeras que “se reconozcan como actores sociales con capacidad para abordar e introducir

transformaciones en la escuela y en los procesos de formación de los seres humanos que tienen a su cargo.” (Fandiño-Parra, 2017; 139)

Los docentes en lenguas extranjeras necesitan formarse para la acción y la toma de decisiones; para el trabajo individual y colaborativo; para la resolución de problemas y establecimiento de alternativas; para ser capaz de expresar su voz y valorar la de los demás en un marco de “democracia participativa” y “ecología del saber” que posibilitaría el describir, interpretar y comprender los fenómenos que se dan en las aulas, en la escuela, en el vecindario y en la comunidad en su conjunto, desde las voces de los mismos actores que en ella interactúan. El docente en LE debe ser un profesional reflexivo, crítico, mediador del aprendizaje e investigador en la acción que reflexiona, elabora y diseña en, desde y para su propia práctica. Debe cuestionar, tensionar y resistir mecanismos de regulación y control; en ese sentido, tomar las riendas de su vida profesional para asumirse como creador y recreador del currículo y la política en sus instituciones y salones de clase. Debe ser capaz de resignificar su labor docente (Fandiño-Parra, 2017).

El docente de lenguas extranjeras debe ser un profesional con identidad, historicidad y futuro; alguien que le apuesta al cambio pero sin desconocer sus orígenes (Correa, 2013); quien no le teme a la adversidad, al desafío, a la incertidumbre; un docente empoderado, con valores, ideologías, actitudes y prácticas propias; es decir, un docente, formado en un contexto histórico cultural capaz de evolucionar, reestructurar, resignificar, reconocer, permanecer, actuar; capaz de conocerse a sí mismo y a los otros; capaz de aprender, desaprender, reaprender (Quero, 2008). En palabras de Álvarez, Porta y Sarasa (2011), un docente capaz de cuestionar los esquemas ya establecidos, de desafiar de manera apasionada al conocimiento, de reflexionar los principios de diferenciación, coherencia, progresión y continuidad.

Como opina García (2012), la FDLE debe responder a la complejidad de la profesión. La autora explica que los profesionales en

esta área requieren de conocimientos sobre la lengua, sobre su didáctica, sobre adquisición de lenguas, sobre estrategias para enseñar distintos contenidos lingüísticos, sobre la relación existente entre la lengua objeto de estudio, su cultura e identidad; así como, una serie de habilidades docentes, comunicativas e interculturales que solo pueden ejercitarse y mejorarse a través de la práctica, la reflexión y la consciencia de lo ¿qué se hace? ¿para qué se hace? y ¿por qué se hace? El docente de LE necesita saber planificar, organizar, gestionar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje; debe ser capaz de trabajar en equipos disciplinarios, multi e interdisciplinarios para reflexionar críticamente sobre las problemáticas educativas que los asechan; y en este marco, proponer respuestas contextuadas y fundamentadas, construidas participativamente.

Para referirse sobre la FDLE, Vargas y Trujillo (2018) lo hacen desde una posición ampliamente crítica, e inician cuestionando lo que ellos definen como, “concepción utilitarista y materialista de la globalización, internacionalización e interculturalidad” (p. 226). Los autores sugieren que la forma como las Instituciones de Formación Docente y las Políticas dispuestas para el efecto, han asumido esos conceptos, devela que la enseñanza de lenguas extranjeras se enmarca en esa perspectiva de competencia y dominación de poderosos, con el consecuente olvido de los desfavorecidos. En otras palabras, la FDLE se orienta a impartir una educación para formar profesionales “al servicio de las políticas de fortalecimiento de la economía y la expansión comercial, sin tener en cuenta al ser humano, ni a los pueblos que están en desventaja en lo que se refiere al sector económico.” (p. 233)

Vargas y Trujillo explican que una visión globalizada-mercantilista del mundo conduce a la educación al ámbito de la competencia, por consiguiente, a su comercialización y anulación como un deber del Estado. Además, esta orientación neoliberal, privilegia a las lenguas extranjeras en la realización, comunicación y divulgación de desarrollos

intelectuales; fenómeno que para Ramírez y Falcón (2010), “ha permitido a algunas potencias hacer uso de la lengua como mecanismo de dominio y control sobre aquellos países que se ven limitados en este ámbito” (p.96). Solano y Aguilar (2011) por su parte sostienen que esta realidad ha desencadenado una vasta corrosión de las identidades culturales. Por ejemplo, los autores sugieren que el hecho de que el idioma “inglés” sea considerado la “lingua franca” del presente “ha hecho surgir la segregación lingüística, que se ha constituido en el principal problema de la aldea global al imponer por este medio su cultura, [valores y costumbres], avasallando la identidad [cultural] de algunas naciones.” (Ramírez y Falcón, 2010, p. 96).

Bajo la lógica de lograr presencia y visibilidad internacional en el mundo globalizado, las ofertas académicas de formación profesional y particularmente aquellas de FDLE viven una suerte indiscriminada de internacionalización de currículos caracterizados por la movilidad académica de estudiantes, docentes e investigadores; oferta de programas de doble titulación; de desarrollo de investigaciones conjuntas; de conformación de redes y firma de convenios para intercambios y reconocimiento mutuo de los sistemas de aseguramiento de la calidad; de adopción de normativas y estándares internacionales (eurocéntricos por excelencia) de reconocimiento o medición de procesos académicos, administrativos y de servicio. Esto ha propiciado que la internacionalización resulte un privilegio y un negocio muy lucrativo en manos de pocos. Soslayando las múltiples ventajas que la internacionalización pudiese brindar; es decir la posibilidad de intercambiar saberes, investigaciones, tecnología, experiencias, visiones del mundo y las culturas extranjeras. En el sentido, enriquecer la formación de los futuros profesionales de LE con experiencias académicas, sociales y culturales que les permitan entrar en contacto con otras culturas para abrirse a nuevos horizontes intelectuales y

desarrollar pensamientos más inclusivos y tolerantes (Knight, 2014; Ramírez y Falcón, 2010).

“Es innegable la relación existente entre lengua y cultura, por tanto, el estudio de la primera siempre implicará a la segunda.” (Ramírez y Falcón, 2010; p. 231). En este marco, Bugnone (2015) expone que la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y en consecuencia la FDLE, no debe limitarse a sus aspectos estructural y formal, sino que debe reconocer, valorar, e interpretar las referencias contextuales y culturales que dan sentido tanto a la cultura extranjera como a la suya propia; debe propiciar la reflexión sobre cómo se relacionan los saberes de tales culturas, a fin de evitar la imposición de aquellos que provienen de los pueblos más poderosos económicamente, como los saberes únicos y verdaderos. Surge así, según los autores, la necesidad no solo de desarrollar la competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio, sino, además, la competencia intercultural. Se explica entonces que la interculturalidad, desde un enfoque integral y de derechos humanos, se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas donde se incluyen, reconocen y valoran elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros. Es decir, “un eje transversal que traspasa fronteras” (Alavez, 2014).

Lo aquí expresado objetiva la “extrañeza de horizonte” que experimenta la FDLE y la imperiosa necesidad de repensarla, resignificarla, reestructurarla. Un fenómeno complejo que debe ser abordado hologramática y recursivamente desde marcos dialógicos, democráticos, equitativos y justos. Así, siguiendo el razonamiento de Gonfiantini (2016), la FDLE vislumbra lo que representaría su “*kairós*” para hacer de este proceso, uno atravesado por la reflexividad, la criticidad y la fundamentación; donde se reconoce al sujeto en formación como un individuo con historicidad, identidad y futuro. Un proceso, que reconoce y valora los contextos, tiempos y espacios; que respeta y se

enriquece de las particularidades y diversidades. Un accionar que se debe a principios sociales y políticos emancipatorios. Así, posibilitar que el profesional en lenguas extranjeras asuma un rol consciente, comprometido y responsable, frente a la enseñanza y aprendizaje de estas (Ramírez y Falcón, 2010; Fandiño-Parra, 2017; Vargas y Trujillo, 2018).

1.7 Formación de docentes en inglés

Al amparo de la globalización el idioma inglés se ha constituido como idioma internacional, alcanzando una hegemonía que ha forjado una serie de cambios paradigmáticos en todos los campos del saber y actuar del Hombre; sobre todo, en lo político, económico, comercial y educacional. Esta posición dominante de la lengua anglosajona, según Barros-del Río (2019), hace difícil detectar los desequilibrios de poder que se esconden tras los usos lingüísticos, los mensajes, valores y políticas que se transmiten en la enseñanza del inglés, desencadenando lo que Philipson (2012) califica como “imperialismo lingüístico”, caracterizado por centralizar el poder para legitimar ciertas prácticas de enseñanza y algunas experiencias humanas; así como para, orientar las interpretaciones adecuadas, a sus intereses, en cada caso, dejando sin presencia y sin voz aquellas culturas menos favorecidas o “subalternas”, como las califica Kumaravadivelu (2016), en una clara y muy cuestionada relación de desigualdad.

En este contexto las discusiones y debates para definir el cómo el sistema educativo debería responder a las necesidades establecidas desde la lógica del mercado global han sido exponenciales. Sin embargo, como lo plantea Ramírez, Ramírez y Bustamante (2018), en la actualidad se habla mucho sobre la globalización y su incidencia en la educación; sobre los roles y características que los docentes deben adoptar; sobre los criterios de evaluación; sobre los propósitos a seguir y responder; siempre desde la lógica de mercado. Pero poco o nada se

discute sobre las peculiaridades que, en su complejidad, la formación docente en general y la formación docente de inglés en particular, deben asumir en esta nueva condición.

Frente a lo expuesto, adoptamos como propio los criterios de Vargas y Trujillo (2018) y Barros-del Río (2019) para concebir a la globalización como una oportunidad para hacer de la formación docente en inglés y en consecuencia la enseñanza y aprendizaje de esta lengua, una oportunidad para garantizar el acceso a la información y al conocimiento, para aumentar la conciencia crítica y la implementación de estrategias pedagógicas que la promuevan; así como, para enfrentar a un mundo mercantilizado y abrirse a diversas perspectivas culturales y en ese sentido contribuir al fortalecimiento de la democracia a través de un ejercicio equitativo en la distribución de los conocimientos y recursos. Además, hace posible que las personas tengan acceso a la información, a los medios y a las redes, rompiendo todo factor de exclusión y discriminación por raza, sexo, ideologías, entre otros; así como sobrepasando las limitaciones temporo-espaciales que en otros tiempos imposibilitaban a las personas acceder al conocimiento.

Surge entonces la necesidad de reflexionar sobre cómo se están formando los futuros profesores de inglés para que asuman un rol consciente y responsable, frente a la influencia avasalladora de la cultura anglosajona que históricamente se ha caracterizado por imponerse sobre aquellas culturas menos favorecidas. Para enfrentar esta realidad Barros-del Río (2019) considera que la formación de estos profesionales debe ser construida desde los postulados de la pedagogía dialógica, la reflexión crítica y autocrítica y el fomento de la identidad docente con alto compromiso social y cultural, a través de una propuesta formativa integral y transformadora que inculque el espíritu crítico en los futuros docentes de lengua inglesa (Miller, Morgan y Medina, 2017). Se trataría entonces, según Hawkins y Norton (2009), de enfrentar al docente en formación a la realidad del idioma inglés, en su calidad de Lingua Franca,

en su condición de lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera; en resumen, posibilitar al futuro docente de inglés de una perspectiva global y fundamentada de este fenómeno.

Siguiendo el razonamiento de Kumaravadivelu (2016), todo esto sugiere que la formación del docente de inglés no solo debe abordar cuestiones teóricas, sino que se requiere involucrar a este sujeto en formación en dispositivos donde la investigación y reflexión con autonomía, el pragmatismo y evaluación crítica constituyan el eje transversal del proceso formativo. Dispositivos donde el docente sea desafiado a la lectura crítica de documentos, para contrastar, individual y colectivamente, la información que se presenta en aras de una mejor y mayor comprensión de lo leído para llegar a identificar las ideas subyacentes, desafiar la ideología que las ordena y finalmente tomar postura tanto individual como colectivamente Gómez, Puigvert y Flecha (2011). Dispositivos que excedan las relaciones unidireccionales y autoritarias de los sujetos vinculados al hecho educativo, permitiéndoles adoptar roles activos, conscientes y responsables; en términos de Freire (1972), escenarios orientados a favorecer que el alumnado se exprese de forma igualitaria y democrática, es decir, un entorno de igualdad para que el diálogo sea liberador.

Por otro lado, y en consonancia con lo ya expuesto por Sanjurjo, Souto, Davini, Alliaud, entre otros; Zabala (2004) plantea un proceso de formación de docente de inglés desde la práctica profesional. El autor sostiene que las reflexiones críticas en torno a la práctica docente posibilitan la puesta en marcha de propuestas de investigación e innovación pedagógica, las cuales permitan dar respuestas creativas, coherentes y contextualizadas a las problemáticas detectadas en los espacios escolares (Hallak, 2008). Así también, Sierra (2018), a través de lo que la denomina “formación-acción” demuestran la idoneidad de las comunidades de aprendizaje como instrumento válido para una formación integral del profesorado, por cuanto resultan el espacio

propicio para que el futuro profesional se enfrente a la realidad; así como, la oportunidad clave para desde la fundamentación teórica proponga estrategias de intervención, experimente, innove, cometa errores, entre en conflicto con sus concepciones y las de los demás, interprete, infiera, regule, evalúe, explique y analice el sistema, las teorías, las metodologías, los saberes (Lin, 2008).

Por su parte Ramírez, Ramírez & Bustamante (2018) consideran que el proceso de formación del docente de inglés requiere que este futuro profesional tome consciencia del valor de ser dueño de sus acciones pedagógicas, en términos de Barros-del Río (2019) conciencia crítica de sí mismo. Es decir, adueñarse de su proceso de formación con responsabilidad y autonomía; lo que esboza según los autores, la valentía para ejercer su libertad para actuar; el deseo y la habilidad de pensar de manera independiente; el compromiso permanente de ser copartícipe de este proceso; y, la decisión inquebrantable de construir, expresar y practicar sus propias teorías. Barros-del Río además habla sobre la “identidad docente” y plantea la necesidad de que la formación del profesorado incluya fórmulas pedagógicas y contenidos curriculares que construyan identidades profesionales positivas, que permitan al futuro docente de inglés ser capaz de tomar decisiones; de identificar los intereses oscuros escondidos detrás de la enseñanza de lenguas extranjeras; de revelarse ante las nuevas formas de dominación; de reconocer y reconocerse como individuo con historicidad frente a sujetos angloparlantes nativos y no nativos (Siqueira, 2017).

Para esto, el profesor de inglés, de acuerdo con Jiménez (2015), debe ser consciente de que su proceso de aprendizaje nunca termina, en términos de Sanjurjo (2012) y Gonfiantini (2016) su formación docente debe concebirse como trayecto de vida, donde la experiencia adquirida es fuente de conocimiento e indagación constante, de tal manera que esta experticia lo lleve a valorar, interpretar, significar y resignificar teorías a partir de su contacto con la realidad. En este marco, el proceso

formativo en cuestión debe ofrecer dispositivos donde los sujetos en formación puedan divulgar, contrastar y criticar sus hallazgos; esto según Peña Calvo (2003) propiciaría que el docente de inglés sea realista, coherente, flexible, creativo y crítico. Park (2012) complementa la idea destacando la importancia de las experiencias de docentes no nativos de lengua inglesa, por cuanto los sujetos en cuestión tienen a su haber, lo que Canagarajah (1999) concibe como “competencia multilingüe” que, a la hora de enseñar inglés, puede llegar a ser una ventaja; por cuanto conocen en primera persona los procesos y desafíos que resultan de la enseñanza y aprendizaje de una lengua que no es la materna.

La complejidad que representa la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, según Brunner (2001) exige el abandono de posturas tradicionales, dogmáticas por excelencia hacia la adopción de modelos más flexibles, dinámicos, coherentes y pertinentes. Pues, como lo afirma el mismo autor, las nuevas lógicas del conocimiento, las múltiples formas de acceso a la información, las multidiversas realidades individuales y colectivas de los estudiantes, la proliferación de contextos educativos y ambientes generadores de aprendizaje, las nuevas formas y canales de comunicación, los disímiles saberes, realidades, tiempos y contextos; exigen al profesor de inglés formarse para la adversidad, el desafío, el cambio constante, la incertidumbre, para la acción, la solución de problemas y la toma de decisiones (Gonfiantini, 2016; Alliaud, 2018).

Por su parte, Fernández (2004) enfatiza que la formación del docente de inglés debe construirse en base a procesos de investigación, reflexión y transcripción de las necesidades e intereses educativos, sociales, culturales, políticos, y económicos de los contextos donde se plasma la práctica docente. En ese sentido, Ramírez, Ramírez & Bustamante (2018) proponen:

dejar de formar docentes que sean solamente transmisores de contenidos, para crear profesores que estén pendientes

de las situaciones presentes dentro y fuera de la escuela, que inquieten a sus estudiantes acerca de las mismas; profesores conscientes de su importancia individual, colectiva y ciudadana, que formen a sus alumnos como verdaderos ciudadanos, para que el mundo pueda convertirse en un sitio más amigable, con personas responsables y cuidadosas con el medio ambiente, que dejen un mejor legado a sus descendientes. (p. 160)

Por otro lado, Hallak (2008) considera imprescindible dirigir los procesos de la formación de los docentes de inglés hacia la diversidad, la multiculturalidad, la interdisciplinariedad. En la misma tónica Vélez (2011) propone una modelo de formación inclusivo donde el futuro profesional de la enseñanza del idioma inglés se involucra, reconoce, es capaz de responder favorablemente las multidiversas necesidades educativas de sus estudiantes y de sí mismo. Es decir, un profesional capaz de concebir la diversidad como condición humana y la diferencia como un aspecto inherente a todos los seres humanos. Supone, en este sentido, un cambio social en la manera cómo el docente de inglés percibe su praxis, las culturas involucradas en el hecho educativo, las políticas educativas y escolares y las realidades socioeconómicas de su entorno.

Lo expuesto por Vélez supone desarrollar en los docentes de inglés una serie de virtudes dentro de las cuales destacamos su capacidad de autocuestionamiento, alto sentido ético, responsabilidad y entereza para ejercer su libertad y autonomía, su independencia de pensamiento, de comprensión y de actuación. Recapitulando lo expuesto por Barros-del Río (2019), un docente capaz de afrontar un mundo en cambio, el diálogo intercultural, la investigación de vanguardia y con conciencia de sí mismo como profesional no nativo de la lengua que enseña, pero sobre la cual guarda conocimientos fundamentados

que se van enriqueciendo a lo largo de su carrera docente. Un docente genuino que reconoce y valora sus tradiciones y costumbres, así como aquellas vinculadas al idioma objeto de estudio, posibilitando así el desarrollo de una identidad y una idiosincrasia hologramática.

Lo dicho hasta aquí supone que el docente de inglés debe romper con la idea tradicional de que únicamente en el aula de clase se genera conocimiento y acuñar su praxis en la educación práctica, vital, participativa, democrática, colaborativa, activa, motivadora. Por consiguiente, su formación debe ofrecer condiciones, lugares y momentos para enseñar y aprende, para experimentar, para proponer, para crear y recrear; pero sobre todo para aprender a enseñar desde y para el bienestar social; de tal manera que su desempeño como profesor de inglés tenga un amplio impacto en los fenómenos sociales, históricos, políticos y pedagógicos ocurridos dentro de la sociedad a la cual se pertenece (Freire, 1972; Giroux, 1997).

Finalizamos este estado del arte, señalando que los criterios aquí expuestos no pretenden acuñarse como verdades absolutas en torno a la formación docente, sino como alternativas que distan de la tradición. Alternativas que pretenden reflexionar, criticar, significar, re-significar, pensar y re-pensar la Formación Docente en Lenguas Extranjeras en el Ecuador. Una visión hologramática que en respuesta a la “extrañeza de horizonte” que experimenta la FDLE busca convertirse en un “caldo de cultivo” que posibilite responder a las complejas necesidades de los sujetos, contextos, y realidades vinculadas, no solo a la FDLE sino también, a su praxis.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL

El Marco Teórico de la presente investigación está construido en base a las necesidades epistemológicas derivadas de los objetivos propuestos y a los requerimientos teóricos para explicar y comprender el fenómeno de estudio. Fundamentos que, además, orientan la obtención y análisis de datos, y en el marco de confrontación conceptual dar sentido a los hallazgos. Por otro lado, se pretende con la fundamentación teórica precisar en qué corriente de pensamiento se inscribe la presente investigación destacando los diferentes elementos teóricos que giran en torno al problema de estudio.

2.1 La Formación Docente

En el camino hacia la comprensión de la naturaleza de la Formación Docente en general y la Formación Docente en inglés en particular, nos servimos de los aportes María Cristina Davini, quien en su obra “La formación docente en cuestión: política y pedagogía” ofrece un acercamiento exquisito a lo que la autora define como “Tradiciones en la formación de los docentes” y su vigencia en los sistemas educativos del mundo y particularmente en Latinoamérica (Davini, 1995). Justificamos nuestra elección adhiriendo nuestro razonamiento a lo planteado por Giroux (1992), es vital, para transformar la formación docente, que “pensemos a través del pasado, para que examinemos las historias sedimentadas que constituyen lo que somos y nos podamos insertar en el presente para luchar por una sociedad mejor.” (p. 18)

Davini expone que los debates y propuestas en torno a la formación docente y su perfeccionamiento son históricos; teniendo sus momentos álgidos en espacios temporales donde la escuela no ha sido capaz de responder a las demandas sociales, económicas o políticas.

La autora explica que son en estos periodos donde se vive una suerte de proliferación de innovaciones reformistas en el sistema educativo, que pretenden, inaugurar una nueva etapa. Sin embargo, estas intentonas operan sobre tradiciones anteriores, encarnadas en los sujetos y en las mismas instituciones, resultando, muchas veces, en que las nuevas reformas terminan reforzando las anteriores (Davini, 1995).

Se trata entonces de elucidar estas tradiciones, sus conflictos y reformulaciones, para comprender cómo y por qué permanecen insertas en el presente. Así, partimos manifestando que las tradiciones en la formación docente son “configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a la práctica y a la consciencia de los sujetos.*” (Davini, 1995; p. 20). Reflexionar sobre estas tradiciones significaría la posibilidad de comprender dónde estamos situados, identificar como nuestros argumentos, visiones, compromisos y acciones se insertan en estas tradiciones; así, se inscribe la oportunidad para interpretarlas, comprenderlas, significarlas, resignificarlas críticamente hacia el cambio social afirmativo. En términos de Gonfiantini (2016), esta reflexión crítica se constituiría en el “*Kairós*” de la formación docente.

2.2 Las Tradiciones de Formación Docente

Siguiendo a Diker y Terigi (1998), entendemos como tradición a aquellas configuraciones de pensamiento y acción que están institucionalizadas, incorporadas a la práctica, a la organización, al curriculum y a la consciencia de los sujetos educativos, y que orientan toda una gama de acciones que prevalecen en la historia y que en cierto modo se han sucedido sin reemplazarse nunca en su totalidad. Por cuanto se constituyen como “tradiciones” cuesta percatarse y tomar consciencia de ellas.

2.2.1. La tradición normalizadora – disciplinadora: el buen maestro

El origen histórico de los programas de formación docente, según Davini (1995), se ubica en conjunto con la creación de los sistemas educativos modernos. Hecho resultante, a la vez, del desarrollo industrial de Europa y Estados Unidos. Surge así, una maquinaria pedagógica bajo la conducción de las élites y pensada para la enseñanza de masas (Puiggrós, 1990). Un modelo educativo marcado por un carácter “civilizador” orientado a inculcar, en los estudiantes, una ideología de un universo cultural que se imponía a los sujetos como el único legítimo y, por lo tanto, negador de los universos culturales exteriores de la escuela. Al principio se formó como un sistema lancasteriano situado en las fábricas, lo que a criterio de Diker y Terigi (1998), convirtió a la enseñanza en una actividad artesanal; es decir, “la enseñanza es un oficio que se aprende a la manera del aprendizaje en los talleres de oficios.” (p. 31)

Posteriormente, se inscribe la idea del “buen maestro” como ejemplo moral ante las masas díscolas; privilegiando la labor docente y asignando a este sujeto un prestigio simbólico y valor social, que teniendo como principal objetivo la “formación del ciudadano” orientó su actividad principalmente hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de las masas (Alliaud, 1995; Diker y Terigi, 1998). La imagen del buen maestro significó, a criterio de Alliaud (1993), la estrategia ideal para difundir la cultura; sin embargo, la autora advierte que esa “cultura” se definió por la inculcación de formas de comportamiento y por el conocimiento mínimo básico, susceptible a ser enseñado y considerado “útil” para las grandes mayorías. Davini (1995), complementa manifestando que, al mismo tiempo el maestro era el encargado de impulsar y concretar en la comunidad las campañas de salud pública y “diversas acciones de control social” así como la asimilación simbólica de las nuevas clases populares (p. 22). En consecuencia, según Alliaud, “el maestro, al igual que el sacerdote,

necesitaba para llevar a cabo su función civilizadora, la creencia en las posibilidades redentoras del nuevo mensaje.” (p. 136). En este contexto, se inaugura socialmente la visión de la función docente como factor de disciplinamiento para la formación del carácter a través de toda una gama de premios y castigos como base del comportamiento socioprofesional.

Las nociones de corte positivista de “orden y progreso”, de laicización de la enseñanza, de organización de un sistema de instrucción pública inscripto en la visión de la educación como proceso de socialización o de endoculturación, transmisor de patrones de comportamiento, pensamiento y valoración y la escuela como un hipersistema capaz de consolidar matrices ideológicas; se consolidan en esta tradición. Además, se adopta una visión universalista del mundo, donde la asimilación de ideas extranjeras fue sinónimo de modernización y distanciamiento de las tradiciones arcaicas. En este contexto, se supone una formación docente eminentemente “conservadora” que responde a un proyecto educativo que prescribe “quién y cómo deben ser el alumno y el docente; qué cosas deben enseñar y aprender” y cómo, esta práctica, debe desarrollarse (Diker y Terigi, 1998; p. 32). Fenómeno muy vigente en el sistema educativo ecuatoriano, en todos sus niveles y modalidades.

Por otro lado, Davini explica que, como continuidad y correlato de la educación familiar, la ocupación docente fue catalogada como “femenina” por cuanto la misión de construir los cimientos de la nueva nación, con profunda autoestima y valor social requeriría de una actitud de entrega personal, que, según Alliaud, nadie mejor que las mujeres pueden hacer. En consonancia con el modelo de “familia tradicional”, la presencia del hombre se hacía sentir en los últimos grados de la escuela primaria y en los cargos directivos. Lo expuesto por Alliaud es otro factor arraigado en el sistema educativo nacional, por un lado, es muy perceptible la supremacía del género femenino en la labor docente y por

el otro, el privilegio que goza el género masculino en fungir los cargos de alta gerencia, son bastante marcados.

En el ámbito político-educativo, a través de la acción del Estado, se disemina la conformación de escuelas normales de formación docente para los niveles primario y secundario. En el Ecuador estas escuelas normales se las conocería como Institutos Pedagógicos. La ubicación de esta formación dentro del nivel medio, a razón de Davini, evidencia que en esta tradición no se pretendía la formación de profesionales de alta formación científico-técnica sino en la conformación de una “legión de maestros patrioters”, quienes debían actuar en función de ciertos discursos prescriptivos por el aparato estatal que indicaban “todo lo que el docente ‘debe ser’, como modelo, como ejemplo, como símbolo, sobre la trascendencia de su función social, y muchos más ‘dictámenes’ de actuación.” (Davini, 1995; pp. 24-26)

A criterio de Davini, la tradición normalizadora-disciplinadora sigue presente en la actualidad, tanto en los estilos objetivados de formación inicial como en el desarrollo de los puestos de trabajo y en las imágenes sociales circulantes. La autora sostiene que los rasgos fundantes de esta matriz histórica siguen vigentes por cuanto, han sido reforzados por procesos sociales de la evolución histórica posterior. Entre estos rasgos identificamos:

una oferta de formación docente de carácter instrumental, ligada al “saber hacer”, al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria, predomina una función utilitarista de la formación: un mínimo saber básico y de técnicas de aula, sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e intereses. (p.26)

Aunque en su origen esta tradición se consolida en la formación de docentes para la primaria, posteriores acciones de reforma facilitaron su inserción en el nivel terciario, manteniendo las características

fundantes del pensamiento normalizador y modélico. Además, esta forma de concebir la educación y en consecuencia la formación docente, ha contribuido a fomentar una idea de “escuela ilusoria” cargada de símbolos abstractos, rituales y rutinas homogeneizadoras. Lo que ha dificultado perceptualmente la observación y la aceptación de las diferencias o de lo distinto, cuestión muy problemática en el ámbito educativo ya que su población está conformada por sujetos socialmente heterogéneos. Davini es enfática en manifestar que “la homogeneidad social, cultural e interindividual no existe, y al distanciarse de lo ‘distinto’ se pierde el diálogo de la pedagogía, que supone siempre una relación entre sujetos diferentes.” (Davini, 1995; p. 27)

Esta tendencia a modelizar la realidad y a manejarse con estereotipos ha marcado el disciplinamiento de los profesores hasta el punto de convertirlos en artesanos reproductores del sistema, y en este sentido se los considera funcionarios del Estado y no profesionales de la educación. Así, se vive una suerte de decadencia del prestigio y estatus social de la ocupación docente. Con este hecho en particular, la utopía emancipadora que dio origen a esta tradición termina abandonando aquella paternalidad del Estado originario hacia el docente, quien enfrenta profundas problemáticas sociales en las escuelas a las que se pertenece y es permanentemente cuestionado. Con ello, como lo reconocen De Claus y Cigliutti (1992), las improntas de origen se sostienen dentro de la escuela en crisis y con un trabajo docente en situación de riesgo.

2.2.2. La tradición académica: el docente enseñante

La tradición académica, según explica Davini, se distingue de la tradición normalizadora en dos cuestiones básicas: primero, lo esencial en la formación docente es convertir al profesor en una persona con profundos conocimientos disciplinarios de la materia que enseña; y segundo, la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria, por

cuanto se la considera como trivial, sin rigor científico, vaga, repetitiva y destinada a ahuyentar la inteligencia. Se sostiene que dichos saberes pedagógicos, podrían conseguirse en la práctica, en la experiencia directa en la escuela.

Los patrocínios y defensa de esta tradición se encuentran empañados por intereses corporativos entre grupos de expertos, pedagogos y docentes quienes persiguen el control de la enseñanza. Una disputa entre sujetos sociales que poseen capitales culturales diferentes y que refleja la distribución de poder para seleccionar, clasificar, distribuir y evaluar el conocimiento educativo considerado público y los principios de control social que se esconden detrás de las afanadas reformas. En este marco de disrupción política, se ubica el nacimiento del profesor secundario. Sin embargo, por la falta de una definición política para la enseñanza media y para la formación de profesores, las discusiones y debates en torno a nuevas propuestas quedaron postergadas, por no decir silenciadas, sin superar los conflictos de origen.

Esta tradición se la considera producto de la racionalidad positivista que por un lado privilegia a las ciencias cuantitativo-experimentales (física, química, ciencia política) y por el otro, desvaloriza el conocimiento pedagógico por la “incapacidad de la escuela para constituirse en un ámbito donde se produzcan aprendizajes socialmente significativos.” (Diker y Terigi, 1998; p. 32). Bajo este modelo, por cuanto se prioriza la formación disciplinadora de los futuros maestros, el profesor es visto como un especialista preparado para resolver problemas instrumentales del aula o de arreglos metodológicos a problemas que, a criterio de Davini, ocultan determinaciones políticas o sociales. El proceso de enseñanza enfatiza la “...transmisión de conocimientos y la adquisición de la cultura pública acumulada.” (Pérez Gómez, 1993), la memorización de conceptos, el saber canónico; la creatividad, la autonomía y toma de decisiones son limitadas.

En los 80, explica Davini, el discurso patrocinador de la formación docente para todos los niveles y no solo para la escuela primaria y media, vino de la mano con proyectos “democratizadores” de la escuela, la cual había sido atravesada por regímenes burocráticos-autoritarios. Estas dictaduras, especialmente en Latinoamérica, sometieron a la escuela y a la formación de docentes a una suerte de oscurantismo a través del control ideológico y de las fuentes del conocimiento. Se vive así, un punto de inflexión político-cultural que por un lado viabilizó la recuperación del discurso de la tradición académica y por el otro, posibilitó el surgimiento de modelos democráticos de enseñanza, la pedagogía de la Escuela Nueva o Escuela Activa.

En torno a lo primero, se sostenía que la pedagogía tradicional, centrada en la inculcación del conocimiento a través de la expansión del sistema escolar de masas, aún contra la voluntad del alumno y a través de la disciplina y autoridad, fue la pedagogía más democrática, pues difundió el conocimiento científico y la cultura a las mayorías. Mientras que los postulados de la pedagogía de la Escuela Nueva o Activa reivindicaban al sujeto y se centraban en los intereses del niño y el juego. En este contexto, el interés por revisar los contenidos científico-culturales de la escuela dio cabida a una profunda y vasta producción escrita en torno al tema; se instaura así, la voluntad para establecer un sistema permanente de debate y ajuste acerca de qué se enseña en las escuelas, dentro de un enfoque de política cultural. Pero, según indica Davini, lo planteado permaneció solo en el imaginario o en el discurso de los docentes.

Retomando la lógica academicista, es evidente que enseñar contenidos constituye un componente importante en la labor docente, sea cual fuere, la organización en el curriculum escolar; en consecuencia, los docentes deberían dominar los contenidos que enseña. Empero, como los sostiene Davini, de esta propuesta de formación docente subyacen preocupaciones adscritas a esta labor

profesional. La primera, estos proyectos reformistas apuntan a una sola nota, el dominio efectivo de contenidos, “dejando inalteradas las cuestiones sustantivas que enmarcan la enseñanza, tales como las condiciones de trabajo docente y la organización de la escuela.” Una segunda preocupación radica en la tendencia a obstruir el debate pedagógico, por lo que éste y la labor docente, quedan relegados a “propuestas de instrumentación didáctica de las distintas disciplinas, bajo la genérica denominación de transposición didáctica.” (Davini, 1995; p. 34).

Una tercera problemática surge a partir de las lógicas adoptadas para la difusión de conocimientos aceptados como legítimos por la dirigencia y las corporaciones de expertos. Se abre así una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, que ubica al docente en un segundo plano. Es decir, el docente es formado para absorber acríticamente los conocimientos generados por expertos y para reproducirlos mecánica y sistemáticamente en la escuela. Así, “los contenidos a enseñar se convierten en objetivos a transmitir en función de la comunidad de expertos, más allá del análisis de su filiación ideológica.”, de las particularidades de los contextos sociales y culturales, de las experiencias de los alumnos y de los docentes. Vinculada a estos criterios de verdad, aparece la necesidad de “actualización permanente de conocimientos”, a través de procesos de capacitación docente donde se proponen contenidos muy distintos a los cubiertos en la formación inicial, sin incluir su significado social, educativo y epistemológico.

Lo expuesto radicaliza esta cultura reproductiva y mina las fuentes de seguridad profesional de los docentes ante los conocimientos que no domina; en consecuencia, la calidad académica del trabajo de los maestros será dudosa. En especial si, como los sostiene Davini, esta calidad es traducida en base al dominio de conocimientos por parte de los estudiantes, lo que significa que estos son capaces de comprender

los diferentes enfoques del saber, discutir sus postulados y desarrollar el pensamiento autónomo en su aprendizaje. Así, la tradición académica sigue vigente no solo en los discursos de los especialistas, sino que ha sido incorporada en el discurso docente y de la sociedad, donde a través de los *Mass media* y en base a las lógicas de “calidad educativa”, se ha generado la opinión pública que sugiere las “incompetencias” de la escuela y, por lo tanto, de los docentes.

2.2.3. La tradición eficientista: el docente técnico

La tradición eficientista, según Davini, se acuñó al amparo de la ideología desarrollista, que teniendo como horizonte la “sociedad industrial moderna” colocó a la escuela al servicio del despegue económico; en el Ecuador, respondería a la naturaleza del Boom Bananero. El discurso reinante planteaba una visión que opone lo tradicional y lo moderno y la consecuente necesidad de transitar de un polo a otro; es decir, de lo rutinario a lo dinámico, del estancamiento al desarrollo, de lo improductivo a lo productivo, de la conservación al cambio, de lo arcaico a lo renovado; lo que se traduciría en un futuro mejor. En este marco, con el objetivo de llegar a ser una sociedad de progreso, entendida fundamentalmente como el estadio del progreso técnico, la vinculación de la educación en la economía es explícita.

Así, la escuela es concebida como instrumento para apoyar el logro de productos del nuevo orden social, para la difusión de medidas modernizadoras y para vencer resistencias culturales al cambio. Para esto, fue necesario someter a la escuela y la enseñanza a procesos reformistas a la luz de enfoques tayloristas, que en el campo industrial habían dado éxito. Se inaugura entonces, lo que Davini entiende como, “división técnica del trabajo escolar” caracterizada por la separación de planificadores, evaluadores, supervisores, orientadores educacionales, y muchas otras categorías; la función del docente quedó relegada a la de ejecutor de la enseñanza. Además, por primera vez aparece la

organización del currículo como proyecto educativo elaborado por “otros”; constituyéndose, a criterio de la autora, en un objeto de control social.

La psicología conductista significó un pilar fundamental para la consolidación de estos propósitos; la cual a través de un modelo *input-output* permitió el establecimiento de un enfoque de enseñanza centrado en la definición exacta de objetivos operativos y de control de resultados. En este contexto y al amparo de discursos de modernización, desarrollo, cambio social, formación de recursos humanos; se vivió una suerte de proliferación de producción escrita que invadieron las bibliotecas docentes en torno a temas como planificación, evaluación objetiva del rendimiento, recursos institucionales, microenseñanza, instrucción programada, enseñanza audiovisual, técnicas grupales e individuales (Davini, 1995).

El privilegio asignado a la planificación se sostenía en el mito de la “previsibilidad” que se lograría a través de la eficiente definición de los medios y el constante control de las etapas, que garantizaría el éxito educativo y la solución de los problemas que asechaban a la escuela. Ante esta lógica, lo ajeno a lo previsto, es decir los “efectos no deseados” eran concebido como un desvío de lo normal. Desvío que se lo percibía como “culpa” o responsabilidad de otros. Transpuesta es lógica a la escuela, la culpa resulta ser del profesor. En respuesta a este fenómeno, se proponen políticas de perfeccionamiento docente orientadas a bajar a la escuela “paquetes” o documentos instruccionales preparados por expertos, que los docentes debían ejecutar. Davini explica que este hecho fue acompañado por intensivas reformas curriculares y la expansión del mercado editorial que, en sus obras, no solo presentaban lo que se debe enseñar sino, también y fundamentalmente, cómo hacerlo.

El planteo simple y mecánico y los enfoques pretendidamente científicos que revestían a los expertos del eficientismo, según Davini,

más que llevar al conocimiento indujeron efectos de desconocimiento. En términos de Apple (1989) condujeron a un “quietismo”, “individualismo” y “reduccionismo epistemológico” que aleja al docente de la posibilidad de criticar y cambiar la realidad. Por el contrario, supone la degradación de la actividad docente a un nivel instrumental y de aceptación de prescripciones curriculares externas. Lo hasta aquí descrito resulta ser un espejo de la realidad que vive la FDLE en el Ecuador. En estas circunstancias, el profesor es visto como un técnico, encargado de aterrizar en la práctica recetas didácticas de carácter universal, de manera simplificada, el currículo prescrito alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos. Lo que le convierte en un artesano perpetuador de sistemas tradicionales y de políticas de dominación y opresión (Freire, 1972).

Durante el apogeo de la tradición eficientista se consolidó la separación entre la concepción y ejecución de la enseñanza, por un lado, y el sistema de control burocrático sobre la escuela, por otro. Davini es clara en manifestar que, si bien las tradiciones ya abordadas, no se caracterizaron por otorgarle al docente gran autonomía, fue durante la hegemonía de esta tradición cuando el docente pierde paulatinamente el control de las decisiones en la enseñanza. Ya en el hecho educativo, Pérez Gómez (1993) afirma que la participación de los estudiantes es nula y su relación con el docente constituye el canal perfecto para la transmisión, con mayor o menor visión pedagógica, de un conocimiento cultural prescrito y riguroso, que debe ser observable y medible.

Según Davini, la tradición eficientista “se mantiene tanto en la formación de los docentes, como en las prácticas escolares y en los estilos de conducción política.” Esto puede ser evidenciado en la creciente burocratización de la escuela, la lógica de controles externos sobre las escuelas y sobre las instituciones de formación de docente, en la visión instrumental del proceso de enseñanza que “circula en los programas y las bibliografías de la formación de grado” y en la infinidad

de labores administrativas que los docentes deben realizar en las escuelas; actividades que no resultan en la transformación de los procesos internos y que son definidos sin la participación de los docentes (Davini, 1995; p. 41).

2.2.4. Tendencias no consolidadas en tradiciones: búsqueda de caminos alternativos

Hasta el momento, se ha elucidado cómo las tradiciones normalizadoras, técnica y eficientista han direccionado la historia de la formación docente y las prácticas escolares, no solo en la Argentina donde la autora es originaria sino también en el Ecuador y Latinoamérica en general. Sin embargo, Davini identifica otras tendencias competitivas que, hasta los tiempos que nos acogen, no han conseguido instaurarse objetivamente en la formación y el trabajo docente. Dichas tendencias, a criterio de la autora, circulan en el discurso y el imaginario de los docentes a través de mensajes y prácticas contradictorias que generan una fragmentación entre el discurso y las prácticas, que ha dificultado el aterrizar estos postulados en planes concretos de formación.” (p. 42).

Las teorías críticas de la educación que se inscribieron como alternativas frente a la escuela opresora, reproductora, marginadora, segmentada y los macrodiagnósticos educativos de los 80 sirvieron para evidenciar la incapacidad de la escuela para garantizar la permanencia y el aprovechamiento escolar y la influencia de las prácticas escolares en la determinación del fracaso escolar para la mayoría de la población, en especial de los sectores menos favorecidos. Por otro lado, dieron luz al debate para “cuestionar los mecanismos de control político sobre las instituciones y el reformismo tecnocrático que supone que la realidad va a cambiar por un cambio de planes de gabinete.” (p. 45); debates en la búsqueda de la democratización de la educación, donde los docentes no podrían estar ausentes (Diker y Terigi, 1998).

Estas propuestas, entendidas y analizadas desde las lógicas de poder, resultarían representaciones de proyectos ideológicos-pedagógicos de los docentes que escapan a los proyectos de dominación de las tradiciones hegemónicas. Se acuñan así, en la lógica del pensamiento pedagógico emancipatorio freireano, la Pedagogía de la Educación para la Democracia de Dewey y Kilpatrick, la Escuela Nueva, el constructivismo piagetiano, la crítica antiautoritaria de Neil, la Pedagogía Humana, la pedagogía Institucional; pero como ya se advirtió, “no han alcanzado a generar programas concretos de formación de grado de los docentes con perfiles curriculares propios.” (Davini, 1995; p. 42)

La dificultad para objetivarse que reviste estas tendencias, radicaría en diversos fenómenos; ejemplo, para formar docentes compenetrados en estos enfoques constructivistas o humanistas, sus formadores deberían haber vivido o ser formados a la luz de experiencias de aprendizaje semejantes; los modelos políticos deberían ser descentralizados y los que tienen vigencia en nuestros contextos son de naturaleza opuesta; los modelos de organización curricular deberían exceder el vicio tendencioso a politizar la academia, que aterriza en la osada práctica de incluir acríticamente en las propuestas curriculares, asignaturas (pensamiento crítico, pensamiento complejo, interculturalidad, entre otras) “alineadas” a lo que Apple (2018) identifica como “pensamiento subversivo”, que terminan convirtiéndose en contenidos fragmentados a aprenderse con fines de evaluación y medición.

Existe evidencia que en ciertos países europeos y en Estados Unidos ciertas instituciones han logrado plasmar propuestas de formación docente apegadas a estas tendencias, por sus modelos políticos descentralizados lo que, según Davini, facilitó la elaboración de proyectos locales. Por el contrario, a nivel latinoamericano, estas propuestas han quedado al margen de la formación de grado empero

han visto posibilidades de promulgación a través de proyectos de perfeccionamiento docente, que por lo general adoptan la forma de talleres de enfoque participativo que se orientan a la investigación social y el aprendizaje grupal. Estos talleres estarían propuestos para “gestar, desarrollar, y evaluar colectivamente innovaciones y experiencias educativas adecuadas a las características y necesidades de cada localidad, escuela o grupo.” (p. 44); a la realidad laboral en la que están inmersos (Batallán y García, 1988).

El perfeccionamiento, para Davini, constituye un espacio para reflexionar críticamente sobre la práctica educativa e identificar alternativas para transformarla de manera permanente a la luz de las necesidades y exigencias de una educación participativa. Para que el perfeccionamiento aporte al crecimiento personal y profesional docente, para que se convierta en la principal vía de cambio, en una alternativa a la reforma convencional, según la autora, debería “estructurarse combinando un sistema nacional de responsabilidad estatal con un movimiento autogestionario de talleres de educadores” (p. 44), por cuanto no solo se requiere de voluntad ciudadana sino voluntad política y económica.

A raíz de una revisión más profunda, Davini (1991) distingue dos tendencias, por un lado, la pedagogía critico-social de los contenidos y por otro la pedagogía hermenéutico-participativa. La primera se centra en la recuperación de contenidos significativos en la enseñanza como instrumentos para la transformación social. El docente es visto como un mediador entre el material formativo y los estudiantes; responsable de contextualizar críticamente los contenidos, las prácticas sociales y la enseñanza. La segunda tendencia, se orienta a la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, a través de la “revisión crítica de la organización institucional escolar como en los rituales de clase, las formas y las condiciones de trabajo, los dogmatismos y la estructura internalizada en los docentes como producto de toda una

historia de formación.” (Davini, 1995; p. 45). Así, se pretende que los docentes revisen críticamente las relaciones sociales en la práctica escolar para exceder el verticalismo, la pasividad, las formas latentes de discriminación heredadas de la tradición. Lo esencial en esta tendencia, es posibilitar que el docente aprenda a pensar por su propia cuenta como requisito fundante para que, en su praxis formen, a su vez, sujeto pensantes, libres y solidarios.

Para Lucio Gil (2004), esto requiere que los programas de formación docente integren cuatro saberes: conocimientos científicos específicos y su epistemología, conocimientos pedagógicos, conocimientos didácticos específicos, y el saber psicológico. Que la educación se entienda como una actividad práctica compleja que se desarrolla con profesores, problemas y situaciones reales singulares y que tiene resultados imprevisibles y conflictivos. Lo que exige al docente reconsiderar su conocimiento estático y sus concepciones para, a través de procesos reflexivos individuales y colectivos sobre la propia práctica, modificarlos o reafirmarlos.

Reflexionar sobre la práctica, para Gonfiantini (2016) significa, reflexionar sobre los hábitos, sobre la propia historia, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, las relaciones con los demás, las angustias y las obsesiones. Reflexiones, que se tornan más críticas, afirma la autora, si se las lleva a cabo a la luz de lecturas y marcos de referencia teóricos; si involucran el compromiso activo del docente para hacer un análisis profundo de sus prácticas contextualizadas, de tomar consciencia y abrirse a la posibilidad de dar cuenta de aspectos desconocidos o no deseados y de trabajar con otros.

Este enfoque reflexivo sobre la práctica constituiría el núcleo de la formación docente y constituye el pilar principal para construir una re-significación de la formación hacia una formación docente compleja que incluye un re-pensar el currículo y la práctica desde la inter-pluri-transdisciplina, desde la articulación de saberes. Dewey (1997) habla de

la “acción reflexiva”, a la que entiende como la capacidad de análisis activo sobre las creencias o supuestos que asume la formación docente, sobre los procesos a los que responde y sobre los contextos que la condicionan. En palabras de Lucio Gil (2004) la acción reflexiva es la “capacidad de cuestionar la realidad y de realizar análisis minucioso de los procesos mentales, para desencadenar procesos de autorregulación.”

Bajo estos presupuestos, estas nuevas tendencias de formación docente reconocen las restricciones que sufre el profesorado en su trabajo y las concepciones que se han ido adoptando en torno al rol docente frente a la calidad educativa en un marco de crisis planetaria. En este sentido se promueve la construcción de un eslabón epistemológico entre la ciencia aplicada y la reflexión en la acción, donde el docente disponga de tiempo y oportunidades para llevar a cabo procesos reflexivos sobre el “conocimiento en la acción, reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y reflexión sobre la reflexión” surgiendo así la categoría de “profesorado reflexivo” Schön (1993); Gonfiantini (2016).

En esta propuesta de profesorado reflexivo, siguiendo a Schön (1998), el docente es capaz de construir, autorregular y reconstruir sus representaciones mentales, mejorar los procesos didácticos y se anima a emprender cambios en términos de experimentación reflexiva. En esta línea Lucio Gil (2004) propone una trilogía para la reflexión integral de la práctica que incorpora las “representaciones y prácticas del profesorado y de los alumnos, el enfoque del conocimiento de la ciencia y la didáctica que la respalda y el contexto que envuelve al profesorado” (p. 299). Estableciendo así, lazos firmes entre la teoría y la práctica. Freire (1997) destaca esta relación teórico-práctica y sostiene que sin esta “...la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.” (p. 24)

Por su parte, Pérez Gómez (1993) manifiesta que a la luz de estas nuevas tendencias se producen vínculos profundos entre la formación

docente, la enseñanza y el desarrollo de una conciencia social que favorece la emancipación y reconstrucción de una sociedad con equidad. En ese contexto Lucio Gil (2004) sostiene que la formación docente debe tomar en cuenta la dinámica ideológica, social y política del ejercicio profesional. Ya que precisamente, sugiere Sanjurjo (2002), en la formación docente se depositan las esperanzas para hacer de la educación un factor fundamental de cambio social.

En el marco de estas alternativas revolucionarias, la formación docente supone asumir compromisos individuales y colectivos, donde tanto profesores como estudiantes desarrollan capacidades de autonomía y pensamiento crítico, comparten experiencias, reflexionan sobre los nuevos y sutiles mecanismos de control social y conductual, de cómo opera la cultura vigente limitando la formación, y a partir de ello, promueven la innovación en la enseñanza (Apple, 1989; Freire, 1997).

El profesorado asume una posición crítica, estratégica y protagónica, con conciencia pedagógica y social, con capacidad de decisión y autonomía lo que supone la emancipación del profesorado y de su práctica de controles ideológico y políticos (Freire, 1997). Surge, en ese sentido, la necesidad de formar “comunidades críticas” donde se considere la enseñanza como una actividad realmente profesional y se fundamente y contrasten en la teoría e investigación educativa (Lucio Gil, 2004). Se plantea entonces, que el docente se ubique al amparo del paradigma del “profesor reflexivo, crítico e investigador”. Lo que involucra su capacidad para confrontar sus propios visones, teorías, dilemas, problemas, obstáculos y posibilidades con las de otros profesionales, lo que le permite tener una visión más compleja e integral del mundo; así como, encontrar alternativas de reconstrucción y cambio en relación con los conflictos y tensiones que se presentan en la práctica (Pérez Gómez, 1993).

2.2.5. Las huellas de la tradición

A partir de la década de los 90 se vive una suerte de revitalización del discurso tradicional bajo preceptos administrativo-economistas inscriptos en políticas de globalización e inspirados en documentos y normativas de organismos internacionales y financiadores; en desmedro de las propuestas democratizadoras de la educación. En este marco, Davini advierte que las nuevas reformas, de una forma u otra, reactualizan los núcleos generadores de las tradiciones antes descritas. Así, por ejemplo, las propuestas de modernización y control de calidad y gestión que suponen, la provocación de “cambios internos a partir de los sistemas de control, medición y evaluación externos.” han recuperado rasgos de la tradición eficientista. (p. 47) Por otro lado, los acuerdos de actualización de los contenidos de los documentos curriculares articulados con procesos de evaluación del rendimiento escolar en el marco de procesos reformistas de nula participación docente han recuperado rasgos de la tradición académica (Diker y Terigi, 1998).

Davini es enfática al manifestar que cada una de las tradiciones obedecen a distintos proyectos sociales, diversas luchas políticas, así como a un sinnúmero de grupos de interés; sin embargo, abordarlas aisladamente, supone el riesgo a ocultar las bases que las unen. La autora identifica que,

...todas sustentan un discurso prescriptivo acerca de lo que el docente “debe ser” ...un deber-ser-normativo que ha imposibilitado la visión de un enfoque integral, que permita entender lo que el docente efectivamente “es”, de los desafíos que enfrenta, de las condiciones de su práctica, de la naturaleza íntima del trabajo pedagógico. (p. 48)

Prescripta la imagen del docente moral, modelo, difusor de conocimientos, instructor, técnico, disciplinador; la labor docente es más una actividad técnica de un funcionario del Estado que una accionar

profesional de un educador o pedagogo. En este contexto, su posición frágil en el sistema y en la construcción histórica de su identidad lo han condenado a ser reproductor de la cadena de ordenes o mandatos.

Otro de los rasgos que comparten estas tradiciones, según explica Davini, consiste en una suerte de epistemología espontánea característica de la modernidad y del positivismo. Así, al amparo de la ilusión de progreso, se mantienen vigentes las lógicas de neutralidad de la escuela y del conocimiento; esto se expresa “en el objetivismo, en la certeza metódica, en la razón instrumental del conocimiento útil para tal progreso, en la visión homogénea y homogeneizadora de la realidad, de fuerte peso etnocéntrico.” Eliminando simbólicamente los sujetos concretos y su diversidad cultural, que es la “base de la construcción pedagógica” (p. 49).

2.3 Política Educativa Y Formación Docente

De manera general, la Política Educativa puede ser entendida como el conjunto de acciones que un Estado lleva a cabo para mejorar, optimizar y garantizar las prácticas y procesos alrededor de la educación (Benito Gil, 2017). Sin embargo, creemos conveniente desarrollar el concepto con cierta especificidad de tal manera que podamos comprender la complejidad de su naturaleza.

Etimológicamente, el término “política” proviene de la expresión griega “*politiké techne*”, que significa “el arte de las cosas del Estado” o “el arte de vivir en sociedad”. En tanto, “educativa” se deriva de la suma de varios componentes del latín: el prefijo “ex-”, que puede traducirse como “hacia fuera”; el verbo “*ducere*”, que es sinónimo de “guiar”, y el sufijo “-tivo”, que se usa para indicar una relación activa o pasiva. En consecuencia, la política educativa se puede entender como las acciones y decisiones que un gobierno toma en relación con la provisión, manejo y evaluación de servicios educativos.

Múltiples estudios se han desarrollado en torno al tema; en ese sentido, múltiples son sus acepciones. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se declara el derecho a la educación para toda persona en el mundo. Siendo obligación de los estados garantizar su gratuidad y libre acceso. En el documento en cuestión, se expone que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos (Art. 26).

En este marco conceptual, Valdivieso y Erazo (2020) afirman que la política educativa comprende todos aquellos lineamientos que buscan eliminar las desigualdades que producen dominación, opresión o subordinación. Entonces, Martinic (2001) expone que su objetivo es producir cambios culturales que afectan los contenidos, las prácticas y las interacciones de los actores inmiscuidos en el sistema educativo. Bautista (2009) agregará que la política educativa expresa las necesidades, intereses y sentimientos sociales de los pueblos. Sin embargo, una mirada crítica al hecho político-educativo nos invita a entender que aquellas necesidades, intereses y sentimientos, en realidad, son de un sector "privilegiado" de la sociedad. El cual, tiene el poder, los recursos y la decisión.

En este contexto, la política educativa resulta ser un elemento determinante en la reproducción de las propiedades estructurales de las hegemonías, en tanto que constriñen y habilitan la conducta de los agentes, imponiendo obligaciones y sanciones a su acción (Bautista, 2009). Se puede entender entonces, que estas políticas a la par de definir los lineamientos de los sistemas educativos también determinan los procesos de Formación Docente. Además, al considerarse una responsabilidad del estado, los gobiernos de turno han abordado el tema desde sus intereses e ideologías, lo que ha generado una serie de

conflictos que involucran actores y contextos; dificultando su aplicación y respuesta a las necesidades de la sociedad a la que se debe (Santa María et al., 2021).

La injerencia internacional, particularmente de Europa y Estados Unidos, ha jugado un papel determinante en el desarrollo e implementación de política educativa y de FD en el mundo y más aún en América Latina. Después de la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos se consolida como el nuevo líder mundial y emprende una serie de acciones orientadas a “ayudar” a los países de la región, bajo presupuestos de precariedad de sus sistemas educativos, graves índices de pobreza, deficiencia en los sistemas de aprendizaje y los déficits de democracia. Se consideraba que, alfabetizando a los adultos, expandiendo la escolarización, promoviendo formas de educación no tradicionales y vinculando el sector educativo con la economía se combatiría los problemas (Zambrano, 2012).

Para muchos críticos, la injerencia de Estados Unidos hacia la década de los ochenta en la política pública y educativa de la región tuvo devastadoras consecuencias y califican a este periodo de la historia como la “Década Perdida”. Zambrano (2012) explica que, a consecuencia de una serie de medidas neoliberales, caracterizadas por la apertura de mercados en el marco de la globalización y adopción de políticas reguladas bajo criterios de eficiencia, eficacia, flexibilidad, vigilancia y control. Así, Estados Unidos es determinante en la construcción modelos de formación docente según sus políticas, planes e intereses.

En este marco, explica Zambrano (2012), se fue plasmando una serie de directrices que surgen a raíz de varias declaraciones mundiales: “El informe de la crisis” (1968) entendida como un desfase, por un lado, de la velocidad entre el cambio y la adaptación y por el otro, la disparidad de los sistemas educativos y su medio ambiente; este fenómeno perduraría dando paso a otro informe denominado “La crisis mundial de

la educación: perspectivas actuales” (1985); en 1973 se publica el informe titulado “Aprender a Ser” liderada por la UNESCO y orientada a analizar las condiciones de la educación en el mundo y sus alternativas de desarrollo; En “La Conferencia Mundial de Educación” (1990) bajo el lema “Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” se resalta el derecho fundamental a la educación de todos buscado así, la plena realización de un mundo más próspero, más seguro y ambientalmente más puro. En 1993 se publica el informe “La educación encierra un tesoro” donde se plasman las competencias “aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y formación a lo largo de la vida” (foro Mundial de Educación, 2000) que empezarán a regir los sistemas educativos y especialmente la formación docente.

2.3.1. Política educativa en Latinoamérica

La década de 1980 resulta crucial en el desarrollo político-educativo en América Latina. Surgen, en este periodo de la historia, tres conceptos fundamentales que terminaron rigiendo la política educativa y los procesos de FD en la región: Educación para el Desarrollo (EpD), Educación Permanente y Educación a lo largo de la vida.

La Educación para el desarrollo, según Salinas (2011), tiene origen en Europa y está profundamente ligada a grupos de la sociedad civil involucrados con la cooperación internacional a través de ONGs, la iglesia de distintas confesiones, movimientos sociales y grupos intelectuales. En este contexto, el valor conceptual de la EpD ha ido cambiando por la influencia de factores múltiples como el tiempo, el territorio, la historia, los saberes populares, los descubrimientos científicos, la transformación culturales y políticas. Las premisas generadoras del concepto de EpD, relacionan a la educación con qué, cómo y para qué aprendemos; mientras que el desarrollo, se considera a la manera en la que decidimos el cómo y el para qué organizarnos como sociedad con el ánimo de vivir colectivamente y en armonía. Sin

embargo, Salinas considera que, por la influencia y los intereses de actores y grupos de poder, estas concepciones han adoptado dos horizontes divergentes:

en primer lugar, desde la incidencia de factores como alfabetización, acceso, cobertura y pertinencia de los contenidos curriculares para tener éxito en el mercado... enfoque que, aunque cuestionado por las organizaciones sociales y la academia, aún sigue predominando en los discursos y acciones de quienes toman decisiones en lo público y privado; la segunda, Educación para el Desarrollo (EpD), se interesa por una formación para que las personas asuman de forma responsable el ejercicio de una ciudadanía global, crítica y activa respecto a los problemas políticos, ambientales y culturales del mundo. (Salinas, 2022; pp. 95-96)

La idea de Educación Permanente tiene sus fundamentos en el humanismo y se basa en los principios de la Ilustración y la educación compensatoria. Surge de dos premisas, por un lado, de que el ser humano se educa durante toda su vida y luego del reconocimiento de todas las posibilidades educativas que ofrece la vida en sociedad. Lo primero sugiere la ruptura del condicionamiento del tiempo y el mito de la “edad escolar”; mientras que lo segundo, implica aceptar que el proceso educativo rebasa los límites del aula, es decir, del “espacio escolar.” La noción de Educación Permanente es fruto de una proyección internacional de la educación forjado principalmente por la UNESCO y de la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa, en el marco de la educación para adultos. La propuesta es pensada para la reestructuración e innovación de los sistemas educativos; es así como, se parte del criterio de que “el pleno desenvolvimiento de la personalidad humana, sobre todo frente a la rapidez de las mutaciones científicas,

técnicas, económicas y sociales, exige que la educación sea considerada globalmente y como proceso permanente” (Tünnermann, 2010; p. 123).

Al igual que la Educación Permanente, la idea de “Educación a lo largo de la vida”, también nace de los esfuerzos de la UNESCO para definir las políticas requeridas en el siglo XXI. Según Ochoa y Balderas (2021), este concepto se acuñó en la política internacional gracias al informe denominado “La educación encierra un tesoro” a cargo de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI y presentado ante la UNESCO en 1996. La propuesta surge como una estrategia para la adquisición de cualificaciones nuevas que se adapten a los permanentes cambios del mundo. Se fundamenta en la idea de democratización de la educación que supone que “cualquier individuo que tenga la intención de aprender algo lo puede hacer.” En otras palabras, constituye un estadio de búsqueda de conocimientos voluntaria y automotivada (Ochoa y Balderas (2021; pp. 68-70).

Retomando la noción de la construcción de políticas educativas en Latinoamérica particularmente en el Ecuador, estas tres ideas constituirían los fundamentos de diversos programas de gobierno, reformas educativas, orientaciones de formación docente y organización de currículos. Por citar un ejemplo, Zambrano (2012) explica que “La formación a lo largo de la vida” introdujo los criterios de adaptabilidad, flexibilidad, competencia, eficiencia y eficacia, y refleja el espíritu de la nueva sociedad de control.

Desde una perspectiva paralela, Martinic (2001) sostiene que las reformas educativas aplicadas en América Latina en la década de los ochenta se orientaban a mejorar la cobertura, la calidad y equidad de los sistemas educativos. En este contexto, el autor distingue tres generaciones reformistas: de primer, segundo y tercer orden. Las reformas de primer orden tienen lugar en la década de 1980; se enfocan en la reorganización de la gestión, el financiamiento y el acceso al

sistema. Se puede entender como un proceso de descentralización de los sistemas públicos, entendida también como reformas hacia afuera, el cual estaría acompañado por una reducción del aparato público y financiero.

La segunda generación aborda los problemas que afectan la calidad de los procesos y resultados, es decir se preocupa por los modos de gestión y evaluación del sistema; los procesos pedagógicos y contenidos culturales. Esta generación surge en la década de los noventa y son conocidas como reformas hacia adentro, en tanto, consideran a la escuela y la calidad de los aprendizajes como factores medulares en la reforma, lo que brinda mayor autonomía y poder a directores y maestros. Estas reformas van acompañadas por un sistema de incentivos a los maestros según su desempeño, existe mayor inversión en infraestructura, textos y otros insumos. La tercera generación, según Martinic (2001) y Zambrano (2012) se estarían dando en la actualidad. Este modelo reformista tiene como base la autonomía de las instituciones escolares y la descentralización pedagógica promovida desde el centralismo gubernamental.

En su afán de distinguir las políticas educativas Martinic (2001) propone una tipología donde se destacan cuatro modelos políticos: desde arriba hacia abajo surgen de leyes nacionales impulsadas por el gobierno; de abajo hacia arriba propuestas e impulsadas desde las organizaciones sociales en base a sus necesidades e intereses; de cambio global que sugiere reformas generales e inmediatas; e incremental de naturaleza parcial y progresista. El autor sostiene que por lo general las reformas se han basado en un modelo lineal de cambio reforzado por modelos preocupados en establecer una relación causal unidireccional entre insumos, procesos y resultados.

Estas reformas resultan muy determinantes en el campo de la formación docente. La idea de que la calidad de la educación es un factor determinante en la disminución de las desigualdades sociales catapulta

la importancia del rol del docente en la constitución de esa calidad (Bautista, 2009). En ese contexto, han surgido múltiples y variadas reformas enfocadas a lo que se denomina, la “profesionalización de la docencia”. Para Bautista (2009) esto supone “...la puesta en marcha de acciones que buscan en mejoramiento de los procesos internos de la carrera docente” en términos de formación inicial y servicio, ingreso, retención, permanencia, práctica escolar, evaluación, salarios, y demás.

A nivel latinoamericano estos intentos por profesionalizar la docencia han desencadenado una serie de inconvenientes ya que, pese al reconocimiento y reglamentación de la participación docente en el proceso de construcción y definición de reformas, no han sido plenamente involucrados. Bautista (2009) sugiere que estos inconvenientes están asociados al marcado interés de las reformas por mejorar la “calidad profesional” de los docentes, pero no su calidad de vida.

Repasando las reformas educativas a nivel latinoamericano, Santa María et al. (2021) afirman que, a partir de los noventa, al menos en “teoría” las políticas en la región se enfocan en mejorar las bases curriculares de tal manera que respondan a las necesidades propias de las sociedades a la que se deben. Surge en este sentido conceptos y perspectivas como la inclusión e igualdad, importancia del financiamiento, construcción y organización curricular desde el punto de vista epistemológico e histórico, evaluación continua, consolidación de la democracia y convivencia escolar, dialogo y consenso, concentración y participación de los agentes educativos y actores sociales, derecho a la educación gratuita y de calidad.

En el caso de Argentina donde se percibe, según Martinic (2001), un modelo reformista “desde arriba hacia abajo” la formación docente gira alrededor de la Ley Federal de Educación (1993). A partir de ese marco legal se crea el Consejo Federal de Cultura y Educación y en 1995 se sanciona la Ley de Educación superior la cual se constituye en la ley

marco para la formación docente sobre cuatro grandes ejes: la formación de grado, el perfeccionamiento docente en actividad, la capacitación de docentes graduados para nuevos roles profesionales y la capacitación pedagógica de graduados no docentes (Zambrano, 2012).

En Brasil la formación docente es regulada a partir de 1996 por la ley 9394 “Directrices y Bases de la Educación Nacional” y el decreto 3276. Este Plan Nacional de Educación fijan los principios que rigen los programas de formación, los cuales traducen la formación teórica y pedagógica en las disciplinas, el núcleo formativo definido por la actividad docente, la realidad escolar y contacto con la realidad y los contextos, la integración teoría y práctica, la investigación como principio formativo, el dominio de las TIC, la inclusión de niños y niñas con necesidades especiales de educación y lo interdisciplinar (Martinic, 2001; Zambrano, 2012)

Santa María (2021) sostiene que la estructura educacional en Chile es “de arriba hacia abajo y de afuera hacia adentro” por cuanto la formación docente está regulada por la Constitución Política de 1980, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 y la Ley del Estatuto de los Profesionales de la Educación de 1991. Según Zambrano (2012) el perfil docente define un conjunto de competencias, tales como: la responsabilidad de los logros en los aprendizajes de los alumnos, la enseñanza en aprendizajes significativos, la diversidad cultural, la elaboración de proyectos y componentes curriculares, el trabajo colaborativo en equipo, el manejo de nuevas metodologías, las técnicas de trabajo, el uso de materiales de apoyo y la animación de actividades extracurriculares (Martinic, 2001).

En el caso de México, explica Zambrano (2012), el marco legal de la formación docente está regido por la “Ley General de educación” expedida en 1993 y reformada en el 2000. En este marco legal se fija el plan de estudios, los criterios y normas de evaluación para la formación inicial de profesores de educación elemental, básica y secundaria. El

sistema educativo mexicano, según Santa María et al. (2021), tiene por objetivo considerar tres nociones: el propósito, la tradición y el contexto. Además, el logro de la calidad educativa como columna modular de la política educativa, lo que involucra, procesos de capacitación, diseño y evaluación permanente de los diferentes procesos educativos.

Las reformas educativas en Colombia en torno a la formación docente surgen con la promulgación de la Ley General de Educación en 1994. Bautista (2009) señala que, en este marco legal aparecen conceptos como: capacitación, formación docente (inicial y continua), certificación que a la posta regirán el sistema de formación docente en el país. Formación que apunta a la configuración ideal de infancia, fijan un modelo particular de escuela, definen diferentes derechos y obligaciones de los sujetos (directivos, profesores y alumnos), fijan los principios regulativos de las instituciones de formación e integran un sistema sofisticado de vigilancia y control (Zambrano, 2012).

Si bien es cierto que las políticas adoptadas a nivel educativo en América Latina han ido adoptando cosmovisiones más apegadas a sus realidades, no es menos cierto que, como lo afirman Martinic (2001), Bautista (2009); Zambrano (2012); Benito Gil (2017); Valdivieso y Erazo (2020); y Santa María (2021), lo adoptado en esta materia es producto de tendencias internacionales, recomendaciones de organismos internacionales, organismos no gubernamentales, procesos de transformación económica global, cambios en la política externa, luchas y reivindicaciones del magisterio y grupos sociales. Lo que implica que, estas “recomendaciones” se traduzcan a los sistemas nacionales a través de normas que terminan, a criterio de Zambrano (2012), “produciendo una forma de oficio de enseñar... una cierta técnica que homogeniza el ser, el saber y la práctica”.

2.3.2. Política educativa y formación docente en el Ecuador

Históricamente la construcción y ejecución de políticas educativas en el Ecuador, al igual que en diferentes países latinoamericanos, ha estado plagada de injusticias, fallas y errores; ligadas a un movimiento regional y mundial marcado por la Guerra Fría y la lógica del capital. Es así como la política en el ramo fue y sigue siendo, parte de un libreto internacional de políticas mundiales promovidas, principalmente por los intereses y visiones de Estados Unidos, Europa y sus aliados (Tamayo, 2014). Siguiendo el razonamiento de Tamayo, estos procesos han desencadenado una serie de procesos autodestructivos que dan luz a estadios de obediencia y subordinación internacional, muchas veces patrocinados por los mismos gobiernos nacionales.

Existe evidencia histórica que ubica a la década de los 50s como el inicio de la construcción de políticas educativas en el Ecuador. Políticas que, por las circunstancias históricas del momento, sintonizaban con la evolución y redireccionamiento de la política económica del país que resultaba influida claramente por ideologías desarrollistas. Las ideas en torno a educación se producían en diferentes espacios: en los institutos de planificación de desarrollo del gobierno central, en el Ministerio de Educación (MinEduc) y en los organismos internacionales. En consecuencia, estas políticas fueron construidas al amparo de un diseño técnico internacional y nacional. Lo que significó que implícita o explícitamente favorecieran a unos sectores más que a otros. Las élites y las clases medias sobre los sectores rurales, indígenas, afros, mujeres.

En este contexto, se entiende que las políticas educativas y en consecuencia la formación Docente en el Ecuador, han sido construidas bajo preceptos conservadores, concentradores, autoritarios, ahistóricos, internacionalistas, neoliberales; caracterizadas por políticas de reducción del Estado, lo que acarrea significativas disminuciones al presupuesto educativo, la des-estimulación de las políticas educativas,

aunque propiciaron el endeudamiento externo para la ejecución de determinados programas patrocinados por entidades internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Estas políticas neoliberales acarrearón procesos de privatización y mercantilización de la educación, que a criterio de Villagómez (2012), “transfiere tres elementos del mercado a la educación: libre elección de las familias sobre el tipo de educación que prefieren para sus hijos, autonomía de las escuelas para desarrollar sus propios proyectos educativos y competencia para desarrollar mejores proyectos educativos” (p. 117).

Por otro lado, resulta de vital importancia destacar las luchas históricas sociales:

Los estudiantes, los docentes y diversos sectores de la sociedad civil como los activistas de los Derechos Humanos, movimiento de género, movimiento de la niñez y los ambientalistas influyeron en las políticas educativas... De forma particular se destacó la influencia del movimiento indígena, cuya organización, exitosa movilización y propuesta relacionó la educación con un proyecto político de reforma estatal y social. Uno de los resultados más visibles fue el establecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe, de gran influencia en Ecuador y en América Latina. (Tamayo, 2014; p. 333)

En el marco de estas luchas sociales varios han sido los logros alcanzados; se elevaron los indicadores de acceso a la educación en todos los niveles, en sintonía de la política educativa regional que se orientaban a mejorar la cobertura, la calidad y equidad de los sistemas educativos (Martinic, 2001); se construyeron más escuelas, se redujo el analfabetismo y más personas accedieron a las universidades. Sin embargo, como lo sostiene Tamayo, la calidad educativa navegó y

navega en un mar de incertidumbres. Existe un empeño especial en la educación rural. Sin embargo, el mayor problema de esta propuesta, particularmente para la población indígena, es la imposición de un modelo pedagógico no pertinente con sus realidades culturales, sociales y lingüísticas, en donde el docente es el actor determinante para que estas, aterricen en las aulas.

La propuesta educativa intercultural bilingüe de los 90 cambiaría esta historia; la Constitución de la República de 2008, afianzaría sus postulados. Pues se incluyen temas como la diversidad, multiculturalidad y plurinacionalidad donde se destaca la importancia de la cultura para el bienestar general y se busca garantizar que todos los beneficios de la cultura sean considerados e incorporados sistemáticamente en una definición y un componente sostenible en los planes nacionales de desarrollo. Lo acotado, significó un cambio paradigmático en el eje generador de identidad nacional de los ecuatorianos, pasando de un nacionalismo chauvinista y guerrista por el conflicto territorial con Perú hacia una visión de integración latinoamericana y andina. En 2007, con la llegada de Rafael Correa Delgado al poder, se impulsó con énfasis el nacionalismo, el antiimperialismo, la integración latinoamericana y aparecen conceptualizaciones progresistas como “*Sumak Kausay*” que significa “vida plena” que se traducen en relaciones armónicas entre los seres humanos, los antepasados, la naturaleza, la comunidad, el pasado y el futuro.

Se identifica una analogía entre las políticas implementadas a nivel regional en torno a la formación docente que en sus inicios aparece normada en el marco de las tradiciones ampliamente descritas por Davini (1995) y situada en institutos normales, institutos tecnológicos y Universidades. Estas políticas, en la actualidad, transitan en lógicas heredadas de propuestas macro-políticas identificadas como Educación para el desarrollo, Educación permanente y Educación a lo largo de la vida (Zambrano, 2012) y con una muy amplia influencia de modelos

estandarizados internacionales; que de una u otra manera, aterrizan en las propuestas curriculares de formación docente en las diferentes áreas del conocimiento; quizá con mayor ímpetu en la enseñanza de lenguas extranjeras y en la formación de los profesionales a su servicio. Como se lo detallará en el siguiente apartado.

2.3.3. Política educativa y la enseñanza de lenguas extranjeras en el Ecuador

La política educativa en el área de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el Ecuador históricamente ha estado marcada por una amplia influencia de modelos y visiones internacionales que no solo determinan lo que se debe enseñar y aprender y cómo, este proceso, debe llevarse a cabo; sino que, establecen los perfiles profesionales que los docentes deben alcanzar, las políticas y normativas a seguir y, los criterios y metodologías de evaluación y/o acreditación (Ureña, 2014). Se identifica, un claro dominio del idioma inglés sobre las diferentes lenguas extranjeras que se enseñan en el país.

En el Ecuador el inglés es el idioma oficialmente reconocido y avalado para su enseñanza en la educación primaria y media en las instituciones educativas públicas, fiscomisionales y privadas. Su inclusión en el currículo nacional data de 1992; donde, en el marco de un convenio entre el MinEduc y el British Council, se patrocina el proyecto denominado Reforma Curricular para el Desarrollo del Aprendizaje de inglés o *Curriculum Reform and Development for the Learning of English* (CRADLE). La propuesta incluyó, por un lado, la obligatoriedad de la enseñanza del inglés en todas las instituciones educativas del nivel secundario, y por otro la creación de una serie de seis textos denominados *Our World Through English* que incluían directrices didáctico-pedagógicas, material micro curricular e

instrumentos de evaluación; todos desarrollados por expertos y sin la mínima participación de los docentes (Auquilla y Fernández, 2017).

Una nueva propuesta bajo la denominación “Fortalecimiento de la Enseñanza del inglés” surge en 2012. En esta ocasión con factores muy determinantes en la formación y práctica docente. La propuesta se adscribe a los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza, Aprendizaje, y Evaluación de Lenguas Extranjeras (MCER) e incluye acciones de gestión como la distribución gratuita de textos de inglés alineados al currículo nuevo (se mantiene la participación histórica de expertos internacionales); la creación e implementación de un sistema nuevo de evaluación basado en pruebas estandarizadas para los profesores de inglés en ejercicio docente y, también, para aquellos que desean ingresar al sector educativo público, estos deben acreditar un nivel mínimo (B2) según el MCER (Acuerdo Ministerial 153-13 (2013, Arts. 5, 8); y, la organización de un sistema de desarrollo profesional permanente que incluía capacitaciones en el extranjero a través del programa *Go Teacher* (MinEduc, 2016; Narváez y Mantilla, 2017) y la obligatoriedad de estudiar el inglés se amplía del Segundo Año de Educación General Básica (EGB) al Tercero de Bachillerato General Unificado (BGU).

En concordancia con lo estipulado en la Constitución de la República (2008), en la propuesta curricular se incluyen conceptos como la Interculturalidad, Ciudadanía del mundo, conocimiento sin fronteras. Además, se considera que:

...la población ecuatoriana se compone de grupos de diferentes orígenes culturales y lingüísticos, este plan de estudios reconoce que no todos los alumnos en el Ecuador son L1 hispanohablantes y hay diversos grados de bilingüismo en las comunidades. En consonancia con las necesidades de una población lingüística y culturalmente diversa, esta propuesta presenta una

justificación y un marco para el aprendizaje de inglés al tiempo que reconoce y facilita la inclusión educativa de los alumnos, independientemente de su Lengua materna (L1). (MinEduc, 2016)

De esta propuesta curricular se derivaron varios programas y directrices que pretenderían mejorar la proficiencia en la lengua anglosajona a nivel nacional y que regirían la formación docente en el país. Ejemplos de lo expuesto son: *It's time to teach English*, *The National Curriculum Guidelines*, *The Ecuadorian in-service English Teacher Standards*, *Planning Guidelines* y *The English Language Learning Standards* (Narváez y Mantilla, 2017). Esta propuesta daría luz al “Currículo 2016-2017 de inglés”, con características similares al anterior; es decir, la base común para la elaboración de lineamientos curriculares y sílabos para la enseñanza y aprendizaje del inglés están determinadas en el MCER. Se incluyen propuestas micro curriculares que integran metodologías comunicativas (*CLT*, *CLIL*, *Problem Solving*, entre otras) y se estableció que los estudiantes que culminen el Bachillerato deben alcanzar un nivel B1 según el MCER (Auquilla y Fernández, 2017).

Estos planteamientos tuvieron eco también en la educación superior, en la Formación de Docentes de inglés. Es así como, en las propuestas curriculares para la formación de estos profesionales, se incluyen asignaturas como Inglés A1, Inglés A2, Inglés B1, Inglés B2, *International Exam Preparation*, entre otras. Teniendo, siempre como horizonte, la acreditación de la proficiencia en el idioma inglés en base a lo establecido en el MCER y los diferentes exámenes estandarizados creados para el efecto. En las diferentes carreras ofertadas por la universidad ecuatoriana, la acreditación del nivel B1 o B2 según el MCER es un requisito exigible para obtener un título de tercer y cuarto nivel.

En este contexto, se puede afirmar que, las políticas educativas para las lenguas extranjeras son construidas fundamentalmente en base a criterios definidos por expertos internacionales y en el marco de políticas supranacionales que privilegian al idioma inglés. Lo que, según Barros-del Río (2019), dificulta detectar los desequilibrios de poder que se esconden tras los usos lingüísticos, los mensajes, valores y políticas que se transmiten en la enseñanza del inglés, desencadenando lo que Philipson (2012) califica como “imperialismo lingüístico”, caracterizado por centralizar el poder para legitimar ciertas prácticas de enseñanza y algunas experiencias humanas; así como para, orientar las interpretaciones adecuadas, a sus intereses, en cada caso, dejando sin presencia y sin voz aquellas culturas menos favorecidas o “subalternas”, como las califica Kumaravadivelu (2016) en una clara y muy cuestionada relación de desigualdad.

2.4 Currículo; Un Acercamiento Epistemológico

La palabra currículum es un sustantivo de origen latino que proviene del latín curriculum, que significa carrera. El vocablo currículum emana del latín *curricŭlum*, que significa, literalmente, pequeña carrera. Su plural, en esta lengua itálica, es currícula. La terminación “ulu” nos advierte que es un diminutivo. Por tanto, el curriculum vendría a significar carrerilla, cursillo (Santacruz, 2017). En este contexto, para Vílchez (2004), su origen etimológico sugiere avances y progreso, lo que resulta en el planteamiento de dos dilemas de la educación. El dilema teleológico que se formula en términos de a ¿adónde conduce?, ¿cuál es la meta? de esa carrera; en tanto, el dilema existencial supone que la escuela, aunque participa de la existencia, “esta no es la vida sino una preparación para la vida es un artificio social, un teatro, una representación vicaria de la realidad, a la cual sometemos a niños, adolescentes y jóvenes para prepararlos para la vida adulta.” (p. 198)

Escamilla (2018) sostiene que en sus orígenes el término currículum se entendía en un sentido algo más restringido, se lo asociaba a procesos de prescripción de lo que debía enseñarse en las escuelas, haciendo referencia exclusiva a los contenidos de las disciplinas y al plan de estudios de una determinada materia. Empero, en la contemporaneidad, el currículum goza de un prestigio particular por su complejidad fenoménica. Tanto que, en su debate, se han interesado e incluido diversas áreas del saber como la pedagogía, la didáctica, las prácticas docentes y el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otras relacionadas con lo educacional; pero, además, las ciencias políticas, económicas, culturales y otras de interés social.

Es así como, para entender el curriculum, según Escamilla, necesitamos convertirnos en historiadores, teóricos sociales y filósofos, lo que nos permitiría admirar las dimensiones reales en las que se mueve la construcción de éste. El autor fundamenta su postura en las ideas de Kemmis (1993) quien afirma que:

el currículum no puede ser entendido sin hacer referencia a una teoría sobre la teoría del currículum, incluyendo especialmente aspectos que relacionan la teoría y la práctica curriculares... el currículum debe ser una construcción realizada bajo consideraciones históricas y sociales, estudiadas y comprendidas para efectos de su realización concreta... se podría caer en el error de considerar el currículum en el entorno y la realidad presentes exclusivamente, lo que pondría de manifiesto una incapacidad para lograr la comprensión crítica del currículum y de todos los actores directos e indirectos del sistema educativo... las teorías del currículum son teorías sociales, en cuanto que reflejan la historia de las sociedades en que se construyen, los cambios sociales y

el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad. (Escamilla, 2018; p. 114)

En el campo de la educación currículum es un término polisémico. El afán por su conceptualización recoge varios aportes de teóricos muy destacados en este campo. Stenhouse (1975) define al currículum como un “intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica.” (p. 5) Para Grundy (1987) “el currículum no es un concepto sino una construcción cultural... no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana, más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (p.151). Por su parte Kemmis (1993) sostiene que el currículum es “la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido.” Soto (2002) afirma que el currículum “direcciona la toma de decisiones en relación con los criterios y elementos del diseño y desarrollo curricular, con la finalidad de garantizar que el currículum tenga pertinencia y coherencia con las demandas económicas, culturales, sociales, científicas y tecnológicas de los distintos contextos socioculturales en su evolución histórica” (p.57). Escamilla (2018) conceptualiza al currículum como:

la oferta o propuesta educativa que implica un conjunto de acciones que la institución pone a consideración de los diversos públicos (padres de familia, estudiantes, docentes, directivos, administrativos, autoridades educativas y población en general) con el propósito de manifestar una intencionalidad de formación en los educandos que accedieren a ella; y que cobra vida propia al implementarse en la población que ha depositado su confianza en ellos, bajo consideraciones de calidad,

equidad, justicia social, flexibilidad, democratización y participación comunitaria. (p. 115)

Finalmente, Avendaño (2021) aborda el currículum desde su complejidad y lo concibe “como objeto dinámico, esto es, como proceso de construcción y de realización, antes que como la aplicación más o menos fiel en la práctica de la enseñanza de un producto construido en forma de diseño o planificación de la acción.” (p. 1124) Una construcción cultural que organiza un conjunto de intereses y prácticas educativas humanas. Es un campo de prácticas discursivas. “Se desarrolla en el contexto de la escolarización, pues no se da en el aire; se asienta, se modela en una estructura determinada que es el espacio escolar, y en lo que expresa una sociedad en un lugar y en un tiempo específicos”; “responde a un marco social, político y económico que establece, a través de diferentes procesos de determinación (programas oficiales, formación del profesorado, infraestructura y equipamiento de las escuelas, control administrativo del currículum, etc.), un "campo de juego" o marco curricular en el que, tanto las intenciones, como las condiciones para llevarlas a término, toman formas específicas.” (Avendaño, 2019)

En sintonía con lo expresado, una concepción personal sugiere que el currículum es la expresión y concreción de un proyecto político, cultural, social y educativo que es instituido en base a visiones, intereses, valores o preferencias que responden a intereses de determinados grupos sociales, económicos o políticos. El currículum selecciona, organiza, distribuye y valora los fundamentos y contenidos de la educación que deben ser desarrollados con y para los estudiantes, las metodologías, recursos, sistemas de evaluación, ambientes de aprendizaje, los conocimientos que se pueden comunicar y los que no; y demás, reglas y normas que condicionan e instituyen usos y hábitos, funcionamiento de la organización escolar, distribución del tiempo, perfil

de egreso de los estudiantes, especialización del profesorado y el orden del aprendizaje que definirán la Cultura Escolar.

Siguiendo el razonamiento de Stenhouse, el curriculum se visualiza así, por una parte, como intención, plan o prescripción respecto de lo que se pretende que logre la escuela y, por otra parte, como lo que ocurre, en realidad, en las escuelas. Así, el estudio del currículum se interesa por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad. En este contexto, el autor propone su estudio a través de ciertas categorías de análisis: curriculum formal, curriculum real, curriculum oculto, curriculum nulo y extra-curriculum.

El curriculum formal para Eisner (1979) y Santomé (1991) está construido por todo aquello que la escuela ofrece mediante ciertos propósitos y planes manifiestos y público. Aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales. El curriculum real, según Casarini Ratto (1999), es la puesta en práctica del curriculum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula.

El curriculum oculto está conformado por aquellas normas, creencias, y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y la vida en las aulas (Giroux, 2004). El curriculum nulo constituye las opciones que no se le proporcionan al estudiante, las perspectivas que no conocerá nunca y que, mucho menos, utilizará; los conceptos y habilidades que no formarán parte de su repertorio intelectual. Es aquello que la escuela oculta y no enseña a sus alumnos, aquellas dimensiones o contenidos que no se atienden porque explícita o implícitamente no se consideran propios (Eisner, 1979; Sacristán y Pérez Gómez, 1989).

Finalmente, el extra-curriculum se organiza en torno de actividades patrocinadas o reconocidas por una escuela o colegio que no forman parte del plan de estudios académico pero que se reconocen como parte esencial de la vida de una institución educativa. Es constituido por la experiencia cultural, difusa y no planificada ejercida por influencias contextuales (familia, trabajo, medios de comunicación e información) que provoca un aprendizaje continuo y espontáneo (Avendaño, 2019).

2.4.1. El estatuto epistemológico del curriculum

Para Avendaño (2019) el curriculum debe comprenderse como modelos paradigmáticos o racionalidades de actuación, que comprenden formas de construir e interpretar el conocimiento, la sociedad y los sujetos que la componen, así como los fines y objetivos educativos. Para el efecto, el marco de referencia más potente para caracterizar el estatuto epistemológico de las diferentes propuestas curriculares está construido sobre el discurso habermasiano en relación con los intereses constitutivos del conocimiento.

Habermas y Hoyos (1973) propone tres tipos de intereses constitutivos del saber: técnico, práctico y emancipatorio. Según los autores, estos modos posibles del saber son plataformas de definición de clases distintas de conocimiento, pues a través de ellos los sujetos construyen su realidad, se apropian de ella y la conocen; por cuanto, toda acción y conocimiento humano están impregnados de intereses que responden a una cultura y a un momento histórico determinado.

2.4.2. El interés técnico del saber

Es constituido por los conocimientos que el hombre adquiere en su contacto con la naturaleza y que le permiten controlarla; adopta la forma de explicaciones sobre los fenómenos naturales y sobre esas explicaciones elabora los saberes, que son de naturaleza técnica e

instrumental. Esta acción técnica involucra la habilidad para hacer algo que ha sido pensado previamente. Presupone unos fines determinados y, según reglas conocidas, utiliza determinados materiales y medios para lograr esos fines. La perspectiva técnica no solamente tiene un claro significado instrumental, sino también de control y manipulación del contexto en la medida en que la idea que direcciona el hacer está previamente establecida (Avendaño, 2019).

2.4.3. El interés práctico del saber

Para Habermas y Hoyos (1973) este tipo de interés se centra en la comprensión. No se trata de formular reglas para manipular y manejar el medio como en el interés técnico, sino que se busca comprender el medio de forma tal que el sujeto sea capaz de interactuar en él. La asimilación de la realidad y la producción del conocimiento están bajo la guía de la comprensión del sentido de los hechos. Es el interés por llevar a cabo una acción concreta en un ambiente concreto, es decir, la producción de saber mediante el hecho de dar significado. Avendaño (2019), agrega que, al amparo interés práctico, el conocimiento se desarrolla en la socialización y en la comunicación. En la interacción con otros seres humanos, en la negociación de significados y en la elaboración juicios acerca de cómo actuar de manera racional y moral.

2.4.4. El interés emancipador del saber

Se preocupa de la potenciación y la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable a fin de liberarse de la dominación, la represión y de todos aquellos elementos enajenantes de los que son víctimas. Procura la mejor manera de lograr libertad, autonomía, autoconocimiento y participación democrática. Se preocupa por investigar las relaciones de poder que estructuran la interacción social con el fin de desocultarlas y revertirlas.

En síntesis, Avendaño (2019) explica que El interés técnico apunta a explicar y describir el mundo; el práctico, a comprenderlo e interpretarlo para encontrarle significado y el emancipador pretende transformarlo.

2.5 Racionalidades Curriculares

Grundy (1987), vincula los fundamentos de los intereses del conocimiento humano con los principios de la práctica curricular para distinguir tres racionalidades curriculares: técnica o tecnocrática, práctica o praxiológica y crítica o emancipadora.

2.5.1. Racionalidad curricular técnica o tecnocrática

El modelo curricular técnico en sintonía con el taylorismo está orientado al producto, a la lógica de eficiencia y de organización científica del trabajo; sobre la base de intenciones bien determinadas y previamente establecidas, se pretende la especialización de los estudiantes y docentes, el control del tiempo destinado a cada actividad y la división de tareas con la intención de maximizar la productividad. Es decir, está preocupado por los resultados de aprendizaje deseados en los estudiantes. En consecuencia, el conocimiento generado es objetivo, verificable por observación empírica, replicable, generalizable y predictivo; su objetivo es la reproducción de la cultura predominante que busca la hogeneización sociocultural de los individuos.

En este tipo de diseño, el currículum es entendido como un plan de instrucción en el que se explicitan los objetivos de aprendizaje y las estrategias de acción que debe seguir el profesor para conseguir los resultados esperados. El plan de instrucción es prescripto por expertos; los profesores son meros aplicadores (operarios o técnicos), sólo creadores de estímulos para generar las respuestas esperables y de reforzamiento de conductas deseables. El planeamiento, por lo general no se adecua a la realidad particular de cada establecimiento y de cada

comunidad, sino que se trata de homogeneizar la educación y de que todos obtengan las “mismas herramientas” para alcanzar la movilidad social y responder a la fuerza de trabajo calificada.

Al amparo de la racionalidad técnica, el proceso académico, subsumido en orientaciones positivistas y mecánicas, está estrictamente planificado en pasos sucesivos para lograr el cumplimiento de los objetivos prefijados. Esta necesidad de “objetividad” conduce a una evaluación resguardada de la subjetividad del docente, centrada en “pruebas objetivas” destinadas a medir logros para observar la distancia de estos con los objetivos propuestos. El peso casi exclusivo de la evaluación aterriza en los alumnos; ellos cargan sobre sus espaldas, no sólo el peso de sus propias calificaciones en las diferentes disciplinas académicas, sino que incluso los profesores, instituciones y el sistema educativo se valoran, directa o indirectamente, por el “grado o índice de rendimiento escolar” (Grundy, 1987; Avendaño, 2019).

Castro, Correa y Lira (2006) sintetizan las ideas expuestas y proponen que el currículo construido desde esta racionalidad pasa a ser un diseño donde se especifican los resultados pretendidos en un sistema tecnológico de producción. Es por ello que, la declaración estructurada de objetivos generales, específicos y operativos de aprendizaje es mandatorio. El establecimiento de actividades como medios para conseguir los objetivos operativos es imprescindible para elucidar conductas observables, medibles y cuantificables. La idea es, planificar la educación de modo de dotarla de una organización racional capaz de minimizar las interferencias subjetivas que pudieran poner en riesgo su eficiencia. Se explica entonces, la parcelación del trabajo pedagógico con especialización en funciones, postulándose la introducción en el sistema de enseñanza de técnicos de los más diferentes matices, supuestamente neutros, objetivos, imparciales. Así, la planificación del proceso de enseñanza es la que define lo que profesores y alumnos deben hacer, así como cuándo y cómo lo harán. (Saviani, 1982)

2.5.2. Racionalidad curricular práctica o praxiológica

A la luz de esta racionalidad el curriculum es entendido como un intento deliberado y explícito, pero abierto, que prescribe con flexibilidad principios e indicaciones para orientar, de manera integrada y coherente la práctica educativa. Es dinámico, es decir, un proceso de construcción y realización. Es un procedimiento hipotético, regido por determinadas ideas e intenciones educativas, que los docentes experimentan en clase. En ese sentido, esta propuesta apela a la responsabilidad de los profesores y los compromete en el análisis de sus propias prácticas; eso es, implicarse en el debate, deliberación y decisión sobre qué y cómo enseñar. Así, los docentes dejan de convertirse en aplicadores pasivos de recetas para convertirse en miembros de equipos de trabajo sobre el curriculum, disponiendo de capacidad de decisión y pasando a ser creadores de nuevas prácticas y de pensamiento curricular (Schwab, 1989).

En el marco de la racionalidad práctica, la educación fundamentalmente es concebida como un proceso de construcción social, en que si bien acepta la función de reproducción cultural que la educación tiene, también le reconoce una función de transformación cultural y social; persigue un tipo de conocimiento histórico, idiosincrático y contextualizado y que no pretende la generalización ni la predicción. En cuanto a la evaluación, a diferencia de la racionalidad técnica, esta no puede concebirse como algo separado de los procesos didácticos ni del desarrollo de este. Se evalúa con la intención de perfeccionar los procesos educativos y en esto todos son participantes activos y responsables directos, en un marco de “hacer la acción” guiada por ideas morales, relacionadas con lo justo y lo bueno (Gonfiantini, 2016).

2.5.3. Racionalidad curricular crítica o emancipadora

Se entiende el curriculum como una producción social y cultural dirigida a la construcción conjunta del conocimiento entre los participantes activos del mismo a través de la praxis, con una explícita orientación a la transformación, en la que la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, se unifican en un proceso dialéctico (Castro, Correa y Lira, 2006)). La idea es contribuir a que los actores comprometidos, especialmente los que pertenecen a los colectivos sociales más desfavorecidos, puedan involucrarse como personas corresponsables de un proyecto de intervención sociopolítica destinado a producir el cambio social (Avendaño, 2019). Esto exige de los profesores que no se vean a sí mismos como quienes tienen que decidir en la educación en nombre de la sociedad, mucho menos que sean expertos quienes lo hagan; sino que se autoidentifiquen como participantes en la vasta lucha de la sociedad hacia formas de vida social más racionales, justas y satisfactorias. Esto requiere que los educadores tengan en su mano el poder de adoptar decisiones educativas con aquellos cuyas vidas se ven afectadas por ellas (Kemmis, 1986).

Esto requieren que el proceso didáctico se centre en la praxis, esto es, adscrita a la espiral de ciclos de la investigación-acción: planificación, acción, observación, reflexión, autorreflexión. En términos de Avendaño (2019), involucra no sólo la realización de una acción sobre la cual se ha reflexionado críticamente, sino también en la cual se toman decisiones libres para actuar, orientadas por reconstrucciones del mundo social. Por otro lado, resulta vital que las instituciones educativas se reconfiguren como espacios de resistencia y de denuncia de aquellos discursos y prácticas que legitiman la imposición de ideas, prácticas sociales y valores hegemónicos.

La calidad de los procesos educativos será determinada por los participantes y sólo adquiere su verdadera dimensión mediante la negociación de los significados libremente expresados y críticamente

valorados. Estos mismos juicios, personal y colectivamente ejercidos, son actos de aprendizaje, de formación y de educación de los participantes, que tienen lugar en el marco de la práctica educativa (Kemmis, 1986; Grundy, 1987; Schwab, 1989).

2.6 Los Modelos Curriculares

Según Avendaño (2019) un modelo de diseño curricular es una representación de ideas, acciones y objetos, de modo tal que sirva como guía a la hora de llevar el proyecto curricular a la práctica; constituye un andamiaje intelectual, una especie de esquema en donde incorporar todos aquellos aspectos considerados pertinentes desde la concepción de curriculum que se tenga.

2.6.1. Modelo de la racionalidad tecnocrática y experta

El estudio de este modelo nos lleva a identificar cuatro etapas en su desarrollo, la racionalización inicial cimentada en la obra de Ralph Tyler “Principios básicos del currículo”; con Robert Mager y Benjamin Bloom se experimenta una mejora en la fundamentación técnica del modelo; más adelante con Robert Gagné el diseño es objeto de una mejora teórica y finalmente, se aterriza en una concepción sistémico-cibernetica gracias a los postulados de Alexander Romiszowsky.

La propuesta de Tyler (1949), que en su apogeo, fue considerada la “biblia” del curriculum, estipula que antes de encarar el proceso de elaboración de un curriculum, se debe responder a los siguientes cuestionamientos: ¿Qué objetivos educativos debe alcanzar la escuela?, ¿Qué experiencias educativas ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos objetivos?, ¿Cómo pueden organizarse de modo eficaz esas experiencias educativas? y ¿Cómo podemos comprobar si los objetivos propuestos se han alcanzado? Las respuestas a estas interrogantes dan lugar a cuatro fases de la elaboración del curriculum, 1) enunciar objetivos, 2) seleccionar experiencias, 3) organizar

experiencias, y 4) evaluar. Las sugerencias de los especialistas sirven como instrumento para fijar los objetivos de carácter técnico y especializado de las distintas asignaturas que contribuyen a la formación del ciudadano.

El trabajo de Bloom (1956) se orienta a operacionalizar los objetivos educativos de manera confiable para identificar con precisión las conductas que los estudiantes debían adquirir y evaluar rigurosamente su consecución. El interés, del autor, por especificar y formular los objetivos para describir unívocamente esas conductas, en función de su complejidad y su especificidad, era evitar interpretaciones divergentes. En ese contexto, surge la famosa y hasta hoy vigente Taxonomía de Bloom, donde se asume que el aprendizaje a niveles superiores depende de la adquisición del conocimiento y habilidades de ciertos niveles inferiores. El presupuesto de esta clasificación jerárquica de los resultados educacionales es que los comportamientos más simples, integrados junto a otros, conformarán comportamientos cada vez más complejos. Así, nacen las lógicas de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, de la sistematización mecánica del proceso educativo.

Por su parte, Manger (1962), expone las razones por las cuales se deben formular los objetivos inequívocamente: cuando no hay objetivos de aprendizaje claramente definidos, no se tiene una base firme para la selección o el diseño de materiales, contenidos o métodos para llevar a cabo la enseñanza; para expresar los objetivos de aprendizaje de manera clara, este debe posibilitar saber si se cumplió con el objetivo establecido; unos objetivos bien definidos proporcionan a los estudiantes un medio para organizar sus propios esfuerzos hacia el logro de dichos objetivos.

Gagné y Briggs (1974) serían quienes establecieran los principios del diseño y los procedimientos necesarios para la planificar la enseñanza en forma sistemática, así como los métodos para evaluar el

progreso de los estudiantes. Gagné en su teoría de aprendizaje concibe a este proceso como la permanencia de un cambio o disposición humana, que no ha sido producido por procesos madurativos. El modelo puede ser explicado como el ingreso de información a un sistema estructurado donde será modificada y reorganizada a través de su paso por algunas estructuras hipotéticas. Fruto de este proceso, la información procesada produce la emisión de una respuesta.

Finalmente, Romiszowsky (1984), propone facilitar el análisis y el control de las variables fundamentales que inciden en el proceso educativo y describir el proceso de programación-enseñanza-aprendizaje, considerado como un sistema de toma de decisiones y puesta en práctica de esas variables. Los principios básicos derivados de los sistemas cibernéticos que se aplican al diseño del curriculum son: la calidad y la estabilidad del curriculum depende de la comprensión y de la aceptación, por todos los participantes, de los propósitos previstos; la limitación de las entradas al sistema incrementa su estabilidad; la estabilidad de un sistema de enseñanza depende de la frecuencia de las mediciones de los resultados del aprendizaje; un curriculum será estable en la medida en que las decisiones para corregirlo se tomen rápidamente; un curriculum producirá aprendizajes estables en tanto los procedimientos de corrección sean rápidos y efectivos; si se detectan errores de aprendizaje, el sistema, a través de los profesores, enseña a detectarlos y corregirlos.

2.6.2. Modelo de racionalidad práctica o deliberativa

Con el surgimiento de las ideas que darían luz a este modelo, a fines de la década de los 60, los profesores dejaron de verse como aplicadores de proyectos ajenos o como gestores de las decisiones tomadas por las autoridades educativas o expertos para reconocerse como creadores, actores, decisores en el campo del diseño y el desarrollo curricular. Schwab (1969) plantea dos postulados sobre los

que se fundamentaría este modelo. Los problemas curriculares son prácticos, no teóricos y se resuelven por deliberación. Es decir, el curriculum presenta problemas en su realización en situaciones complejas, únicas e irrepetibles que reclaman toma de decisiones ponderadas alcanzadas a través de transacciones o negociaciones entre todos los actores comprometidos, quienes deben interpretar la propuesta para decidir y actuar.

Se requiere entonces que como mínimo, el curriculum, proporcione una base para planificar un curso, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación. En este contexto, Avendaño (2019), explica que, en cuanto a proyecto un curriculum debe ofrecer los principios para la selección de contenido, para el desarrollo de una estrategia de enseñanza, para la adopción de decisiones relativas a la secuencia (Stenhouse, 1975). En cuanto a estudio empírico, deberá brindar los principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes y de los profesores; orientación en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el curriculum en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a alumnos, medios ambientes y situaciones de grupo entre los alumnos; información de la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la variación. En relación con la justificación, deberá dotar de una formulación de la intención o la finalidad del curriculum que sea susceptible de examen crítico (Stenhouse, 1987).

Esta propuesta apela a la responsabilidad de los profesores y los compromete en el análisis de sus propias prácticas. Se integra a la propuesta las nociones de profesionalidad ampliada y de docente investigador que supone el interés y el compromiso de los docentes para poner sistemáticamente en cuestión la propia tarea de enseñar, comprobar las ideas mediante procedimientos de investigación en el aula, traducir y recrear el curriculum en lugar de aplicarlo con precisión, trabajar de modo colegiado, estudiar el trabajo de otros enseñantes. Este

modelo curricular habilita la experimentación y la comprobación, en cada escuela, de hipótesis tentativas de actuación y la creación de conocimiento y aprendizaje reflexivo por parte de los actores (Stenhouse, 1987; Avendaño, 2019).

2.6.3. Modelo de racionalidad sociocrítica

Esta perspectiva se preocupa por mostrar que la experiencia escolar, como práctica social siempre está socialmente condicionada. Hay que develar esos condicionantes para que los actores tomen conciencia de esa situación e incidir en propuestas educativas que contribuyan a la progresiva emancipación de las estructuras sociales y educativas injustas. Este modelo curricular se constituye en el afán de reconceptualizar, resignificar, repensar el curriculum para exceder la propuesta técnica. Entre los principales precursores de esta perspectiva encontramos a Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot y Roger Establet, Basil Bernstein, Samuel Bowles y Herbert Gintis, Michael Apple, Henry Giroux. Avendaño (2019); a continuación, destacamos sus más destacados aportes.

Freire (1970), en su obra magna “Pedagogía del oprimido” plantea la existencia de dos tipos de educación, la domesticadora y la liberadora. Según Freire, en la educación domesticadora, también llamada “bancaria”, el estudiante no tiene oportunidad de participar activamente, y sólo se adapta al orden establecido como un agente pasivo. Estas prácticas se comprenden en el marco de los sistemas educativos que tradicionalmente han funcionado como instrumentos de dominación y domesticación, en los cuales educar es conducir por un camino único, y durante el trayecto es posible manipular al estudiante para que se adapte a la realidad y esté lejos de transformarla, por cuanto, en sociedades cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las conciencias, la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes.

Su propuesta gira en torno a la idea de educación liberadora, conocida también como “problematizadora”, se busca un cambio social favorecedor de los sectores oprimidos, dominados, en la pugna de la lucha de clases. El paso fundamental es que el estudiante tome consciencia de su propia circunstancia. En este contexto no se “enseña”, se aprende “con reciprocidad de conciencias” por lo que el diálogo cobra una gran importancia al funcionar como instrumento de liberación y construcción de la conciencia crítica de los alumnos, transformándolos en creadores y sujetos de su propia historia.

Athusser publica su obra “La ideología y los aparatos ideológicos del estado” en 1970. En esta sostiene que la reproducción social de las sociedades capitalistas avanzadas depende tanto de elementos económicos y materiales (fuerza de trabajo, medios de producción), como también de componentes ideológicos (mecanismos e instituciones) encargados de garantizar que el *status quo* no sea contestado. El autor sugiere que son las clases dominantes, que buscan afianzar y perpetuar su dominación, concientizando a la clase dominada implícita y explícitamente, sobre la adopción del punto de vista de la reproducción. La ideología que la escuela transmite, durante largo tiempo y de manera extensiva a toda la población, es la inculcación de la subordinación y de ciertas normas de comportamiento, a fin de convencer a las personas sobre la bondad y deseabilidad de las relaciones sociales existentes.

Bourdieu y Passeron (1970) con su obra “La reproducción demuestran cómo la escuela ejerce una “violencia simbólica”. Es decir, viven una suerte de imposición oculta de un arbitrario cultural “legítimo” a través de la acción, la autoridad y el trabajo pedagógicos. Ese dominio simbólico adquiere su fuerza precisamente al definir a la cultura dominante como “la cultura”, los valores, los hábitos y costumbres, los comportamientos de la clase dominante como aquellos socialmente aceptados, desconociendo todos aquellos que no se ajusten a sus

lógicas e intereses. En este contexto, el currículo de la escuela está basado en la cultura dominante y es transmitido a través de un código cultural dominante.

Baudelot y Establet (1971) exponen en su obra "La escuela capitalista en Francia", que la escuela se presenta a sí misma como un espacio privilegiado donde las diferencias de clases desaparecen; sin embargo, esa escuela única, laica, gratuita y libre en realidad enmascara la existencia de dos redes escolares, entendidas éstas como conjuntos articulados de instituciones educativas: la primaria profesional y la secundaria superior. Mediante esta doble vía la escuela selecciona a los alumnos que posteriormente van a estudiar en la Universidad y a los que irán al mundo laboral una vez concluida la enseñanza obligatoria. Esto se produce porque se los "divide" según sus logros en la adquisición de la cultura dominante. Quienes cumplen con los parámetros establecidos continúan carreras universitarias y aquellos que no los cumplen son considerados como "no preparados" para afrontar esos estudios.

Basil Bernstein publica entre 1971 y 1990 los cuatro volúmenes de "*Class, codes and control*" en los que desarrolla una teoría sociológica del curriculum. En estas obras, el autor plantea la conexión entre los códigos de comunicación y el discurso y la práctica pedagógicos y aborda los procesos que tienen lugar en la escuela y su relación con la reproducción de las clases sociales. Para Bernstein, el conocimiento escolar encuentra su realización a través de tres sistemas de discursos que conforman el "código de conocimiento educativo": el currículo, la pedagogía y la evaluación. El currículo define lo que cuenta como conocimiento válido, la pedagogía define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento, y la evaluación define lo que consta como realización válida de ese conocimiento de parte de quien es enseñado.

Bowles y Gintis en "La instrucción escolar de la América capitalista", publicado en 1976, sostienen que el sistema educativo no

contribuye a restar la desigualdad de origen de los estudiantes, sino que refleja la desigualdad del orden de lo económico y reproduce y legitima un modelo de entrenamiento y de cualificación de la mano de obra. Respondiendo a los intereses de las sociedades capitalistas, que bajo criterios de “calidad”, exigen obediencia a las órdenes, puntualidad, constancia y confiabilidad para el trabajador subordinado; y capacidad de dirigir, de formular proyectos y de conducirse en forma autónoma, para los trabajadores situados en los niveles más altos de la escala ocupacional.

Michael Apple (1979) en su libro “Ideología y currículo” identifica la existencia de una clara conexión entre la forma como está organizada la economía y la forma como está organizado el currículo: el currículo está estrechamente relacionado con las estructuras económicas y sociales más amplias. No es un cuerpo neutro, inocente y desinteresado de conocimientos, sino el resultado de un proceso que refleja los intereses particulares de las clases y grupos dominantes. Apple afirma que la cuestión no es saber qué conocimiento es “verdadero”, sino qué conocimiento “es considerado verdadero” y cómo se llega a su determinación, no es “cómo” está organizado el currículo, sino “por qué”: ¿por qué un conocimiento es considerado importante y no otro?, ¿se trata del conocimiento de quién?, ¿qué intereses guiaron la selección de ese conocimiento particular?, ¿cuáles son las relaciones de poder involucradas en el proceso de selección que resultó en ese currículo particular?.

El recorrido por las contribuciones más significativas para la construcción del modelo de racionalidad sociocrítica propuesto por Avendaño (2019), finaliza con Henry Giroux (1983) quien publica “Teoría y resistencia en educación”, obra en la que cuestiona la dominación rígida de las estructuras económicas y sociales en el curriculum, propuestas por el núcleo “duro” de las teorías críticas de la reproducción. Giroux postula que la vida social en general y el currículo en particular

no son producto sólo de dominación y control. Debe haber un lugar para la oposición y la resistencia, para la rebelión y la subversión, y ese lugar es la escuela.

Tres conceptos son centrales en esa concepción emancipadora o liberadora del currículo propuesto por Giroux: esfera pública, intelectual transformador y voz. La “esfera pública” sugiere que la escuela y el currículo deben ser lugares donde los estudiantes tengan la oportunidad de ejercer la democracia en la discusión, la participación y el cuestionamiento de los supuestos del sentido común de la vida social. Los “intelectuales transformadores” son sujetos activamente involucrados en las actividades de la crítica y del cuestionamiento al servicio del proceso de emancipación y liberación. La “voz” apunta a la necesidad de construcción de un espacio donde las ansias, los deseos y los pensamientos de los estudiantes puedan ser oídos y atentamente considerados, concediéndoles un papel que cuestiona las relaciones de poder a través de las cuales esa voz ha sido, en general, suprimida.

2.7 La Formación Docente en Lenguas Extranjeras-Inglés

Tradicionalmente la formación del docente de lenguas extranjeras y de manera particular la formación del profesor de inglés como lengua extranjera, ha estado marcada, como bien lo señala Acosta (2019), por nociones de entrenamiento y capacitación; en tanto, la formación de estos profesionales se ha centrado en el desarrollo de técnicas, recetarios, fórmulas que le permitan al maestro aterrizar el currículo, desarrollado por expertos internacionales, en el salón de clases. Esta influencia internacional, que en Latinoamérica es histórica, según Ramírez, Ramírez y Bustamante (2018), se ha agudizado al amparo de la globalización. Este fenómeno ha desencadenado una serie de reformas e innovaciones, que vistas desde una perspectiva crítica, han impuesto sus intereses, sus visiones, sus conceptos para definir cómo y para qué se forman los docentes; alejándose de los “procesos de

transformación de los maestros, la reflexión sobre su práctica y la comprensión de la disciplina que funda su labor docente.” (Acosta, 2019; p. 61).

Estas lógicas globalizantes ratifican la hegemonía del inglés como lenguaje universal, como *Lingua Franca*. Esto ha forjado una serie de cambios paradigmáticos en todos los campos del saber y actuar del Hombre; sobre todo, en lo político, económico, comercial y educacional. Esta posición dominante de la lengua anglosajona, según Barros-del Río (2019), hace difícil detectar los desequilibrios de poder que se esconden tras los usos lingüísticos, los mensajes, valores y políticas que se transmiten en la enseñanza del inglés, desencadenando lo que Philipson (2012) califica como “imperialismo lingüístico”, caracterizado por centralizar el poder para legitimar ciertas prácticas de enseñanza y algunas experiencias humanas; así como para, orientar las interpretaciones adecuadas, a sus intereses, en cada caso, dejando sin presencia y sin voz aquellas culturas menos favorecidas o “subalternas”, como las califica Kumaravadivelu (2016), en una clara y muy cuestionada relación de desigualdad.

Frente a lo expuesto, resulta estrictamente necesario re-pensar la FDLE. Siguiendo los postulados de Villarruel, Palacios y Jínez (2018), comprender la complejidad que la enseñanza de lenguas extranjeras es la clave. La idea se fundamenta en hecho de ofrecer a estos docentes los dispositivos, recursos, experiencias necesarias para que desarrollen, identifiquen, potencialicen sus capacidades para movilizar los recursos pertinentes que le permitirán hacer frente a situaciones complejas e inesperadas dentro del proceso de enseñanza. Los autores explican que esto significa que el profesor utilizará de manera adecuada los tres saberes; saber, saber ser, saber hacer, acompañadas a su vez del correcto manejo de herramientas, esquemas, procesos de evaluación y la comprensión del contexto social al que se pertenece y se desenvuelve;

así como, aquellas realidades y contextos vinculadas al lenguaje objeto de enseñanza y aprendizaje.

2.7.1. Re-pensar - re-significar la FDLE

Para Ramírez, Ramírez y Bustamante (2018) este re-pensar de la FDLE sugiere el “acercamiento a la teorización, investigación y reflexión con autonomía, pragmatismo y evaluación crítica, por parte de quienes se están formando y también de los futuros docentes” (p. 156) de lenguas extranjeras. Pragmáticamente, Villarruel, Palacios y Jínez (2018), proponen “profundizar el estudio teórico y práctico acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje de los idiomas extranjeros, conocer los aspectos teóricos, epistemológicos, tecnológicos y humanísticos, el contexto social en el que desarrolla su profesión para de esta manera contribuir al mejoramiento de la calidad educativa.” (p. 3). Delgado, Delgadillo y De la Luz Munguía (2020) complementan manifestando que este re-pensar debe amplificarse a lo interdisciplinario, a lo intercultural, a lo tecnológico-educativo.

Estos procesos deben ser construidos en el marco de la reflexión, la crítica, la confrontación, el debate fundamentado (Anijovich, et al. 2009; Gonfiantini, 2016; Souto, 2018); necesitan ser llevado a cabo desde individual y colectivo (Ramírez, Ramírez y Bustamante, 2018); en torno a las diferentes posiciones paradigmáticas, teóricas, metodológicas que circular alrededor de la enseñanza de lenguas extranjeras (Villarruel, Palacios y Jínez, 2018); deben elucidar posiciones, concepciones, visiones, actitudes, anhelos, aspiraciones (Freire, et al., 2019); debe responder a las necesidades y circunstancias socio-políticas-educativas del entorno (Romero, et al., 2017). En consecuencia, la FDLE se convierte en un proceso integral, ético, crítico, humano, cultural, que no solo permite conocer la realidad del aula, sino que le permite al docente conocerse a sí mismo y a los demás y crecer profesionalmente.

Es importante destacar que lo expuesto requiere además de compromiso, responsabilidad, diligencia de quienes forman y son formados. En el caso del docente en formación, debe adueñarse de su proceso de formación e ir más allá de las fuentes brindadas por las instituciones formadoras. Debe ser autónomo, lo que, a criterio de Delgado, Delgadillo y De la Luz Munguía (2020) involucra la libertad para actuar, el deseo y la habilidad de pensar de manera independiente y de actuar con responsabilidad, ser conscientes del valor de ser dueños de sus acciones pedagógicas. Capaz de enfrentarse de manera altruista, coherente y pertinente a las distintas situaciones de la escuela. Creativo, crítico y reflexivo en la medida que se permita convertir la voluminosa información en conocimiento útil, ideas, teorías propias.

El formador será quien acompaña, guía, propone, desafía la formación del futuro profesional a través de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje; es decir, mediante procesos de asesoramiento y apoyo facilitadores del aprendizaje entre iguales. Este escenario requiere, a estos sujetos, ser realista, coherente, flexible y viable. Por otro lado, la institución formadora, los dispositivos de enseñanza y aprendizaje, los espacios de práctica docente, deben promocionar una enseñanza activa-vivencial, reflejo de las concepciones y experiencias de los profesores en proceso de formación y de sus formadores, de sus realidades antro-po-eco-socio-culturales regidas por una exquisita dialógica cultural para gestar ese caldo de cultivo que vislumbrará respuestas complejas ante requerimientos complejos y singulares; trascendiendo el aula como espacio exclusivo y privilegiado para el hecho educativo (García y Giacobbe, 2013).

La investigación en, sobre y para la praxis debe convertirse en un pilar fundamental de la FDLE. El futuro docente de lenguas extranjeras debe ser consciente de que su proceso de aprendizaje nunca termina y que, por el contrario, la experiencia adquirida en espacios curriculares y extracurriculares es fuente de conocimiento, que, construido desde la

reflexión, el contraste, la crítica y su contacto con la realidad dan luz a teorías que significaran y resignificaran la práctica docente. Como opina García (2012) la FDLE debe responder a la complejidad de la profesión. Se requiere entonces, de conocimientos sobre la lengua, sobre su didáctica, sobre adquisición de lenguas, sobre estrategias para enseñar distintos contenidos lingüísticos, sobre la relación existente entre la lengua objeto de estudio, su cultura e identidad; así como, una serie de habilidades docentes, comunicativas e interculturales que solo pueden ejercitarse y mejorarse a través de la práctica, la reflexión y la consciencia de lo ¿qué se hace? ¿para qué se hace? y ¿por qué se hace?

2.7.2. Formación docente en lenguas extranjeras desde la interculturalidad

Como lo señala Barros-del Río (2019), un docente de lenguas extranjeras debe ser capaz de afrontar un mundo en cambio, el diálogo intercultural, la investigación de vanguardia y con conciencia de sí mismo como profesional no nativo de la lengua que enseña, pero sobre la cual guarda conocimientos fundamentados que se van enriqueciendo a lo largo de su carrera docente. Un docente genuino que reconoce y valora sus tradiciones y costumbres, así como aquellas vinculadas al idioma objeto de estudio, posibilitando así el desarrollo de una identidad y una idiosincrasia hologramática.

La palabra interculturalidad está formada por el prefijo *inter*, que significa “entre” o “a intervalos”; también por la palabra *cultura*, que en su raíz hace referencia a “cultivar” o “efecto de cultivar los conocimientos humanos”; *-alis* “relativo a” y, finalmente, por el sufijo *dad*, que significa “cualidad”. Se entiende, en este contexto que la “interculturalidad” hace referencia a procesos de intercambio, comunicación, interrelación democrática, de respeto y reconocimiento mutuo.

Pensar la FDLE desde la interculturalidad en un contexto multicultural, plurinacional, pluriétnico como el ecuatoriano, donde la población estudiantil tiene orígenes y un patrimonio étnico, cultural, religioso y lingüístico diferente, no solo resulta necesario y conveniente sino revitalizador, revolucionario, reivindicante. En ese sentido, como lo postulan Villarruel, Palacios y Jínez (2018) la FDLE desde la Interculturalidad debe posibilitar el desarrollo, en los futuros docentes, de un pensamiento universal, espíritu reflexivo, capacidad de para ejercer su libertad de pensamiento y pluralismo ideológico, decisión y entereza para contribuir al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional.

La FDLE desde la Interculturalidad debe propiciar la consciencia ética y solidaria, salvaguardar la democracia y estimular la participación político-social. Debe ofrecer a la sociedad profesionales críticos capaces de caminar, como lo expresan Giroux, Freire y McLaren (1988), con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria frente a la incomprensión de la diversidad cultural, étnica y social que se vive en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en desmedro de la cultura propia. En este marco, Bugnone (2015) expone que la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y en consecuencia la FDLE, no debe limitarse a sus aspectos estructural y formal, sino que debe reconocer, valorar, e interpretar las referencias contextuales y culturales que dan sentido tanto a la cultura extranjera como a la suya propia; debe propiciar la reflexión sobre cómo se relacionan los saberes de tales culturas, a fin de evitar la imposición de aquellos que provienen de los pueblos más poderosos económicamente, como los saberes únicos y verdaderos.

Entonces, se requiere también de espacios de encuentro común que posibiliten fortalecer y vivir la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad. Dispositivos que propicien el diálogo de saberes entre la comunidad y la academia; que

viabilicen la investigación y documentación de la memoria social, el patrimonio cultural y los conocimientos diversos, respetando, reconociendo y valorando tanto la cultura que se aprende como aquella donde se aprende (Villarruel, Palacios y Jínez, 2018).

2.7.3. La Formación de Docentes de Lenguas Extranjeras desde las Teorías Críticas

En este apartado se recoge la propuesta de María Amor Barros del Río (2019) quien en su obra “Cómo fomentar el espíritu crítico en los futuros docentes de inglés desde la formación: fundamentos y propuestas” presenta una alternativa frente a la extrañeza de horizonte que vivimos en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y en consecuencia en la formación docente de esta área del conocimiento.

La propuesta asienta sus raíces en los postulados de Paulo Freire, quien ve a la educación como un instrumento liberador, que denuncia las desigualdades sociales, empodera a los oprimidos y los ayuda a recuperar su dignidad, su humanidad. A partir de la complejidad que representa la FDLE, Barros de Río (2019) sugiere construir un modelo de Formación Crítico que analice, reflexione y comprenda la naturaleza del hecho educativo y sus vínculos, “incluyendo los contenidos que se trabajan y los materiales que se utilizan, los roles del alumnado y del profesorado, y las instituciones educativas y sus políticas.” (p. 3).

Las lógicas y procesos globalizantes han resultado determinantes en la expansión del idioma inglés como idioma internacional, como *Lingua Franca*. Así, este lenguaje goza de privilegios y tratamientos que hacen difícil elucidar los desequilibrios de poder que se esconden detrás sus usos lingüísticos, los mensajes, valores y políticas que se transmiten en la escuela, a través de este idioma. Desencadenando una serie de fenómenos lingüísticos y sociolingüísticos inéditos.

Existe un incremento significativo de comunidades de hablantes no nativos que utilizan el idioma de formas desiguales y en contextos diferentes. Esta pluralidad y variedad de comunidades parlantes ha complejizado el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, por defecto la FDLE; sin embargo, estos procesos académicos a menudo son contruidos para fines funcionales, dificultando, como ya se advirtió, la identificación de las relaciones de poder para dar paso a la determinación de in “imperialismo lingüístico” (Philipson, 1992). En este contexto, como lo sostiene Kumaravadivelu (2016) se validan ciertas prácticas pedagógicas, se reconocen y valoran como universales solo ciertas experiencias humanas y se sitúan interpretaciones adecuadas, a los intereses y necesidades hegemónicas, en cada caso; dejando sin presencia y sin voz a quienes denomina subalternos, los hablantes no nativos en una clara relación de desigualdad.

Barros del Rio, plantea que a menudo, tanto docentes como estudiantes, no somos conscientes de los desequilibrios de poder inherentes al aprendizaje de este idioma internacional; y tampoco, somos capaces de identificar y aprovechar las grandes oportunidades que, desde una postura crítica, se deriva del conocimiento de la lengua anglosajona. Surge entonces la interrogante ¿Cuáles son las características que debe tener la FDLE?

La autora propone, dotar e involucrar a los docentes en formación en dispositivos que favorezcan la experimentación, reflexión y crítica de la práctica para comprenderla, reforzarla, significarla y resignificarla. Para esto, se requiere que los programas de FDLE se adscriban a tres orientaciones: promoción de una consciencia crítica, pedagogía dialógica y capacidad de autocrítica. Estos tres ejes, constituirían los pilares ideológicos para la definición de los criterios de innovación curricular, selección de contenidos, definición de actividades y estrategias didáctico-pedagógicas, gestión de políticas y recursos macro

y micro curriculares y todos aquellos factores vinculados al hecho educativo. Así, la FDLE se convierte en un proceso integral subsumido en el compromiso social y cultural, que convierte al docente de lenguas extranjeras en un agente de transformación social.

2.7.4. La consciencia crítica

Al referirse a la consciencia crítica, Barro del Río señala que lo fundamental es conocer la realidad del mundo anglosajón, que se complejiza a raíz de la desintegración del Imperio Británico. El docente de inglés debe ser consiente que en todos los continentes existen comunidades anglófonas de nativos y no-nativos, cuyas expresiones orales y escritas atienden a determinadas necesidades y contextos. Se afirma que, por las limitaciones de contacto con el idioma que se vive en países de diferentes antecedentes lingüísticos, “los contenidos de una formación crítica han de basarse en la selección de materiales auténticos que favorezcan la reflexión crítica y el debate sobre las culturas que representan, ya que una pedagogía crítica implica no solo leer la palabra (*word*), sino también leer el mundo (*world*)...” proceso que resulta reivindicante para las comunidades desfavorecidas. Giroux (1997) y Lankshear y McLaren (1993) sostendrán que estos procesos dialógicos resultan en la legitimación de los “sin voz” y que es una forma de “resistir al imperialismo lingüístico y las fuerzas de poder que construyen desigualdades.” (Barros del Río, 2019; p. 5).

Además, la autora enfatiza que el currículo para la FDLE debe incluir lecturas y documentos científicos sobre la evolución del inglés en el mundo, la función docente y a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, entre otras; es decir, abordar epistemológicamente la naturaleza de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. La lectura crítica de estas líneas teóricas posibilita, al docente en formación, disponer de información actualizada y contrastada, lo desafía a un esfuerzo intelectual individual y colectivo y lo invita a cuestionar la

ideología que las ordena y finalmente tomar postura crítica tanto individual como colectivamente.

2.7.4. Pedagogía dialógica y FDLE

La propuesta vista desde la pedagogía dialógica pretende sobrepasar la visión del docente tradicional, unidireccional, autoritario hacia una práctica dialógica, colaborativa, liberadora; en la que tanto estudiantes como docentes sean agentes activos de aprendizaje. Para que el diálogo sea liberador primero será necesario asegurar que los ambientes de aprendizaje sean pensados bajo criterios de igualdad, equidad, democracia. Luego, los dispositivos de aprendizaje deberán favorecer la participación, la autonomía y la reflexión fundamentada entre los futuros docentes y sus formadores. Es decir, incorporar el pensamiento reflexivo y las capacidades cognitivas de interpretación, inferencia, regulación, evaluación, explicación y análisis, a la experiencia formativa.

Barros del Río identifica ciertas estrategias metodológicas que posibilitarían una formación docente adscrita en una pedagogía dialógica. Diarios personales que recojan las experiencias formales y no formales resultantes de hechos educativos dentro y fuera del aula; la observación participante o por pares que posibilita la identificación de potencialidades y debilidades individuales y colectivas; análisis crítico-reflexivo sobre eventos académicos específicos; la relación propositiva entre la labor educativa y su entorno forjadora de un espíritu de formación-acción.

2.7.5. La consciencia crítica de sí mismo

El profesor de lenguas extranjeras debe poseer una “identidad docente”. Debe ser capaz de construirse contra-hegemónicamente; es decir, frente al discurso dominante que favorece al docente nativo, reconocerse y valorarse como docente-no-nativo. Por ello, según Barros

del Río, es preciso que la formación del profesorado incluya fórmulas pedagógicas y contenidos curriculares que construyan identidades profesionales positivas. Propuestas que abarquen las experiencias académicas y personales previas de los docentes en formación, sus anhelos, intereses, deficiencias y necesidades; propuestas que atiendan al conocimiento existente como al que aún no existe; empero, advierte la autora que, lo sustancial es que el propio estudiante “re-conozca su valía como punto de partida sobre el que seguir construyendo individual y colectivamente ese proyecto vital que es la labor docente.” (p. 7)

Es necesario además trabajar sobre una identidad como “docente de inglés”. Para ello, siguiendo el razonamiento de Siqueira (2017), es esencial que “la formación de los futuros docentes de inglés incluya la adopción libre y consciente de posturas políticas y pedagógicas que les permitan situarse tanto en su propia realidad como en la relación intercultural que sin duda se verán obligados a encarar.” (p. 8).

Para empezar, conviene trabajar de forma reflexiva las falacias inherentes al hablante nativo que Canagarajah (1999) desglosa desde la lingüística, la política, la economía y la labor docente. En particular, será deseable cuestionar la superioridad del hablante nativo como profesional docente, una falacia ampliamente extendida que tiende a dejar en la sombra la importancia de una buena preparación pedagógica y experiencia práctica, al tiempo que ensalza la supuesta excelencia docente de la lengua materna por el mero hecho de hablar dicha lengua. (Barros del Río, 2019; p. 8)

Una vez cubierta esta fase, es conveniente presentar experiencias emblemáticas de docentes no-nativos, las suyas propias, donde las ventajas inherentes a la competencia multilingüe aterrizan en el salón de clase para hacer de este proceso un acto recíproco, vivencial, empático.

A modo de conclusión, se trata de generar la necesidad de una formación integral crítica, consciente, transformadora y permanente. Desde lo pedagógico buscar una conciencia crítica a través del conocimiento sólido del fenómeno anglófono en sus dimensiones internacional y local. Desde lo curricular será necesario poner en práctica pedagogías colaborativas, dialógicas y reflexivas. Desde la “dimensión comprometida del ser docente en un mundo en cambio, el diálogo intercultural, la familiaridad con la investigación de vanguardia y la conciencia de uno mismo como profesional no nativo de la lengua que se enseña.” (Barros del Río, 2019; p. 9)

2.8 Políticas Lingüísticas, Bilingüismo y Lenguas Extranjeras

La política lingüística tiene vigencia milenaria. Un abordaje histórico de estas permitirá identificar que, por ejemplo, la hegemonía romana tuvo un fuerte componente de política lingüística, pues, aunque no existía impedimento legal para comunicarse en idiomas nativos, el conocer y hablar latín era una condición indispensable para poder acceder a la cultura romana y los cargos públicos. Bergenholtz y Tarp (2005) sostienen que algo similar sucedería más tarde con el árabe bajo el imperio musulmán y también en los procesos de hispanización en gran parte de América Latina. En la contemporaneidad esta hegemonía lingüística la conserva el idioma inglés, al que se la considera como la lengua de la ciencia, la tecnología, de la comunicación, de los negocios, etcétera. En muchos países considerados como de “primer mundo” el inglés constituye un requisito mandatorio para el acceso a programas de formación de grado y posgrado.

2.8.1. Políticas lingüísticas en Hispanoamérica

Poseer un idioma, para Mosonyi (1998), constituye un derecho y parte vital de la identidad de los pueblos, por cuanto, el

lenguaje, constituye una creación compleja que “expresa y sistematiza” la identidad, experiencias milenarias, cultura, historia de los pueblos, los sistemas de organización familiar, sus actividades económicas, sus mitos, símbolos, cosmovisiones con todos sus “contenidos y matices” (p. 1). El autor explica que cada lenguaje “atesora en forma simbólica la totalidad de la cultura a la cual le sirve de vehículo expresivo.” (p. 4)

Aquí radica la importancia de promulgar políticas lingüísticas que no solo reivindiquen el valor de las lenguas minoritarias, sino que posibilite elucidar los fenómenos vinculados a la hegemonía de ciertas lenguas o lo que Philipson (2012) califica como “imperialismo lingüístico”, caracterizado por centralizar el poder para legitimar ciertas prácticas y usos lingüísticos y algunas experiencias humanas; así como para, orientar las interpretaciones adecuadas, a sus intereses, en cada caso, dejando sin presencia y sin voz aquellas culturas menos favorecidas (Kumaravadivelu, 2016).

Para Schmidt (2006) las políticas lingüísticas involucran el desarrollo de políticas públicas por parte del Estado para establecer categorías o estatus de las lenguas, que se encuentran bajo la jurisdicción; así como sus usos, interpretaciones y representaciones. Se trata entonces de promulgar normativas que permitan la participación equitativa de los principales grupos lingüísticos tanto a nivel legislativo como administrativo y jurisdiccional (Reyes Cruz, et al., 2011). Hispanoamérica y su riqueza lingüística demandan de un tratamiento político-lingüístico especial, por cuanto la presencia, vigencia y coexistencia de lenguas indígenas, así lo requieren. Políticas que excedan el desprestigio, el desplazamiento, la discriminación, la persecución de estas lenguas por parte de aquellos idiomas privilegiados por las hegemonías y las lógicas globalizantes (Emmel, 2017).

Según Mosonyi (1998) gracias a las luchas sociales embanderadas por movimientos indígenas a nivel Latinoamericano, se vislumbran políticas de promoción y mantenimiento de lenguajes

aborígenes, donde se proponen modelos patrocinadores del bilingüismo. Siguiendo a Hamers y Blanc (2000), el bilingüismo es entendido como un fenómeno social e individual que no solo denota el uso de dos códigos lingüísticos por parte de un individuo, sino que es necesario que las lenguas involucradas tengan un “uso real o vigencia” en la sociedad. En estos términos, García León y García León (2012) explican que hablar de “bilingüismo” en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo general el inglés, en contextos donde este no es un idioma oficial y no goza de vigencia social, constituiría una aberración.

A nivel latinoamericano, por su complejidad lingüística, Mejía (2005) identifican dos tipos de políticas lingüísticas. Una primera orientada a regular el contacto entre las lenguas minoritarias, indígenas y criollas, con el castellano; idioma mayoritario en la región. Un segundo tipo de políticas, que pretenden la implementación de programas de educación “bilingüe” para hablantes de lenguas mayoritarias a través de la inserción de una o diversas lenguas extranjeras.

Para desarrollar la primera variación de políticas lingüísticas identificadas por Mejía, es importante destacar que la realidad lingüística en Hispanoamérica se caracteriza por el dominio del castellano, idioma reconocido legal y socialmente como lenguaje oficial. En el caso ecuatoriano, un país intercultural, plurinacional y multiétnico, de diversidad lingüística; constitucionalmente (Art. 2) se reconoce al castellano como el idioma oficial; así también se instituyen el castellano, el kichwa y el shuar como idiomas oficiales de relación intercultural. Las demás lenguas ancestrales son avaladas para el uso oficial de los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. En cuanto al Estado, se promulga que este debe respetar y estimular su conservación y uso (Constitución de la República del Ecuador, 2008; Sornoza-Montesdeoca, et al. 2020).

Este escenario parece alentador, empero como lo señala Mosonyi (1998), estos avances político-lingüísticos son discutibles. Si bien, estos

logros reivindican los derechos lingüísticos individuales y colectivos; una visión crítica advertirá la influencia marcada de organismos internacionales de ideología eurocéntrica por excelencia. Por ejemplo, la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe, alcanzada a través de luchas indígenas históricas, en sus inicios, patrocinaba un bilingüismo pensado en términos de uso de la lengua nativa como peldaño para la adquisición de la lengua oficial y mayoritaria, es decir “una vía de acceso a una educación totalmente identificada con las corrientes oficialistas de inspiración occidental y urbana” (p. 3). Posteriormente la propuesta asume un bilingüismo de “mantenimiento y etnodesarrollo sustentable” que pretende la oficialización y el reconocimiento de las lenguas minoritarias por parte del Estado. Se gestan así, tesis que sostienen que la inserción de las lenguas indígenas en el mundo contemporáneo es no solo posible sino necesaria. Sin embargo, tanto por acción como por omisión, la sociedad en su conjunto, condena a estos sistemas lingüísticos (lenguajes minoritarios) como pobres, prescindibles y carentes de méritos para sobrevivir en una era global, industrial, tecnológica.

En cuanto al segundo grupo de políticas propuesto por Mejía, aquellas orientadas a la implementación de lenguas extranjeras destacan, no por sus posibilidades para hacer de la formación docente en inglés y en consecuencia la enseñanza y aprendizaje de esta lengua, una oportunidad para garantizar el acceso a la información y al conocimiento, para aumentar la conciencia crítica y la implementación de estrategias pedagógicas que la promuevan; así como, para enfrentar a un mundo mercantilizado y abrirse a diversas perspectivas culturales y en ese sentido contribuir al fortalecimiento de la democracia a través de un ejercicio equitativo en la distribución de los conocimientos y recursos como los sostiene Barros-del Río (2019); sino, por su gran injerencia en los sistemas educativos que se piensan y construyen desde

criterios globalizantes, neoliberales, internacionalistas como resultado de presiones políticas hegemónicas.

La concepción de bilingüismo que se deriva de este tipo de políticas lingüísticas, como lo sostienen García León y García León (2012), es un desatino institucionalizado para esconder nuevas formas de dominación y manipulación que se dan a través del uso de lenguajes mayoritarios. Las autoras explican que este tipo de bilingüismo se limita al nivel de proficiencia que pueda alcanzar una persona, “allí abandona el ámbito social” (p. 56). Mejía y Montes (2011) comparten lo expuesto y ratifican que para hablar de bilingüismo debe existir un uso constante de ambos códigos lingüísticos en contextos reales, deben tener vigencia social; en otras palabras, que formen parte de la vida diaria de sus hablantes. Lo expuesto no sucede con el inglés en países Hispanoparlantes, pues, aunque es considerada una lengua global o Lengua Franca, no está inserto en la vida cotidiana de los pobladores. Ante lo señalado, Patiño (2005) sostiene que al hablar de la introducción de lenguas extranjeras en contextos lingüísticamente diferentes se debería hablar de “enseñanza de lenguas extranjeras” dejando el termino bilingüismo a la situación de lenguas minoritarias.

Otra característica de estas políticas lingüísticas, que por lo general giran en torno a la enseñanza del idioma inglés, es la osada concepción de esta lengua como única con valor instrumental en el mercado laboral, y como único medio para incorporar a los pueblos en los procesos de comunicación universal y en la economía global (Usma, 2009). En este contexto se asume que el inglés provee mejores posibilidades de empleo y trabajo asignándole mayor estatus a esta lengua. Desencadenando una serie de fenómenos discriminatorios, excluyentes, aniquilantes de las lenguas indígenas y criollas, e, incluso, como lo reconocen García León y García León (2012), “las lenguas mayoritarias como el francés, el alemán y el castellano, entre otras, son

devaluadas, pues parecería que estas no cumplen dichas finalidades.”
(p. 58)

2.8.2. Políticas lingüísticas en el Ecuador

La complejidad lingüística del Ecuador resulta analógica con lo ya descrito en contextos hispanohablantes. En este sentido se comparte ampliamente los antecedentes político-lingüísticos de la región donde el castellano es el lenguaje mayoritario, y existen lenguas minoritarias que por diversas luchas sociales han ganado terreno en contextos comunicativos interculturales y otros que tienen vigencia en comunidades nativas; por otro lado, aparece el siempre influyente y en cierto modo avasallador lenguaje extranjero, el inglés. Su análisis dará luz a la comprensión de las políticas lingüísticas que en este territorio se promulgan.

La diversidad lingüística y los procesos históricos reivindicadores abanderados por grupos indígenas y sociales minoritarios, han resultado influyentes en la definición de políticas nacionales. Se destacan varios logros en política lingüística. Las constituciones de 1998 y 2008 reconocen al Ecuador como un país multiétnico y pluricultural, hecho que responsabiliza al Estado sobre el respeto, uso y desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos. En este contexto se han promulgado varias políticas filológicas y educativas orientadas a fortalecer la diversidad lingüística nacional.

La auto identificación del país como territorio multiétnico y pluricultural, significó la estratificación del castellano como idioma oficial, este mismo idioma junto con el kichwa y el shuar como idiomas para la comunicación intercultural y alrededor de 14 lenguas indígenas, entre las que encontramos *Awapit*, *Tsafiqui*, *Siapede*, *Chapalaa*, *Achuar*, *Paicoca*, *A'ingae*, *Waotedeo*, *Shiwiarchicam*, *Baaikoka*, *Sapara*, entre otras, se las cataloga como lenguas de comunicación interna y tienen vigencia

únicamente en sus territorios (Constitución de la República del Ecuador, 2008; Art. 2).

Otro resultado visible del reconocimiento de la diversidad lingüística del país fue el establecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (Tamayo, 2014). La EIB en el Ecuador se constituye como una estrategia de defensa, reivindicación y el mantenimiento de nuestro acervo cultural y lingüístico. A criterio de Sornoza-Montesdeoca, et al. (2020), como política lingüística, la EIB pretende alcanzar la “comunicación y el intercambio en condición de igualdad, entre culturas fundamentales que conforman la nación ecuatoriana, entre las que se enumeran la cultura aborigen, la mestiza, la ancestral y la criolla o blanca” (p. 23). Este hecho, ha requerido que el sistema educativo y la Formación Docente sea pensada desde lo intercultural, desde el diálogo de saberes, desde las realidades contextuales, desde la democracia del conocimiento, desde el *Sumak Kausay* o Buen Vivir; en ese sentido, se busca que los futuros docentes y con mayor razón los profesores de lenguas extranjeras, “conozcan y valoren los elementos del ámbito de su cultura propia, y que, por otro, conozcan la cultura que no les es propia y se apropien de aquellos elementos que consideran necesarios” (Villagómez, 2014; p. 119). Sin embargo, Sornoza-Montesdeoca, et al., advierten que, estos procesos de supuesta “reivindicación, reconocimiento y valoración” de lenguajes minoritarios ha resultado en una suerte de folklorización de las lenguas indígenas.

Se destaca también la promulgación del Plan Decenal de Educación en 2006, donde entre sus objetivos para mejorar la calidad educativa en el país, se destaca la intención de reforzar las políticas lingüísticas de los idiomas ecuatorianos. Se crea el Centro de Registro y Memoria de la Lenguas y Culturas Ancestrales, se desarrolla una Colección de Diccionarios Escolares de las Lenguas Ancestrales, se crea el Manual de Metodologías de Enseñanza de Lenguas, se instaura las gramáticas pedagógicas del kichwa y el Awapit y se difunde una serie

de textos que recogen la tradición oral de los pueblos kichwas (Sornoza-Montesdeoca, et al., 2020). Para una adecuada organización y gestión del proceso educativo plural se promulga la Ley Orgánica Intercultural Bilingüe (LOEI) donde se establece el estudio de al menos un idioma ancestral a nivel nacional.

Por otro lado, la política lingüística nacional en lo concerniente en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras data de 1992; donde, en el marco de un convenio entre el MinEduc y el British Council, se instituye el proyecto denominado Reforma Curricular para el Desarrollo del Aprendizaje de inglés o *Curriculum Reform and Development for the Learning of English* (CRADLE). Veinte años después, una nueva propuesta bajo la denominación “Fortalecimiento de la Enseñanza del inglés” surge en 2012. En esta ocasión con factores muy determinantes en la formación y práctica docente. La propuesta se adscribe a los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza, Aprendizaje, y Evaluación de Lenguas Extranjeras (MCER).

El MCER forma parte del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que pretende la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Describe lo que los estudiantes tienen que aprender para poder comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz en contextos interactivos reales, que incluyen el contexto cultural donde se sitúa la lengua. Además, el MCER define, los criterios para determinar los niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida (Council of Europe, 2001).

En concordancia con lo estipulado en la Constitución de la República (2008), en la propuesta curricular se incluyen conceptos como la Interculturalidad, Ciudadanía del mundo, conocimiento sin fronteras. Además, se considera que:

...la población ecuatoriana se compone de grupos de diferentes orígenes culturales y lingüísticos, este plan de estudios reconoce que no todos los alumnos en el Ecuador son L1 hispanohablantes y hay diversos grados de bilingüismo en las comunidades. En consonancia con las necesidades de una población lingüística y culturalmente diversa, esta propuesta presenta una justificación y un marco para el aprendizaje de inglés al tiempo que reconoce y facilita la inclusión educativa de los alumnos, independientemente de su Lengua materna (L1) (MinEduc, 2016).

Esta propuesta daría luz al “Currículo 2016-2017 de inglés”, con características similares al anterior; empero se incluyen propuestas micro curriculares que integran metodologías comunicativas (*CLT*, *CLIL*, *Problem Solving*, entre otras) y se estableció que los estudiantes que culminen el Bachillerato deben alcanzar un nivel B1 según el MCER (Auquilla y Fernández, 2017).

El nivel de proficiencia B1, en el MCER es el tercer nivel de dominio de una lengua extranjera y el primero que se puede calificar de intermedio. El hablante ubicado en este nivel es cualificado como usuarios independientes del idioma, es decir, que cuentan con la fluidez necesaria para comunicarse sin esfuerzo con hablantes nativos; es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio; sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua; es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal; puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes (Council of Europe, 2001).

2.9 La Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

Como se ha advertido a lo largo de este abordaje teórico de la FDLE, la complejidad de esta profesión requiere no solo de conocimiento en y sobre la lengua objeto de estudio, sino requiere de una conciencia epistemológica de la naturaleza de la enseñanza y aprendizaje, de las culturas vinculadas, de sus valores lingüísticos, implicaciones políticas, sociales y académicas. En esta sintonía, en los apartados subsiguientes se pretende cubrir los principales postulados teóricos que circulan alrededor de esta área del conocimiento. Es importante manifestar que lo aquí descrito no es un abordaje exhaustivo de los procesos vinculados a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, esto excede los propósitos de esta investigación. Únicamente se busca establecer un marco referencial-teórico sobre los aspectos epistemológicos que la FDLE debería considerar.

Es pertinente entonces iniciar declarando que entendemos como aprendizaje de lenguas extranjeras. Según Álvarez (2011) el aprendizaje de lenguas extranjeras, como actividad lingüística, implica la presencia de factores de desarrollo en el dominio de las relaciones cognitivas y de las aptitudes tanto fisiológicas como psicológicas en el sujeto que aprende una lengua; donde al interrelacionarse con el contexto, genera una actividad intelectual que contribuye, en una u otra forma, a la reestructuración del pensamiento, cosmovisiones e interacciones, del sujeto aprendiz.

La enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es un fenómeno de gran complejidad por cuanto no solo involucra los elementos constitutivos de la lengua objeto sino el contexto social, cultural, económico, político, educativo, entre otros, de donde se desarrolla la actividad lingüística. Para Álvarez, en el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, tienen lugar los diferentes procesos vinculados a la adquisición de la lengua materna, tales como

la construcción del pensamiento lógico, el desarrollo de la imaginación y la creatividad; que servirán de base para la creación de lazos interlingüísticos y socioculturales con la nueva lengua.

En este marco, el profesional responsable de este proceso requiere un amplio conocimiento, epistemológico y pragmático, sobre el lenguaje en general, sobre la lengua extranjera objeto de estudio, y sobre la naturaleza cultural de cada uno de los idiomas involucrados. Esto posibilitará al docente de lenguas extranjeras tomar decisiones adecuadas, contextualizadas y pertinentes (Pacheco y Brosam, 2021). Ante esta lógica, se propone un breve transitar por las teorías desarrolladas en esta rama científica y que de una u otra forma han resultado determinantes en los fundamentos de FDLE.

2.9.1. Teorías de aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras

La historia del lenguaje es tan antigua como la historia del Hombre. Es sin duda, el recurso que más ha contribuido en las construcciones e interacciones sociales, culturales, políticas, y todas aquellas actividades del accionar humano. Para Guerrero (1970),

“El lenguaje es el medio que hace posible la formulación de preguntas y respuestas [la comunicación]. La estructura del conocimiento es lingüística. La estructura de la conciencia es lingüística. La estructura del razonamiento es lingüística. La estructura del mundo, tal como lo concibe y utiliza el hombre, es lingüística. El lenguaje es el lugar de lo humano, en él vivimos, nos movemos y somos.” (s/p)

El interés por estudiar el lenguaje también es histórico; su abordaje ha transitado por lo mitológico, lo filosófico, lo psicológico y lo epistemológico. En los últimos años este interés a calado el campo educativo, vislumbrando distintos modelos orientados a explicar el fenómeno de la adquisición del lenguaje, oscilando desde una explicación basada exclusivamente en causas biológicas hasta aquella

que enfatiza únicamente factores de tipo ambiental (Gleason y Ratner, 2010).

2.9.2. Teoría conductista

El Conductismo o Psicología de la conducta es una propuesta teórica de John Broadus Watson. El conductismo tiene su origen en el socialismo inglés, el funcionalismo estadounidense y en la teoría de la evolución de Charles Darwin, ya que estas corrientes se fijan en la concepción del individuo como un organismo que se adapta al entorno. Este enfoque llevó a formular una teoría psicológica en términos de estímulo-respuesta. Según esta teoría, todas las formas complejas de comportamiento, las emociones, los hábitos, e incluso el pensamiento y el lenguaje, se analizan como cadenas de respuestas simples musculares o glandulares que pueden ser observadas y medidas. Las reacciones emocionales eran aprendidas del mismo modo que otras cualesquiera.

Por otro lado, Frederic Skinner, heredero de las teorías watsonianas y promotor del conductismo radical, sugiere que la psicología debe ser el estudio del comportamiento observable de los individuos en interacción con el medio que les rodea. Skinner, difería de Watson en que los fenómenos internos, como los sentimientos, debían excluirse del estudio. Sostenía que estos procesos internos debían estudiarse por los métodos científicos habituales, haciendo hincapié en los experimentos controlados tanto con animales como con seres humanos.

Las investigaciones de Watson y Skinner con animales, conocidas como “condicionamiento operante o instrumental” aterrizan en las teorías del aprendizaje sugiriendo que como consecuencia de un estímulo provocado por la conducta del individuo, comportamientos más complejos como el lenguaje o la resolución de problemas, podían estudiarse científicamente a partir de su relación con las consecuencias

que tiene para el sujeto, ya sean positivas (refuerzo positivo) o negativas (refuerzo negativo) (Morales, 2018).

2.9.3. *El innatismo*

El propulsor de esta propuesta teórica de adquisición del lenguaje es Noam Chomsky (1965, 1968). Surge como una opción que cuestiona las bases del modelo Conductista que dominaba la investigación psicológica y lingüística. El Innatismo considera el lenguaje como un “órgano mental” especial que se construye gracias a propiedades innatas de la mente humana, por tanto, el niño nace con capacidad para desarrollar las reglas estructurales de la gramática. Chomsky llama a esta habilidad “mecanismo de adquisición del lenguaje” que sugiere una capacidad nativa de los niños para analizar el lenguaje que oyen y para extraer las reglas gramaticales con las cuales son capaces de crear nuevas frases que nadie ha formulado antes. Al amparo de esta lógica, la adquisición del lenguaje está ligada exclusivamente con la experiencia ambiental; relegando otros procesos de aprendizaje, como la cognición.

Chomsky propone el concepto de la “gramática generativa”; concepto que para el autor constituye un dispositivo mental que controla la producción y comprensión del lenguaje, a la vez que permite su adquisición en forma virtualmente automática e inconsciente. Así también, sostiene que existen ciertas condiciones de una fonética universal presentes en todos los idiomas naturales en forma de una suerte de alfabeto fonético universal, que contendría rasgos como sonoridad, intensidad, anterioridad-posterioridad, punto de articulación y aspiración.

Esta propuesta teórica sostiene que todos los niños son capaces de aprender su lengua nativa por compleja que sea, y dominan los conocimientos básicos de la lengua en la misma secuencia en relación con la edad. Entre los aportes significativos de esta teoría se destaca la visión detallada que proporciona del sistema lingüístico en sí mismo y su

contribución al análisis de la sintaxis. Empero, no considera la posible modificación del lenguaje mediante manipulación ambiental o del propio proceso de aprendizaje, así como tampoco considera las interacciones que se pueden producir entre los diferentes componentes del sistema lingüístico, ya que aísla la sintaxis del resto del sistema (Birchenall, Müller y Labos, 2013).

“el innatismo se concreta en una supuesta “facultad del lenguaje” humana, que se implementa físicamente en un “órgano” o “módulo” del lenguaje realmente existente en el cerebro, que es patrimonio genético característico de nuestra especie, y que funciona como una máquina de “dominio específico”, y por tanto no reducible a, ni explicable por, la inteligencia general o los mecanismos de dominio general del cerebro, por lo que las explicaciones empiristas de adquisición del lenguaje quedarían *eo ipso* fuera de lugar. Como parte de esa facultad innata, existiría un “mecanismo de adquisición del lenguaje”, encargado de “reconocer” los patrones definitorios de cualquier lengua particular, sentando los valores concretos que para ella tienen los diversos “parámetros” correspondientes a cada “principio” gramatical, a modo de interruptores variables, y a partir de ahí de “activar” el desarrollo automático del dominio de esa lengua por parte del niño.” (Consuegra, 2004; p. 2)

2.9.4. *El cognitivismo*

El promotor de las teorías cognitivas del aprendizaje y adquisición de las lenguas es Jean Piaget. Para el autor, la cognición es previa al lenguaje, y éste es el vehículo de expresión a través de las relaciones semánticas. La semántica sería el motor del sistema lingüístico y la sintaxis la forma de transmisión de los significados (Morales, 2018). Esta

Teoría defiende que el origen del lenguaje está íntimamente vinculado con el desarrollo cognitivo; es decir, el niño aprenderá a hablar sólo cuando acceda a un determinado nivel de desarrollo cognitivo.

En este contexto, esta teoría se enfoca en explicar cómo se desarrolla nuestra capacidad cognitiva desde los primeros años de vida hasta que la madurez intelectual. Se sostiene así que la inteligencia empieza a desarrollarse desde que nacemos, mucho antes de que el niño hable, por lo que el irá aprendiendo a hablar según su desarrollo cognitivo evolucione y alcance el nivel necesario para ello. Esto significa que, es el pensamiento el que hace posible adquirir un lenguaje, lo que implica que cuando el ser humano nace no posee un lenguaje innato (como afirmaba la Teoría Innatista), sino que lo va adquiriendo poco a poco como parte del desarrollo cognitivo. Así mismo, una vez adquirido el lenguaje, éste ayudará al niño a desarrollarse a nivel cognitivo.” (Ertmer y Newby, 1993)

La teoría de Piaget identifica cuatro etapas en el desarrollo del niño, las cuales son: etapa motora-sensorial (desde que nace hasta los dos años), etapa preoperacional (de los dos a los siete años), etapa concreta-operacional (de los siete a los doce años) y la etapa formal-operacional (desde los doce hasta la adolescencia).

2.9.5. Teoría del constructivismo social

Para Lev Vygotsky el individuo es un resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. El conocimiento es presentado como el proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio no solo físico sino también social y cultural. Para la teoría constructivista el individuo posee dos tipos de funciones mentales: inferiores y superiores. Según Vygotsky, las primeras son aquellas con las que nacemos y están determinadas mediante los genes de cada individuo y su desarrollo está limitado a una reacción o respuesta al ambiente. Por otro lado, las funciones mentales

superiores son adquiridas y desarrolladas a través de la interacción social y están determinadas por la sociedad en que se forma el individuo.

En el campo de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje, el constructivismo se inscribe como una teoría psicológica de carácter cognitivo que postula que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los previos.

2.9.6. La teoría del aprendizaje y adquisición de una segunda lengua

Una de las teorías más influyentes en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es sin duda el modelo de adquisición del lenguaje propuesto por Stephen Krashen en su obra *“Second Language Acquisition and Second Language Learning”*. El autor propone cinco hipótesis que resultan muy útiles para comprender el proceso de adquisición de una lengua extranjera. La hipótesis de la adquisición vs el aprendizaje; la hipótesis sobre el orden natural; la hipótesis del monitor; la hipótesis del input; y, la hipótesis del filtro afectivo.

En la primera hipótesis el autor expone las diferencias y connotaciones del aprendizaje y la adquisición. En cuanto al primero Krashen señala que este proceso busca el conocimiento consciente de las reglas del lenguaje. Es decir, se enfoca sobre la forma, sin que esto signifique el desarrollo de fluidez en la producción oral del idioma objeto. La adquisición, por el contrario, ocurre en forma inconsciente y espontánea, a partir del uso de la lengua, en un contexto natural. Se enfoca sobre el significado, en el habla fluida y en la internalización de un conjunto de reglas lingüísticas (Krashen, 1981; Muntzel, 1995).

La hipótesis del orden natural sostiene que se adquieren (no se las aprenden) las estructuras gramaticales en un orden predecible; es decir, hay ciertas estructuras gramaticales que se adquieren luego, y

otras más tarde. Krashen considera que el orden de adquisición de un primer idioma L1 no es idéntico al orden de adquisición de un segundo idioma L2, pero hay semejanzas.

La hipótesis de la automonitorización sugiere que cuando un enunciado es procesado por nuestro sistema de adquisición del lenguaje, el conocimiento que obtenemos del aprendizaje del idioma (aprendizaje consciente) será el encargado de la corrección de nuestras expresiones. El conocimiento de la lengua que tenemos entra en juego cuando corregimos nuestras declaraciones, ya sea antes, en el momento o inmediatamente después de que hayan sido pronunciadas. Para que esto se cumpla el orador debe tener tiempo para pensar acerca de las reglas y otros aspectos relacionados con el idioma; debe centrar su atención no solo en el mensaje sino también en la forma; y, debe tener conocimiento lingüístico y sociolingüístico de las convenciones que utilizamos para controlar un área del lenguaje en particular (Ramírez y Acosta, 2015).

La hipótesis de entrada o input propone que el aprendiz de un nuevo idioma puede realmente adquirir el lenguaje cuando entiende y está expuesto a un estímulo lingüístico que se encuentra un poco más allá de su nivel actual de competencia, lo que Krashen denomina $i+1$ donde i es el nivel de estímulo lingüístico y “1” tiene que ver con un estímulo lingüístico que forma parte de la siguiente etapa de aprendizaje del individuo. En este sentido, lo que se propone es que, para que los estudiantes mejoren su nivel de competencia, los profesores de lenguas extranjeras tienen que proporcionar material lingüístico ligeramente superior al nivel de competencia actual de los educandos.

Finalmente, con la hipótesis del filtro afectivo Krashen trata la función del “afecto”, o sea, el efecto de la personalidad, la motivación y otras variables emotivas y/o psicológicas en el aprendizaje de idiomas. Para muchos, es uno de los aportes más significativos de esta teoría. La hipótesis sostiene que cuando el filtro afectivo está bajo, los estudiantes

están más abiertos a aprender y adquirir la lengua con éxito. Es decir, cuando el alumno tiene una visión positiva hacia el proceso de aprendizaje, tendrá mayor éxito en la adquisición de la lengua extranjera que las personas que, por el contrario, no están motivadas; con el filtro afectivo alto. Frente a lo expuesto, es deseable propiciar ambientes de aprendizaje agradables y en la medida de las posibilidades libre de estrés, el cual permitirá que los estudiantes mantengan un filtro afectivo más bajo y por ende aumenten su capacidad receptora y productiva (Ramírez y Acosta, 2015).

2.10 Métodos de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Al igual que en las diferentes áreas del conocimiento, los intereses por facilitar, dinamizar o efectivizar el proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras ha convocado a múltiples pedagogos, humanistas, lingüistas, y estudiosos en general. Este interés no es reciente, es histórico.

2.10.1. Un transitar histórico

La historia ubica el inicio del método de enseñanza de lenguas extranjeras en la Edad Media. Sin embargo, es con el surgimiento de corrientes del pensamiento Humanista y Renacentista de los siglos XV y XVI donde el mundo vive, lo que para Martín Sánchez (2009), es el despertar de la cultura, de las letras, de la música, de la filosofía, del arte, y del hombre. “Con el Humanismo se creó un nuevo hombre renacentista, con un gran potencial humano, libre, creador y conocedor de sus límites y posibilidades.” (p. 56)

En el campo educativo el Humanismo resultó en una revolución pedagógica que posibilitó la idealización de una nueva educación opuesta a la tradición escolástica de tiempos Modernos. En lo que al estudio de las lenguas se refiere, es preciso señalar que, debido a que, para poder acceder a la gran biblioteca de la Antigüedad se requería del

conocimiento de lenguas clásicas; la enseñanza de lenguas como el latín, el griego y el hebreo vivieron un momento de apogeo en esta época histórica. Cabe destacar también que, con el Renacimiento, las lenguas maternas se desarrollaron espectacularmente, prueba de aquello es la publicación de las gramáticas romances, de Elio Antonio de Nebrija en 1492.

Esta obra marcaría el inicio de la enseñanza del español como lengua extranjera. La propuesta se orientaba a ayudar a los extranjeros que tenían la necesidad de aprender el español para las relaciones comerciales, políticas, o de cualquier otra índole (Pérez, 1992). Los aportes de Juan Lorenzo Palmireno (1514-1580), humanista y pedagogo español, darían luz al “método educativo” entendido como “facilitador del proceso de aprendizaje” donde el maestro guía el nivel de aspiración del estudiante, la memoria es la pieza clave en el proceso de aprendizaje y la lengua vernácula es el motor que posibilita el proceso académico. Con Pedro Simón Abril (1530-1594) surge la idea de la “enseñanza del uso correcto de la lengua y la gramática”; insistía en el uso de la lengua castellana en la enseñanza de la práctica y del correcto método.

Empero, no todo lo vivido en el Renacimiento fueron luces, según Martín Sánchez (2009), también existieron algunas sombras.

Los humanistas se obsesionaron con el método y el contenido, cayendo en un exagerado formalismo que aburría a los alumnos. Con el tiempo la enseñanza se volvió *repetitiva y memorística y se elimina toda tilde de originalidad* que en un principio caracterizó el movimiento. Se intentó transmitir “un lenguaje perfecto en cuanto a la forma, pero que no transmite ningún mensaje: discursos perfectos pero vacíos de sentido” ... El tipo de enseñanza era árida, dura y basada únicamente en la gramática. (pp. 59-59)

En el siglo XVII, en oposición al Humanismo surge un movimiento denominado como “realismo pedagógico”. Mientras el Humanismo privilegia el texto o la cultura sobre la cosa, el realismo pedagógico no se ocupa sólo de conducir el conocimiento de las cosas, sino que pretende que esas cosas aprendidas sean utilizadas. En este contexto se promulga el “método natural” que, según su propulsor Wolfgang Ratke, era un método universal para la enseñanza rápida y universal de las lenguas, las artes y las ciencias. Pragmáticamente, este método puede ser entendido como “la graduación y la reiteración del ejercicio práctico, de tal modo que se suavizaría el esfuerzo de los alumnos y profesores, prescindiendo de la memoria y desarrollando la inteligencia de cada uno.” (Martín Sánchez, 2009; 59).

La enseñanza es sistemática y progresiva, nace así el “método cíclico de la instrucción” de Juan Amós Comenio. Según Comenio,

Las palabras jamás debían aprenderse separadas de las cosas... la enseñanza de cualquier lengua debía ir emparejada con la experiencia de las cosas. No convenía comenzar el estudio de una lengua por su gramática, sino con frases sencillas y objetos corrientes para después ir ascendiendo hasta las frases más complicadas y los objetos menos usuales. (Martín Sánchez, 2009; p. 60)

En el siglo XVIII, conocido también como el “siglo de las luces” surge la Ilustración o Iluminismo. Esta corriente de pensamiento supuso una crítica a la educación tradicional. Empero, las propuestas se mostraban indecisas, titubeantes, lentas, que a la postre darían luz a reformas que mantuvieron las mismas estructuras y deficiencias, que aquellas, objeto de crítica.

Es en este momento histórico cuando la enseñanza de lenguas extranjeras entró por primera vez al currículo académico. Aunque, las técnicas y procedimientos para la enseñanza de las lenguas modernas

fueron las mismas que para las lenguas clásicas. Se destacan las contribuciones de Pedro José Gorende de Balboa (1695-1772), también conocido como Martín Sarmiento. El autor, según Martín Sánchez (2009) patrocinó la “intuición sensible” como un procedimiento didáctico. Además, promovió que,

...la enseñanza de la lectura se realice simultáneamente con la de la escritura. Se inculcará en los niños un buen conocimiento de la lengua nativa, que será la base de la realidad circundante, mostrándoles las cosas y sus correspondientes nombres. Se pasará después al estudio y aprendizaje de la lectura y la escritura. Una vez que saben leer y escribir estudiarán la gramática de su lengua nativa, para pasar después a estudiar la gramática latina. (p. 61)

2.10.2. Los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras

La palabra "método" viene del latín *methodus*, y éste del griego *μέθοδος*, que proviene de dos palabras griegas: *Meta* (μετα) que significa más allá, y *Hodos* (ὁδός) que significa camino. En este contexto, el método para la enseñanza de lenguas extranjeras puede ser entendido como el camino que nos llevará hacia un resultado deseado. Su elección, determinará el éxito o fracaso del proceso académico. Por cuanto, el método, pone en juego nuestras creencias y teorías y constituye el espacio en el que se toman las decisiones sobre lo que se enseña, el contenido, las destrezas y el orden, como lo sostienen Richards y Rodgers (2014).

El primer método de enseñanza profesional de lenguas extranjeras data del siglo XVIII. Sears será quien, en 1845, con su libro “El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina” exponga los fundamentos del método tradicional, propuesto en el siglo XVIII pero que se desarrolló plenamente en el siglo XIX. (Kondo, Fernández e Higuera, 1997).

2.10.3. El método tradicional

También conocido como método de la gramática y traducción, el método tradicional en sus inicios responde a los requerimientos de la enseñanza del latín como lengua culta; para luego responder a las necesidades en torno a la enseñanza de lenguas europeas. Al amparo de este método, la lengua es un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas. Su objetivo lingüístico es instruir a los estudiantes para la lectura y traducción de textos literarios; para el análisis de la gramática, la memorización léxica, morfológica y sintáctica; para el análisis contrastivo, y otros que se centraban fundamentalmente en la enseñanza de la gramática de la lengua objeto.

El error es muy importante, en consecuencia, debe ser corregido inmediatamente y evitado a toda costa. La gramática se enseña deductivamente a través de largas y exhaustivas explicaciones, haciendo uso del análisis contrastivo, los ejercicios de huecos, y la memorización de reglas. Lo que resulta en una desatención de las destrezas orales, limita la interacción, la práctica de la lengua es descontextualizada y poco motivadora (Martín Sánchez, 2009).

2.10.4. El método directo

Frente a la limitada comunicación oral resultante del método tradicional, nace el método directo donde se sostiene que la expresión oral debe prevalecer frente a la escrita. En este contexto, la enseñanza de la gramática pasó a ocupar un segundo plano, y se rescató la importancia del vocabulario y las situaciones, los diálogos y la interacción oral. Se fundamenta en los supuestos naturalistas del aprendizaje de una lengua, es decir, en la convicción de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera.

Entre sus principios destacamos el uso exclusivo de la lengua meta, la enseñanza de vocabulario y estructuras de uso cotidiano, la

enseñanza inductiva de la gramática, el desarrollo de las destrezas de comunicación oral de forma progresiva y graduada mediante el intercambio de preguntas y respuestas entre profesores y alumnos, la introducción oral de los nuevos contenidos de enseñanza, el uso de la demostración, de objetos y dibujos en la introducción del vocabulario concreto, y de la asociación de ideas en la introducción del vocabulario abstracto (García, 1997).

Al igual que los diferentes métodos de enseñanza, el método directo presenta algunos aspectos negativos, Martín Sánchez (2009) identifica,

... la representación de diálogos o situaciones en el aula que los alumnos nunca se iban a encontrar, el aprendizaje de léxico pasivo, la enseñanza del léxico abstracto dificultaba el uso de la mímica y las explicaciones físicas no eran posibles en estos casos, y la ausencia de corrección podía fosilizar errores en etapas tempranas. (p. 63)

2.10.5. El método audio-oral

El método oral o estructural, propuesto por N. Brooks en 1964, supone la formación de una serie de hábitos a partir de la repetición fonética modelica y la fijación de estructuras gramaticales a través de la repetición y desarrollo sistemático de ejercicios escritos. Se fundamenta en el estructuralismo y el conductismo. La gramática se enseña inductivamente, en este sentido, se busca que sea el estudiante quien aprenda la lengua objeto o L2 de forma automática. El desarrollo de ejercicios repetitivos y memorísticos constituyen un medio de aprendizaje y evaluación de los resultados de aprendizaje. En esta propuesta metodológica, la estructura gramatical, sobresale por sobre el vocabulario, por lo que se recurre en ocasiones al análisis contrastivo.

Sus elementos definitorios y básicos pretenden una descripción científica de la lengua contemporánea basada en la idea de que la lengua es un sistema de estructuras; la comparación entre lenguas, para poder ver mejor la autonomía de cada sistema, las diferencias esenciales y también las semejanzas; el énfasis en el aspecto oral de la lengua; la importancia dada a la comunicación como función esencial del lenguaje; la concepción propia del conductismo de que el uso del lenguaje es un comportamiento, que se aprende a base de adquisición de hábitos mediante conductas repetitivas (Melero, 2000).

Entre los factores cuestionable de este método, Martín Sánchez (2009) identifica la no consideración de la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos quienes no consiguieron una comunicación fluida y real debido a que los *drills* resultaban muy monótonos y repetitivos, no potenciaba las creaciones libres de los estudiantes.

2.10.6. El método situacional

También conocido como Enfoque Oral, el método situacional pretendió corregir los errores de métodos anteriores, en este contexto, se seleccionaron, graduaron y secuenciaron los contenidos léxicos y gramaticales a ser enseñados a través de la imitación y el refuerzo. Se fundamenta en el estructuralismo británico que insiste en la estrecha relación entre lengua, contexto y situación de uso de la lengua y se basa en la teoría conductista.

Con el método situacional resurge la importancia y supremacía de la gramática. Así, se exige de los estudiantes la máxima corrección gramatical. Los contenidos gramaticales se enseñan de manera gradual e inductivamente, donde los alumnos deben deducir la regla después de la muestra de lengua y dependiendo del contexto en el que se presenta la situación. Aterrizando en el aula, este método sugiere un aprendizaje basado en situaciones desarrollado con la ayuda de objetos, dibujos, materiales didácticos auténticos, acciones y gestos que permitan

entender el significado de los nuevos elementos (Richards y Rodgers, 2009).

2.10.7. La revolución cognitiva

Martín Sánchez (2009) señala que, como respuesta a las deficiencias de los métodos anteriores, se produjo, lo que se ha denominado “revolución cognitiva” donde, en contraposición a la concepción conductista del aprendizaje, se elaboran nuevas teorías, ideas, y métodos para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El innatismo, el constructivismo, el generativismo, y otros modelos, surgieron para dar respuesta a todas las limitaciones que mostraban los anteriores modelos de adquisición de lenguas extranjeras. Los métodos que germinaron de la revolución cognitiva fueron muy variados, entre los que destacan la Respuesta Física Total, el Enfoque Natural, la *Sugestopedia*, y el Enfoque Comunicativo.

2.10.8. Respuesta total física

El método de respuesta Total Física fue propuesto por Asher por los años 70 del siglo XX. Por sus fundamentos naturalistas, considera que el aprendizaje de una lengua extranjera es similar al de la lengua materna; se basa en los principios del constructivismo de Piaget, y fundamente el aprendizaje en el modelo estímulo-respuesta.

Esta propuesta metodológica combina el habla con la acción y propone enseñar la lengua a través de la actividad física. Ya que se considera que una conexión con la memoria puede ser más fuerte si se establece mediante la repetición verbal o a través de la asociación con una actividad motora (Cortés Moreno, 2000).

2.10.9. El enfoque natural

Según Martín Sánchez (2009), los fundamentos de este método fueron elaborados por Terrel y Krashen en 1983. Los autores distinguen la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. Al amparo de este método, el objetivo principal es la comprensión de significados. En ese sentido, sostiene la idea de que es más importante la exposición e inmersión en la lengua meta que la producción escrita de los estudiantes. Este método se adscribe al innatismo, lo que resulta en el otorgamiento del papel protagónico y de mayor activismo a los alumnos. La gramática se reduce al mínimo, tanto que no existen explicaciones gramaticales en el aula, no hay repetición de estructuras, ni ejercicios de huecos; la práctica gramatical se realiza fuera de la clase.

Además, el Enfoque natural incorpora los principios naturalistas identificados en los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas. El aprendizaje supone el uso de la lengua meta en situaciones comunicativas, sin recurrir a la primera lengua ni a un análisis gramatical. Este enfoque otorga especial importancia a la comprensión y a la comunicación del significado de los enunciados y promueve la creación de un ambiente de aprendizaje adecuado en el aula, el factor emocional es determinante (Nussbaum y Bernaus, 2010).

2.10.10. Sugestopedia

Lozanov fue el propulsor de “La *Sugestopedia*”. El autor, sugiere que los problemas para aprender una lengua extranjera se derivan de las dificultades y de la ansiedad que presentan los sujetos. En este contexto, se incluyen técnicas de relajación y concentración en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con el objetivo de retener grandes cantidades de vocabulario y estructuras gramaticales. El contexto es muy importante: una buena música de fondo, uso de carteles del país cuya lengua se aprende, canciones,

juegos, etcétera. Lo importante es el uso de la lengua, no la forma, por lo que la enseñanza de la gramática se reduce a la mínima expresión. En las paredes del aula se cuelgan carteles sobre gramática, pero no se trabaja con ellos, simplemente se exhiben. El método tiene una programación cerrada, partiendo de un diálogo, la presentación de una lista de vocabulario, y reduciéndose la gramática a los comentarios del profesor (Martín Sánchez, 2009)

Este método requiere que los profesores, no sólo deben mostrar una confianza absoluta en el método, sino que tienen que desarrollar también habilidades de actuación y de canto y manejar técnicas psicoterapéuticas. En cuanto a los estudiantes, además de mostrar un compromiso con la clase y con las actividades, deben mantener un estado pseudopasivo con el material presentado, es decir, permitir que éste los “envuelva” sin intentar manipularlo o estudiarlo (Melero, 2000).

2.10.11. El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo tiene su origen en los años 70 del siglo pasado. Surgieron en Europa como reacción a los métodos estructurales anteriores. Así, el objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras es la comunicación. Es un enfoque centrado en el alumno y en sus necesidades. Patrocina el uso del idioma objeto en hechos comunicativos reales. La gramática mostrada y presentada debe ser funcional, es decir significativas y útiles para los estudiantes. No se trata por tanto de enseñar conceptualizaciones gramaticales, sino la forma y el uso para que los estudiantes puedan utilizarlo y comunicarse.

El enfoque comunicativo, según García (2015) parte de la competencia comunicativa que se define como el conocimiento de cómo usar la lengua apropiadamente en situaciones sociales. Es decir, saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”. La autora explica que se trata de formar enunciados que

no sean solo gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados.

Para garantizar una comunicación real, las tareas se rigen por estos tres principios: Vacío de información entre los interlocutores para generar una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe, y si no lo averigua, no podrá realizar su propia tarea; libertad de expresión, lo que supone que el hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etcétera; la retroalimentación de las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al alumno en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación (Cortés Moreno, 2000).

2.11 Metodologías Activas y Enseñanza de Lenguas Extranjeras

A la luz de las metodologías activas (MA), el enseñar es un proceso bidireccional. El profesor aprende de su estudiante a ajustar su intervención por la respuesta que éste brinda a las propuestas académicas. Por su parte, el estudiante observa los resultados obtenidos y ajusta su nuevo nivel de expectativas. En este contexto, la forma de presentar o compartir el conocimiento es trascendental. Entonces, resulta importante reflexionar sobre el qué, cómo, cuándo y dónde del hecho educativo. Así, el alumno se vuelve la figura central del proceso académico donde se lo reconoce y valora como sujeto individual, con identidad e historicidad (Cálciz, 2011).

Por otro lado, para las MA el aprendizaje es un proceso constructivo y no receptivo. Se entiende que el conocimiento está estructurado en redes de conceptos complejizados donde la nueva información se acopla a la red ya existente. Para Glasser (1991), según cómo se realice esta conexión, la nueva información con la ya existente, posibilitará su utilización o no, en la resolución de problemas o reconocer situaciones. Esto implica y ratifica lo ya expuesto; el aprendizaje es un

proceso y no únicamente una mera recepción y acumulación de información.

Entre los principios adscritos a las MA encontramos los siguientes. El aprendizaje autodirigido. Esto implica promover, en los estudiantes, habilidades para juzgar y solucionar sus propios problemas de aprendizaje, para cualificar su entendimiento, para identificar estrategias que le faciliten su aprendizaje y para evaluar su progreso en la adquisición de conocimientos (Bunning, et al., 1999). El trabajo colaborativo. Los estudiantes trabajan en equipo, discuten, argumentan y evalúan constantemente lo que aprenden. El contexto. Para esto la enseñanza y aprendizaje debe tener lugar en el contexto real de los estudiantes. La contextualización permite al estudiante enfrentarse a problemas reales, con un nivel de dificultad y complejidad similares a los que se encontrarán en la práctica profesional.

Lo expuesto evidencia los potenciales derivados de las MA para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, por cuanto se ajustan a los principios reinantes del enfoque comunicativo; aquella visión vigente para el área de las lenguas extranjeras. Entre la variedad de MA destacamos las que mayores posibilidades brindan a la enseñanza, aprendizaje, práctica, y adquisición de lenguajes foráneos.

2.11.1. Aprendizaje cooperativo

Los aportes del método de Aprendizaje Cooperativo (AC) en el área de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras son muy significativos. Torres, et al. (2022), categorizan estas contribuciones en cinco dimensiones: la eficacia colectiva, planificación, consecución de logros, resolución de problemas y conflictos. Por su parte, Zambrano y Durán (2019) identifica beneficios del AC en cuanto al aprendizaje autónomo y corresponsabilidad en el proceso; en las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes y entre ellos mismos; en el rol que los estudiantes desempeñan como tutor o tutelado que

trasciende en la construcción de andamiajes donde las debilidades de unos son las fortalezas de otros.

Epistemológicamente se entiende que el aprendizaje cooperativo se fundamenta sobre los postulados de la teoría sociocultural de Vygotsky, la teoría genética de Piaget, la interdependencia positiva de los hermanos Johnson y el aprendizaje significativo de Ausubel. Didácticamente el AC puede ser entendido como una estrategia de aprendizaje donde los estudiantes son organizados en grupos heterogéneos para llevar a cabo propuestas académicas, por lo general enfocadas a la resolución de problemas dando cabida a aprendizajes profundos, pensamiento crítico y creativo.

Las características que definen el AC son: a) Interdependencia positiva que sugiere que los esfuerzos de cada uno de los miembros del grupo son requeridos e indispensables para alcanzar objetivos comunes, pues el éxito de uno depende del éxito de los demás; b) Interacción cara a cara donde se requiere que los estudiantes desarrollen la habilidad de explicar cómo resolver problemas, cómo transmitir el conocimiento a otros; que sean capaces de verificar la comprensión y que puedan discutir los conceptos que han sido aprendidos en forma oral; c) Responsabilidad personal y grupal que significa que cada miembro es responsable de su propio aprendizaje, así como del aprendizaje de sus compañeros de equipo; d) Habilidades interpersonales y grupales por cuanto los estudiantes no solo aprenden contenidos académicos, sino también las habilidades sociales y personales necesarias para colaborar junto con sus compañeros y maestros; y finalmente, e) Procesamiento o evaluación de grupo ya que el trabajar colaborativamente los miembros del equipo constantemente evalúan los procesos de trabajo cooperativo, tanto en lo que se refiere a la valoración de los aprendizajes como a las circunstancias de logro o dificultades de cada uno de los compañeros de equipo (Torres, et al, 2022).

2.11.2. Aprendizaje basado en proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología emergente y prometedora en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Jiménez, et al. (2022) sostienen que el ABP, por un lado, resulta motivador y eleva la autoestima del alumnado ya que son éstos quienes asumen el rol principal en la construcción de su propio conocimiento; y por otro, potencia la investigación y colaboración pues el ABP se convierte en un espacio para compartir, experimentar, significar y resignificar la información recibida en el aula, en clima armónico, desafiante y real; logrando un aprendizaje autentico del lenguaje objetivo.

El ABP surge como una forma diferente y pertinente para trabajarse en las diferentes áreas académicas. Sus características promueven y facilitan la indagación, el aprendizaje individual o autónomo, la adquisición y desarrollo de la creatividad, criticidad, proactividad y asertividad. Los contenidos son propuestos considerando las problemáticas del contexto, a los que se pretende dar respuesta; beneficiando así, la capacidad de los estudiantes para actuar, tomar decisiones y solucionar retos donde la tecnología juega un papel preponderante pues les permite acceder a la información sin límites ni restricciones temporo-espaciales (Rekalde y García, 2015).

A la luz del ABP el conocimiento es un proceso en construcción de corresponsabilidad de entre estudiantes y docentes. Didácticamente transita en torno a preguntas problema, se busca información y esta información se elabora para obtener conclusiones. En ese contexto, se espera que el estudiante sea capaz de reconocer problemas, priorizar desafíos, recoger información que posibilite la comprensión e interpretación de dichos problemas, para resignificar sus lógicas (Toledo y Sánchez 2018). Por otro lado, el rol del docente es crear la situación del aprendizaje, lo que implica buscar materiales, localizar fuentes de

información, gestionar el trabajo en grupos, valorar el desarrollo del proyecto, resolver dificultades, controlar el ritmo de trabajo, facilitar el éxito del proyecto y evaluar el resultado (Medina y Tapia, 2017). La enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, en este contexto se metamorfosea en dispositivos de utilización auténtica del lenguaje objetivo al amparo de un exquisito diálogo de saberes.

2.11.3. Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras

Como lo sostiene su propulsor Dieter Wolff, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) es un modelo educativo que sugiere que los idiomas (las lenguas extranjeras) se aprenden cuando el aprendiz está involucrado con el contenido con el que está tratando, lo que implica, según el autor, una metamorfosis en los roles de profesores y estudiantes, en la metodología, recursos, visiones, perspectivas de lo educacional (Wolff, 2012).

El AICLE se instituye sobre cuatro pilares conocidos como las 4C (Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura). El Contenido gira en torno a los criterios de construcción curricular, de selección de temáticas, y demás procesos vinculados a la clase. La Comunicación destaca el uso del lenguaje con el objetivo de aprender una lengua extranjera; así, se propone diferentes tipos de comunicación en el aula: lenguaje del aprendizaje, lenguaje para el aprendizaje y lenguaje a través del aprendizaje. El primero se refiere al “lenguaje que un alumno necesita para acceder a nuevos conceptos”; el segundo es la “cantidad de participación que un aprendiz utiliza para aprender un idioma; y finalmente, el tercer tipo de comunicación se refiere al “lenguaje que los alumnos necesitan para expresar lo que se aprendió” (Ventura, 2019; p. 147).

La Cognición se relaciona con la predisposición y accesibilidad que presenta el estudiante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje

de una lengua extranjera. Este factor puede entenderse analógicamente con lo propuesto por Krashen en su hipótesis del “filtro afectivo”. Finalmente, la Cultura, pilar fundamental según Wolff, sugiere la presentación del lenguaje en contexto para posibilitar que los estudiantes adquieran consciencia cultural y entendimiento intercultural. En consecuencia, la metodología AICLE requiere de un vasto conocimiento de vocabulario y el desarrollo de micro destrezas comunicativas que involucren factores segmentales y suprasegmentales del lenguaje (Ventura, 2019).

Entre las múltiples ventajas de este método, Buckingham y López (2018), destacan su contribución a elevar las expectativas académicas de docentes y estudiantes; a acrecentar la autonomía de los segundos, quienes adoptan actitudes positivas que resulta en incremento de su motivación y autoestima. En cuanto al lenguaje objetivo, el AICLE potencia su uso en contextos comunicativos reales posibilitando la capacidad de los educandos para recibir y producir lenguaje auténtico; este proceso implica que las normas y estructuras del lenguaje sean adquiridas de forma implícita, natural.

2.11.4. Método de análisis y solución de problemas

El Método de Análisis y Solución de Problemas (MASP) propone la identificación de problemas de gran o de corta escala que suceden en el día a día y la elaboración mancomunada de acciones correctivas y/o preventivas para eliminarlos o minimizarlos. El método busca el desarrollo del razonamiento y la producción de los conocimientos mediante problemáticas que deben ser solucionadas por los estudiantes en el marco de la cooperación entre iguales. Se fundamenta en el principio de “aprender a aprender”, que no es otra cosa que, la capacidad de los alumnos para proseguir, persistir y organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente (Oviedo, 2006).

Para Del Valle Coronel y Curotto (2008), la enseñanza desde esta perspectiva requiere analizar, descubrir, elaborar hipótesis, confrontar, reflexionar, argumentar y comunicar ideas. Didácticamente hablando el MASP parte una exhibición por parte del docente, quien plantea un problema y desafía a los estudiantes a identificar sus posibles causas. En segunda instancia se procede a priorizar los problemas, elegir y planear las soluciones; una tercera fase consistirá en la toma de decisiones y el establecimiento de las estrategias de intervención; y finalmente, la valoración de los resultados alcanzados y los procesos desarrollados para predisponer eventuales acciones correctivas y de mejoría (Hardin, 2003).

Este proceso permite al estudiante desarrollar y potenciar sus capacidades para enfrentar de manera positiva y proactiva los diferentes tipos de problemas de su entorno, potenciando su capacidad para decidir y evaluar de manera objetiva situaciones potencialmente adversas. En este contexto, el alumnado experimenta cambios de manera constructiva, social y activa que forjan la creatividad, criticidad, altruismo, el trabajo en equipo, y la necesidad misma de proponer respuestas o soluciones desde otras lógicas, desde otros horizontes.

2.11.5. Aula invertida

Sin lugar a duda, la inclusión de la tecnología en la educación ha significado una revolución paradigmática en el área. Esta fusión ha permitido el desarrollo e implementación de nuevas metodologías activas. Un ejemplo de lo expuesto es el método del Aula invertida o *flipped classroom*. Siguiendo a Andrade y Chacón (2018), esta metodología se fundamenta en el constructivismo social, puesto que pretende la participación activa y trabajo colaborativo de los estudiantes dentro del aula para obtener un aprendizaje significativo y sistemático.

En el método del Aula Invertida (AI) los alumnos, previo al hecho educativo, revisan la información otorgada por el docente. El tiempo de

clase es destinado a la revisión y fortalecimiento del contenido estudiado a partir de preguntas, resolución de problemas, debates, entre otras actividades (Cedeño y Viguera, 2020). Este escenario requiere del docente, vasto conocimiento de la signatura que imparte; capacidad para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, para trabajar colaborativamente y para el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); habilidad para diseñar y rediseñar unidades de aprendizaje activo, a partir de procesos de evaluación formativa (Olvera, Gámez y Martínez, 2014).

A la luz del AI, conocer y aceptar las limitaciones propias y de los alumnos; donde con la ayuda de las herramientas tecnológicas se pretende eliminar las barreras y limitaciones espaciotemporales de la educación tradicional, hacer de la educación un proceso flexible y significativo permitiéndoles a los estudiantes instruirse a su propio ritmo y tomar control de su propio aprendizaje.

2.11.6. Aprendizaje combinado

El Aprendizaje Combinado consiste en la combinación de dispositivos presenciales de enseñanza con entornos virtuales. Según Salinas et al. (2018) la idea es sacar ventaja de la riqueza de los recursos del aprendizaje virtual, así como de las interacciones y sinergias que se crean dentro de los grupos en las sesiones presenciales. En este sentido, se busca desafiar a los estudiantes a crear sus propias oportunidades de aprendizaje, a cuestionar la información recibida, a trabajar colaborativamente, a tomar decisiones, a solucionar problemas.

El Aprendizaje Combinado es también entendido como una modalidad híbrida de enseñanza y aprendizaje. Se fundamenta en el enfoque de unidad entre polos complementarios y opuestos a la vez. Se muestra como un modelo flexible, asertivo, pertinente y coherente. Propicia el desarrollo de cualidades de liderazgo, autonomía e

independencia del educando. Al hablar del Aprendizaje Combinado en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, desde la perspectiva de Carranza y Caldera (2018), uno de sus mayores beneficios se evidencia en las oportunidades indiscutibles para interactuar a través de la tecnología o en escenarios reales, utilizando la lengua objetivo. En las posibilidades de trabajar colaborativamente, que implica la planificación, implementación y proyección de eventos comunicativos dentro y fuera del salón de clases.

Cerramos esta transitar teórico ratificando que lo que se pretendió es construir las bases epistemológicas para encuadrar, contener, ubicar y hacer relevante el sentido del problema de investigación, la Formación Docente en Lenguas Extranjeras. Es decir, describir, comprender, explicar, confrontar e interpretar los diferentes postulados que la comunidad científica ha forjado en torno a este tema. Destacamos nuestra inclinación hacia aquellas propuestas que valoran, reconocen y reivindican la labor docente, por cuanto lo que se pretende en este estudio es comprender, explorar, revisar, desvelar, significar y resignificar las dimensiones curriculares, pedagógicas, sociales, políticas y culturales sobre las cuales se fundamenta la FDLE en la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Nacional de Chimborazo.

CAPITULO 3

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Diseño Metodológico

Siguiendo los postulados de García & Giacobbe (2013) se puede sostener que el estudio se ubica dentro del paradigma interpretativo de la investigación, en tanto pretende explicar los significados subjetivos asignados por los actores sociales, en el caso que nos acoge, los profesionales en formación; además, descubrir el conjunto de reglas sociales que dan sentido a las actividades educativas en la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Unach y así revelar la intangibilidad que explica por qué dichas acciones tienen sentido para los sujetos que las emprenden.

El enfoque interpretativo encuentra su génesis en el idealismo alemán, particularmente en KANT, quien argumentó que la "realidad social existe en la idea antes que en los hechos concretos"; en este sentido, la realidad educativa no es, pues, un proceso objetivo como se cree, sino una creación de los hombres que aparece "coloreada" de interpretaciones humanas (Burrell y Morgan, 1979); (Putnam, 1983) citados en (Sáez, 1989); así, la teoría, aunque construida por el investigador, es generada a partir de los supuestos explicitados por los propios participantes (González Monteagudo, 2001).

Además, el estudio guarda las características del enfoque cualitativo por la complejidad del problema de investigación, ya que como sostiene Cáceres (1999), para conocer lo que los docentes en formación piensan y cómo piensan, lo que dicen, lo que hacen, sus concepciones, perspectivas, sus modos concretos de interpretar la realidad, el estudio no podría ser abordado a partir de un enfoque que apuntara sólo a describir, medir fenómenos y verificar relaciones causa-efecto (Sanjurjo, 2012).

La investigación cualitativa funde sus raíces en los enfoques sistémico, gestáltico, estructural y humanista y se fundamenta en las ideas de la epistemología pos-positivista (Ruedas, Cabrera y Sequera, 2009). Según Martínez (2004) la investigación cualitativa tiene las siguientes características: descriptiva, inductiva, fenomenológica, holista, ecológica, sistémica, y humanista; su diseño es flexible y su propósito central no es la replicabilidad de los resultados. Desde las aportaciones de Gurdián Fernández (2010) se dirá que la investigación cualitativa tiene cuatro fundamentos teóricos el interaccionismo simbólico, la fenomenología, la teoría de la acción comunicativa y la etnografía.

Así también la autora señala que este tipo de investigación resignifica la relación entre sujeto-objeto concibiéndola en una interacción dialéctica en quién investiga (Sujeto), lo que se investiga (objeto) y donde se investiga (contexto), ya que se considera que el conocimiento es producto de la actividad humana y, por lo tanto, se construye colectivamente y que, además, al ser un producto no puede desprenderse de su dimensión histórica.

El enfoque cualitativo como lo sostiene Requena, M. (2011), posibilita que el investigador forme parte de la realidad que se estudia; tiene como propósito reconstruir el sistema objeto de estudio, tal como es percibido por los actores que forman parte de él; guarda una dinámica que busca comprender el todo entendiendo sus partes y viceversa, aborda recurrentemente los momentos de recolección de los datos y de su análisis lo que permite ir afinando las preguntas iniciales y/o generando nuevas interrogantes. Denzin y Lincoln (1994) sostienen que este enfoque resulta sumamente fértil para abordar los fenómenos educativos y los sujetos que en ellos intervienen ya que aportan rigor, amplitud y profundidad.

Siguiendo este modelo investigativo donde se reconoce al sujeto como un actor activo que posee un rico conocimiento construido por su

interacción en diversos contextos y tiempos; y, para alcanzar los objetivos propuestos en este estudio, se utilizará el método biográfico narrativo, ya que partimos de la concepción de que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas (Landín y Sánchez, 2019).

La investigación biográfica narrativa tiene sus orígenes en la escuela de Chicago en 1910 y en el campo educativo se ubica en la revolución hermenéutica en las ciencias sociales que se da en la década de 1970 donde el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación, así como la propia experiencia y la construcción social de la realidad, concibiendo en este sentido, una nueva forma de construcción de conocimiento (Landín y Sánchez, 2019).

Para Landín y Sánchez (2019), el método biográfico-narrativo en el campo de la investigación educativa permite captar ese conocimiento genuino que un sujeto construye desde su experiencia vivida en diversos espacios y tiempos, lo que posibilita el comprender la verdadera esencia de la educación, pues se trabaja con los sujetos a través de la narración que viaja por la memoria del sujeto de estudio para sacar a la luz aquellas experiencias, aquellas imágenes, aquellos recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en determinado tiempo y espacio.

Las narrativas constituyen una forma valiosa de construir conocimiento ya que posibilitan la comprensión de los fenómenos sociales desde perspectivas interpretativas focalizadas (García y Giacobbe, 2013). Además, el valor y significado de este proceso vienen dados por la auto interpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central. Menghini (2017) en Rassetto, Ortiz, y Occelli (2017) afirma que no hay nada mejor que contar con el aporte directo de los mismos sujetos, a partir de sus expresiones objetivadas en palabras, emociones,

gestos e incluso en sus silencios, permitiendo al investigador describir, exponer, fundamentar, hipotetizar, proyectar sobre el objeto de estudio.

En este marco lo que se pretende es comprender la formación docente a través de las historias expuestas por los estudiantes de la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la UNACH, para tratar de contarla u objetivar estas historias en palabras, reflexionar sobre ella para forjar el crecimiento hacia un futuro imaginado y, por consiguiente, recontar e intentar revivir esa historia Connelly y Clandinin (1998). En este marco, se formularon los siguientes objetivos de investigación:

3.2 Objetivos

3.2.1. General

Interpretar los procesos de formación docente en el área de lenguas extranjeras a partir de las narrativas de los estudiantes de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Nacional de Chimborazo.

3.2.2. Específicos

Describir los lineamientos curriculares en cuanto al contenido y epistemología de la formación docente en lenguas extranjeras de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Unach.

Caracterizar las políticas, dimensiones curriculares y fundamentos epistemológicos de la formación docente en lenguas extranjeras a partir de los testimonios de los docentes de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Unach.

Analizar desde las voces de los estudiantes de octavo semestre las particularidades que asume la formación específica de docentes de lengua extranjera prestando atención a las dimensiones ontológicas de especialización, praxis preprofesional, perfil profesional y vinculares.

Analizar conceptual y epistemológicamente los fundamentos didácticos y pedagógicos de la formación docente en lenguas extranjeras que se evidencian en la práctica de enseñanza a partir de observaciones de secuencias didácticas que permitan potenciar o tensionar las narrativas otorgadas por los estudiantes y docentes entrevistados.

A la luz de estos objetivos de investigación, se proyectó comprender lo que se hace, cómo se hace y por qué se hace a lo largo del proceso formativo, así como conocer lo que los docentes en formación piensan y cómo piensan, lo que dicen, lo que hacen, sus concepciones, perspectivas y construcción personal en cuanto a su FDLE y sus modos concretos de interpretarlos. También entender cómo la comunidad educativa configura al estudiante, así como el estudiante también configura a la comunidad educativa; es decir, cómo una institución educativa, influye y también se ve influenciada por los cambios que le ocurren al estudiante, durante su formación (Bullough, 2000; p. 101). Esto permite clarificar y comprender el sentido de lo vivido, y es esa comprensión que, según Landín y Sánchez (2019) convierte la experiencia en lúcida y consciente de sí misma; sin esa comprensión solo existe “repetición, la uniformidad completa; la experiencia resultante es rutinaria y mecánica” (p. 2034).

3.3 Técnicas, Instrumentos y Etapas

En concordancia con los objetivos específicos planteados, el estudio utilizó las técnicas e instrumentos que se exponen a continuación. Para la primera fase del estudio se utilizó la técnica del “análisis documental” concebida por Peña y Pirela (2007) como una operación que consiste en seleccionar ideas informativamente relevantes de un documento, a fin de expresar su contenido sin ambigüedades para recuperar la información contenida en él. En este

marco se revisarán y analizarán documentos oficiales tales como el reglamento de régimen académico de la universidad, currículo que rige la carrera, reglamento de prácticas preprofesionales, reglamento de vinculación con la colectividad, y procesos de titulación. Esto permitió formalmente conocer la construcción curricular del objeto de estudio, enfoques, políticas y teorías que sustentan el modelo de FDLE que abordamos en esta investigación (López Yepes, 1989); (Del Rincón, 1995).

Con la ayuda de la Matriz de Análisis Documental (Tabla 1) se compiló información relevante para describir las diferentes normativas, procesos y lineamientos curriculares involucrados en la formación de los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras; en el caso particular de la Unach, la enseñanza del idioma inglés. Es importante destacar que los datos fueron ubicados según su afiliación o no con la posición teórica asumida en este estudio.

Tabla 1 Matriz de Análisis Documental

Cuerpo Legal Revisado	Datos generales	Información adscrita a las teorías defendidas en este estudio	Información que evidencias signos adscritos a la tradición
Estatuto institucional publicado en 2018	La Universidad Nacional de Chimborazo es una institución de educación superior, con personería jurídica, sin fines de lucro, autónoma, de derecho público...	... procesos de formación académica, investigación y vinculación; ... principios de pertinencia, integralidad, interculturalidad, equidad, preservación del ambiente, fortaleciendo el talento humano,	Transferir... el conocimiento ... aplicación de procesos de formación académica

para la
construcción de
una mejor
sociedad.

Nota. Matriz utilizada para el análisis de la información disponible en los diferentes documentos que gobiernan la FDLE en la Unach.

Para la segunda y tercera fases investigativas, a partir de los testimonios de los docentes de la Carrera objeto de estudio, rescatados con la ayuda de una Entrevista en Profundidad, se buscó caracterizar la formación docente en lenguas extranjeras. Un abordaje biográfico narrativo que posibilitó la reflexión y autorreflexión desde la práctica y para la práctica, reconociendo fortalezas y debilidades, enriqueciendo las acciones y proponiendo otras nuevas, en sintonía con lo señalado por Landín y Sánchez (2019).

Para construir el instrumento de recolección de datos en esta trayecto del estudio, asumimos las concepciones teóricas propuestas por Valles (2007) quien ve en ésta una gran oportunidad para objetivar la realidad a través de un “yo narrativo, un yo que cuenta historias en las que se incluye un bosquejo del yo como parte de la historia” (p. 195); por su parte Taylor y Bogman (1992) definen a la entrevista en profundidad como una narración abierta y pluralmente rica en sus matices por su flexibilidad y dinamismo, que en el marco de encuentros cara a cara entre el sujeto y objeto de investigación buscan comprender las perspectivas que tienen los informantes acerca de su vida, de sus experiencias o situaciones de vida y permite al investigador aclarar o dar seguimiento a preguntas y respuestas; acceder a información difícil de obtener, favorece a la intimidad y comodidad de los entrevistados Valles (2007).

Así también este instrumento abrió la oportunidad para ampliar el conocimiento de lo que sucede en la institución educativa, a través del punto de vista de los estudiantes. Además, posibilitó el dar significado y

comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los sujetos académicos, como lo resalta Goodson (2003); así también, permitió al investigador leer, en el sentido de interpretar los hechos y acciones de las historias que los docentes formadores y docentes en formación narran (Bolívar, et al., 2001).

Los instrumentos utilizados para aplicar las entrevistas en profundidad fueron dos guías de entrevista elaboradas para responder los objetivos específicos dos y tres. Para obtener la información requerida en estos espacios investigativos, estas guías de entrevista fueron estructuradas en dos bloques temáticos. Un primero enfocado a identificar información contextual y personal de los entrevistados; el segundo apartado consistió en tres tipos de preguntas: rompe hielo, de enfoque y de proyección. Las primeras interrogantes tuvieron el propósito de eliminar cualquier signo de estrés, tensión o ansiedad que se pudiesen generar por el acto de entrevista. El segundo tipo de interrogantes se encaminaron a obtener la información específica que persigue cada uno de los objetivos; y el tercer tipo, se orientó a proyectar, desde la subjetividad de los participantes, los horizontes que debería seguir la FDLE y aquellos procesos que deberían ser re-construidos.

Con el propósito de “otorgar el control de los participantes respecto a su incorporación o retiro del estudio y asegurar su participación en la medida que se respeten sus creencias, valores e intereses” (Avendaño, 2020; p. 247); se les solicitó la suscripción del “Consentimiento Informado”. Este instrumento, por la naturaleza del estudio, incluyó la solicitud expresa de utilización de los nombres de los participantes, hecho particular que posibilitó asignar un valor ético a cada uno de los aportes recabados.

La fase final de este transitar tuvo el propósito de cuidar la validez de la investigación. En este sentido, recogemos los postulados de Taylor y Bodgan (1987) para enfatizar la importancia de asegurar la pertinencia y relación entre los datos y lo que las personas dicen y hacen. En este

marco se propuso analizar conceptual y epistemológicamente los fundamentos didácticos y pedagógicos de la formación docente en lenguas extranjeras a partir de la observación de secuencias didácticas que permitan potenciar o tensionar las narrativas otorgadas por los estudiantes y docentes entrevistados.

Para García y Giacobbe, (2013) la observación “permite no solo conocer al objeto observado, sino elaborar un saber sobre él y hasta crear estrategias de intervención.” (p. 88). La observación fue construida considerando las siguientes características: a) panorámica para captar el conjunto del campo perceptivo y b) analítica que nos permitirá distinguir cada elemento particular del campo perceptivo. Esto propiciará una descripción holística del objeto de estudio, y a la vez, detenernos en extraer los detalles considerando siempre el todo (Morin, 2000).

3.4. Población

La población estuvo conformada principalmente por 20 estudiantes que cursaron el octavo semestre de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Unach, en el periodo académico 2022-2S. Se trabajó con estos estudiantes por los siguientes factores: su estancia en la carrera de aproximadamente cuatro años de colegiatura, han cumplido con la mayoría de las asignaturas dentro de la malla curricular, han estado inmersos en procesos de prácticas preprofesionales, vinculación con la colectividad, están trabajando en su proceso de titulación, y han tenido la oportunidad de trabajar académicamente con los 10 docentes de las asignaturas profesionalizantes de la carrera.

3.5 Técnicas de Análisis e Interpretación de Resultados

Analógicamente a las técnicas de recolección de datos, aquellas aplicadas para el proceso de análisis e interpretación han sido elegidas

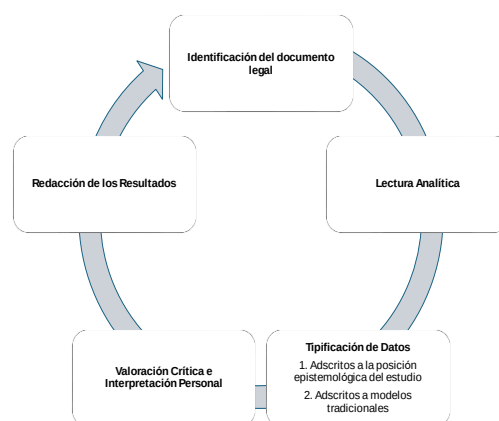
en función a los objetivos de investigación. Principalmente se utilizaron las siguientes técnicas:

Análisis documental concebida desde los aportes de Peña y Pirela (2007) como una tríada interdependiente y recursiva entre documento, texto y conocimiento, por cuanto

existe una fuerte implicación entre estos conceptos porque el conocimiento se formaliza mediante el lenguaje escrito, el cual le permite adquirir concreción y saltar de una dimensión tácita a otra explícita; este hecho, a su vez, da lugar a la conformación de textos, constructos que hacen posible que todo individuo plasme y exteriorice el conocimiento propio o el de otros sujetos, haciendo de esta manera posible la comunicación y perpetuación de tales contenidos, y dando lugar así a la creación de documentos.
(p. 63)

A continuación, describimos gráficamente la dinámica seguida en esta fase.

Gráfico 1 Proceso de análisis e interpretación de resultados bibliográficos



Nota: Este gráfico representa el proceso aplicado en la fase bibliográfica desde la recolección de datos hasta su análisis e interpretación.

Para el análisis de las narrativas se utilizó el modelo de Análisis Narrativo Temático propuesto por Fernández-Nuñez (2015), el mismo que constituye cinco fases explicitadas a continuación:

1. Selección del grupo, captura de los mensajes y definición del tipo de análisis;
2. Identificación de las temáticas/categorías de los mensajes;

Docentes

- a. Políticas que abrazan la FDLE
- b. El Espíritu Curricular de la Propuesta de FDLE
- c. El proceso de Prácticas Pre-profesionales
- d. El proceso de Vinculación
- e. El proceso de Titulación
- f. Enseñar a Enseñar Inglés; un Desafío en Contextos de Diversidad Lingüística
- g. Posiciones de los formadores en cuanto a Interdisciplinariedad, Interculturalidad, Complejidad, Criticidad...
- h. Fundamentos Epistemológicos; el horizonte que persigue la FDLE de la carrera
- i. ¿Por qué se enseña inglés y no alguna otra lengua extranjera?

Estudiantes

- a. ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Para Qué? y ¿Por Qué? de la Formación Docente En Lenguas Extranjeras
- b. Ontología de la formación docente en lenguas extranjeras
- c. Interculturalidad y diversidad lingüística en la FDEL
- d. Los alcances del MCER en la FDLE ecuatoriana
- e. Las prácticas preprofesionales
- f. Perfil de Egreso
- g. Proceso de Titulación

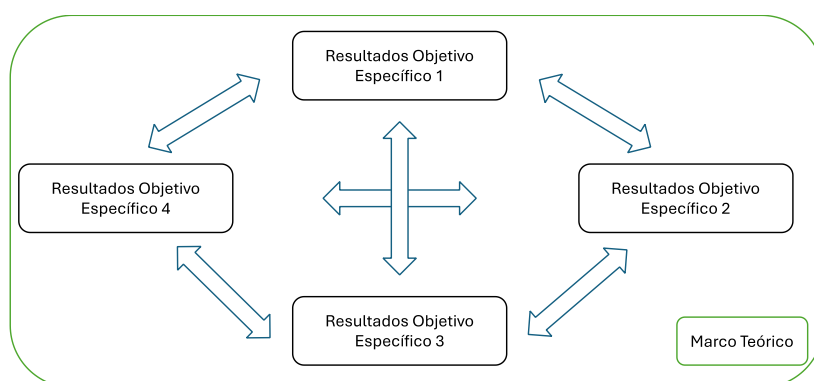
h. Proyecciones de FDLE

3. Reorganización de los mensajes en función de las temáticas identificadas;
4. Análisis de la relevancia teórica y temática de los tópicos y selección de las temáticas a ser analizadas; y,
5. Reconstrucción de las narrativas.

Con los datos alcanzados en cada uno de los objetivos específicos se aplicó la “triangulación”. Esta técnica consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en los diferentes momentos investigativos. Es una herramienta enriquecedora que revalora el estudio por cuanto le “confiere robustez, firmeza, agudeza y complejidad, concediéndole diversos niveles de solidez a los hallazgos y consolidando su fortaleza metodológica al aumentar la visión del panorama del fenómeno estudiado... desde diferentes prismas a partir de cruces dialécticos” (Ruiz, 2021; p. 291).

Gráficamente, este proceso consistió en lo siguiente:

Gráfico 2 Proceso de triangulación de Resultados



Nota. La fase de triangulación permitió potenciar y/o tensionar las narrativas otorgadas por los estudiantes y docentes entrevistados, los datos bibliográficos obtenidos de la revisión bibliográfica y las jornadas de observación, a la luz del marco teórico del estudio.

CAPÍTULO 4

EL MARCO EPISTEMOLÓGICO DE LA FDLE EN LA UNACH

El objetivo central del presente estudio de investigación es interpretar los procesos de Formación Docente en Lenguas Extranjeras que se desarrollan en la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Nacional de Chimborazo; este interés surge de la “extrañeza de horizonte” que experimenta la FDLE no solo en su naturaleza sino también en su alcance, lo que obliga, siguiendo el razonamiento de Gonfiantini (2016) y Fandiño-Parra (2017), a un replanteamiento, un re-pensar, un re-significar las prácticas educativas, sociales, políticas, de organización curricular, de formación docente. Lo declarado sugiere iniciar esta travesía con una abordaje crítico-reflexivo sobre los lineamientos curriculares en cuanto al contenido y epistemología de la formación docente en el contexto de estudio.

Así, pretendemos en este apartado, acercarnos a la fundamentación epistemológica que sostiene esta propuesta de FDLE. En ese sentido proponemos describir las diferentes normativas, procesos y lineamientos curriculares involucrados en la formación de los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras; en el caso particular de la Unach, la enseñanza del idioma inglés. Partimos de un abordaje contextual.

4.1 La Alma Mater; Universidad Nacional de Chimborazo

La Universidad Nacional de Chimborazo, según su Estatuto oficial publicado en 2018, es una institución de educación superior, con personería jurídica, sin fines de lucro, autónoma, de derecho público. Fue creada en 1995 mediante Ley No. 0098, publicada en el Registro Oficial Suplemento No. 771. Su domicilio principal es la ciudad de Riobamba. Su labor educativa está regida por la Constitución de la

República del Ecuador de 2008, la Ley Orgánica de Educación Superior, su Reglamento, otras leyes conexas, los reglamentos y resoluciones de organismos o autoridad competente y el Estatuto institucional (Resolución RPC-SO-03-NO. 034-2019; Art. 1).

En base a lo expuesto en la misión institucional, La Unach propende “Crear, desarrollar, transferir y difundir el conocimiento, los saberes y la cultura a través de la aplicación de procesos de formación académica, investigación y vinculación; bajo principios de pertinencia, integralidad, interculturalidad, equidad, preservación del ambiente, fortaleciendo el talento humano, para la construcción de una mejor sociedad.” (Art. 2) bajo los principios de: Autonomía Responsable, Cogobierno, Igualdad de Oportunidades, Calidad, Pertinencia, Autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, Interculturalidad y Educación Universal (Resolución RPC-SO-03-NO. 034-2019; Art. 4).

A la luz de la misión institucional se desprenden varios factores que nos permiten comprender los horizontes filosóficos y epistemológicos que rigen las actividades académicas en la institución. Podemos destacar la importancia que se asigna a la interculturalidad, al diálogo de saberes, al fortaleciendo el talento humano, a la autodeterminación y la pertinencia en la construcción de los procesos de formación académica, investigación y vinculación. Por lo expuesto, entendemos que se busca sobrepasar lo que Gil (2018) identifica como “la réplica sistemática de modelos externos y descontextualizados con respecto a las características y demandas del país.” (p. 289).

Resulta interesante la relación que se establece entre la investigación y la docencia. Lo inscrito vislumbra indicios de que la actividad docente subsume estadios de reflexión en y sobre su práctica y los resultados de esta reflexión sirven para mejorar la calidad de su intervención. Esta realidad, para Loya (2008), significa que el docente emprende un proceso continuo de desestructuración y

reestructuración del conocimiento de su realidad con el cual genera, considerando siempre su contexto, posibilidades y limitaciones propias, estrategias de intervención y transformación. El compromiso y responsabilidad social y ambiental de la Universidad es otro punto por destacar.

Siguiendo con este acercamiento contextual, en el Art. 5. del estatuto institucional se exponen los fines que persigue Unach. Se destaca el interés por producir propuestas y planteamientos para buscar la solución de los problemas del país; propiciar el diálogo entre las culturas nacionales y de éstas con la cultura universal; la difusión y el fortalecimiento de sus valores en la sociedad ecuatoriana; la formación profesional, técnica y científica de sus estudiantes, profesores e investigadores, contribuyendo al logro de una sociedad más justa, equitativa y solidaria, en colaboración con los organismos del Estado y la sociedad.

Para esto se plantea los siguientes objetivos:

- a) Incrementar la calidad, pertinencia y excelencia académica;
- b) Incrementar la creación, desarrollo, transferencia y difusión de ciencia, innovación, tecnología y saberes;
- c) Incrementar la vinculación con la sociedad integrando la docencia e investigación; e,
- d) Incrementar la eficiencia operacional institucional.

Objetivos que van conjugados con los propuesto en el Plan Nacional de Desarrollo 2017 – 2021.

La Universidad Nacional de Chimborazo, se sustenta en la filosofía y metodología de procesos, servicios y productos; con el propósito de asegurar eficiencia, eficacia y productividad en sus actividades internas orientadas a satisfacer la demanda y requerimientos ciudadanos (RPC-SO-03-NO. 034-2019; Art. 6). En base a los siguientes dominios científicos:

- a) **Salud como producto social, orientado al buen vivir:**
la Unach en su posicionamiento orienta sus funciones sustantivas desde un enfoque integral e interdisciplinario de atención bio-psico-social del individuo, familia y comunidad, sustentado en el principio de equidad y justicia social.
- b) **Desarrollo socioeconómico y educativo para el fortalecimiento de la institucionalidad democrática y ciudadana:** conjunto de fortalezas con que cuenta la UNACH para atender, los ejes y objetivos de la Planificación Nacional, desde una visión interdisciplinar que concibe al desarrollo como crecimiento integral, producto de la interrelación de lo educativo, social, político, y económico; donde la educación es el motor de la movilidad ciudadana que garantiza la equidad y justicia social. La UNACH en su posicionamiento orienta el quehacer docente, de investigación y vinculación hacia el fortalecimiento de la educación prevaleciendo la diversidad y la interculturalidad.
- c) **Desarrollo territorial - productivo y hábitat sustentable para mejorar la calidad de vida:** con una visión amplia, inclusiva y democrática de desarrollo territorial-productivo y hábitat sustentable, propone una construcción social donde se reconoce y se afirma las características geofísicas, las iniciativas individuales y colectivas, la operación de las fuerzas económicas-productivas, tecnológicas, socio-políticas, culturales y ambientales para mejorar la calidad de vida de las generaciones presentes garantizando las condiciones ambientales, sociales y económicas de las generaciones futuras (Resolución No. 0057-HCU-05-03-2018; Cap. V).

Desde lo estipulado en los fines y filosofía de la Unach, se reconoce que los procesos de Vinculación con la Colectividad se construyen a la luz de un enfoque integral e interdisciplinario de atención bio-psico-social del individuo, familia y comunidad, sustentado en el principio de equidad y justicia social; en consonancia con las políticas dispuestas en el Plan Nacional de Desarrollo y la Constitución de la República. Se evidencian así políticas institucionales afines con los intereses de lo humano y lo social. En términos de Souto (2018) políticas que trascienden el aquí y ahora de las leyes del mercado y devuelve al accionar académico su naturaleza humanista, filosófica, cultural, antropológica que anhela y busca la justicia social.

En el Reglamento de Régimen Académico institucional reformado a 2016 se señala que la actividad académica se sustenta en su Modelo Educativo Pedagógico y Didáctico “Aproximación epistemológico-metodológica desde la complejidad, para el desarrollo integral de la persona, rearticulando la investigación, formación y vinculación”. En este marco legal se expresa la identidad filosófica, científica, ética, académica, pedagógica, administrativa y política de la institución, con un enfoque curricular por competencias, teniendo como eje metodológico los proyectos integradores de saberes, que fomentan el abordaje interdisciplinario y el desarrollo de una cultura de investigación.

En cuanto a la organización del aprendizaje, se explica que este proceso consiste en la planificación del transitar formativo del estudiante, a través de actividades de:

- a) **Aprendizaje con docencia** que está definido por el desarrollo de ambientes de aprendizaje que incorporan actividades pedagógicas orientadas a la contextualización, organización, explicación y sistematización del conocimiento científico, técnico, profesional y humanístico;

- b) **De aplicación práctica y experimentación de los aprendizajes** orientados al desarrollo de experiencias de aplicación de los aprendizajes. Estas prácticas pueden ser, entre otras: actividades académicas desarrolladas en escenarios experimentales o en laboratorios, las prácticas de campo, trabajos de observación dirigida, resolución de problemas, talleres, manejo de base de datos y acervos bibliográficos; y,
- c) **De trabajo autónomo** que comprende el trabajo realizado por el estudiante, orientado al desarrollo de capacidades para su aprendizaje independiente e individual (Resol. No. 0270-HCU-21-12-2016; Arts. 3; 7; y 12).

Los conocimientos disciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares, profesionales, investigativos, de saberes integrales y de comunicación, necesarios para desarrollar el perfil profesional y académico del estudiante, se organizarán en asignaturas. Los componentes de la estructura curricular se organizan a través de:

- a) **Unidades de organización curricular** que son formas de ordenamiento de las asignaturas, cursos o sus equivalentes a lo largo de la carrera o programa, que permiten integrar el aprendizaje en cada período académico, articulando los conocimientos de modo progresivo, estas son: Unidad Básica, Unidad Profesional y Unidad de Titulación; y,
- b) **Campos de formación del currículo** son formas de clasificación de los conocimientos disciplinares, profesionales, investigativos, de saberes integrales y de comunicación, necesarios para desarrollar el perfil profesional y académico del estudiante al final de la carrera o programa, estos campos están organizados en:
 - 1. **Fundamentos teóricos** que integra el conocimiento de los contextos, principios, lenguajes, métodos de la o las

disciplinas que sustentan la profesión, estableciendo posibles integraciones de carácter multi e interdisciplinar;

2. **Praxis profesional** que conjuga los conocimientos teóricos-metodológicos y técnico-instrumentales de la formación profesional e incluye las prácticas preprofesionales, los sistemas de supervisión y sistematización de estas.
3. **Epistemología y metodología de la investigación** que comprenden los procesos de indagación, exploración y organización del conocimiento profesional cuyo estudio está distribuido a lo largo de la carrera. Este campo formativo genera competencias investigativas que se desarrollan en los contextos de práctica de una profesión y en él se incluirá el trabajo de titulación.
4. **Integración de saberes, contextos y cultura** integra las diversas perspectivas teóricas, culturales y de saberes que complementan la formación profesional, la educación en valores y en derechos ciudadanos, así como el estudio de la realidad socioeconómica, cultural y ecológica del país y el mundo.
5. **Comunicación y lenguajes** comprende el desarrollo del lenguaje y de habilidades para la comunicación oral, escrita y digital, necesarios para la elaboración de discursos y narrativas académicas y científicas (Resol. No. 0270-HCU-21-12-2016; Arts. 16; 17; y 18).

En este punto matizamos la concepción de la actividad docente desde los postulados de la complejidad. Se reconoce lo individual y lo colectivo de los sujetos académicos; lo social, económico y político de los procesos; lo contextual y la diversidad de la realidad ecuatoriana; los diferentes tipos de saberes y su relación dialógica que se fundamentan en marcos teóricos resultantes de la investigación y de la praxis. Se

podría afirmar en este sentido que, la formación profesional en la Universidad Nacional de Chimborazo conjuga con las diferentes propuestas abordadas en el Marco teórico de este estudio.

Finalmente, resulta importante reflexionar sobre ciertas terminologías que se emplean en los cuerpos legales abordados y que podrían significar la vigencia de ciertos patrones heredados de modelos tradicionales propuestos por Davini (1995). Por ejemplo, al hablar de “transferir conocimientos”. El verbo transferir viene del latín *transfere* que significa llevar al otro lado, llevar de un lado a otro, trasladar. ¿Es posible transferir, trasladar el conocimiento? ¿Se mantiene esa concepción donde el docente como sujeto cognoscente es quien posee el conocimiento y su labor es depositar dicho conocimiento en aquel receptáculo vacío, el estudiante, para hacer de este un ciudadano de bien?

Al hablar de “aplicación” surgen otras interrogantes, ¿Los profesores son meros aplicadores (operarios o técnicos), sólo creadores de estímulos para generar las respuestas esperables y de reforzamiento de conductas deseables? ¿Se vive quizá una suerte de sistema lancasteriano donde la formación docente se convierte en una actividad artesanal, en un oficio que se aprende? ¿Se puede entender que el profesorado es formado técnicamente para transferir con mayor o menor visión pedagógica un conocimiento prescrito y riguroso?

Por otro lado, al platear procesos marcados por criterios de “eficiencia y eficacia” se elucidan intereses que Davini los identifica como intereses de control social sustentados desde lógicas de economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. La concepción de “Educación Universal” también demandaría un espacio para la reflexión. Davini critica esta noción por cuanto, según la autora, esconden intereses homogeneizadores que las hegemonías utilizan para aculturizar masas según sus intereses y objetivos.

Por último, el pensar la “organización curricular por competencias” y asumir su construcción a partir de “asignaturas” sugiere por un lado la instrumentalización de los conocimientos y por otro la segmentación y aislamiento de saber (Del Rey y Sánchez-Parga, 2011). Los elementos elucidados son de mucha utilidad para alcanzar los propósitos que este estudio de investigación persigue; sin embargo, responder o argumentar estas interrogantes, consideramos es prematuro y además exceden nuestros intereses.

4.2 Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros

La universidad Nacional de Chimborazo está conformada por cuatro facultades: Ciencias de la Salud, Ingeniería, Ciencias Políticas y Administrativas y Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías. En esta última se encuentra la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros.

La historia de la carrera inicia en el año 1969 con la creación de la Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en la ciudad de Riobamba, la cual entraría en funcionamiento el 07 de enero de 1970. Entre otras carreras, la extensión contemplaba la formación de Licenciados en inglés y francés, otorgando el título de Licenciado en Ciencias de la Educación, Profesor de Inglés y francés; respondiendo a las necesidades locales, regionales y nacionales del momento. Luego de 24 años de funcionar como extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, mediante Ley No. 0098, publicada en el Registro Oficial Suplemento No. 771 el 31 de agosto de 1995 se crea la Universidad Nacional de Chimborazo. En este momento histórico la carrera adopta el nombre de “Carrera de Idiomas”.

El gobierno de la Revolución Ciudadana liderada por el Economista Rafael Vicente Correa Delgado (2007-2017) supone para

el país una transformación paradigmática especialmente en materia político-educativa. En 2010 con la promulgación de la “Ley Orgánica de Educación Superior” (IES) se llevan a cabo varias estrategias orientadas a una reforma profunda para las Instituciones de Educación Superior, lo que a criterio de Larrea (2013, p.77), lleva a generar una cultura académica que no solo es el fundamento de nuevas prácticas docentes sino, también, el fundamento de nuevas actitudes hacia el conocimiento”. En ese contexto, el Consejo de Educación Superior (CES), mediante Resolución No RPC-SE-13-No. 051-2013 determina en su Disposición Transitoria Tercera, el rediseño de todas las carreras que se encuentren en estado vigente en la IES a nivel nacional. Es así como en 2016 mediante resolución RPC-SO-37-1019-650114E01-N°.762-2016 la Carrera de Idiomas es rediseñada y asume el nombre de Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros.

4.2.1. La Propuesta Curricular

El rediseño de la carrera de Idiomas de la Universidad Nacional de Chimborazo busca dar respuesta a las problemáticas identificadas y exigencias establecidas en las reformas estatales para mejorar la Educación Superior, se pone mayor énfasis a las necesidades de desarrollo socioeconómico del país, basado en los documentos: Estructura de Presentación para los proyectos de rediseño de la oferta académica vigente y nuevas ofertas a nivel de grado del CES. Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017, Ley Orgánica de Educación Superior 2010, El Currículo de la Educación Superior desde la Complejidad Sistémica (Larrea, 2013), Modelo Pedagógico, Reglamento del Régimen Académico del CES 2013, Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Chimborazo 2014.

La Carrera de Licenciatura en Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros tiene como misión formar profesionales

interesados no solo en el aprendizaje del idioma, sino que sean capaces de elegir y manejar una metodología para la enseñanza de la lengua inglesa, pertinente a las demandas de la vida actual, en la que se incorporen aspectos socioculturales, interculturales y del buen vivir y que tomen en cuenta el desarrollo psico-evolutivo de los individuos. Así mismo, se pretende que tengan una formación holística e integral que les permita la actualización permanente y la investigación.

Por lo señalado en la misión de la carrera, podemos percibir que la actividad formativa se desarrolla a la luz principios naturalistas, es decir centrada en la comprensión de los principios evolutivos de los sujetos. Así mismo, el reconocimiento de lo sociocultural, lo intercultural y los principios del Buen Vivir, conjugan con los postulados de Giroux, Freire y McLaren (1988) quienes sostienen que la formación docente debe orientarse a la construcción de contextos diversos, de justicia social, poder, cultura y comunidad; así, educar a mejores personas, y en último término, crear una sociedad mejor donde proliferen los verdaderos valores democráticos. Se entiende que la intención es formar docentes comprometidos, responsables, éticos, abiertos al cambio, al diálogo intercultural, a la diversidad; que recurren a la investigación como intermediaria entre la teoría y la práctica como lo sugiere Barros del Río (2019).

En aras del cumplimiento de la misión de la Carrera, se han establecido varios objetivos que dan razón del cómo esta propuesta de FDLE aborda la formación pedagógica e integral del futuro profesional de la enseñanza de lenguas extranjeras, en este caso, del inglés:

4.2.2. Objetivo general:

Formar profesionales integrales en Pedagogía del Idioma Inglés, con dominios en la generación y aplicación de conocimientos, sustentados en fundamentos científicos, metodológicos y axiológicos para la resolución de problemas, basados en el cambio de la matriz

cognitiva actual, donde la igualdad de oportunidades, la interculturalidad y la innovación tecnológica y pedagógica sean el marco que regule el proceso educativo en los diferentes niveles del sistema educativo nacional.

En el objetivo general de la carrera se insiste en la formación integral de los profesionales de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Se valoran en este sentido, la multiplicidad de realidades y contextos, las experiencias de los sujetos, sus pasiones, compromisos y anhelos. Realidad que se acerca a las propuestas de Souto (2016), Yedaide y Porta (2017), Hermida, Pionetti y Segretin, (2017). Sin embargo, cuando se habla de “dominio y aplicación” los temores iniciales vuelven a corroer nuestro análisis. Esto podría significar la vigencia o influencia de la Tradición Académica en la concepción y/o construcción de esta propuesta de FDLE; por cuanto, estas acepciones denotarían que lo esencial en la formación docente es convertir al profesor en una persona con profundos conocimientos disciplinarios de la materia que enseña (Davini, 1995).

4.2.3. Objetivos específicos:

Al conocimiento y los saberes

Alcanzar una proficiencia en el uso comunicativo del idioma Inglés como lengua extranjera y dotar a los estudiantes con los conocimientos pedagógicos y las técnicas didácticas orientados al dominio de los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación que priorice la práctica de investigación-acción, el reconocimiento a la diversidad y la implementación de metodológica activas para el ejercicio de la docencia, desarrollando habilidades teórico-metodológicas para la investigación tanto del proceso educativo como de la lingüística.

Es alentador que la investigación juegue un rol transversal en esta propuesta de FDLE, que se patrocine específicamente la

investigación-acción. Esto significaría que los procesos de formación son desarrollados al amparo de la reflexión sobre la experiencia, sobre sí, sobre la representación de los otros y de sí a través de los otros, en un movimiento de objetivación y subjetivación que recurre a la teoría como intermediaria, habilita procesos donde el pensamiento, los sentimientos, las emociones, el relato escrito u oral se constituyen en material a ser pensado, trabajado, elaborado y así generar aprendizajes y transformaciones.

No obstante, hay que mantenernos alerta con aquellos indicios de vigencia de la tradición. Pues, como lo advierte Davini, existe una suerte de proliferación de reformas que apuntan a una sola nota, el dominio efectivo de contenidos; es decir, el docente es formado para absorber acríticamente los conocimientos generados por expertos y para reproducirlos mecánica y sistemáticamente en la escuela (Davini, 1995; p. 34).

A la pertinencia

Construir modelos de aprendizaje que promuevan la generación, organización y aplicación crítica y creativa del conocimiento abierto e integrado, para la resolución de los problemas diagnosticados en los sujetos, contextos y sistemas educativos.

En el objetivo específico ligado a la pertinencia de la carrera abre la posibilidad de relacionar este interés con lo sugerido por Villagómez (2012). El autor propone “repensar la formación de los profesores desde y para la reflexión crítica y la investigación, para la reflexión sobre el currículo, sobre sus propias prácticas y la pertinencia de éstas en relación con los contextos donde se desarrollan.” (p. 117). Hecho que resulta de trascendental importancia en un contexto multicultural, pluriétnico, plurinacional como el ecuatoriano. Espacio que, por su naturaleza económica, educativa, política, social, cultural y lingüística demanda de tratamientos y abordajes complejos. Se percibe además

que esta idea de FDLE pretende el desarrollo, en los docentes en formación, de capacidades complejas y variadas necesarias para la toma de decisiones y la producción de soluciones innovadoras en consonancia con los postulados de Alliaud (2018).

A los aprendizajes

Organizar modelos curriculares centrados en la experiencia de los sujetos que aprenden, orientados al dominio de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que priorice la práctica de investigación-acción, la diversidad y flexibilidad metodológica para la personalización del aprendizaje, las interacciones virtuales, presenciales, y tutorías.

Este objetivo, desde nuestra perspectiva, destaca el valor y reconocimiento del sujeto formador y en formación como individuos poseedores de historicidad, subjetividad, pensamiento, voz. Profesionales que forman y son formados para la acción y la toma de decisiones; para el trabajo individual y colaborativo; para la resolución de problemas y establecimiento de alternativas; para ser capaz de expresar su voz y valorar la de los demás en un marco de “democracia participativa” y “ecología del saber” que posibilitaría el describir, interpretar y comprender los fenómenos que se dan en las aulas, en la escuela, en el vecindario y en la comunidad en su conjunto, desde las voces de los mismos actores que en ella interactúan. Docentes reflexivos, críticos, mediadores del aprendizaje e investigador en la acción que reflexionan, elaboran y diseñan en, desde y para su propia práctica. Que cuestionan, tensionan y resisten a mecanismos de regulación y control; en ese sentido, toman las riendas de su vida profesional para asumirse como creadores y recreadores del currículo y la política en sus instituciones y salones de clase, como los sugiere Fandiño-Parra (2017).

A la ciudadanía integral

Desarrollar competencias orientadas al desarrollo de escenarios y ambientes de aprendizaje, democráticos, respetuosos de la diversidad, que reconozcan la interculturalidad, altamente participativos y comunicativos que combinen la pasión del “ser” con “el saber” y “hacer” profesional.

Siguiendo el razonamiento de Freire (1972), podríamos asumir esta propuesta curricular de FDLE excede por mucho las lógicas tradicionales y concibe a la formación docente como una forma revolucionaria de hacer pedagogía, como un proceso de carácter innovador y emancipatorio que ofrece una filosofía no sólo educativa, sino de vida, que emana desde la escuela, pero trasciende a toda la vida. Que ofrece dispositivos de democracia participativa, de equidades, diversidades, interdisciplinariedades, de azares, extrañezas, reflexividad, de justicia social, poder, cultura y comunidad; que tiene como propósito educar a mejores personas, y en último término, crear una sociedad mejor donde proliferen los verdaderos valores democráticos (Giroux, Freire y McLaren, 1988).

Otros

Abordar conocimientos de manera interdisciplinaria, utilizando la investigación científica como herramienta básica para la construcción y reconstrucción de sus saberes.

Para finalizar este abordaje de los objetivos específicos de la Carrera de pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Unach, traemos a colación los postulados de García (2012). Por cuanto, lo hasta aquí expuesto sintoniza con lo que el autor afirma. La FDLE debe responder a la complejidad de la profesión. El autor explica que los profesionales en esta área requieren de conocimientos sobre la lengua, sobre su didáctica, sobre adquisición de lenguas, sobre estrategias para enseñar distintos contenidos lingüísticos, sobre la

relación existente entre la lengua objeto de estudio, su cultura e identidad; así como, una serie de habilidades docentes, comunicativas e interculturales que solo pueden ejercitarse y mejorarse a través de la práctica, la reflexión y la consciencia de lo ¿qué se hace? ¿para qué se hace? y ¿por qué se hace? El docente de LE necesita saber planificar, organizar, gestionar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje; debe ser capaz de trabajar en equipos disciplinarios, multi e interdisciplinarios para reflexionar críticamente sobre las problemáticas educativas que los asechan; y en este marco, proponer respuestas contextualizadas y fundamentadas, construidas participativamente

Además de los objetivos específicos de la carrera, ésta dispone de Objetivos Curriculares, los mismos que serán revisados en los párrafos subsiguientes. Este acercamiento posibilitará elucidar las particularidades de esta oferta educativa, que implica, desde el punto de vista de Escamilla (2018), analizar las acciones, procesos, decisiones que la institución lleva a cabo con el propósito de manifestar una intencionalidad de formación; bajo consideraciones de calidad, equidad, justicia social, flexibilidad, democratización y participación comunitaria.

4.3.4. Objetivos curriculares

1. Alcanzar al menos el nivel B2 del Marco Común Europeo;
2. Propiciar la aplicación de la lingüística para la enseñanza de la lengua inglesa;
3. Dotar a los estudiantes con los conocimientos pedagógicos y las técnicas didácticas para ejercer la docencia; y,
4. Desarrollar habilidades teórico-metodológicas para la investigación tanto del proceso educativo como en lingüística.

Una vez explorados los Objetivos Curriculares de la carrera objeto de estudio, los temores expuestos en líneas anteriores cobran vida. El primer objetivo expresa el grado de injerencia de lógicas y políticas internacionales en esta propuesta de FDLE. A pesar de que el MCER pretende la unificación (homogeneización, estandarización) de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del territorio “europeo”, un contexto muy divergente, no solo con las realidades educativas de nuestro país sino en cuestiones políticas, económicas, sociales, culturales; es claro que estas lógicas se han incrustado en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en el Ecuador desplegando una amplia influencia que no solo tiene como objetivo determinar lo que se debe enseñar y aprender y cómo, este proceso, debe llevarse a cabo; sino que, además tienen el poder de establecer los perfiles profesionales que los docentes deben alcanzar, las políticas y normativas a seguir y, los criterios y metodologías de evaluación y/o acreditación.

El segundo Objetivo Curricular denota una tendencia a modelizar la realidad y a transitar la FDLE a la luz de estereotipos que, para De Claus y Cigliutti (1992), han desencadenado una suerte de disciplinamiento de los profesores hasta el punto de convertirlos en artesanos reproductores del sistema, lo que les convertiría en meros funcionarios del Estado y no en profesionales de la educación. En este contexto, se podría manifestar que, como Davini lo advirtió en su momento, esta nueva propuesta curricular para la FDLE, en lugar de exceder la tradición ampliamente cuestionada estaría afianzado y patrocinando su vigencia.

El tercer Objetivo, desde nuestra perspectiva, vislumbra la vigencia de la impronta tecnicista y academicista en esta propuesta curricular. Al exteriorizar que la intención es “dotar” a los docentes en formación de “técnicas” para su futuro ejercicio profesional, nos lleva a

pensar que lo que se pretende es, por un lado, convertir al profesor en una persona con profundos conocimientos disciplinarios de la materia que enseña (el inglés), en un especialista preparado para resolver problemas instrumentales del aula o de arreglos metodológicos, y por el otro, que se promueve la enseñanza y aprendizaje de la lengua anglosajona en marcos de transmisión de contenidos, reglas gramaticales, vocabulario aislado, donde a criterio de Pérez Gómez (1993), la memorización y la repetición sistemática, juegan un rol preponderante. Así, las oportunidades para el desarrollo de la creatividad, la autonomía, la comunicación auténtica, la toma de decisiones son limitadas o nulas (Martín Sánchez, 2009).

Finalmente, en torno al cuarto Objetivo Curricular, desde el cual se reafirma la importancia de la investigación en el proceso de FDLE, podremos reforzar este enfoque acuñando nuestra postura en los aportes de Torres (1998) quien propone una Formación Docente desde la investigación, la praxis, la reflexión y la crítica; lo que posibilita la identificación y diseño de respuestas específicas, ajustadas a los diferentes contextos y realidades. Una FDLE que fomente la investigación, el debate fundamentado y la cooperación científica para forjar el conocimiento del medio natural y social en sus múltiples interacciones y generar actitudes que le permitan al futuro profesional sustentar opiniones y compromisos. En consecuencia, siguiendo el razonamiento de Ramírez, Ramírez y Bustamante (2018), la investigación resultaría útil para re-pensar y re-significar la FDLE, donde a partir de un acercamiento a la teorización y la reflexión autónoma y colectiva, al pragmatismo y evaluación crítica de, en y para la práctica, se forjan teorías, visiones y cosmovisiones genuinas, pertinentes, contextualizadas, con identidad.

Según el informe de Rediseño de la carrera (2015), la nueva propuesta curricular adopta asignaturas establecidas por la UNESCO, lo que confirma la influencia internacional. Bajo los criterios de

movilidad académica se homologa, en un alto porcentaje de asignaturas y los créditos, la malla curricular con las mejores universidades de acuerdo con el ranking internacional, lógicas homogeneizantes que van en desmedro de la naturaleza compleja de la FDLE, de las condiciones y circunstancias educativas, sociales, culturales, económicas y políticas del país; así como, de las ambiciones de formación crítica de docentes expuesta en los objetivos específicos de la carrera.

Además, resulta contradictorio que, como se expresa en la propuesta curricular, los contenidos mínimos de estas asignaturas pretendan satisfacer las necesidades teórico-prácticas del campo laboral, desarrollar en el estudiante la capacidad investigativa de tal manera que dominen las siguientes áreas del conocimiento esenciales para la enseñanza del idioma inglés: Lenguaje, Cultura, Evaluación Integral, Desarrollo Curricular, Profesionalismo y Compromiso Ético. ¿Cómo se logra este objetivo en dispositivos donde la estandarización es rigor?

4.3 El Perfil de Egreso

En el lapso de 4 años u 8 periodos académicos (semestres) como mínimo, la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros forma profesionales con conocimientos en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, sus fundamentos lingüísticos, pedagógicos, didácticos, tecnológicos y humanísticos. El programa está diseñado bajo la modalidad presencial y oferta el título de tercer nivel como “Licenciado/a en Pedagogía del Idioma Inglés” que le permite, al nuevo profesional, desempeñarse profesionalmente en instituciones educativas fiscales, fiscomisionales y particulares a nivel de educación básica, media, en institutos de idiomas y educación superior.

Además, el neo profesional está habilitado para incursionar en la investigación educativa en el campo de la enseñanza y aprendizajes de lenguas extranjeras; en la traducción e interpretación y en la gestión de proyectos de vinculación propios de su área de conocimiento. En ese sentido, el perfil de egreso destaca el desarrollo de competencias profesionales, según el siguiente detalle:

- Domina la teoría y metodología curricular propia de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera para orientar acciones educativas propicias (Diseño, ejecución y evaluación);
- Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera;
- Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario;
- Conoce y aplica, en el accionar educativo, las teorías que fundamentan las didácticas general y específica de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera;
- Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos y escenarios;
- Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje del idioma donde el estudiante es expuesto a escenarios reales;
- Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos;
- Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales;
- Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia;

- Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas propias del área;
- Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos; y,
- Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo y así lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes.

En la propuesta de perfil de egreso existen varios factores que destacar. En primera instancia, se entiende que los procesos de FDLE son desarrollados en dispositivos de democracia participativa, de equidades, diversidades, interdisciplinariedades, de azares, extrañezas, reflexividad. Que los docentes en formación son desafiados a trabajar en equipos disciplinarios, multi e interdisciplinarios para reflexionar críticamente sobre las problemáticas educativas que los asechan; y en este marco, proponer respuestas contextuadas y fundamentadas, construidas participativamente. Por otro lado, se sugiere un proceso de formación docente crítico y reflexivo orientado a la de la naturaleza de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera y sus vínculos, incluyendo los contenidos que se trabajan y los materiales que se utilizan, los roles del alumnado y del profesorado, y las instituciones educativas y sus políticas.

Un factor de alta relevancia en esta propuesta curricular es la consideración de la población estudiantil con necesidades educativas especiales. Una población históricamente olvidada, de nula presencia en las propuestas de FDLE tradicionales. Sobresale también, la noción de abrirse a las posibilidades de enseñanza y aprendizaje que brindan los espacios no convencionales, espacios reales que exceden y corroen el privilegio del salón de clase como lugar exclusivo para el desarrollo de la actividad académica. Resulta interesante la propuesta de diálogo

reflexivo entre los distintos saberes (formales y no formales) para crear, re-crear, obrar con ellos y a partir de ellos; para poder pensar y reflexionar sobre lo hecho, incorporando los aportes de las teorías más generales, los conocimientos especializados y los saberes construidos a lo largo de la trayectoria profesional.

En teoría, por el énfasis que se hace en lo pedagógico, lo didáctico, lo epistemológico, lo investigativo, se podría expresar que la FDLE aquí expuesta, pretende formar docentes de lenguas extranjeras capaces de ayudar a que los estudiantes se conviertan en usuarios eficientes, creativos y críticos. Es decir, docentes de lenguas extranjeras que procuran que sus estudiantes logren emplear el idioma inglés para desarrollarse a sí mismos y al mundo en el que habitan. Para esto los docentes en formación son desafiados a dinamizar su creatividad, capacidad de solucionar problemas, de tomar decisiones, de autodeterminación, de independencia de acción y pensamiento al amparo de marcos teóricos que les permitirá fundamentar sus posiciones filosóficas, políticas, educativas. Lo descrito es alentador, sin embargo, nos mantenemos alerta frente a los diferentes indicios de vigencia de modelos de formación docente tradicionales, identificados en los diferentes componentes de la presente propuesta de FDLE.

4.4 Horizontes Epistemológicos de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros

Según el informe de rediseño curricular de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros (2015), los horizontes epistemológicos que adopta la formación profesional son los siguientes:

4.4.1. Complejidad Epistemológica

Según Morin “No hay fenómeno simple” por lo que simplificarlo no es la mejor manera de estudiarlo”. En el caso de carrera en Pedagogía

del Idioma Inglés, el conocimiento no es estático, sino por el contrario, está en constante evolución y cambio. Por lo que no podemos estudiarlo de forma aislada sino en conjunto con el ambiente; se nutre de él para su desarrollo y dinamismo. Por esta razón al hablar de complejidad no es hablar de complicación, al contrario, es el redescubrimiento de nuevas formas.

4.4.2. Interdisciplinariedad

Según Piaget “la interdisciplinariedad es una forma de cooperación y de intercambios recíprocos entre dos o más ciencias, que necesariamente conllevan a un enriquecimiento mutuo. La interdisciplinariedad puede darse entonces, entre ciencias que tienen el mismo tipo de estructuras, como la topología y el álgebra; o bien entre disciplinas que utilizan estructuras diferentes, como acontece, por ejemplo, entre la psicología y la lingüística”. La carrera de Pedagogía del Idioma Inglés se relaciona con otras ciencias, convirtiéndose en una herramienta fundamental en la búsqueda y creación de nuevos conocimientos, para cooperar, intercambiar y enriquecerse mutuamente, siendo el inglés el puente de encuentro con otras disciplinas.

4.4.3. Investigación

Según José Nava “la orientación epistemológica de la investigación educativa se refiere a los presupuestos filosóficos, los fundamentos teóricos, los procedimientos metodológicos, las estrategias técnicas, y los instrumentos, que se utilizan para realizar investigación desde las ciencias de la educación”. La carrera en Pedagogía del Idioma Inglés se servirá de la epistemología de la investigación, con el fin de fundamentar de manera teórica las estrategias, técnicas, métodos y procedimientos de investigación con

el afán de sustentar la teoría del conocimiento con la práctica de la profesión educativa.

4.4.4. Enfoque socio crítico

Esta perspectiva surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretenden superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni empírica ni interpretativa. El paradigma socio crítico introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Sus principios son:

- Conocer y comprender la realidad como praxis
- Unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores)
- Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre
- Implicar al docente a partir de la autorreflexión

La carrera de Pedagogía del Idioma Inglés, bajo el paradigma socio crítico; tiene como finalidad transformar las estructuras sociales basadas en la teorización de conocimientos, para dar respuestas a los diversos problemas metodológicos, sociales y axiológicos que se presentan en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, en los diferentes niveles educativos; basados en principios científicos, filosóficos y académicos para orientar este conocimiento con la práctica educativa, fundamentados en el lema de que solo la educación hace hombres libres y reflexivos.

4.4.5. Ética

Según León Olivé “tanto la ética como la bioética tienen una dimensión descriptiva y otra normativa. Se encargan por una parte de

ciertas prácticas sociales, tal como éstas existen y se han desarrollado de hecho, pero dicho análisis debe ser crítico y conducir al establecimiento de normas más adecuadas para ciertos fines” La carrera en Pedagogía del Idioma Inglés busca establecer principios básicos de convivencia a través de la puntualidad en las aulas de clase y actividades extra clase, como sinónimo de respeto entre individuos, las actas de compromiso que se firman a inicio del semestre, en las cuales se acuerdan las parámetros bajo los cuales se trabajará a lo largo del período académico.

4.5 Fundamentos Teóricos que Sostienen la FDLE en la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Unach

La fundamentación teórica considerada para la formación docente en la carrera objeto de estudio, son: dialogo de saberes, de inclusión, diversidad, interculturalidad y enfoque de género, conectivismo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, autoaprendizaje, aprendizaje basado en experiencias, estudio de casos. Se percibe el valor y reconocimiento de lo individual y lo plural, de lo planetario, de la historicidad, identidad y subjetividades de los sujetos, de la diversidad cultural y lingüística del estudiante ecuatoriano, de los potenciales derivados del trabajo mancomunado, de la experiencia, de las multidiversas realidades y contextos.

Las orientaciones metodológicas asumidas giran en torno a la investigación-acción-intervención, docencia asistida y compartida, metodologías de aprendizaje activas y participativas, reflexión, debate, discusión e interacción. En este punto fundamos nuestro criterio en lo sugerido por Cáliz (2011), quien afirma que, a la luz de las metodologías activas, el enseñar es un proceso bidireccional y recíproco. El profesor aprende de su estudiante a ajustar su intervención por la respuesta que esté brinda a las propuestas

académicas. Por su parte, el estudiante observa los resultados obtenidos y ajusta su nuevo nivel de expectativas. En este contexto, la forma de presentar o compartir el conocimiento es trascendental. Entonces, resulta importante reflexionar sobre el qué, cómo, cuándo y dónde del hecho educativo. Así, el alumno se vuelve la figura central del proceso académico donde se lo reconoce y valora como sujeto individual, con identidad e historicidad.

Las teorías y las bases metodológicas especificadas en esta propuesta curricular, en estrecha relación con la investigación y el uso transversal de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), ubican al estudiante en el centro del proceso aprendizaje y enseñanza, es decir adopta un modelo educativo centrado en el estudiante (*Learner Centred Approach*) con características constructivistas (*Task Based Approach, Content Based Instruction, Content and Language Integrated Learning, Computer Assisted Language Learning, Blended Learning*). Así también, se propone como eje fundamental de enseñanza del idioma extranjero el fortalecimiento de habilidades comunicativas (*Communicative approach*), interculturales, lingüísticas y pedagógicas (*Inclusive teaching*).

Además, se conciben, en el marco de la formación docente, principios tales como:

- La flexibilidad analítica y cognitiva del cerebro entre las personas bilingües en comparación con las personas monolingües o que dominan un solo idioma.
- Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes a través del aprendizaje de un nuevo idioma. Su enfoque metodológico está basado en el aprendizaje de inglés a través de los contenidos de las áreas principales del pensum académico, donde los estudiantes tienen la necesidad de usar las más altas destrezas del pensamiento, como: analogía, metacognición,

interpretación, reflexión, lógica, pensamiento verbal, estructura jerárquica entre otras.

- La construcción del conocimiento por parte del estudiante a través de la experiencia, en el idioma en contextos reales de aprendizaje, donde los esquemas mentales cambian constantemente frente a la nueva información que recibe el cerebro.
- Desarrollo de la conciencia cultural a través del idioma, debido a que este no solo implica el aprendizaje de códigos netamente lingüísticos desde el idioma, sino el conocer las distintas formas de vivir y pensar como la gente de diferentes países.

Hasta aquí, se puede percibir que el modelo de FDLE abordado pretende lo que Barros de Río (2019) considera una propuesta viable de formación docente en lenguas extranjeras para los tiempos y complejidades que nos acogen. La autora propone, que este proceso de formación debe ofrecer e involucrar a los docentes en formación en dispositivos que favorezcan la experimentación, reflexión y crítica de la práctica para comprenderla, reforzarla, significarla y resignificarla. Así, la FDLE se convierte en un proceso integral subsumido en el compromiso social y cultural, que convierte al docente de lenguas extranjeras en un agente de transformación social.

4.6 Malla Curricular

Gráfico 3 Malla curricular de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Unach

		Dirección Académica VICERRECTORADO ACADÉMICO		UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS CARRERA PEDAGOGÍA DE LOS IDIOMAS NACIONALES Y EXTRANJEROS MALLA CURRICULAR																	
PRIMER SEMESTRE	INGLÉS A1			LENGUAJE Y COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA			PEDAGOGÍA GENERAL			SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA			UNDERSTANDING AND USING GRAMMAR I			HORAS SEMESTRE					
	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA			
	7	4	6.5	3	1	3.5	3	1	3.5	2	2	1	3	2	2.5	288	140	272			
	FT		17.5	CL		7.5	FT		7.5	FT		5	FT		7.5	TOTAL SEMESTRE 1: 720					
SEGUNDO SEMESTRE	DESARROLLO HUMANO Y APRENDIZAJE			DIDÁCTICA GENERAL			INFOPEDAGOGÍA			INGLÉS A2			UNDERSTANDING AND USING GRAMMAR II			HORAS SEMESTRE					
	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA			
	2	2	1	3	1	3.5	4	2	4	6	5	4	3	2	2.5	288	192	240			
	FT		5	FT		7.5	CL		10	FT		15	FT		7.5	TOTAL SEMESTRE 2: 720					
TERCER SEMESTRE	DESCRIPTIVE LINGUISTICS			DISEÑO CURRICULAR			INGLÉS B1			PHONOLOGY			UNDERSTANDING AND USING GRAMMAR III			HORAS SEMESTRE					
	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA			
	2	2	1	3	1	3.5	6	5	4	4	2	4	3	2	2.5	288	192	240			
	FT		5	FT		7.5	FT		15	FT		10	FT		7.5	TOTAL SEMESTRE 3: 720					
CUARTO SEMESTRE	CONTRASTIVE LINGUISTICS			EVALUACIÓN EDUCATIVA			INGLÉS B2			INVESTIGACIÓN I			UNDERSTANDING AND USING GRAMMAR IV			PRÁCTICAS LABORALES		HORAS SEMESTRE			
	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	HORAS SEMANALES		CD	CP	CA	
	2	2	1	2	2	1	6	5	4	3	1	3.5	3	2	2.5			256	192	192	
	FT		5	FT		5	FT		15	BM		7.5	FT		7.5	HORAS SEMESTRALES	80	TOTAL SEMESTRE 4: 720			
QUINTO SEMESTRE	EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIVA			ENGLISH METHODOLOGY AND DIDACTICS I			INVESTIGACIÓN II			SCHOOL MANAGEMENT (CURRICULUM)			SEMANTICS AND PRAGMATICS			PRÁCTICAS LABORALES		HORAS SEMESTRE			
	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	HORAS SEMANALES		CD	CP	CA	
	3	1	3.5	4	1	5	3	1	3.5	3	1	3.5	3	1	3.5			256	80	304	
	FT		7.5	BM		10	BM		7.5	FT		7.5	FT		7.5	HORAS SEMESTRALES	80	TOTAL SEMESTRE 5: 720			
SEXTO SEMESTRE	CRITICAL THINKING DEVELOPMENT (READING AND STUDY STRATEGIES)			ENGLISH METHODOLOGY AND DIDACTICS II			INVESTIGACIÓN III			LANGUAGE AND CULTURE			TECHNOLOGY IN THE EFL CLASSROOM			PRÁCTICAS LABORALES		HORAS SEMESTRE			
	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	HORAS SEMANALES		CD	CP	CA	
	2	2	1	4	4	2	3	3	1.5	4	2	4	3	3	1.5			256	224	140	
	FT		5	BM		10	BM		7.5	ICSC		10	CL		7.5	HORAS SEMESTRALES	80	TOTAL SEMESTRE 6: 720			
SÉPTIMO SEMESTRE	ACADEMIC WRITING I			ENGLISH METHODOLOGY AND DIDACTICS III			INTERNATIONAL EXAM PREPARATION I			PLANIFICACIÓN DE INTEGRACIÓN CURRICULAR			SOCIOLINGUISTICS			PRÁCTICAS DE SERVICIO COMUNITARIO		HORAS SEMESTRE			
	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	HORAS SEMANALES		CD	CP	CA	
	3	4	2	3	3	1.5	3	3	1.5	2	2	1	3	2	2.5	7.5		240	224	136	
	CL		10	BM		7.5	FT		7.5	BM		5	FT		7.5	HORAS SEMESTRALES	120	TOTAL SEMESTRE 7: 720			
OCTAVO SEMESTRE	ACADEMIC WRITING II			ASSESSMENT			GESTIÓN EDUCATIVA			INTERNATIONAL EXAM PREPARATION II			LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES			EJECUCIÓN DE INTEGRACIÓN CURRICULAR		HORAS SEMESTRE			
	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	CD	CP	CA	HORAS SEMANALES		CD	CP	CA	
	2	2	1	4	4	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	15		192	192	96	
	CL		5	FT		10	FT		5	FT		5	CL		5	HORAS SEMESTRALES	240	TOTAL SEMESTRE 8: 720			
NOMENCLATURA																					
A			CAMPOS DE FORMACIÓN			ORGANIZACIÓN CURRICULAR			DESCRIPCIÓN POR HORAS												
CD	CP	CA	FE FORMACIÓN TEÓRICA			UNIDAD BÁSICA			Número de Asignaturas:												
E		G	PP: PRÁCTICAS PROFESIONALES			UNIDAD PROFESIONAL			Rango para planificación de horas por componentes:												
			BM: EPISTEMOLOGÍA METODOLÓGICA INVESTIGACIÓN			UNIDAD INTEGRACIÓN CURRICULAR			Total de Horas de aprendizaje en contacto con el Docente:												
			CL: COMUNICACIÓN Y LENGUAJE			PRÁCTICAS SERVICIO COMUNITARIO			Total de Horas del aprendizaje Práctico-Experimental:												
			ICSC: INTEGRACIÓN CONTEXTO SABERES Y CULTURA			PRÁCTICAS LABORALES			Total de Horas del Aprendizaje Autónomo:												
									Total de horas de las Prácticas de Servicio Comunitario:												
									Total de horas de las Prácticas Preprofesionales Laborales:												
									Total de la Unidad de Integración Curricular/Tutorías:												
									TOTAL DE HORAS DE LA CARRERA/PROGRAMA:												

Nota: Malla curricular adscrita al rediseño curricular de la carrera aprobado mediante resolución RPC-SO-37-1019-650114E01-Nº.762-2016.

En la malla curricular expuesta, también es perceptible una visión internacionalista de alta influencia de modelos estandarizados de corte eurocéntrico; asignaturas como Inglés A1, Inglés A2, Inglés B1, Inglés B2 propuestas a la luz de lógicas y lineamientos del MCER, *Language and Culture*, *International Exam Preparation I* e *International Exam Preparation II* dan fe de lo acotado. Ahora bien, a medida que el estudio avance se podrá determinar si estas asignaturas se alinean a las concepciones de internacionalización que patrocinan y posibilitan el intercambio de saberes, de investigación, de tecnología, de experiencias, visiones del mundo con las culturas extranjeras. En el sentido, enriquecer la formación de los futuros profesionales de LE con experiencias académicas, sociales y culturales que les permitan entrar en contacto con otras culturas para abrirse a nuevos horizontes intelectuales y desarrollar pensamientos más inclusivos y tolerantes como lo sostienen Knight, (2014) y Ramírez y Falcón (2010) o estamos al frente de lo que Vargas y Trujillo (2018) definen como, “concepción utilitarista y materialista de la globalización, internacionalización e interculturalidad” que resulta en un privilegio y un negocio muy lucrativo en manos de pocos. (p. 226)

También se nota un amplio privilegio de lo gramatical en relación con los demás factores vinculados a la naturaleza y alcance del idioma inglés, son 4 asignaturas establecidas para el efecto *Understanding and Using Grammar I, II, III y IV*.

Por otro lado, es destacable los aportes a la formación pedagógica con asignaturas como Evaluación Educativa, Planificación Curricular, Gestión educativa, *School Management (Curriculum)*, *Assessment*, *English Methodology and Didactics I, II y III*. El conocimiento específico sobre el lenguaje objetivo también resulta de alto interés, al respecto se identifican asignaturas como *Descriptive Linguistics*, *Phonology*, *Contrastive Linguistics*, *Semantics and Pragmatics*, y *Sociolinguistics*. No obstante, desde nuestro parecer lo

que más sobresale en la malla curricular es la presencia de materias como Investigación en tres de los ocho semestres que componen la carrera, Educación Especial e Inclusiva, *Critical Thinking*, *Technology in Education*, *Language for Specific Purposes*.

En este contexto resulta pertinente declarar que esta malla curricular, en gran medida, se ajusta a lo formulado por Lucio Gil (2004). El autor sostiene que la formación docente debe integrar cuatro saberes: conocimientos científicos específicos y su epistemología, conocimientos pedagógicos, conocimientos didácticos específicos, y el saber psicológico. De tal manera que la educación se entienda como una actividad práctica compleja que se desarrolla con profesores, problemas y situaciones reales singulares y que tiene resultados imprevisibles y conflictivos. Lo que exige al docente reconsiderar su conocimiento estático y sus concepciones para, a través de procesos reflexivos individuales y colectivos sobre la propia práctica, modificarlos o reafirmarlos.

4.7 Procesos Vinculados a la Formación Docente en Lenguas Extranjeras

Los procesos llevados a cabo en el marco de la formación docente en lenguas extranjeras en la carrera objeto de estudio son: Práctica Preprofesional, Vinculación con la Sociedad y Titulación.

4.7.1. Sobre las Prácticas Preprofesionales Resolución No. 0106-CU-16-04-2019

Se evidencia que el proceso de prácticas preprofesionales está organizado en función de lo prescrito en las diferentes leyes y normativas legales que rigen el sistema de educación superior, entre las que se destacan: Constitución de la República del Ecuador (2008), Ley Orgánica de Educación Superior (2010), Reglamento de Régimen Académico CES (2013); Estatuto Institucional (2018) y Reglamento de

Régimen Académico Unach (2016), Reglamento de prácticas preprofesionales, pasantías, ayudantías de cátedra o de investigación de la Universidad Nacional de Chimborazo (2019).

Según lo establecido en la Carta Magna Nacional, en el Artículo 350; El sistema de Educación Superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos de régimen de desarrollo.

En este sentido se entiende a las prácticas preprofesionales como actividades de aprendizaje orientadas a la aplicación de conocimientos y/o al desarrollo de competencias profesionales; constituye el eje integrador de los conocimientos teóricos generales y específicos adquiridos a lo largo del proceso de enseñanza con las experiencias de aprendizaje en el área de lenguas extranjeras, respondiendo pertinentemente a los requerimientos del sujeto que aprende a partir de la identificación, descripción, análisis, planificación, ejecución y evaluación del desarrollo pedagógico, herramientas necesarias para fortalecer el perfil de egreso del futuro educador. En este contexto, como lo concebiría Davini (2015), el proceso de prácticas preprofesionales, se convierte un pilar fundamental en la formación del docente en lenguas extranjeras. Por cuanto estas prácticas resultan el modo y momento propicio para que los docentes en formación se vinculen con su trabajo. Por consiguiente, advierte Davini, su complejidad sugiere la articulación de acciones formativas en dos escenarios: la propia institución formadora y las escuelas asociadas del nivel o modalidad en el cual se van a desempeñar los futuros profesionales.

Principalmente, las prácticas preprofesionales de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Unach se

desarrollan en las instituciones educativas fiscales, fiscomisionales y particulares de la Zona 3 que ofertan los niveles educativos: Inicial, Educación General Básica (preparatoria, elemental, media, superior), Bachillerato General Unificado, previos convenios interinstitucionales. En este punto se puede notar un cierto desequilibrio entre lo formalmente establecido para el proceso de prácticas preprofesionales con lo declarado en el Perfil de Egreso de la Carrera, donde en su parte pertinente se expone que, el futuro docente de inglés podrá desempeñarse profesionalmente, no solo en los escenarios de educación básica y media sino también en “institutos de idiomas y educación superior” además que el este profesional está habilitado para incursionar en la “traducción e interpretación” actividades que no son comunes en los contextos de prácticas señalados.

Las prácticas preprofesionales son diseñadas, organizadas y valoradas por el Vicerrectorado Académico, por el Departamento de práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías y la Comisión de prácticas preprofesionales de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y extranjeros de la Unach, entendiéndose que este proceso se adscribe en un sistema político educativo de arriba hacia abajo, lo que resultaría, siguiendo el razonamiento de Martinic (2001), en una escasa o nula participación de los sujetos que intervienen en el proceso de prácticas preprofesionales (Estudiantes y tutores) dando luz a un modelo lineal que establece una relación causal unidireccional entre insumos, procesos y resultados.

Este proceso es orientado, monitoreado, y valorado por el tutor de la institución receptora (docente de inglés en la institución de práctica), tutor académico (profesor de la carrera que da seguimiento individual y colectivo al proceso), responsable de carrera (profesor de la carrera responsable administrativo del proceso de práctica) y responsable de facultad (profesional designado por las autoridades de

la facultad para gestionar, administrar y evaluar el proceso), quienes socializaran las políticas, procesos, normativas, lineamientos y formatos que los estudiantes deberán seguir y desarrollar en sus prácticas preprofesionales. Analógicamente podemos relacionar esta propuesta con lo que Delgado, Delgadillo y De la Luz Munguía (2020) sugieren. Los autores argumentan que para que las prácticas preprofesionales contribuyan en la FDLE, el formador será quien acompaña, guía, propone, desafía la formación del futuro profesional a través de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje; es decir, mediante procesos de asesoramiento y apoyo facilitadores del aprendizaje entre iguales. Ahora bien, cuando se habla de “formatos” podría existir el riesgo de enfrentarnos a procesos muy burocráticos, mecánicos, acríticos, que irían en desmedro de lo antes expresado.

Las ayudantías de cátedra o de investigación son también consideradas como prácticas preprofesionales. Se define como ayudante de cátedra o de investigación, al estudiante que asiste a un profesor o investigador en sus actividades de docencia o investigación, conforme a las especificaciones y directrices institucionales y bajo la responsabilidad de los profesores o investigadores, a quienes no los sustituyen ni reemplazan

A causa de la coyuntura emergente originada por la Pandemia del Sars-Cov 2 o COVID 19; amparados en lo dispuesto en la Constitución Art. 89 así como en el Acuerdo Ministerial No. 00126-2020 del Ministerio de Salud Pública del Ecuador donde se declara el Estado de Emergencia Sanitaria en todo el país por la inminente posibilidad del efecto provocado por el coronavirus, y prevenir un posible contagio masivo en la población. Las prácticas preprofesionales se vienen realizando bajo la modalidad en línea.

De acuerdo con lo declarado en el Modelo de Práctica de la Carrera, epistemológicamente las prácticas preprofesionales están pensadas para que el docente en formación fortalezca sus capacidades

a partir de la identificación descripción, análisis, planificación, diseño, ejecución y evaluación del desarrollo pedagógico y didáctico, herramientas necesarias para fortalecer el perfil de egreso del futuro educador. Se entiende entonces que los dispositivos de práctica preprofesional desafían a los practicantes a enfrentarse con lo real y lo ficticio, con lo planeado y lo inesperado; con la diversidad y singularidad de sus estudiantes, con el tiempo y los espacios; que posibilitan el desarrollo de sus capacidades e iniciativas propias para plantear alternativas pedagógicas, como lo sugiere Fandiño-Parra (2017).

También tiene como finalidad aportar al proceso de enseñanza y aprendizaje, que el discente fortalezca su formación, adquiriendo criterios de la praxis y la misma realidad, que lo proyecte como un profesional pertinente y comprometido con la transformación social. En el marco de las siguientes líneas de práctica:

- Competencias y capacidades científico-humanistas en Enseñanza del Inglés como lengua extranjera, traducción e interpretación inglés-español de textos con propósitos generales-específicos, conversaciones con propósitos generales-específicos, para Instituciones públicas o privadas de todo nivel que oferten servicios de educación o gestión de traducción e interpretación a la sociedad.
- Estrategias metodológicas en los procesos de Enseñanza y Aprendizaje en las áreas de conocimiento.

En este contexto se vislumbran factores que conjugan con los criterios de Souto (2018) y Alliaud (2018). La práctica preprofesional es pensada desde la interdisciplinariedad, la interculturalidad, la pertinencia y pertenencia. Se reconoce al sujeto en formación por sus características individuales y sus interacciones colectivas. Guarda una visión científica y humanista marcada por la investigación científica y tecnológica, la innovación, promoción, desarrollo difusión de los saberes y las culturas,

la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos de régimen de desarrollo.

A través del desarrollo de las prácticas se pretende desarrollar, en los estudiantes, los siguientes resultados de aprendizaje:

- Identifica los diversos aportes culturales desde el entorno de aprendizaje vinculándolos con la oferta curricular a través de acciones transversales e interdisciplinarias.
- Reconoce el impacto del desarrollo y aporte del ser humano en la transformación y evolución de los contextos.
- Describe el entorno social y político del país considerando estrategias educativas para su intervención.

Finalmente, en cuanto a lo administrativo, el proceso de prácticas tiene lugar en cuarto semestre con la modalidad de prácticas de observación, en quinto con prácticas de ejecución I y en sexto semestre con prácticas de ejecución II. En estos tres semestres los docentes en formación deben acumular 240 horas. Es importante destacar las asignaturas que se vinculan al proceso de práctica: Evaluación Educativa, *English Methodology I*, *School management (Curriculum)*, Educación Especial e Inclusiva, *English Methodology II*.

Se puede asumir que el modelo de prácticas preprofesionales en la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Unach se ajustan a la propuesta de García (2012), quien considerando complejidad de la profesión sugiere que este proceso debe aportar a reforzar el conocimientos de los futuros docentes sobre la lengua, sobre su didáctica, sobre adquisición de lenguas, sobre estrategias para enseñar distintos contenidos lingüísticos, sobre la relación existente entre la lengua objeto de estudio, su cultura e identidad; así como, una serie de habilidades docentes, comunicativas e interculturales que solo pueden ejercitarse y mejorarse a través de la práctica, la reflexión y la consciencia de lo ¿qué se hace? ¿para qué se hace? y ¿por qué se

hace? Además, que los exponga y desafíe a planificar, organizar, gestionar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje; a ser capaz de trabajar en equipos disciplinarios, multi e interdisciplinarios para reflexionar críticamente sobre las problemáticas educativas que los asechan; y en este marco, proponer respuestas contextualizadas y fundamentadas, construidas participativamente, en un marco dialógico, de confianza, apertura y respeto hacia uno mismo y a los otros (Anijovich, et al. 2009).

4.7.2. La Vinculación con la Sociedad Resolución No. 0192-CU-UNACH-DESN-01-12-2020; 2020

La vinculación con la colectividad, al igual que los procesos académicos ya descritos, se fundamente en diferentes leyes y normativas legales que rigen el sistema de educación superior, tales como: Constitución de la República del Ecuador (2008), Ley Orgánica de Educación Superior (2010) y su Reglamento, Código Orgánico de Planificación y Finanzas Públicas, Plan Nacional de Desarrollo, Código Orgánico de Economía Social del Conocimiento, Reglamento de Régimen Académico Nacional, Estatuto de la Universidad Nacional de Chimborazo (2018).

Según lo expuesto en el reporte del rediseño (2015) de la Carrera objeto de estudio, una de las funciones imprescindibles de la universidad es la vinculación, gestión que trasciende desde la legislación vigente para evidenciar su rol referente al cambio de realidades inequitativas que requieren con urgencia liderazgos transformadores. La Vinculación con la Colectividad es la interacción de la universidad con los demás componentes de la sociedad, para mutuo beneficio en el avance del conocimiento, formación de recursos humanos, solución de problemas específicos y respuesta a las situaciones de pobreza en el país, a través de proyectos articulados a la academia e investigación, impulsando y fortaleciendo el

conocimiento, cooperación y desarrollo de la innovación social, generando alianzas estratégicas interinstitucionales e interactuando a nivel nacional e internacional, respondiendo al principio de pertinencia.

Pragmáticamente, al proceso de vinculación con la colectividad se lo entiende como el conjunto de actividades teórico-prácticas, de carácter permanente y bien estructurado, mediante retribución, que ejecuten los docentes y estudiantes en beneficio de la sociedad, el estado y la comunidad, mediante acciones encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente, las enfermedades, con la finalidad de mejorar la calidad de vida de la sociedad, de acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo Toda una Vida 2017-2021. Incluye programas de cooperación y desarrollo, prácticas preprofesionales y pasantías de servicio a la comunidad, educación continua y emprendimiento social y productivo, que permita la democratización del conocimiento y el desarrollo de la innovación social.

El proceso de vinculación de la carrera en Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros: Licenciatura en Pedagogía del Idioma Inglés, responde a las demandas de las condiciones que presentan los organismos e instituciones de los sectores educativos, sociales y comunitarios a nivel cantonal y provincial, lo que evidencia su valor social. Este proceso tiene cabida en octavo semestre donde los estudiantes dedican 160 horas al desarrollo y cumplimiento de proyectos socioeducativos que se adscriben a los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo, las necesidades y demandas de la sociedad a nivel de la Zona 3, donde se procurara solucionar problemáticas del contexto socio-educativo-cultural contribuyendo así al desarrollo de la sociedad a partir de la especificidad de su naturaleza académica.

Para finalizar se puede deducir que estas actividades surgen a la luz de la pedagogía crítica freireana, por cuanto, lo que se busca es el cambio de realidades inequitativas, la erradicación de la pobreza, la

intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente, las enfermedades, con la finalidad de mejorar la calidad de vida de la sociedad ecuatoriana. Este proceso de reciprocidad y responsabilidad social forja, en los docentes en formación, su compromiso social y cultural, su identidad, su sentido de pertenencia, su humana condición (Barros-del Río, 2019).

4.7.3. El Proceso de Titulación Resolución No. 0025-CU-25/28/30-01-2019

El proceso de Titulación se fundamenta básicamente en los siguientes cuerpos legales: Constitución de la República (2008), Ley Orgánica de Educación Superior (2010) Reglamento de Régimen Académico Nacional, Estatuto Institucional de la Unach (2018), y Reglamento de Régimen Académico de la UNACH.

Para efectos de gestión del proceso, existe una Unidad de Titulación Especial por cada carrera vigentes y no vigentes habilitados para el registro de títulos. Constituye una unidad curricular, a la que los estudiantes deben acceder con la finalidad de desarrollar su trabajo de titulación, para la obtención del título profesional.

La planificación de la Unidad de Titulación Especial cuenta con un currículo alineado a los objetivos de validación del perfil de egreso de los estudiantes, que se concreta en las modalidades de titulación a través de: examen de grado de carácter complexivo o proyecto de investigación.

El examen de grado de carácter complexivo está articulado al perfil de egreso de la carrera, con el mismo nivel de complejidad, tiempo de preparación y demostración de resultados de aprendizaje o competencias, que el exigido en las diversas formas del trabajo de titulación. El desarrollo de la modalidad de examen de grado de carácter complexivo comprende actividades teóricas, de aprendizaje autónomo y práctico pertinentes a la carrera, con una duración de 400

horas que podrán extenderse hasta un máximo del 10% adicional dependiendo de la complejidad del contenido o de su metodología. El proceso se distribuye de la siguiente manera: Curso de preparación (teórico) 120 horas; Aprendizaje autónomo y Aprendizaje práctico 280 horas.

El Examen de grado consiste en una prueba teórico-práctica, según lo determina el perfil de egreso de la carrera. El componente teórico es aplicado a través de un examen escrito de tipo complejo, el que abarca los contenidos de las asignaturas de organización curricular profesionalizante. En tanto el componente práctico es abordado mediante la presentación de un caso, resolución de problemas u otros que se consideren en los diferentes escenarios establecidos para la práctica de acuerdo con el área del conocimiento y que permitan evidenciar el cumplimiento de los resultados de aprendizaje.

El trabajo de titulación es el resultado investigativo y/o académico desarrollado en apego a lo estipulado en el perfil de egreso y objetivos de la Carrera, en el cual el estudiante demuestra el manejo integral de los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación profesional. El proyecto de Investigación debe constituir una propuesta innovadora en términos de una investigación descriptiva, exploratoria, diagnóstica o aplicada. Para garantizar su rigor académico, el trabajo de titulación debe guardar correspondencia con los aprendizajes adquiridos en la carrera en función del perfil de egreso.

El desarrollo de la modalidad de proyecto de investigación comprende actividades teóricas, tutorías, aprendizaje autónomo y desarrollo del proyecto de investigación con una duración de 400 horas que podrán extenderse hasta un máximo del 10% adicional dependiendo de la complejidad del contenido o de su metodología. distribuidas de la siguiente manera: Metodología de la Investigación 40 horas, Tutoría del proyecto de investigación 60 horas, Aprendizaje

autónomo 100 horas y Desarrollo del proyecto de investigación 200 horas.

Los procesos de titulación pueden entenderse como el espacio donde los docentes en formación identifican, investigan, problematiza, reflexionan y explica posibles soluciones a problemas educativos propios de su área de conocimiento. A partir de los datos expuestos, se puede concebir que estos procesos guardan una lógica interpretativa, por cuanto, el horizonte que los guía es la comprensión y descripción de los fenómenos. Identificamos en este sentido que la propuesta gira alrededor de principios hermenéutico-reflexivo, que a la postre, desde el criterio de De Lella (1999), buscan desarrollar en el futuro docente valores morales y éticos sólidos y competencias polivalentes.

Se percibe además la oportunidad de debatir, desde la biografía escolar las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las estereotipias, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas. Resulta también la oportunidad ideal para reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas; para compartir la reflexión crítica personal y colectiva para posibilitar cambios actitudinales (Anijovich, 2009; Terigi, et al., 2011; Yedaide y Porta, 2017; Hermida, Pionetti y Segretin, 2017; Alliaud, 2018).

Finalizamos este apartado señalando que en gran medida la propuesta de FDLE en cuestión, teórica e ideológicamente, se ajusta en gran medida, a las expresadas en el marco teórico de este estudio. Empero, como lo hemos señalado insistentemente existen ciertos elementos que podrían significar la vigencia de tradiciones ampliamente cuestionadas (Davini, 1995). Realidad que podrá ser determinada una vez cubiertos todos los objetivos específicos propuestos, donde los testimonios de los docentes formadores y en

formación son cruciales. Así, en las páginas siguientes se presentan los resultados alcanzados desde las contribuciones de los sujetos responsables de la formación docente en lenguas extranjeras; inglés en el caso particular de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la UNACH.

CAPÍTULO 5

POLÍTICAS, DIMENSIONES CURRICULARES Y FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUAS EXTRANJERAS; LAS NARRATIVAS DE LOS FORMADORES

La visión de Martha Souto es exquisita sobre los procesos de formación docente. La autora entiende que la singularidad de la experiencia del sujeto formador, sus relatos y escrituras autobiográficas constituyen una vía potente para abordar y comprender las prácticas docentes ya que, permiten la exteriorización de acontecimientos cotidianos y facilita la reflexión de los propios docentes sobre dichas experiencias, volver a lo vivido a través de la narración, de trabajar el escrito con la teoría y de reelaborar la teoría y lo vivido en el trayecto, metabolizar y conectar afectos, asociaciones, imágenes y recuerdos para comunicarlos (Souto, 2016). Asumimos como propia esta perspectiva y patrocinamos, en las páginas subsiguientes, un abordaje político, curricular y epistemológico entorno a la FDLE, desde las subjetividades de aquellos responsables del proceso. Advertimos, una cobertura crítica sobre las contribuciones dadas.

Iniciaremos señalando que, todo el personal docente que labora en la carrea de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la UNACH cumple con los requerimientos político-administrativos establecidos por los organismos de control nacionales como la SENESCYT y el CACES y la misma universidad para ser profesor universitario, destacándose la presencia de dos docentes con título de PhD y cuatro en proceso de titulación en la misma jerarquía; de un total de diez docentes de especialización existentes. Su experiencia profesional oscila entre los 04 y 25 años como formadores de docentes de lenguas extranjeras.

Este rango experiencial de los formadores de docentes genera ciertas interrogantes sobre cómo ellos fueron formados como docentes

de inglés. Esta inquietud resulta de la reflexión propuesta por Davini (1995), quien sostiene que, para formar docentes compenetrados en enfoques constructivistas, humanistas, críticos, sus formadores deberían haber vivido o ser formados a la luz de experiencias de aprendizaje semejantes; en este contexto, las primeras interrogantes planteadas a los participantes circundan sus experiencias personales de formación docente. Las respuestas dadas sugieren dos escenarios de formación, uno que conjuga en cierta medida con un proceso centrado en el estudiante, que dispone de ciertos espacios para la investigación e innovación, que busca la formación integral del docente de inglés, donde este profesional,

...no solo conoce su asignatura, sino que sabe cómo llegar a sus estudiantes de acuerdo con sus necesidades e intereses; sabe escoger, de acuerdo con el grupo que está trabajando, las metodologías, las técnicas, las herramientas, el enfoque que más se adapte a cada uno de sus estudiantes. (Lara, A., Profesora Entrevistada, 2022)

Este sería el caso de tres docentes quienes poseen un menor rango experiencial. Realidad que podría sugerir que, en los últimos años, ciertos cambios favorables se vienen forjando en torno al proceso de FDLE en el país. Podríamos, en este contexto, citar un ejemplo. En la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES 2018) se propende una visión de calidad educativa basada en el equilibrio entre la docencia, la investigación e innovación y la vinculación con la sociedad, orientadas por la pertinencia, la inclusión, la democratización del acceso y la equidad, la diversidad, la autonomía responsable, la integridad, la democracia, la producción de conocimiento, el dialogo de saberes y valores ciudadanos (LOES, 2018; Art. 93)

Un segundo escenario sugiere una formación tradicionalista, regida por nociones de entrenamiento y capacitación, centrado en el desarrollo de técnicas, recetarios, fórmulas que le permitan al maestro

aterrizar el currículo, desarrollado por expertos internacionales, en el salón de clases (Acosta. 2019); características que se ajustan a la formación recibida por siete de los diez profesores que forman docentes de inglés en la UNACH.

...cuando yo obtuve mi título de nivel superior, las metodologías eran diferentes... eran centradas en la memorización, en la repetición, eran más tradicionalistas... la instrucción que recibimos era diferente a la que se propone hoy; sin embargo, se supone, era lo correcto de acuerdo con la época aquella. (Torres, M., Profesora Entrevistada, 2022)

Un hecho para destacar de este acercamiento a las experiencias personales de formación de los profesores que forman docentes de inglés es lo que Barros del Río (2019), define como “consciencia crítica de sí mismo”. El autor sugiere que el profesor de lenguas extranjeras debe poseer una identidad docente, que debe ser capaz de construirse contra-hegemónicamente; es decir, frente al discurso dominante. Lo expuesto resulta de los criterios vertidos por Torres quien, frente a su experiencia de formación de corte tradicionalista, sostiene lo siguiente:

... eso me inspiró a hacer las cosas diferentes, de ajustar mi labor de acuerdo con cada época... En mi caso, pretendo hacer que el estudiante tenga una visión más amplia; ya que las necesidades, que tienen los niños, los jóvenes, los adultos, las instituciones educativas son distintas, el desarrollo social es totalmente diferente ...la idea es formar docentes para que, en su futuro profesional, su accionar esté más acorde a las coyunturas y les ayude a enseñar de manera que, toda esa juventud, esa niñez puedan enfrentarse a la vida que tienen ahora. (Torres, M., Profesora Entrevistada, 2022)

Este contexto alude el desarrollo de un pensamiento estratégico, situacional, coyuntural, oportunista; donde la reflexión, la cuestión y la crítica constituyen el motor gestor del cambio afirmativo (Gonfiantini, 2016). Lo hasta aquí expuesto vislumbra el amparo de una formación docente que responde a las coyunturas de cada época y que desafía a los docentes en formación a desarrollar capacidades para investigar, crear, recrear, significar, re-significar, innovar, dar respuestas pertinentes y coherentes a las circunstancias y condiciones que les toque vivir. El sendero por transitar para determinar si esta primera noción es correcta inicia con un abordaje al marco legal sobre el cual se construye el modelo de FDLE de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la UNACH.

5.1 Las Políticas que Abrazan la FDLE; ¿Qué dicen los formadores?

A criterio de Villagómez (2012) y Tamayo (2014) la formación docente en el Ecuador históricamente ha estado marcada por los lineamientos de la política pública de los gobiernos de turno y el currículo nacional, ambos contruidos bajo preceptos internacionalistas; factor que se hace más visible en los procesos vinculados a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Lo señalado por los autores es fácilmente percibido por los formadores; así, Lara identifica ciertos cuerpos legales que constituyen el marco reglamentario de la FDLE en el contexto de estudio “La Ley de Educación Superior, el Reglamento de Régimen Académico”, por su parte Torres reconoce el “Convenio que tiene el Ministerio de Educación para que se cumplan los estándares del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas”.

Se puede percibir un cierto nivel de desconocimiento del marco legal sobre el cual se construye la propuesta curricular en cuestión, por cuanto según se describe en los documentos oficiales de la carrera, esta propuesta de FDLE, a más de los cuerpos legales identificados

por las profesoras, está construida a la luz de la Constitución de la República del Ecuador de 2008, el Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017, Plan Nacional de Desarrollo 2013-2017, Ley Orgánica de Educación Superior 2010, El Currículo de la Educación Superior desde la Complejidad Sistémica (Larrea, 2013), Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Chimborazo 2014, Estatuto Institucional (2018) y Reglamento de Régimen Académico Unach (2016).

El desconocimiento de lo político supone poner en riesgo la formación docente al amparo de lo humano, de lo progresista, de lo crítico; ya que, como lo reconoce Sanjurjo (2004), la FD implica, además de la formación teórico-práctica en lo pedagógico y disciplinar, una fuerte formación filosófica y política. Así, la propuesta para que el docente en formación se construya individual y colectivamente como “traductor político” donde éste trabaja sobre sí mismo y se convierte en sujeto de política permitiendo que ésta se convierta en parte de su práctica, de su percepción y de su autoconstrucción (Ball et al., 2011), queda relegada al discurso o a las buenas intenciones. Esto, pese a que, como certifican los participantes, en el proceso de construcción de políticas específicas para este modelo de FDLE se considera la participación de todo el personal académico y la representatividad del estudiantado.

todos los profesores hemos sido parte de la construcción de ese curriculum dando a conocer desde nuestra experiencia, los contenidos básicos que deberían contener cada una de nuestras asignaturas ...en base a ese *input* que hemos recibido de los estudiantes se han ido adaptando a las necesidades que ellos tienen. (Torres, M., Profesora Entrevistada, 2022)

Todos los compañeros docentes participamos. Se nos asigna a grupos de trabajo donde cubrimos ciertos componentes curriculares que en lo posterior deben ser

socializados, analizados e integrados a la propuesta curricular. (Lara, A., Profesora Entrevistada, 2022)

...trabajamos todos los docentes de la carrera ...se toma en cuenta a los presidentes de curso quienes son los portavoces de sus compañeros ...cuando se trata de compartir los resultados de algún proceso, ahí sí participan todos los estudiantes (Fierro, D., Profesora Entrevistada, 2022)

La influencia de modelos internacionales en el marco político sobre el cual se construye esta propuesta de FDLE es ampliamente reconocido y en cierto modo privilegiado y sobrevalorado, desde nuestra visión. Específicamente se señala que el Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER), es un referente que determina los lineamientos por donde transita la formación docente y sobre el cual se establecen muchos de los componentes curriculares, a pesar de que el MCER forma parte de un proyecto de política lingüística del Consejo de Europa, que pretende la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo (Council of Europe, 2001), realidad que dista de la ecuatoriana de manera abismal.

En base al Marco Común Europeo se han establecido, por ejemplo, en nuestro curriculum, diferentes asignaturas (A1, A2, B1, B2) que se encaminan a lograr los objetivos básicos del Marco Común Europeo ...para que nuestros estudiantes adquieran ese dominio de la lengua extranjera que luego va a ser su herramienta profesional. (Torres, M., Profesora Entrevistada, 2022)

Tomamos como referencia el MCER, para establecer los contenidos mínimos a fin de que los estudiantes estén en

la capacidad de responder a las exigencias internacionales
(Lara, A., Profesora Entrevistada, 2022)

No es difícil elucidar el rol que juega el MCER en este modelo de FDLE. Este contexto es cuestionado por Torres (1998), por cuanto esta realidad desencadena un fenómeno que la autora define como la "lógica de los listados" que, escudados en innovaciones político-pedagógicas, incorporan en los sistemas educativos, conceptos y marcos teóricos e ideológicos diferentes y hasta contradictorios entre sí y entre las realidades contextuales. Criterio que es compartido por Romero, et al. (2017), los autores sostienen que "no sirven las propuestas de formación estandarizadas e impuestas desde arriba" por cuanto estos modelos obedecen a intereses signados por el neoliberalismo y el neoconservadurismo entrañados histórica y estructuralmente en las sociedades latinoamericanas (Aguirre y Menghini, 2021). No obstante, destacamos una vez más la consciencia de los formadores, quienes reconocen que:

es un proceso arbitrario [la inclusión del MCER en el modelo de FDLE] que nos toca asumir por cuanto es lo válido... el MCER establece principio universales lógicos que de una u otra manera están en el sistema y son socialmente asumidos como verdaderos. (Heredia, E., Profesor Entrevistado, 2022)

...todo docente, al momento de ponerla en práctica [los criterios y fundamentos del MCER], tiene que adaptar, el contenido, la visión, a su propia realidad. El enfoque cultural vinculado a la enseñanza del inglés debería ajustarse a las necesidades de los estudiantes, de tal manera que sea relevante y significativa en la vida de ellos; pero sin limitaciones para permitirles conocer que el mundo no es el chiquito [minúsculo] que está a nuestro alrededor. (Torres, M., Profesora Entrevistada, 2022)

La alta injerencia del MCER percibida en el contexto de estudio y la realidad lingüística, social, cultural y educativa del país forjan una nueva interrogante ¿Cómo está la FDLE políticamente construida para responder a la diversidad lingüística y académica del país? A partir de lo expresado por los participantes, se derivan dos aristas. La primera que insinúa que a la luz del MCER no solo se determinan lo que se debe enseñar y aprender y cómo, este proceso, debe llevarse a cabo “en base al MCER se deciden sobre las temáticas, contenidos, metodologías a utilizarse en la formación docente” (Heredia, E., Profesor Entrevistado, 2022); sino que, establecen los perfiles profesionales que los docentes deben alcanzar, las políticas y normativas a seguir y, los criterios y metodologías de evaluación y/o acreditación, como lo advierte Ureña (2014). “...en términos generales el MCER es una guía, no solo para nuestro país sino para todo el mundo... de acuerdo con esos lineamientos se debe formar a los estudiantes.” (Gallegos, M., Profesora Entrevistada, 2022).

El MCER me ha permitido establecer la temática más importante que los estudiantes tienen que abordar, para lograr esos estándares, el cómo abordar el proceso metodológico para ser exitoso en el desarrollo de las destrezas lingüísticas y también para establecer el enfoque cultural que debería ir inmerso en la enseñanza-aprendizaje de la lengua. (Torres, M., Profesora Entrevistada, 2022)

El Marco Común, no solo establece los descriptores para cada uno de los niveles, sino que también nos da una guía de qué actividades podemos trabajar en la clase para desarrollar cada una de las destrezas. (Lara, A., Profesora Entrevistada, 2022)

La segunda arista conjuga con los postulados de Bugnone (2015), quien en contraposición a lo expuesto, sostiene que la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y en consecuencia la FDLE, no debe limitarse a sus aspectos estructural y formal, sino que debe reconocer, valorar, e interpretar las referencias contextuales y culturales que dan sentido tanto a la cultura extranjera como a la suya propia; debe propiciar la reflexión sobre cómo se relacionan los saberes de tales culturas, a fin de evitar la imposición de aquellos que provienen de los pueblos más poderosos económicamente, como los saberes únicos y verdaderos. Surge así, la necesidad, no solo de desarrollar la competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio, sino, además, la competencia intercultural; un desafío tanto para los docentes formadores como aquellos en formación, así lo reconoce Heredia:

Los docentes deben ser muy bien preparados, porque debe considerar todas las cosmovisiones de los estudiantes, ya que no es lo mismo enseñar inglés a un mestizo que conoce un solo idioma, que enseñar inglés a un indígena que tiene su lengua materna kichwa o shuar, en ese contexto los docentes deben lograr que, en esa gran diversidad cultural y lingüística, todos los estudiantes logren alcanzar las destrezas deseadas. (Heredia, E., Profesor Entrevistado, 2022)

Sobre la base de un abordaje crítico alrededor de la construcción política de la FDLE en cuestión, los factores que privilegian al MCER, no serían los únicos cuestionables por sus cualidades y orientaciones fragmentarias, absolutistas, intrusivas, allanadoras; sino que, además, esta propuesta curricular estaría construida, según Lara, sobre una versión prescrita del MCER.

lo que estamos planteando está con base al Marco Común del año 2001... en el 2018 hubo un replanteamiento de lo que el Marco Común considera como destrezas de la

lengua... lo toman como destrezas productivas (*speaking and writing*) y receptivas (*listening and speaking*) y las pone como modos de comunicación y añade la mediación y la interacción online” (Lara, A., Profesora Entrevistada, 2022)

Para finalizar este acercamiento a lo político de la FDLE reflexionamos sobre ciertas cuestiones que se ajustan a la hipótesis planteada en el primer objetivo específico. Existen ciertos indicios que sugieren la vigencia de conceptos adscritos a la tradición. Se declara, por ejemplo, que se busca el “dominio” de la lengua objeto de estudio, la transferencia de conocimiento, que los docentes sepan “aplicar” las técnicas o estrategias elaboradas por terceros, se percibe una alta injerencia de lógicas internacionalistas y de estandarización que aluden excelencia y/o validez. Se vislumbra una formación docente de que soslaya lo político, hecho crucial que Freire critica, por cuanto el autor considera que la educación es un “acto político” que exige una “no neutralidad” del docente, así este se convierte en un militante político cuya tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, la geografía, la sintaxis, o en nuestro caso, una lengua extranjera sino que además vive un compromiso y la actitud en favor de la superación de las injusticias sociales (Freire, 1972).

5.2 El Espíritu Curricular de la Propuesta de FDLE

Considerando que el curriculum es la expresión y concreción de un proyecto político, cultural, social y educativo; que es instituido en base a visiones, intereses, valores o preferencias que responden a intereses de determinados grupos sociales, económicos o políticos; que a la luz de este se seleccionan, organizan, distribuyen y valoran los fundamentos y contenidos de la educación que deben ser desarrollados con y para los estudiantes, las metodologías, recursos, sistemas de evaluación, ambientes de aprendizaje, los conocimientos que se pueden comunicar y los que no; y demás, reglas y normas que condicionan e instituyen usos

y hábitos, funcionamiento de la organización escolar, distribución del tiempo, perfil de egreso de los estudiantes, especialización del profesorado y el orden del aprendizaje que definirán la Cultura Escolar; en las siguientes líneas se busca conocer, desde las voces de los formadores, la naturaleza de la dimensión curricular de la FDLE de la Unach.

Un primer acercamiento refleja tres dimensiones sobre las que transita la FDLE, una orientada a la formación pedagógica, una segunda que aborda las cuestiones lingüísticas del idioma inglés y una tercera que tiene como horizonte el desarrollo de la proficiencia de los futuros docentes.

La carrera tiene asignaturas profesionalizantes, con las cuales se busca preparar a los estudiantes primero en el manejo del idioma y también en lo que corresponde a la parte metodológica, sin dejar de lado los conocimientos que debe tener un docente de inglés que es el conocimiento de la lingüística, que no puede ir separado de lo que es la enseñanza del idioma. (Lara, A., Profesora Entrevistada, 2022)

Los estudiantes tienen un proceso de formación integral... Dentro de lo pedagógico existen asignaturas en los que ellos reciben todo este entrenamiento, teórico-práctico, para el desarrollo de sus habilidades en la enseñanza del idioma inglés, por ejemplo, las asignaturas de English Methodology I, II y III. Para la cuestión lingüística reciben asignaturas como *Linguistics*, *Contrsative Linguistics*, *Phonetics and Phonology*, *Sociolinguistics*, entre otras. Ahora para la proficiencia están las asignaturas de English A1, A2, B1 y B2. Además, a partir del cuarto semestre, tienen asignaturas de especialización, como *Academic Writing*, *Computer Assisted Language Learning*,

International Exam Preparation que ayudan a seguir en el perfeccionamiento y dominio de la lengua extranjera ya que las destrezas de la lengua están inmersas en el desarrollo de los contenidos propuestos en estas asignaturas (Torres, M., Profesora Entrevistada, 2022)

...lo pedagógico es contribuido con todas las asignaturas donde se proponen diferentes estrategias, metodologías, recursos que podrán servir para en un futuro compartir con sus estudiantes... La proficiencia es practicada todo el tiempo y en todas las asignaturas, ya que utilizan todo el tiempo el idioma para comunicarse. (Gallegos, M., Profesora Entrevistada, 2022)

Una realidad alentadora que se adscribe a los postulados de García (2012). La autora explica que los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras requieren de conocimientos sobre la lengua, sobre su didáctica, sobre adquisición de lenguas, sobre estrategias para enseñar distintos contenidos lingüísticos, sobre la relación existente entre la lengua objeto de estudio, su cultura e identidad; así como, una serie de habilidades docentes, comunicativas e interculturales que solo pueden ejercitarse y mejorarse a través de la práctica, la reflexión y la consciencia de lo ¿qué se hace? ¿para qué se hace? y ¿por qué se hace? El docente de LE necesita saber planificar, organizar, gestionar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje; debe ser capaz de trabajar en equipos disciplinarios, multi e interdisciplinarios para reflexionar críticamente sobre las problemáticas educativas que los asechan; y en este marco, proponer respuestas contextuadas y fundamentadas, construidas participativamente.

Para el efecto, se identifica que, en esta FDLE, se patrocina una concepción transversal de la investigación en la formación docente, donde a través de actividades de investigación formativa los estudiantes

son desafiados a la reflexión, al análisis, a la innovación. Idea que armoniza con lo expuesto por Fandiño-Parra (2017), quien argumenta que el docente en LE debe ser un profesional reflexivo, crítico, mediador del aprendizaje e investigador en la acción, que reflexiona, elabora y diseña en, desde y para su propia práctica. “A través de los proyectos de investigación formativa se abre la posibilidad de reflexionar sobre lo que se está haciendo y también sobre lo que los estudiantes podrían hacer en el futuro...” (Heredia, E., Profesor Entrevistado, 2022). No obstante, ciertos factores deberían ser re-estructurados y resignificados, por cuanto los procesos de investigación formativa escapan de una visión compleja o interdisciplinar que sugiere este modelo de FDLE; a criterio de Heredia, “...estas actividades son desarrolladas aisladamente y muy pocas veces los resultados son socializados o puestos a disposición de la sociedad en aras de un mejor porvenir.”

Por otro lado, y según se identificó en el primer objetivo de estudio, existen tres procesos centrales vinculados a la FDLE, la Práctica Pre-profesional, la Vinculación con la Colectividad y los procesos de Titulación.

5.2.1. El Proceso de Práctica Pre-Profesional

Para Hallak (2008), este proceso constituye el espacio propicio para que las reflexiones críticas en torno a la práctica docente posibiliten la puesta en marcha de propuestas de investigación e innovación pedagógica, las cuales permitan dar respuestas creativas, coherentes y contextualizadas a las problemáticas detectadas en los espacios escolares; en este sentido Lara señala que a la luz de las prácticas pre-profesionales es posible:

...vincular al estudiante con la realidad educativa. El futuro docente de inglés tiene la oportunidad de observar el proceso y aprender de sus tutores, para más adelante, utilizar, este conocimiento, en su vida profesional. Este

proceso posibilita no solo poner en práctica y cuestionar lo que aprendieron en las aulas y en las mismas prácticas, sino a lo largo de su vida académica. (Lara, A., Profesora Entrevistada, 2022)

En la misma tónica, Torres señala que la práctica pre-profesional dotan de:

...escenarios donde [los docentes en formación] van a tener verdaderos estudiantes con diferente tipo de comportamiento, visiones, objetivos y formas de ser. Además, en el proceso de práctica preprofesional, tienen la oportunidad de poner en práctica todos los conocimientos adquiridos en la universidad y conocer desde una visión real, lo que ocurre en las aulas. (Torres, M., Profesora Entrevistada, 2022)

Frente a lo expuesto, a criterio de los formadores, se estaría proponiendo lo que Sierra (2018) denomina “formación-acción” donde las comunidades de aprendizaje resultan un instrumento válido para una formación integral del profesorado, por cuanto resultan en el espacio propicio para que el futuro profesional se enfrente a la realidad; así como, la oportunidad clave para desde la fundamentación teórica proponga estrategias de intervención, experimente, innove, cometa errores, entre en conflicto con sus concepciones y las de los demás, interprete, infiera, regule, evalúe, explique y analice el sistema, las teorías, las metodologías, los saberes (Lin, 2008).

Empero, la naturaleza de este estudio nos invita a mirar desde una postura crítica los signos y síntomas que podrían significar que, a pesar de las visiones y nociones que invisten la práctica pre-profesional, existiría cuestiones sujetas a cuestionamientos por cuanto, en el discurso, se perciben indicios de un proceso tecnocrático, absolutista y mecánico; así lo sugiere Heredia, “básicamente debemos acompañar en

todo el proceso de prácticas, revisar y estar pendiente de que los estudiantes cumplan con las horas, que estén cumpliendo con las actividades que ellos deben realizar”.

Así también, se elucida hechos contradictorios a lo anteriormente mencionado por los formadores, ya que al inquirirse sobre la existencia de algún espacio donde, tanto tutor como estudiante, puedan reflexionar sobre los problemas, ideas que los estudiantes tengan y quieran implementar, expectativas o dudas, Heredia asegura que no.

En el horario están establecidas solo las horas en las que nosotros debemos visitar las instituciones, quienes tenemos quizá clases con ellos en otras asignaturas, podemos tomarnos un tiempo de esas asignaturas y guiarles de alguna manera; al inicio solo se les da información general de cómo llenar los formatos y a qué institución deben llegar, pero no algunas pautas de cómo ellos deberían empezar sus prácticas y como deberían abordar todo el proceso ...lastimosamente en nuestra sociedad si no presentamos evidencias es como que no cumplimos, eso también aterriza en la universidad; cada semestre de práctica, los estudiantes deben presentar casi los mismos documentos, las mismas matrices, a veces la misma información, en este contexto, por su naturaleza y estructura, estos formatos pueden ser objeto de prácticas poco éticas. (Heredia, E., Profesor Entrevistado, 2022)

Una perspectiva similar guarda Fierro quien argumenta que:

...los estudiantes no tienen la libertad, de decir para este tema podemos aplicar una metodología diferente porque deben acatar las órdenes que les dan sus docentes... en las instituciones de práctica se debe cumplir el currículo, el tiempo, las actividades planteadas. Hay que seguir el

currículo, hay que cumplir. No importa si mis estudiantes aprendieron o no, tengo que cumplir con los parámetros que debo seguir. No existe la oportunidad para que los futuros docentes tengan la libertad de elegir qué técnicas aplicar, cómo trabajar con los estudiantes.” (Fierro, D., Profesora Entrevistada, 2022)

En este escenario asumimos como propias las interrogantes planteadas por Sanjurjo (2004) quien se pregunta ¿cómo se aprende la práctica profesional?, ¿qué dispositivos permiten que las teorías científicas, impacten en ella?, ¿es posible que, ante las situaciones singulares y complejas que plantea la práctica, se ponga en acto un proceso de reflexión que permita “darse cuenta” de lo que se hace y por qué?, ¿es posible superar los conocimientos vulgares y acríticos que construimos previamente a la formación sistemática profesional?, ¿es posible aprender a reflexionar sobre nuestros supuestos y nuestras propias prácticas?, ¿qué estrategias favorecen ese proceso?

Las respuestas a estas cuestiones podrían ser elucidadas en el marco de una verdadera institucionalización de la práctica como un proceso de reflexión, investigación, innovación. Un proceso que exceda el discurso bienintencionado de los formadores y aterrice de una vez por todas en la praxis a través de dispositivos que posibiliten el contacto directo con las herramientas pedagógicas para aprender practicando y haciendo con otros (Sennett y Galmarini 2009); que brinden la oportunidad de potenciar la capacidad de los docente en formación para la reflexión en y sobre la acción, que nos ayuden a aprender a conectarnos y formular el conocimiento que está por detrás de los actos (Anijovich, et al. 2009); que faciliten la discusión, análisis, integración y enriquecimiento de los conocimientos formalizados en función de desafíos, escenarios y situaciones reales y a la vez tomar distancia de esa escena vivida para discutirla, comprenderla o cuestionarla con fundamento. Lastimosamente, como lo sugiere Fierro,

no se entiende que cuando los estudiantes son desafiados hacer algo diferente, su creatividad es expuesta al máximo; nuestros estudiantes son jóvenes super creativos, muy inteligentes y, sobre todo, manejan mucho mejor la tecnología. Creo que, si existiese un espacio para la reflexión, el debate, para la socialización y resolución de problemas y estrategias en torno a la práctica, no solo mejoraría la formación docente, sino que cambiaría, inclusive, los resultados en el nivel de inglés al finalizar la carrera. (Fierro, D., Profesora Entrevistada, 2022)

5.2.2. El Proceso de Vinculación con la Sociedad

La formación docente, siguiendo a Freire (1972) y Giroux (1997), debe ofrecer condiciones, lugares y momentos para enseñar y aprende, para experimentar, para proponer, para crear y recrear; pero sobre todo para aprender a enseñar desde y para el bienestar social; en este contexto, es deseable que el desempeño del profesor de inglés tenga un amplio impacto en los fenómenos sociales, históricos, políticos y pedagógicos ocurridos dentro de la sociedad a la cual se pertenece. Una noción semejante se propone en el modelo de FDLE objeto de estudio.

los estudiantes realizan un proyecto social en el que ponen en práctica su aprendizaje; por ejemplo, la enseñanza de inglés a los taxistas, nivelar los conocimientos en los niños de escuela, jóvenes del colegio, con el objeto de mejorar el desarrollo social. A través de la vinculación, los estudiantes adoptan un comprometimiento por el avance de la sociedad. (Torres, M., Profesora Entrevistada, 2022)

De las respuestas obtenidas, bastante generales, “los estudiantes hacen esta actividad en lugares que son vulnerables” (Lara, A., Profesora Entrevistada, 2022); “son proyectos encaminados a ayudar a la sociedad, aportar algo a la sociedad” (Fierro, D.,

Profesora Entrevistada, 2022); sobre el proceso de vinculación Universidad-Sociedad, se vislumbra un cierto desconocimiento por parte del profesorado. Esta realidad despierta algunas dudas sobre el proceso por cuanto, estatutariamente se sostiene que los procesos de Vinculación con la Colectividad se construyen a la luz de un enfoque integral e interdisciplinario de atención bio-psico-social del individuo, familia y comunidad, sustentado en el principio de equidad y justicia social. Que la Vinculación es desarrollada a través proyectos articulados a la academia e investigación, impulsando y fortaleciendo el conocimiento, cooperación y desarrollo de la innovación social, generando alianzas estratégicas interinstitucionales e interactuando a nivel nacional e internacional, respondiendo al principio de pertinencia.

Así también, en los documentos oficiales de la Carrera de Pedagogía de los idiomas Nacionales y Extranjeros se declara que al proceso de vinculación con la colectividad se lo entiende como el conjunto de actividades teórico-prácticas, de carácter permanente y bien estructurado, mediante retribución, que ejecuten los docentes y estudiantes en beneficio de la sociedad, el estado y la comunidad, mediante acciones encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente, las enfermedades, con la finalidad de mejorar la calidad de vida de la sociedad, de acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo Toda una Vida 2017-2021. Entonces, nos preguntamos: ¿Existe una verdadera vinculación de la academia con la sociedad en esta propuesta de FDLE? Los intereses que este estudio persigue exceden la posibilidad de responder esta incógnita.

5.2.3. El Proceso de Titulación

Pragmáticamente, la fase de titulación puede ser concebida como una unidad curricular a la que los estudiantes deben acceder con la finalidad de desarrollar su trabajo de titulación, para la obtención del

título profesional. Así lo afirma Torres, “con este proceso se pretende y se promueve que los estudiantes... una vez que terminan sus estudios regulares, obtenga su título”. Lara, por su parte, explica la sistematicidad del proceso, en los siguientes términos:

“...este proceso inicia en sexto semestre con una asignatura donde ellos deciden en qué línea de investigación van a trabajar y reciben todos los conocimientos que ellos van a necesitar para realizar su trabajo de investigación; en séptimo semestre tienen una asignatura orientada al desarrollo del perfil de tesis; y en octavo semestre empieza la parte formal en el desarrollo de su investigación... (Lara, A., Profesora Entrevistada, 2022)

Ahora bien, un abordaje más profundo posibilita la apreciación de este proceso como un espacio donde la investigación en, sobre y para la praxis, así como la experiencia adquirida en espacios curriculares y extracurriculares se convierten en fuente de conocimiento, que, construido desde la reflexión, el contraste, la crítica y su contacto con la realidad dan luz a teorías que significaran y resignificaran la práctica docente.

El proceso de titulación está encaminado a que, el estudiante, con todo este bagaje conocimiento que ha adquirido a lo largo de su formación, en todas las asignaturas, se encamine a resolver los problemas que existen en la enseñanza-aprendizaje del inglés. (Torres, M., Profesora Entrevistada, 2022)

Es conocido ya, que el proceso de titulación subsume dos posibilidades o modalidades: el proyecto de investigación, ya mencionado, y el examen de grado de carácter complejo. Respecto al segundo, se explica que es una fase que estrictamente inicia una vez

finalizada la carrera. “En el caso de los estudiantes que optan por el examen complejo, ellos acaban la carrera y empiezan el proceso de capacitación en los dos componentes, tanto el teórico como el práctico” (Lara, A., Profesora Entrevistada, 2022). El componente teórico consiste en una evaluación cuantitativa en base a reactivos desarrollados por los profesores de especialidad, mientras que el componente práctico reside en la demostración del futuro profesional que está posibilitado para dirigir una clase. “en el examen complejo también deben dar una clase demostrativa” (Fierro, D., Profesora Entrevistada, 2022).

5.3 Enseñar a Enseñar Inglés; un Desafío en Contextos de Diversidad Lingüística

Una vez abordados los procesos vinculados a la FDLE en el contexto de estudio, se propuso indagar cuestiones más profundas de la formación docente tomando como base los postulados de Souto (2018) quien sostiene que la organización, los individuos, la cultura, la sociedad en su conjunto, en ocasiones resultan una barrera o posibilitadores de transformaciones en otras; que la formación docente constituye un acto de transmisión cultural que compromete la articulación pasado-presente, la ligazón grupal y la inscripción del sujeto en una cadena que lo precede y a la que continúa. Es la misma autora quien se plantea la interrogante de ¿Cómo se enseña a enseñar? asumimos esta inquietud como propia. Así también retomamos las ideas de Freire (1972) para manifestar que este “enseñar a enseñar” se complejiza cuando se debe aprender a enseñar desde y para el bienestar social; por cuanto este significa que el hecho educativo debe responder a los fenómenos sociales, históricos, políticos, culturales, pedagógicos y lingüísticos ocurridos dentro de la sociedad a la cual se pertenece (Giroux, 1997).

Para entender la idea del “enseñar a enseñar” nos remontamos a los postulados de Stenhouse (1987) y Avendaño (2019). Los autores

proponen que esta actividad debe habilitar la experimentación y la comprobación de hipótesis tentativas de actuación y la creación de conocimiento y aprendizaje reflexivo por parte de los actores. En esta línea de pensamiento, Torres señala que, para enseñar a enseñar,

Se toma el aula como un laboratorio de enseñanza, en el que siempre se les solicita a los estudiantes hacer las reflexiones pertinentes en cuanto a lo que aprenden, lo que dicen, lo que hacen. Es importante que los estudiantes vayan reflexionando sobre sus observaciones y prácticas que hacen, de manera que ellos vayan formando su propio método didáctico, en el que van a incorporar todo aquello que ellos consideran sería mejor, lo que se podría cambiar. Un proceso de reflexión consciente, del estudiante, de cómo él aprendió, de lo que ve y de la ciencia... una triangulación para que los futuros docentes de inglés sean exitosos al momento que se enfrenten a la realidad educativa. (Torres, M., Profesora Entrevistada, 2022)

Por su parte Heredia reconoce lo que Sanjurjo (2012) califica como “formación docente pensada como trayecto” es decir, un proceso iniciado mucho antes del ingreso a la institución formadora, en las propias experiencias escolares, y continúa a lo largo de la vida profesional; “para enseñar a enseñar debemos entender que toda la vida vamos a ser aprendices, además identificar las bases epistemológicas y ontológicas que tenemos para desde ahí proponer nuestra praxis” (Heredia, E., Profesor Entrevistado, 2022).

Ahora bien, a nuestro parecer, este “enseñar a enseñar” “para el bienestar social” se complejiza aún más cuando este fenómeno aterriza en escenarios donde se “enseña a enseñar” un “lenguaje hegemónico” (inglés) en contextos donde la presencia de “lenguajes minoritarios” es bastante marcado. En Ecuador existen 14 lenguas indígenas de 8

diferentes familias lingüísticas y dos familias independientes. Al amparo de esta realidad, la población ecuatoriana guarda diferentes orígenes culturales y lingüísticos, lo que supone que, no todos los alumnos en el Ecuador son L1 hispanohablantes y hay diversos grados de bilingüismo en las comunidades. Así, enseñar y aprender inglés resulta un verdadero desafío. “esa es una labor bastante difícil, no solo por las barreras lingüísticas que representa el aprendizaje de un tercer idioma sino por esas mismas barreras en relación con el español” (Lara, A., Profesora Entrevistada, 2022).

Un proceso complejo, que, a criterio de Heredia, demanda de criticidad, conciencia, reconocimiento y valor recíproco del individuo y de la sociedad. “Es muy complejo ya que nosotros enseñamos un idioma hegemónico que a la corta o a la larga generaría lo que se conoce como lingüicidio, de la lengua minoritaria.” Lo aquí expuesto denota el reconocimiento de lo que Kumaravadivelu (2016) define como “imperialismo lingüístico” caracterizado por centralizar el poder para legitimar ciertas prácticas y usos lingüísticos y algunas experiencias humanas dejando sin presencia y sin voz aquellas culturas menos favorecidas. Empero, también se reconoce las posibilidades del conocimiento “crítico” de este idioma. Al respecto Heredia expone que,

El inglés podría ser el instrumento para obtener el conocimiento y exteriorizar las cosmovisiones y realidades vinculadas a las lenguas minoritarias... Nos podría orientar a entender y discutir aspectos específicos de la cosmovisión indígena, esto nos ayudaría a criticar nuestra y otras realidades y aprender de ellas.” (Heredia, E., Profesor Entrevistado, 2022)

Paradójicamente, estas interrogantes que nos permiten vislumbrar las virtudes del modelo de FDLE, también abre las puertas para identificar ciertas cuestiones que validan la tesis de vigencia de

modelos tradicionales de formación docente. Respuestas tales como “no existe una metodología específica para enseñar a estudiantes que tienen este tipo de características” (Lara, A., Profesora Entrevistada, 2022); “les damos las herramientas, primero de cómo utilizar el inglés y después sobre la metodología que pueden utilizar cuando tienen un determinado tema” (Fierro, D., Profesora Entrevistada, 2022); “nosotros somos el ejemplo, con nuestra forma de actuar estamos creando un ejemplo de cómo debería actuar” (Gallegos, M., Profesora Entrevistada, 2022), son muestras claras de lo señalado.

5.4 Interdisciplinariedad, Interculturalidad, Complejidad, Crítica, Aprendizajes Basados en la Experiencia, en la Investigación y Reflexión... ¿Qué dicen, ¿qué hacen, los formadores?

No hay dudas de las bondades de esta propuesta de FDLE. La consideración de corrientes filosóficas y pedagógicas como la interdisciplinariedad, la complejidad, el pensamiento crítico; metodologías tales como el Aprendizajes Basados en la Experiencia, Aprendizaje Basado en Proyectos; la concepción de la investigación y la reflexión como factores transversales de la formación docentes; dan fe de lo expuesto. Empero, nos resulta interesante indagar sobre la puesta en práctica de estos principios en el aula. Al respecto Ball et al. (2011) manifiestan que se deben propiciar dispositivos de democracia participativa, de equidades, diversidades, interdisciplinariedades, de azares, extrañezas, reflexividad. Espacios académicos donde sean los mismos docentes quienes armen y dirijan los equipos de trabajo, espacios que posibiliten el “*enacting*” la política; y que, en un marco de acompañamiento recíproco con los otros, busquen una posición en la que puedan sentirse lo suficientemente cómodos y seguros para brindar lo mejor de sí a la comunidad que los aloja y sustenta (Romero, et al. 2017). Una labor para nada fácil.

Esto varía dependiendo de la asignatura. En mi caso particular, con las asignaturas de *English Methodology* I, II y III, para los componentes de investigación y reflexión proponemos proyectos, discusiones en la que los estudiantes, en base a su experiencia, reflexionan sobre las problemáticas. Para esto ellos necesitan leer de antemano los contenidos básicos que se van a tratar y hacer esas comparaciones con su experiencia... en cuanto a la interdisciplinariedad podríamos resaltar el hecho de que, para la enseñanza del idioma inglés habrá que abordar diferentes tipos de temáticas como, por ejemplo, el ciclo del agua o de los diferentes climas del mundo, en estos casos los estudiantes abordan otras disciplinas diferentes al inglés... (Torres, M., Profesora Entrevistada, 2022)

Pensar la FDLE desde la interculturalidad en un contexto multicultural, plurinacional, pluriétnico como el ecuatoriano, donde la población estudiantil tiene orígenes y un patrimonio étnico, cultural, religioso y lingüístico diferente, no solo resulta necesario y conveniente sino revitalizador, revolucionario, reivindicante. En ese sentido, como lo postulan Villarruel, Palacios y Jínez (2018) la FDLE desde la Interculturalidad debe posibilitar el desarrollo, en los futuros docentes, de un pensamiento universal, espíritu reflexivo, capacidad para ejercer su libertad de pensamiento y pluralismo ideológico, decisión y entereza para contribuir al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional. Así, asiente Gallegos.

Hay muchos estudiantes que provienen de varias culturas... primero debemos aceptar que nuestras aulas son espacios de Inter-cultura, entonces debemos trabajar reforzando el orgullo por esas culturas ... reforzar la idea de que mi cultura es importante, mi cultura tiene varios

matices que pueden ser compartidos en el aula a través del inglés. En este sentido, les damos la oportunidad a los estudiantes de demostrar lo que ellos saben y compartir con orgullo sus procedencias, utilizando la lengua objeto de estudio. (Gallegos, M., Profesora Entrevistada, 2022)

Este recorrido a través de las lógicas curriculares que sostienen este programa de FDLE, expresadas desde las narrativas de los formadores, termina subsumiéndose en el ¿cómo? de la evaluación, es decir, nos interesamos en conocer los principios que fundamentan y rigen los procesos de evaluación. Los resultados aluden dos corrientes predominantes, una ligada al análisis de evidencia recolectada por los docentes que les permiten hacer comentarios e implementar acciones para mejorar la comprensión de los estudiantes. Un proceso cíclico en el que los maestros hacen visibles el pensamiento de los estudiantes, realizan inferencias sobre el nivel de comprensión alcanzado y actúan con base en la información disponible con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos evaluación formativa (Talanquer, 2015).

Los estudiantes son evaluados a través de la valoración de lo que ellos van aprendiendo y cómo lo van poniendo en práctica. Es decir, debe saber los principios básicos, por qué lo hacen, para qué lo hacen; de manera que cuando estén en su práctica real, de acuerdo a la situación y a las necesidades que se presenten puedan incrementar un paso más o puedan quitar uno que no es necesario. (Torres, M., Profesora Entrevistada, 2022)

Lo más importante es el diagnóstico, de esta manera conocemos que saben nuestros estudiantes y qué no, qué debemos hacer para aportar a ese conocimiento, que hacer para que sus necesidades sean satisfechas, el mismo análisis nos dice, qué los estudiantes quieren aprender. La

evaluación nos permite conocer que van aprendiendo los estudiantes, si lo aprendido, les resulta interesante o útil para su profesión. (Gallegos, M., Profesora Entrevistada, 2022)

Una segunda corriente, a nuestro parecer, se adscribe a posturas tradicionalistas que asumen la evaluación como una actividad que se aleja de la subjetividad del docente y del estudiante, centrada en “pruebas objetivas” destinadas a medir logros para observar la distancia de estos con los objetivos propuestos (Grundy, 1987). Por ejemplo, Gallegos sostiene que “la evaluación nos permite determinar quiénes aprueban o no la asignatura”, Torres por su parte manifiesta que “la evaluación nos va a dar a conocer el tipo de conocimientos que ellos [docentes en formación] han adquirido”, finalmente Lara refiere que “la evaluación en la carrera, se realiza a través de reactivos de alta complejidad para ver si los estudiantes adquirieron las destrezas y conocimientos necesario para su profesión”.

Lo citado por las profesoras, son también elementos que nos permiten corroborar la tesis de vigencia de patrones de las tradiciones de formación docente identificadas por Davini; por cuanto estaríamos frente un diseño de FDLE donde se especifican los resultados pretendidos en un sistema tecnológico de producción, que demanda el establecimiento estructurado de objetivos generales, específicos y operativos de aprendizaje. Así, la implementación de actividades como medios para conseguir los objetivos operativos es imprescindible para elucidar conductas observables, medibles y cuantificables (Castro, Correa y Lira, 2006).

De lo expuesto por Heredia y de la información recabada en el primer objetivo específico se conoce que la evaluación considera tres componentes “las actividades con el acompañamiento docente, actividades autónomas y de experimentación”. Entre las principales actividades implementadas para el efecto, Lara destaca las “pruebas, proyectos, portafolios, elaboración de ensayos, role-plays, vídeos”;

mientras que, según Fierro, los principales instrumentos para evaluar están las “rúbricas, tests de opción múltiple, exámenes escritos. Todo esto, de acuerdo con los objetivos de aprendizaje que se plantee el docente y de la naturaleza de la asignatura”

5.5 Fundamentos Epistemológicos; el horizonte que persigue la FDLE de la carrera

Para este apartado recogemos los criterios de autores como María Amor Barros del Río (2019), Gonfiantini (2017), Freire (1972), Giroux (1997), Lankshear y McLaren (1993), (Philipson, 1992), Kumaravadivelu (2016), entre otros; para, a la luz de sus postulados, analizar los fundamentos epistemológicos de la FDLE en cuestión. Se advirtió ya, que la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y en consecuencia en la formación docente de esta área del conocimiento, en los tiempos que nos acogen, experimenta una “extrañeza de horizonte” que requiere de una re-significación, una re-construcción, una re-valoración de la FDLE. En este escenario, desde los frentes progresistas, se vislumbra una alternativa pensada como un instrumento liberador, donde el docente de lenguas extranjeras denuncia las desigualdades sociales, empodera a los oprimidos y los ayuda a recuperar su dignidad, su humanidad.

Un modelo de Formación Crítico que analice, reflexione y comprenda la naturaleza del hecho educativo y sus vínculos, “incluyendo los contenidos que se trabajan y los materiales que se utilizan, los roles del alumnado y del profesorado, y las instituciones educativas y sus políticas.” (Barros del Río, 2019; p. 3). Un modelo que toma distancia de las lógicas mercantilistas y procesos neoliberales-globalizantes que han resultado determinantes en la expansión del idioma inglés como idioma internacional, como *Lingua Franca*, proveyéndole de privilegios y tratamientos que hacen difícil elucidar los desequilibrios de poder que se esconden detrás sus usos lingüísticos, los mensajes, valores y políticas

que se transmiten en la escuela, a través de este idioma. Desencadenando una serie de fenómenos lingüísticos y sociolingüísticos inéditos.

En correspondencia con lo expuesto, Gallegos señala que la propuesta de FDLE de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la UNACH, pretende “...formar profesionales que cumplan con un perfil de pedagogos, de investigadores y que manejen el idioma de manera eficiente”; es por esto que, manifiesta Torres, “la propuesta está construida sobre los fundamentos básicos del desarrollo social, teorías de aprendizaje como el constructivismo, desarrollo de competencias”. El humanismo, según Fierro, juega un papel preponderante en este modelo, ya que se busca que los futuros profesionales “...no solo sean docentes de inglés, sino principalmente seres humanos” ya que “si solo nos enfocamos en enseñar nuestra materia, siento que estamos fallando como personas” (Fierro, D., Profesora Entrevistada, 2022). En la misma línea Lara complementa diciendo, “la idea es formar estudiantes [docentes de inglés en formación] en y con valores sociales”.

Un modelo, según Heredia, pensado desde lo “intercultural, desde el diálogo de saberes, desde las realidades contextuales, desde la democracia del conocimiento, desde el *Sumak Kausay* o Buen Vivir”; ya que, como acertadamente lo identifica Torres, “existen normas afectivas que no se pueden transgredir” y, en consecuencia, “las diferencias culturales son abordadas holísticamente... a través de materias que se encaminan a ese conocimiento sociocultural de las dos lenguas”. En ese sentido, se elucida un espacio donde los futuros docentes de lenguas extranjeras son desafiados a conocer y valorar los elementos del ámbito de su cultura propia y de aquella cultura ajena para apropiarse de aquellos elementos que consideran necesarios; en consonancia con lo formulado por Villagómez (2014).

Una característica de alta relevancia, por las realidades lingüísticas y culturales propias del país, donde siempre, la diversidad acude al salón de clase. Particularmente, en la carrera objeto de estudio, la población estudiantil indígena y en consecuencia con antecedentes lingüísticos diferentes al castellano, alcanza el 16 %. Un escenario complejo y desafiante, no solo para los profesores sino también para los estudiantes. Históricamente, la población indígena en el país ha sido objeto de discriminación, abuso e intolerancia; hecho indeseable, a criterio de Lara, quien para erradicar estas posturas paradigmáticas propone “tratarlos [a los estudiantes indígenas] de la misma manera que a todos, no podemos hacerles de menos porque vengan de una comunidad indígena ...no podemos decir que porque el estudiante es indígena no va a poder aprender inglés”

Por el contrario, argumenta Gallegos, “esas diferencias lingüísticas deberían ser trabajadas desde sus potenciales” idea que comparte Lara quien afirma que, en su labor como formadora se ha encontrado con casos “donde los estudiantes indígenas tienen mejores destrezas que los mestizos”; este hecho según Gallegos se explica por cuanto “los estudiantes kichwa hablantes tienen más probabilidades de aprender otro idioma, un tercero en el caso de ellos, por sus experiencias bilingües ...solo necesitan la oportunidad para hacerlo”. En estas circunstancias, Torres entiende que la labor del docente debería concentrarse en “hacer que los estudiantes confíen en sus capacidades, en sus saberes, en sus costumbres” una idea que para Heredia y Gallegos “rebaza los estereotipos tradicionales”.

5.5.1. ¿Por qué se enseña inglés y no alguna otra lengua extranjera?

Al amparo de la globalización el idioma inglés se ha constituido como idioma internacional, alcanzando una hegemonía que ha forjado una serie de cambios paradigmáticos en todos los campos del saber y actuar del Hombre; sobre todo, en lo político, económico, comercial y

educacional. Cambios que para muchos forjan oportunidades para hacer de la formación docente en inglés y en consecuencia la enseñanza y aprendizaje de esta lengua, una oportunidad para garantizar el acceso a la información y al conocimiento, para aumentar la conciencia crítica y la implementación de estrategias pedagógicas que la promuevan; mientras que, para otros esconden desequilibrios y prácticas que constituirían según Siqueira (2017) nuevas formas de dominación, por cuanto la enseñanza de lenguas extranjeras se enmarca en una perspectiva de competencia y dominación de poderosos, con el consecuente olvido de los desfavorecidos. En términos de Vargas y Trujillo (2018), la FDLE estaría orientada a impartir una educación para formar profesionales “al servicio de las políticas de fortalecimiento de la economía y la expansión comercial, sin tener en cuenta al ser humano, ni a los pueblos que están en desventaja en lo que se refiere al sector económico.”

Los resultados alcanzados sugieren una tenue inclinación a la segunda postura. Por ejemplo, Torres manifiesta que “los avances científicos, la economía, los negocios, el desarrollo social, toda esa interacción social con el mundo, nos obliga a saber el idioma inglés, para poder continuamente seguir avanzando hacia ese futuro y a la relación con el mundo” (Torres, M., Docente Entrevistada, 2022). Lo acotado despierta otras interrogantes ¿cuál futuro? ¿cuál mundo? ¿cuáles son las lógicas que determinan las características de ese futuro y de ese mundo? por lo general están subsumidas en lógicas mercantilistas como bien lo advierten Vargas y Trujillo (2018). Así también, Fierro propone que el inglés “es el idioma más requerido en todos los niveles educativos ...cualquier persona que tenga conocimientos en inglés tendrá en cierta manera mayor ventaja sobre los demás... Cuando se busca trabajo, lo primero que le preguntan es si sabe inglés” (Fierro, D., Docente Entrevistada, 2022).

Esta posición dominante de la lengua anglosajona, según Barros-del Río (2019), dificulta detectar los desequilibrios de poder que se

esconden tras los usos lingüísticos, los mensajes, valores y políticas que se transmiten en la enseñanza del inglés, desencadenando lo que Philipson (2012) califica como “imperialismo lingüístico”, caracterizado por centralizar el poder para legitimar ciertas prácticas de enseñanza y algunas experiencias humanas; así como para, orientar las interpretaciones adecuadas, a sus intereses, en cada caso, dejando sin presencia y sin voz aquellas culturas menos favorecidas o “subalternas”, como las califica Kumaravadivelu (2016), en una clara y muy cuestionada relación de desigualdad.

Ahora bien, existen relatos que se ajustan a esa posición reivindicante de las lenguas extranjeras, aquella que excede la necesidad única de desarrollar la competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio, sino, además, la competencia intercultural construida a la luz de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas donde se incluyen, reconocen y valoran elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros (Alavez, 2014).

El idioma inglés es necesario enseñarlo, a diferencia de otras lenguas extranjeras, primero porque a partir del desarrollo de las telecomunicaciones y la globalización, este idioma adquirió una importancia primordial para que una persona pueda comunicarse a nivel global, se convirtió en la lengua Franca; y, luego porque a través de este idioma, es posible acceder a los más recientes avances tecnológicos, científicos, médicos, etcétera. Nuestros estudiantes tienen la oportunidad de desarrollarse personal y profesionalmente, lo cual es bueno para su desarrollo personal y profesional y por supuesto también es bueno para el desarrollo de nuestro país. Tanto estudiantes como docentes podemos acceder a congresos internacionales donde podemos ir a exponer nuestras investigaciones y

aprender mucho más en contacto con otros profesionales de todas las partes del mundo. (Torres, M., Docente Entrevistada, 2022)

Esta segunda posición, que se alinea a las nociones defendidas en este trabajo de investigación requiere, tanto de parte de los formadores como de los docentes en formación, el desarrollo de una pensamiento crítico y complejo; consciencia cultural y lingüística; capacidad de análisis, investigación y reflexión; conocimiento de los aspectos teóricos, epistemológicos, tecnológicos y humanísticos vinculados a su labor profesional; comprensión del contexto social en el que desarrolla su profesión para de esta manera contribuir al mejoramiento de la calidad educativa. Aspectos formalmente declarados en el Modelo Pedagógico de la UNACH; así como, en el currículo formal de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros. En este punto indagamos ¿Cómo se logra esto?

Eso se logra con dos aspectos muy importantes, la reflexión, porque a través de la esta, el estudiante puede descubrir sus propias falencias y puede mejorarlas, a través de la reflexión puede hacer comparaciones entre la realidad y un supuesto, puede mejorar esas prácticas... el segundo, a través del desarrollo del pensamiento crítico de alta complejidad, donde se expone a los estudiantes no solo a la memorización sino a un proceso de análisis, de evaluación y de creación, de lo que ellos pueden hacer ...no solo poner en práctica lo aprendido sino incursionar en otras formas de enseñar. (Torres, M., Docente Entrevistada, 2022)

...se trata de ir más allá del análisis; es decir, desafiar a los estudiantes a proponer soluciones a diferentes tipos de dificultades, que puedan tomar

decisiones. Por ejemplo, si revisamos los libros con los que estamos trabajando y con los que se trabaja en los niveles de educación básica y bachillerato, en su mayoría están enfocados en las culturas, ya sea americana o británica; aquí se les pide a los estudiantes vincular estas temáticas con nuestra cultura para hablar de esta y compartirla con otros a través del inglés. (Lara, A., Docente Entrevistada, 2022)

Permitiéndoles expresar sus criterios, sus puntos de vista, sus conocimientos que adquieren a través de la investigación y el contraste entre lo que se dice en el aula y lo manifestado en la bibliografía ...lo importante es desafiar al estudiante a analizar y cuestionar lo que está aprendiendo y para qué lo está aprendiendo. (Gallegos, M., Docente Entrevistada, 2022)

Empero, esta no es una tarea fácil, lo reconoce Heredia, el sistema, el compromiso docente, voluntad del estudiantado, las decisiones político-educativas, la sociedad en su conjunto, forjarían elementos que inhiben los intentos de aterrizar estas prácticas definitivamente en el aula.

Llegar al nivel de que los estudiantes sean críticos, que puedan tomar decisiones, que puedan afrontar problemas, es un camino largo, que excede el hecho de plantear problemas en una asignatura... esto debe ser trabajado en todas las materias... tienen que aprender a dar sus puntos de vista, que puedan argumentar desde lo teórico lo que dicen ...lastimosamente la educación recibida en primaria y secundaria no contribuye a este objetivo, ahí lo que nos enseñan es a memorizar todo. (Heredia, E., Docente Entrevistado, 2022)

Para finalizar este capítulo nos resultó interesante, a modo de conclusión y proyección, inquirir a los docentes formadores, sobre las cuestiones, elementos o características que quisieran cambiar para que la propuesta de FDLE alcance las condiciones deseables. Los resultados arrojan necesidades no solo de índole pedagógica, de interés propio de este estudio, sino también de carácter administrativo, infraestructural, presupuestario y tecnológico.

Al respecto Fierro declara, “Me gustaría una formación que combine lo teórico y lo humano. Sin cargas administrativas exageradamente agobiantes, con mayor carga horaria y número de estudiantes adecuado.” Por su parte, Lara piensa que “se debería pedir perfil de ingreso a los estudiantes, porque existen estudiantes que tienen muchas falencias en el idioma”. Finalmente, Torres de manera más detallada sostiene que:

...habría muchas cosas que cambiar... deberíamos contar con los recursos, con las herramientas necesarias en la universidad. Hoy en día el desarrollo tecnológico ha avanzado tanto que nosotros podemos encontrar recursos y herramientas de alta calidad en la web, pero en nuestra institución es imposible tomar ventaja de esto porque no tenemos el recurso tecnológico, no tenemos laboratorios, a veces no tenemos ni internet. En cuanto a la práctica pre-profesional, se debería buscar convenios de otra naturaleza, convenios en el que nosotros podamos utilizar el contexto real en lugar de hacerlas en el aula con sus compañeros, ya que sus compañeros no tienen el mismo comportamiento que los jóvenes, no tienen el mismo conocimiento que los jóvenes... la vida es totalmente distinta. Debería haber un colegio de práctica docente que pertenezca a la UNACH, donde todos los días el estudiante acuda hacer esa práctica ...yo no tengo la seguridad de

que mi estudiante está desarrollando los procesos metodológicos adecuadamente, no puedo hacer las correcciones o llamarle a esa reflexión que necesita en forma real. (Torres, M., Docente Entrevistada, 2022)

Este recorrido y rescate de las subjetividades de los formadores que resultan de inquietudes planteadas en torno a las políticas, dimensiones curriculares y fundamentos epistemológicos de la formación docente en lenguas extranjeras nos han posibilitado identificar las características fundantes del modelo objeto de estudio. Así, se percibe concepciones que conjugan con corrientes progresistas de la academia, se habla de interculturalidad, interdisciplina, Buen Vivir. Se propicia una formación docente que reconoce la importancia de la investigación, de la reflexión y de la experiencia en la formación integral del docente de inglés. Es evidente la consciencia del profesorado sobre el rol del inglés en una sociedad multicultural y plurilingüística como la ecuatoriana, aunque con ciertos rasgos adscritos a la tradición y a las lógicas mercantilistas que privilegian la lengua anglosajona. Se admite lo que se tiene, lo que no, lo que hace falta, lo que hay que cambiar. En palabras de Barros del Río (2019) “consciencia crítica”.

CAPÍTULO 6

LOS ¿QUÉ?, ¿CÓMO?, ¿PARA QUÉ? Y ¿POR QUÉ? DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUAS EXTRANJERAS; UNA VISIÓN INVERSA QUE RESCATA LA PERSPECTIVA ESTUDIANTEL

En este apartado pretendemos analizar, desde las voces de los estudiantes de octavo semestre de la carrera objeto de estudio, las particularidades que asume la formación específica de docentes de lengua extranjera. Este interés funda sus raíces en los aportes de Anijovich, et al. (2009) y Aguirre (2022), quienes afirman que, para la revisión, significación y resignificación de los modelos de formación docente, la participación activa de los sujetos en formación, son la clave. Por cuanto se crea un espacio de posibilidades para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa, desde abajo hacia arriba, en una suerte de democracia participativa. Posibilitando, no solo dar cuenta de lo que sucede hacia el interior de las prácticas, los trayectos formativos de los sujetos, las propuestas curriculares y demás cuestiones vinculadas; sino que, a la vez, posibilitan reflexionar sobre las políticas educativas desde horizontes progresistas, emancipatorios, reivindicadores.

Al respecto, Giroux (1983) advertiría que, para esa concepción emancipadora o liberadora del currículo, tres conceptos son centrales: esfera pública, intelectual transformador y voz. Los propósitos que nos convocan sugieren rescatar la esfera pública y la voz. La primera sugiere que la escuela y el currículo deben ser lugares donde los estudiantes tengan la oportunidad de ejercer la democracia en la discusión, la participación y el cuestionamiento de los supuestos del sentido común de la vida social. La “voz” apunta a la necesidad de construcción de un espacio donde las ansias, los deseos y los pensamientos de los estudiantes puedan ser oídos y atentamente considerados,

concediéndoles un papel que cuestiona las relaciones de poder a través de las cuales esa voz ha sido, en general, suprimida.

Con esta premisa, acogemos el razonamiento de Nova, et al. (2020), para proponer como punto de partida, la identificación de las motivaciones que llevaron a la población de estudio a elegir ser profesores de inglés; ya que, como lo advierten los autores, quienes optan por alguna carrera de pedagogía por motivaciones intrínsecas tendrán más compromiso que quienes lo hicieron por motivos extrínsecos. Esto se explica en términos de representaciones que conforman un “sistema de valores, ideas y prácticas complejas que configuran un conocimiento sobre la realidad y disposiciones propias para relacionarse e interactuar con ella.” (p. 534). Dicho de otra manera, esta condición vocacional posibilitará la valoración e interpretación significativa y pertinente de las cuestiones inherentes al proceso de FDLE que se aborda.

De los aportes obtenidos se identifican cuatro tipos de motivaciones: intrínseca, extrínseca, integradora e instrumental. Tipificación realizada a la luz de los aportes teóricos de Lambert (1997). Respecto a la primera, el autor explica que esta motivación está relacionada con el disfrute que tienen los estudiantes al aprender el idioma inglés debido a la satisfacción sentida cuando se aprenden conceptos nuevos (competencia) o por el interés inherente y la alegría asociada con el aprendizaje del idioma. En este contexto Vallejo expresa “...desde cuando era niña me gustaba jugar a la maestra. Me gustaba ver las cosas buenas y malas de mis maestros, para replicar las buenas y pensar qué hacer con aquellas cosas que considero malas. (Vallejo, K., Estudiante Entrevistada, 2022). Así también, Valdiviezo señala “siempre he querido ser profesor, pero mi ambición me llevó a querer ser un profesor no convencional; de inglés” (Valdiviezo, B., Estudiante Entrevistado, 2022).

Con mayor influencia y predominancia aparecen aquellos factores externos que impulsaron a los sujetos investigados a elegir ser docentes de inglés. El discurso vertido evidencia una amplia gama de realidades. Por ejemplo, la influencia familiar “Mi primo es profesor de inglés y me inspiró” (Carrión, A. Estudiante Entrevistado, 2022); “Mi papá fue migrante en Estados Unidos, entonces él sabe el idioma. Él me sugirió que estudie idiomas” (Guamán, D., Estudiante Entrevistada, 2022). También se detectan situaciones de carácter académico-experiencial “Cuando estaba por finalizar el colegio tuve un excelente profesor de inglés, con él, el idioma era fácil y divertido” (López, L., Estudiante Entrevistada, 2022). “Mi inspiración surge de mis profesores del colegio, quienes siempre me decían que soy buena para el idioma. Esta fue mi primera opción, y estoy contenta por eso” (Puli, F., Estudiante Entrevistada, 2022).

Otro de los factores, de motivación externa identificados, es la estructuración política del acceso a las universidades en el país. “El puntaje que alcancé no me sirvió para la carrera que quería” (Carrera, K., Estudiante Entrevistada, 2022). “No estuve interesada en estudiar esta carrera, esta fue mi última opción. Decidí estudiar esta carrera por no perder el cupo” (Tibiano, J., Estudiante Entrevistada, 2022). Finalmente, se identifica al fracaso académico derivado de problemas familiares y económicos.

Yo estudiaba la carrera de electrónica en la Politécnica. Mientras cursaba 8vo semestre, a mi madre le detectan cáncer de tiroides y en esas circunstancias me tocó salir a trabajar. Después traté de regresar a mi carrera, pero me pusieron muchas trabas entonces decidí optar por la carrera de idiomas. (Millan, D., Estudiante Entrevistado, 2022)

Yo estudiaba sistemas en la ESPOCH [Escuela Superior Politécnica de Chimborazo], y por el cambio de

mallá me tocaba tomar materias desde primer semestre. Entonces decidí optar por otra carrera y bueno aquí estoy. Y quizá, esta decisión la tomé porque tengo bastantes familiares que son profesores de inglés. (Saltos, J., Estudiante Entrevistado, 2022)

En cuando a la motivación instrumental que Lambert concibe como aquel impulso por estudiar un idioma por conveniencia, por su utilidad, por las oportunidades laborales que representa. Los resultados revelan una inclinación por las diversas posibilidades laborales que se derivan de la carrera. “Nunca tuve en mente ser maestra, inclusive hoy en día pienso eso por la responsabilidad social que implica la docencia. He pensado trabajar en áreas como la hotelería y turismo, o quizá en el campo de la traducción. (Chinlle, M., Estudiante Entrevistada, 2022). Así también, se elucida un interés por aprender el inglés por su cultura, por su gente, por la posibilidad de integrarse a otros escenarios sociales; criterios que se ajustan a la concepción de motivación Integradora del mismo autor. “Siempre me ha llamado la atención el comunicarme con personas que hablan otras lenguas, soy sincera al decir que, la docencia, no fue una de mis primeras opciones para estudiar en la universidad. (Loza, A., Estudiante Entrevistada, 2022).

Muy a pesar de que, la gran mayoría de la población de estudio no haya elegido ser docente por sus convicciones personales y que esta realidad en cierta forma jugaría en contra de la misma FDLE, adoptamos esta diversidad de inclinaciones como una oportunidad, para abordar y comprender la naturaleza de este modelo de formación docente, desde varios horizontes subjetivos. Y en este sentido, responder a interrogantes que resultan de alta complejidad, a la necesidad ineludible de comprender en profundidad la dinámica de construcción, determinación y vigencia de los principios y prácticas curriculares,

pedagógicos, evaluativos y políticos dentro y fuera de la escuela (Ball et al., 2011).

6.1 Ontología de la Formación Docente En Lenguas Extranjeras

Siguiendo el razonamiento de Gonfiantini (2016), en este apartado, se pretende explorar, revisar, desvelar e interpretar las concepciones que tienen los docentes en formación en cuanto a las dimensiones pedagógicas, sociales y psicológicas que circundan el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y la FDLE. En consecuencia, se propone un abordaje holístico y multirreferencial atravesado por una visión crítica, sociocultural e histórica para posibilitar una comprensión global de la realidad del contexto de estudio.

Así, nos interesamos por definir, desde las narrativas de los participantes, lo que significa ser un docente de inglés. Los criterios vertidos conjugan con diferentes posiciones teóricas expuestas en el marco teórico del estudio. Así, por ejemplo, se expone que ser un docente de inglés "...significa ser un guía, ser una persona que enseña a ver a los idiomas como una oportunidad para crecer y no una obligación que cursar" (Carrión, A., Estudiante Entrevistado, 2022); "Un amigo que puede marcar la vida de un estudiante y mucho más cuando se le da una herramienta que podría cambiar su futuro, el inglés lo puede hacer" (Valdiviezo, B., Estudiante Entrevistado, 2022); "Un docente de lenguas extranjeras permite a un niño conocer que el mundo va mucho más allá de aquel que lo rodea" (Carbajal, J., Estudiante Entrevistada, 2022); Perspectivas análogas con la propuesta de Barros del Río (2019) quien afirma que el docente debe posibilitar la identificación y aprovechamiento de las grandes oportunidades que, desde una postura crítica, se deriva del conocimiento de la lengua anglosajona.

Por otro lado, desde una perspectiva teórica, Vélez (2011) sostiene que ser docente de inglés involucra el desarrollo de una serie de virtudes dentro de las cuales destacamos su capacidad de

autocuestionamiento, alto sentido ético, responsabilidad y entereza para ejercer su libertad y autonomía, su independencia de pensamiento, de comprensión y de actuación. Razonamiento que es compartido por varios de los entrevistados. En este marco, rescatamos varios aportes:

...una responsabilidad bien grande, porque uno [el docente de inglés] debe empaparse de este idioma, debe recurrir a gran cantidad de metodologías, estrategias y demás para poder llegar a nuestros estudiantes. Para ayudar, a nuestros estudiantes, a desmitificar el aprendizaje del idioma inglés. (Millan, D., Estudiante Entrevistado, 2022)

...involucra la capacidad para conocer varias temáticas, no solo el inglés. Debe conocer de cultura, de tradiciones, de cosmovisiones, de perspectivas de vida. Debe ser paciente, debe saber solucionar problemas, una persona con actitud, con ganas de hacer cosas diferentes, una persona que no tiene miedo a abrirse a los retos y desafíos. A comprender que el estudiante tiene mucho que enseñar y no solo que aprender. (Guananga, J., Estudiante Entrevistado, 2022)

Los aportes de Freire (1972) y Giroux (1997) nos invitan a comprender que el profesor de inglés tiene un amplio impacto en los fenómenos sociales, históricos, políticos y pedagógicos que ocurren dentro de la sociedad a la cual se pertenece. En ese contexto Lucio Gil (2004) sostiene que la formación docente debe tomar en cuenta la dinámica ideológica, social y política del ejercicio profesional. Ya que precisamente, sugiere Sanjurjo (2002), en la formación docente se depositan las esperanzas para hacer de la educación un factor fundamental de cambio social. Es necesario entonces, asumir compromisos individuales y colectivos, donde tanto profesores como estudiantes desarrollan capacidades de autonomía y pensamiento

crítico, comparten experiencias, reflexionan sobre los nuevos y sutiles mecanismos de control social y conductual (Apple, 1989; Freire, 1997). Esta visión es ampliamente compartida por los participantes quienes exponen que, ser docente de inglés es:

...más que una responsabilidad con lo que se va a enseñar
...es un compromiso social y cultural ya que se va a enseñar una lengua que no es nuestra, un idioma que puede resultar en la desaparición de nuestras lenguas ancestrales, así también en la pérdida de la identidad lingüística de los estudiantes. Entonces, hay que ser conscientes que el inglés es una lengua extranjera, esto evitaría la aculturación de los estudiantes, y se convertiría en una herramienta de comunicación global para que estos estudiantes puedan interactuar con el mundo y darse a conocer. (Guamán, D., Estudiante Entrevistada, 2022)

Propiciar el desarrollo de las destrezas necesarias para que los estudiantes puedan desenvolverse y comunicarse utilizando el inglés para hablar de su cultura con otras culturas, que puedan forjar un enriquecimiento intercultural. Es decir, reconocer y valorar su cultura y la de los demás. (Carvajal, J., Estudiante Entrevistada, 2022)

Promover el respeto y consciencia cultural, valorar esta diversidad que, a los estudiantes ecuatorianos, nos hace únicos. Promover el bienestar educativo, promover valores, responsabilidad, de ciudadanía, la armonía, ser empáticos. Ya que, en lo social, el docente forma parte indispensable en la formación del estudiante, en consecuencia, debería hacer todo lo que esté a su alcance para cultivar su integridad, no solo dentro del aula, sino también fuera de ella. (Guananga, J., Estudiante Entrevistado, 2022)

Como para finalizar esta noción, rescatamos los postulados de Edelstein (2002) quien destaca que la formación docente es un proceso altamente complejo donde se ponen en juego valores, decisiones éticas y políticas; que está constituido por múltiples dimensiones que operan simultáneamente. Conjugando con estos aportes Carrión señala que “El inglés es un idioma que nos permite, ya sea en lo político como en lo coyuntural, estar al tanto de lo que sucede en nuestro país y en el mundo. Esto posibilita tener una visión global e integral de lo que sucede a nuestro alrededor” (Carrión, A., Estudiante Entrevistado, 2022). Así también, como acertadamente lo estipula Llerena, utilizado críticamente el idioma anglosajón, permite “Conocer nuestros derechos, nuestras responsabilidades, conocer la legislatura y todo lo vinculado geopolíticamente a la labor docente, para saber y poder defender nuestras ideas, nuestra voz. (Llerena, A., Estudiante Entrevistada, 2022).

En este contexto, Terigi (2012) formula concebir al trabajo docente como una actividad colectiva y transformadora y al docente como un elemento esencial para la mejora de la calidad de la enseñanza y para el progreso social y cultural. Para la gestación de una “humanidad planetaria” en términos de García y Giacobbe (2013). Los resultados alcanzados, reflejan una marcada adscripción a estas ideas. Por ejemplo, se entiende que,

“...la responsabilidad de formar un ser humano trasciende las cuatro paredes del salón de clases. Entonces es necesario que el docente entienda que no únicamente debe trabajar con los niños sino también con sus padres, para ser consciente de sus realidades educativas, psicológicas, económicas, y sociales.” (Chinlle, M., Estudiante Entrevistada, 2022).

El docente, aparte de educar, debe garantizar la formación integral de los estudiantes. Debe fomentar, en

los estudiantes, destrezas de trabajo autónomo, trabajo cooperativo, de solución de problemas, entre otras. Pero también, debe ser consciente que, la formación de los estudiantes no es de su total responsabilidad, sino también de los padres, de los alumnos y de la sociedad en su conjunto. (Carrera, K., Estudiante Entrevistada, 2022).

Debemos formar personas integrales. Esto quiere decir que, los estudiantes, no solo deben tener conocimientos, destrezas o que sean competitivos, sino que también deben ser seres humanos, que no temen a equivocarse, que son empáticos, colaboradores, con valores profesionales al servicio de la sociedad. (Loza, A., Estudiante Entrevistada, 2022).

A partir de la complejidad que representa la FDLE, Barros de Río (2019) sugiere construir un modelo de Formación Crítico que analice, reflexione y comprenda la naturaleza del hecho educativo y sus vínculos, “incluyendo los contenidos que se trabajan y los materiales que se utilizan, los roles del alumnado y del profesorado...” (p. 3). Ya que es necesario “...abandonar esa modalidad de enseñanza como asignatura que prioriza la memorización y repetición acrítica de temas aislados y en ese sentido, abandonar esa práctica mecánica y artesanal de llenar un libro porque eso hay que hacer” (Damián, J., Estudiante Entrevistado, 2022).

Adicionalmente, como lo señala Sanjurjo (2012), la formación docente debe viabilizar la comprensión de algunas resistencias de cambio; por cuanto:

Hay instituciones que limitan al docente y lo obligan a seguir el sistema, es decir llenar el libro de inglés y enseñar exclusivamente reglas gramaticales. Solo las buenas intenciones no son suficientes, entonces es urgente

despertar ese accionar político y formar parte de ese grupo de tomadores de decisiones, de lo contrario estamos condenados a sufrir los embates del sistema.” (Saltos, J., Estudiante Entrevistado, 2022).

Los aportes hasta aquí descritos reflejan una formación docente interesante, compleja, humana. Pero que, al mismo tiempo, nos provoca inquirir su naturaleza y alcance. En ese escenario, ajustamos nuestras necesidades ontológicas a los juicios de Alavez (2014) quien exterioriza que la FDLE integra varias aristas que interactúan y se interdependen. Citaremos aquellas que responden a los intereses de esta investigación. La competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio; la competencia intercultural, la competencia pedagógica, la competencia investigativa. En consecuencia, las interrogantes propuestas circundan el cómo se construyen estas cualidades en el salón de clases a la luz de las nociones del autor.

De conformidad con los intereses expuestos se formula que, en esta propuesta de FDLE, “Se hace énfasis en la reflexión sobre el cómo y por qué se hace o se dice algo en el aula, en el cómo aterrizar nuestros conocimientos en la vida real.” (Valdiviezo, B., Estudiante Entrevistado, 2022). Para esto, sugieren los participantes, la malla curricular ofrece asignaturas que posibilitan la construcción, paso a paso, de un profesional integral, reflexivo y crítico.

Por ejemplo, en la asignatura Critical Thinking, señala Millan, “...despertamos nuestras propias formas de pensar, es decir pensamos en libertad.” (Millan, D., Estudiante Entrevistado, 2022). Por su parte Puli comenta que en esta catedra se propicia el desarrollo del “pensamiento creativo, innovador, investigador, de aprendizaje permanente.” (Puli, F., Estudiante Entrevistada, 2022). Finalmente, Vallejo acota que entre los objetivos de esta materia se “pretende que, como futuros maestros, tengamos un criterio propio, que sepamos defender nuestras ideas con

argumentos y sobre todo para ser capaces de producir conocimiento.” (Vallejo, K., Estudiante Entrevistada, 2022).

Cuando se identifica la asignatura de *Language and Culture*, asumimos que esta propuesta de Formación Docente es pensada desde lo intercultural, desde el diálogo de saberes, desde las realidades contextuales, desde la democracia del conocimiento, desde el Sumak Kausay o Buen Vivir; en ese sentido, se busca que los futuros docentes y con mayor razón los profesores de lenguas extranjeras, “conozcan y valoren los elementos del ámbito de su cultura propia, y que, por otro, conozcan la cultura que no les es propia y se apropien de aquellos elementos que consideran necesarios” como lo sugiere Villagómez (2014; p. 119). Analógicamente se exterioriza que la asignatura es desarrollada:

...a través del contraste cultural entre nuestras realidades culturales y lingüísticas con aquellas del lenguaje objeto de estudio, logramos asumir una posición equilibrada que valora estos dos escenarios y propicia una fusión para rescatar nuestras realidades y cosmovisiones y darlas a conocer al mundo a través del inglés. (Guananga, J., Estudiante Entrevistado, 2022)

English Methodology es otra asignatura, develada por los estudiantes, como fundamental en esta propuesta de formación docente. Está claro que esta asignatura sería la responsable de los aspectos pedagógicos y didácticos específicos de la enseñanza de lenguas extranjeras y en este sentido se esperaría que se la aborde desde la fundamentación teórica para propiciar, en los estudiantes, el desarrollo de capacidades para la idealización de estrategias de intervención; así también, sea el espacio propicio para que estos experimenten, innoven, cometan errores, entren en conflicto con sus concepciones y las de los demás, interpreten, infieran, regulen, evalúen, expliquen y analicen el

sistema, las teorías, las metodologías, los saberes (Lin, 2008). Los resultados se ajustan a esta propuesta teórica, pero adicionalmente, se expone que en esta asignatura se “...enseña a pensar de manera diferente; por ejemplo, el cómo evaluar y para qué evaluar, qué se debe considerar al momento de trabajar con un determinado grupo de estudiantes, de acuerdo con sus antecedentes sociales, culturales y lingüísticos.” (Valdiviezo, B., Estudiante Entrevistado, 2022).

Una cuarta asignatura de marcada relevancia es Educación Especial e Inclusiva. Catedra considerada como “la puerta para entender a otras personas, sus expectativas, sus deseos ...” (Carrión, A., Estudiante Entrevistado, 2022). Y no solo en términos de discapacidades o necesidades educativas especiales sino por el hecho de que, “la homogeneidad social, cultural e interindividual no existe, y al distanciarse de lo ‘distinto’ se pierde el diálogo de la pedagogía, que supone siempre una relación entre sujetos diferentes.” (Davini, 1995; p. 27). En ese sentido, se propone “contrarrestar esas cegueras pedagógicas que no nos permitan ofrecer una atención pertinente e individualizada a nuestros estudiantes” (Millan, D., Estudiante Entrevistado, 2022). Una visión valiosa sobre esta asignatura nos ofrece Carrión y Damián al argumentar que:

La educación especial e inclusiva es un valor agregado que nos permite llegar a estudiantes con características diferentes, quienes al ser inmersos en otro idioma pueden motivarse. Entonces, la idea que se defiende es que nosotros [los docentes] debemos adaptarnos a los estudiantes más no que, los estudiantes deban adaptarse a nuestra forma de enseñar. (Carrión, A., Estudiante Entrevistado, 2022)

Esta asignatura resultó en una oportunidad no solo para comprender las patologías de nuestros estudiantes, sino quizá también las nuestras y que nunca nos habíamos

enterado y mucho menos tratado. Nos ayudó a tomar consciencia de que la educación no es aquel sistema predecible que se ajusta a lo planificado, por cuanto existe realidades sociales crudas derivadas del alcoholismo, de la pobreza extrema, de intentos de suicidio, entre otras; entonces, debemos alejarnos de la idea de enseñar todo a todos y de la misma manera. (Damián, J., Estudiante Entrevistado, 2022)

Como asignatura final pero no menos importante aparece la Investigación Científica. Aquella, que los docentes habían cualificado como de vital importancia y que Martinic (2001) y Zambrano (2012) la conciben como principio formativo. Por consiguiente, la materia es trabajada a lo largo de la carrera en diferentes formatos y espacios, tales como: Proyectos de Investigación Formativa por asignatura, Micro proyectos de Investigación en el aula, la Asignatura de Investigación I, II, III, y una de las modalidades de Titulación. Su importancia es compartida por los docentes en formación quienes sostienen que “De la investigación resultan las soluciones a los problemas, ya sea dentro de lo académico, lo psicológico o lo social.” (Chinlle, M., Estudiante Entrevistada, 2022). Se la supone “...una asignatura fundamental, no solo por el trabajo de titulación sino por la profesión en sí, por cuanto es claro que la docencia sin investigación no es docencia” (Millan, D., Estudiante Entrevistado, 2022). Además, como “Un proceso profundo, demandante, que sirve para crecer personal e intelectualmente” (Millan, D., Estudiante Entrevistado, 2022).

Se podría asumir, en este sentido, que esta propuesta de FDLE apela a la responsabilidad de los futuros profesores y los compromete en el análisis de sus propias prácticas a través de la investigación. Se supone entonces, el interés y el compromiso de los docentes para poner sistemáticamente en cuestión la propia tarea de enseñar, comprobar las

ideas mediante procedimientos de investigación en el aula, traducir y recrear el curriculum en lugar de aplicarlo con precisión, trabajar de modo colegiado, estudiar el trabajo de otros enseñantes, como lo recomiendan Stenhouse (1987) y Avendaño (2019). Sin embargo, gracias a la postura crítica adoptada, se identifican ciertos signos que podrían sugerir la existencia de prácticas, visiones y escenarios que deberían ser analizados, reflexionados y en consecuencia re-pensados y re-significados.

A continuación, citamos algunos de estos testimonios. Damián asegura que las clases de *Critical Thinking* “...siguen la misma línea tradicionalista, es decir orientada a la acumulación de conceptos, reglas o supuestas estrategias. Lo que considero errado, ya que el pensamiento crítico es algo que debemos abordarlo pragmáticamente.” (Damián, J., Estudiante Entrevistado, 2022). Adicionalmente se inscribe que se privilegia actividades mecánicas como las “estrategias de lectura, técnicas de estudio y de análisis de textos, que muchas veces terminan en respuestas literales o preestablecidas” (Guamán, D., Estudiante Entrevistada, 2022). Estos hechos sugieren una suerte de “politización de la academia”, en términos de Apple (2018). En este escenario, aquellas formas de “pensamiento subversivo”, son prostituidas y aterrizan en el currículum como contenidos fragmentados a aprenderse con fines de evaluación y medición. Ya que como lo argumenta Saltos, “...en el momento que le dicen aplique esta estrategia para pensar críticamente, ya no es pensamiento crítico, porque le están enfrascando en una determinada forma de ver la realidad.” (Saltos, J., Estudiante Entrevistado, 2022).

También se presume un cierto desbalance a favor de la formación pedagógica de los futuros docentes y en desmedro de su proficiencia. “En lo pedagógico se ha hecho bastante... creo que he aprendido más el cómo enseñar que el lenguaje mismo” (Chinlle, M., Estudiante Entrevistada, 2022). Criterio que es compartido por Carrera, “he

aprendido más sobre como enseñar que a comunicarme en inglés” (Estudiante Entrevistada, 2022). Así también, se expone que, “... en las prácticas preprofesionales faltó mucho.” (Loza, A., Estudiante Entrevistada, 2022). No obstante, colectivamente se asume que esto sucedió por diversos factores vinculados a la Pandemia del SARS-COV 2, la virtualidad y los fenómenos adyacentes a esta, como la falta de conectividad, limitado acceso a recursos y dispositivos electrónicos, la poca experiencia de docentes y estudiantes para utilizar la tecnología, entre otros.

Este desbalance también se lo observa en la distribución de la carga horaria para ciertas asignaturas como: *Academic Writing*, *School Managment*-Curriculum y Educación Especial e Inclusiva. Asignaturas calificadas como “...super importantes” en ese sentido se considera que “... se debería dar en más de un semestre” (Valdiviezo, B., Estudiante Entrevistado, 2022) por cuanto, en el caso de la tercera cátedra, “la magnitud y complejidad de casos vinculados a la educación especial no logran ser tratados en tan poco tiempo” (Saltos, J., Estudiante Entrevistado, 2022).

En la misma tónica, se cree que los contenidos de la asignatura de *Language and Culture* “no son tan determinantes en la formación del docente de inglés, por cuanto lo que se ve en esta asignatura, lo podríamos investigar de manera autónoma.” Señala Guamán (Estudiante Entrevistada, 2022). Además, porque “el inglés tiene muchas variantes por cada contexto donde este es hablado y en ese sentido, no podríamos ser partícipes de conceptos absolutistas que solo reflejan la versión de un solo sector.” (Saltos, J., Estudiante Entrevistado, 2022). Ya que, a pesar de que en la asignatura se reconoce que el “inglés no se habla solo Estados Unidos, la cultura que se enseña es exclusivamente la de este país” (Damián, J., Estudiante Entrevistado, 2022). Frente a esta realidad, Freire (1997) sostendría que, en esta

propuesta de formación docente, se estarían dando respuestas débiles a preguntas fuertes.

Este hecho en particular, por los aportes de Villagómez (2014), quien propone una Formación para el docente de inglés ecuatoriano, pensada desde lo intercultural, desde el diálogo de saberes, desde las realidades contextuales, desde la democracia del conocimiento, desde el Sumak Kausay o Buen Vivir; despierta nuestro interés por conocer cómo se aborda la riqueza cultural, étnica, lingüística, de nuestro país, en la FDLE; por razones que, como lo advierte Philipson (2012), el “imperialismo lingüístico” que ostenta el inglés podría jugar en contra de los intereses de los menos favorecidos, del reforzamiento de su identidad y el posicionamiento de su dignidad política (Freire, et al., 2019).

6.2 Interculturalidad y diversidad lingüística en la FDEL; ideas que irradian en el discurso, pero se disipan en la práctica

Para el análisis de los resultados obtenidos en torno al tema manifiesto, rescatamos una vez más, las características heterogéneas de los participantes y en consecuencia sus múltiples formas de valorar o cuestionar la realidad. Así, identificamos tres enfoques prevalentes. Uno ligado a la concepción del docente de inglés como un profesional que percibe su praxis, las culturas involucradas en el hecho educativo, las políticas educativas y escolares y las realidades socioeconómicas de su entorno, como una oportunidad para involucrar, reconocer y responder favorablemente las multidiversas necesidades educativas de sus estudiantes y de sí mismo (Vélez, 2011).

...podría afirmar que en nuestra carrera la inclusión cultural sí se vive. No se queda solo en el discurso. Es evidente que quienes estudiamos en la carrera procedemos de diferentes culturas y tenemos diversos antecedentes lingüísticos, los cuales son claramente valorados por los docentes, quienes destacan la ventaja que tienen aquellas

personas que son bilingües y que están aprendiendo un tercer idioma, en este caso el inglés. (Millan, D., Estudiante Entrevistado, 2022)

Estos escenarios nos ayudaron a aceptar y respetar las diferencias y las diferentes formas de pensar. Puedo manifestar que es muy agradable trabajar con personas de diferentes partes del país, por ejemplo, la gente de la costa le ponía la sal al ambiente, los compañeros de la Amazonía que aman mucho su cosmovisión, los compañeros del sector rural que tienen arraigado sus costumbres y tradiciones. Todo esto contribuye a que las temáticas propuestas puedan ser abordadas desde diferentes puntos de vista. (Llerena, S., Estudiante Entrevistada, 2022)

Una segunda visión conjuga con la primera empero cuestiona su tratamiento en el proceso de formación. "...nuestros compañeros Kichwa hablantes, también saben español e inglés, tres idiomas a diferencia de nosotros. Ahora bien, creo que, estos antecedentes nos son considerados al momento de enseñar, porque son tratados de la misma manera que los demás." (Valdiviezo, B., Estudiante Entrevistado, 2022). Había compañeras que hablaban kichwa que se desenvolvían muy bien pero que también les costaba un poquito en la pronunciación del inglés; al respecto, poco o nada se hizo por ayudarlas a superar estos problemas" (Llerena, S., Estudiante Entrevistada, 2022). En este sentido, a razón de los participantes, la FDLE debería ser propuesta de "manera multiperspectiva... es decir, cualquier temática que se trate se debería abordar desde las diferentes cosmovisiones y realidades lingüísticas de los estudiantes en aras de promover una solidaridad cultural..." (Guananga, J., Estudiante Entrevistado, 2022). Así, sobrepasar esas lógicas neoliberales que patrocinan una FDLE al servicio de la economía

y la expansión comercial, sin tener en cuenta al ser humano (Vargas y Trujillo, 2018).

Finalmente se identifican nociones que exteriorizan ciertas prácticas que imposibilitan la aplicación de lo Yedaide y Porta (2017) conciben como “pedagogías decoloniales” donde se proponen unas formas de relativa autonomía: (relativa) independencia de los marcos de pensamiento eurocéntricos, (relativo) distanciamiento de la ciencia como régimen de verdad, fidelidad a la localidad. “Se espera que nosotros conozcamos más de nuestras raíces culturales y lingüísticas, pero a partir de bibliografías tradicionalistas provocando un desequilibrio entre nuestra pluriculturalidad y el mundo exterior” (Carrión, A., Estudiante Entrevistado, 2022). “...creo que quizá otro tipo de metodología, otro tipo de atención, podrían haber ayudado...” (Vallejo, K., Estudiante Entrevistada, 2022). Ya que, esta visión eurocéntrica de la FLDE privilegia al docente nativo, los estándares de calidad, la homogeneización del saber, la cultura, y la misma lengua (Romero, et al., 2017); forjando así, prácticas “inconscientes” de discriminación social, desigualdad de oportunidades, de vulneración de derechos. Un ejemplo de lo expuesto es compartido por Paredes:

Las compañeras kichwa hablantes tenían muchas dificultades en español y mucho más en inglés. Después de cuatro semestres se retiraron, la principal razón que ellas comentaban es que van a tener muchos problemas con la tesis, ya que si tienen problemas para hablar y escribir en español difícilmente lograrían escribir sus tesis en inglés. Hablamos de interculturalidad, de inclusión de diversidad, pero todo queda en la retórica. Poco o nada se hizo para ayudarles a estas chicas a sobrellevar sus problemáticas con el idioma. (Paredes, S., Estudiante Entrevistada, 2022)

Los resultados sugieren, como lo afirman los entrevistados, que estamos muy lejos de alcanzar una educación integra e integradora, donde el docente de lenguas extranjeras sea capaz de afrontar un mundo en cambio, a través del diálogo intercultural, la investigación de vanguardia y con conciencia de sí mismo como profesional no nativo de la lengua que enseña, pero sobre la cual guarda conocimientos fundamentados que se van enriqueciendo a lo largo de su carrera docente. Un docente genuino que reconoce y valora sus tradiciones y costumbres, así como aquellas vinculadas al idioma objeto de estudio (Barros-del Río (2019).

El escenario descrito germina nuevas interrogantes enfocadas a elucidar las razones que impiden que la posición, que los docentes en formación y sus formadores tienen en cuanto a la interculturalidad, aterricen en la práctica. Por los aportes de Torres (1998) proponemos indagar el nivel de influencia del MCER en el fenómeno en cuestión. La autora cuestiona el carácter prescriptivo y homogeneizador, de los programas estandarizados propuestos por países industrializados y adoptados acríticamente por aquellos en desarrollo, como el Ecuador; donde al amparo de este marco de referencia, se han establecido los criterios de formación docente y evaluación profesional y se han definido los procedimientos y recursos macro y micro curriculares para la enseñanza y aprendizaje de la lengua anglosajona en el territorio.

6.3 Los alcances del MCER en la FDLE ecuatoriana

Cuando Ureña (2014) estudia la naturaleza del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en el Ecuador, identifica que, por decisiones de corte político-educativo, históricamente, este campo, ha estado marcada por una amplia influencia de modelos y visiones internacionales que no solo determinan, “qué y cómo enseñar, lo que se debe enseñar y aprender y cómo, este proceso, debe llevarse a cabo” (Guamán, D., Estudiante Entrevistada, 2022); sino que, establecen los

perfiles profesionales que los docentes deben alcanzar, las políticas y normativas a seguir y, los criterios y metodologías de evaluación y/o acreditación. Hecho que Torres (1998) define como "lógica de los listados" que implica, manifiesta la autora, la incorporación en los sistemas educativos, conceptos y marcos teóricos e ideológicos diferentes y hasta contradictorios entre sí y entre las realidades contextuales.

En el mismo tenor, Auquilla y Fernández (2017) insinúan que son las hegemonías mundiales quienes en realidad definen el "nuevo papel docente", el "docente ideal" o el "docente efectivo". Hecho que invisibiliza la labor docente y la convierte en una mera actividad técnica de adopción, repetición y transmisión de contenidos. En otras palabras, los docentes cada vez más se encuentran arrinconados en el papel de simples operadores de la instrucción, relegados a una función cada vez más alienada y marginal, considerados un "insumo" más de la enseñanza. Ahora bien, ¿en qué medida el MCER determina el modelo de FDLE objeto de estudio?

Los resultados reflejan una muy marcada influencia. Según Carrión el MCER:

Tiene mucho peso dentro de nuestra carrera... existen las certificaciones, las pruebas de ubicación, los niveles, todo eso es calificado de acuerdo con este marco. Siempre ha sido este marco el que ha regido en las propuestas pedagógicas de los docentes y en cierta medida, el que define los criterios de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. (Carrión, A., Estudiante Entrevistado, 2022)

Criterio compartido por Llerena quien expone que el MCER "Determina el nivel de conocimiento que debemos tener los docentes de inglés. Mide el conocimiento que tiene cada estudiante para poder certificarnos." En el caso particular del Ecuador por la injerencia de este

marco, explica Paredes, "...se establece la necesidad de llegar al nivel mínimo B2... Si no tiene el certificado B2 difícilmente podrá trabajar." Esta realidad inquieta a los docentes en formación quienes expresan su inconformidad con esta política lingüística y educativa, en los siguientes términos:

Nosotros no somos ni comunes ni europeos. Exigir un papel que diga usted tiene un nivel B1 o B2 no le hace un buen profesor. Esto más bien me suena a requisito de mercado que solo accede aquel que posee el certificado. No es que no sepamos inglés, es quizá que no estamos habituados a hablar de algo que no se apega a nuestra realidad. (Damián, J., Estudiante Entrevistado, 2022)

Conscientes de que el MCER forma parte del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que pretende la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo, los participantes invitan a:

...ser conscientes de que los parámetros que se establecen en el Marco Común son establecidos por ellos y para ellos, en ese sentido creo que para nuestro contexto no serían tan aplicables. Tal vez, se debería modificar, al amparo de nuestra realidad, de nuestros recursos, de nuestro sistema educativo con sus potenciales y limitaciones. (Vallejo, K., Estudiante Entrevistada, 2022)

Se critica también, el espíritu prescriptivo y el alcance del MCER. En donde se establece lo que los estudiantes tienen que aprender, los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar, los criterios para determinar los niveles de dominio de la lengua (Council of Europe, 2001).

...no se evalúa la proficiencia, no se evalúa la comunicación auténtica, "no se evalúa la capacidad de los

docentes para enseñar.” No concuerdo en que en base al MCER se evalúa al docente. Los exámenes son muy ambiguos, en las versiones en internet es cuestionable las formas de evaluar, por ejemplo, el *speaking*. Este MCER ha hecho de que se dé mayor valor a hablantes nativos o que sepan este idioma empíricamente en desmedro de aquellos profesionales que se formaron para su enseñanza. (Guananga, J., Estudiante Entrevistado, 2022)

Se propone entonces “repensar la exigencia del B2” por cuanto, se cree que “los certificados son etiquetas, que por la corrupción y todo lo que involucra esas certificaciones, no garantizan ni el conocimiento del idioma y mucho menos el que se sabe enseñar” (Paredes, S., Estudiante Entrevistada, 2022). Esto, a criterio de Knight (2014), ha propiciado que la “internacionalización” que se persigue, resulte un privilegio y un negocio muy lucrativo en manos de pocos. No obstante, como se afirmó al inicio de este apartado, hay que reconocer que, el influjo del MCER sobre la propuesta de FDLE es muy visible.

6.4 Las Prácticas Preprofesionales; Un Aliado de la Formación Docente

Al reflexionar sobre las prácticas preprofesionales, Davini (2015) y Sanjurjo (2004) piensan en dispositivos donde se reconoce el valor educativo de estas y la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas para empezar a comprender lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad y complejidad de los sujetos, contextos y situaciones, así como la importancia del desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas. Para el efecto, Terigi, et al. (2011) sugieren que este proceso se debe desplegar en espacios y tiempos que faciliten la narración, observación, descripción, reflexión y comprensión. Donde la guía del profesor, los modelos de buenas

prácticas y la modelización del rol docente resultan fundamentales en la construcción subjetiva del docente en formación; para, de ser el caso, reelaborar, ajustar, significar, resignificar o eliminar el valor de las normas y criterios generales.

Se identificó en los anteriores objetivos específicos que, epistemológicamente, el proceso de prácticas preprofesionales establecido este modelo de FDLE se ajusta a lo propuesto por las autoras aludidas. Si embargo, nuestro interés en este punto es abordar el proceso desde las voces de los docentes en formación y en ese sentido, comprender el grado cumplimiento y el rol de este proceso en la formación profesional de los futuros docentes de inglés. Inicialmente se identifican posiciones alineadas a las aportaciones teóricas trabajadas en el marco referencial de este estudio y el reconocimiento de su valor y significancia. Empero, se reconocen también, ciertos factores que deberían ser repensados y reestructurados. A continuación, destacamos algunos de los aportes.

En términos generales se dice que las prácticas preprofesionales “...constituyen un acercamiento a nuestra futura vida profesional, donde bajo la guía de un profesor tutor, vamos aprendiendo y experimentando las diferentes actividades del quehacer docente.” (Carrión, A., Estudiante Entrevistado, 2022). “Es un proceso muy importante donde nos ponen a prueba, donde nos desafían y nos auto-desafiamos a proponer y construir propuestas didáctico-pedagógicas con nuestro sello personal” (Guamán, D., Estudiante Entrevistada, 2022). “Es una oportunidad... para poner en práctica todo lo que hemos aprendido, para idear actividades y estrategias de acuerdo con los niveles, necesidades e intereses de nuestros estudiantes” (Puli, F., Estudiante Entrevistada, 2022). “Es la oportunidad de aprender a enfrentar problemáticas inesperadas. A lidiar con los desintereses de los estudiantes hacia la asignatura. A identificar estrategias individualizadas...” (Chinlle, M., Estudiante Entrevistada, 2022).

Existen aportes que fácilmente se ajustan a la visión de Sanjurjo (2004) y Souto (2018) sobre este proceso. Las autoras plantean una relación práctica-teoría-práctica de la teoría y la práctica, además conciben un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y acción política. Un proceso que supone el uso responsable, autónomo y contextualizado del conocimiento adquirido, que requiere un alto desarrollo del pensamiento complejo, riguroso, creativo y operativo. En esta tónica, se plantea que el proceso de práctica posibilita la “Búsqueda e idealización de soluciones contextualizadas a problemas particulares; a la creación de estrategias didácticas que den respuesta a las limitaciones educativas, sociales y económicas de los estudiantes y las instituciones donde trabajamos” (Chinlle, M., Estudiante Entrevistada, 2022).

En términos de Terigi, et al. (2011), estas prácticas deben constituirse en dispositivos que posibiliten, a profesores y estudiantes, otras formas de relacionarse con el conocimiento para cuestionarlo, ponerlo a prueba, manipularlo, innovarlo o transformarlo, pero, sobre todo, que brinden la oportunidad para que el futuro profesional desarrolle sus capacidades para enfrentar lo imprevisible, lo no planificado, aquellos eventos que sobrepasan la razón, lo común, lo conocido. Al respecto se expone lo siguiente:

...nuestros tutores con frecuencia nos dicen, “no se esmeren tanto en planificar, porque en el momento de llevarlo a la práctica siempre hay algo que altera la realidad.” Por ejemplo, quizá surge un estudiante que no entendió la clase anterior y nos pide que repitamos, entonces deberemos retrasar un poco lo planificado y eso ya altera las ideas pensadas para la clase. También nos suelen recalcar que, “Los planes son una ayuda, pero no una camisa de fuerza” en términos generales la visión que nos comparten es que “...siempre lo que determinará el

éxito o fracaso es nuestro ingenio y nuestra experiencia.”
(Paredes, S., Estudiante Entrevistada, 2022).

También existen aportes alineados al pensamiento de Alliaud (2018), quien sugiere la puesta en práctica de un diálogo reflexivo entre los distintos saberes (formales y no formales) para crear, re-crear, obrar con ellos y a partir de ellos; para poder pensar y reflexionar sobre lo hecho, incorporando los aportes de las teorías más generales, los conocimientos especializados y los saberes construidos a lo largo de la trayectoria profesional. En consonancia se afirma que las prácticas:

...constituyen el momento donde nos apartamos de las simulaciones con nuestros compañeros para experimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje con estudiantes reales. Es el lugar donde uno descubre sus fortalezas y debilidades, donde construimos nuestro propio método de enseñanza. Donde descubrimos las cosas que uno es capaz de hacer y aquellas que necesitamos aprender o desarrollar. Es el espacio donde empezamos a convivir con los padres de familia y corresponsabilizarnos del aprendizaje de sus hijos e hijas. (Guamán, D., Estudiante Entrevistada, 2022)

De conformidad con los postulados de Anijovich, et al. (2009), existen versiones que suponen la práctica como un dispositivo donde se generan situaciones experimentales, para que los sujetos que transitan en estos se modifiquen a través de la interacción con ellos mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción. Dentro de un marco dialógico, de confianza, apertura y respeto hacia uno mismo y a los otros. Se manifiesta entonces que en los escenarios de práctica los docentes en formación tienen:

...un contacto vivo con los estudiantes y empezamos aplicar lo que hemos aprendido. Es claro que en este proceso cometemos muchísimos errores, pero es este mismo proceso que, con la ayuda de los tutores, sus experiencias y recomendaciones, lo que nos ayuda a crecer profesionalmente y a saber a ciencia cierta los devenires de nuestra profesión. (Vallejo, K., Estudiante Entrevistada, 2022)

...experimentamos en primera persona la labor educativa en términos de responsabilidades y roles que debemos asumir. Es decir, además de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en la universidad, este proceso nos permite desarrollar otras destrezas como el manejo de grupos, solución de problemas, a construir ambientes favorables a la enseñanza, a desarrollar recursos didácticos alineados a nuestras formas de ver la educación. En resumen, a construir nuestro propio conocimiento y metodología de enseñanza. (Millan, D., Estudiante Entrevistado, 2022)

El contexto descrito resulta muy interesante por cuanto, el proceso de prácticas preprofesionales se estaría desarrollando de acuerdo con lo que se sugiere en las corrientes progresivas-críticas de la educación contemporánea. Ahora bien, siguiendo el razonamiento de Alliaud (2018), se entiende que los dispositivos de formación, también deben reconocer y valorar los diferentes soportes empíricos que se derivan de la práctica, tales como: las narraciones, los relatos, las obras de enseñanza, las biografías, las observaciones, planificaciones, películas y material literario en los que se plasman la multiplicidad de experiencias educativas vividas por los sujetos inmiscuidos en el campo educacional, con formas de trabajo colaborativo que propicien el análisis y la reflexión del material trabajado a la luz de concepto o autores

pertinentes en cada caso. Factores que, de acuerdo con algunos de los entrevistados, no se estaría cumpliendo.

Esto estaría sucediendo por un distanciamiento entre los juicios, visiones y expectativas que se manejan sobre el proceso en la institución de formación y en aquella donde se llevan a cabo las prácticas. Al respecto, Davini (2015) explica que la lógica y el proceso pedagógico de la formación en y desde las prácticas es sustantivamente diverso por cuanto su complejidad sugiere la articulación de acciones formativas en dos escenarios. Primero, la propia institución formadora; es decir, reconocer la cultura, reconocer la particularidad y complejidad de la institución formadora y en consecuencia las de aquellos sujetos en formación y de quienes fungen como formadores. Un segundo escenario lo constituyen las escuelas asociadas del nivel o modalidad en el cual se van a desempeñar los futuros profesionales, las cuales podrán facilitar u obstaculizar la formación del futuro docente.

Adscritos a los fundamentos de Alliaud y Davini, nos permitimos señalar que, para hablar sobre el proceso de prácticas preprofesionales, todos los involucrados, deberían utilizar el mismo idioma. Ya que, no obstante, el modelo institucional de práctica y el discurso circundante a este proceso patrocina un enfoque crítico, lo que sucede, en algunas instituciones de práctica y en ciertas actividades propias del proceso, podría subsumirse en las tradicionales formas de concebir la formación docente, ampliamente cuestionadas por la misma Davini. Desde las vivencias individuales de los docentes en formación se expresa que:

Todo el proceso se centró en llenar matrices y en obtener evidencia. En la institución que me asignaron para la práctica, los docentes no querían que implementemos nada nuevo. En ciertas ocasiones hubo abuso por parte de los tutores. Lo que más me duele es que, ante tanto atropello, ante tanta falta de oportunidades, lo único que

resta es “aguantarse” [aceptar que esa es la realidad]. (Saltos, J., Estudiante Entrevistado, 2022)

He tenido tutores que no les gustaba que presente mis ideas, quizá porque me veían como competencia. No me dejaban impartir la clase con mis ideas, me obligaban a dar clase en los términos que ellos proponían, mi trabajo se limitaba a la revisión de deberes o a realizar trabajos administrativos. (Vallejo, K., Estudiante Entrevistada, 2022)

...se trata de cumplir un cierto número de horas, planificar, realizar material didáctico, estar pendiente de las tareas y su evaluación, registro de calificaciones, entre otras. Algo que me llamó la atención es que mi tutora, exclusivamente se enfocaba en dar su clase; es decir, nunca preguntaba cómo les va a los estudiantes o como se sienten, considero que la profesora no quería inmiscuirse tanto en la vida del estudiante. (Carvajal, J., Estudiante Entrevistada, 2022)

Lo expuesto por Saltos, Vallejo y Carvajal confirma los temores expuestos en los resultados logrados en los objetivos anteriores. Los criterios conductistas, conservadores, autocráticos, tecnicistas, instrumentalistas, sistemáticos, que a criterio de Davini (1995), no pretenden la formación de profesionales de alta formación científico-técnica sino en la conformación de una “legión de maestros patrioter”, quienes deben actuar en función de ciertos discursos prescriptivos por el aparato estatal, siguen vigentes, en los modelos de formación docente, pero con mayor ahínco en las instituciones educativas de los niveles básico y bachillerato del país. Las alarmas se encienden aún más cuando se sostiene que, “La excesiva carga de formatos de práctica desencadenó algunas prácticas poco éticas.” (Damián, J., Estudiante

Entrevistado, 2022). Criterio que también fue expresado por los docentes en su momento. Carbajal explica este fenómeno diciendo:

La evaluación del proceso de práctica principalmente se centra en la contabilización de las horas y en la revisión de las matrices, pero en su forma, más no en la veracidad de la información que en ellas se plasma. Además, se exige la acumulación de evidencias de las actividades realizadas que muchas veces son intercambiadas entre compañeros. Personalmente pienso que son muchos formatos, creo que algunos de estos deberían evaluarse para determinar su pertinencia y relevancia. (Carvajal, J., Estudiante Entrevistada, 2022).

Salvo los comentarios críticos expuestos, los sujetos investigados destacan el rol fundamental que funge el proceso de prácticas en su formación profesional, y lo hacen desde una postura consciente, crítica y ética. Pues, se reconoce que muchas de las limitaciones experimentadas en el proceso de práctica, obedecen, como ya se advirtió anteriormente, a la abrupta transformación del sistema educativo a causa de la pandemia. Regresando al punto, los resultados reflejan una visión del proceso de prácticas que conjuga con aquellos postulados que Lin (2008) sugiere al respecto. El autor vislumbra las prácticas como la oportunidad clave para desde la fundamentación teórica proponer estrategias de intervención, experimentar, innovar, cometer errores, entrar en conflicto con concepciones propias y las de los demás, interpretar, inferir, regular, evaluar, explicar y analizar el sistema, las teorías, las metodologías, los saberes.

En esta línea de pensamiento se afirma que, en la fase de prácticas preprofesionales, los docentes en formación van “Adquiriendo experiencia, [el proceso] ayuda a identificar nuestras falencias y trabajar en ellas, nos permite hacer una autorreflexión sobre lo que hemos

aprendido y si lo hemos hecho bien o no” (Vallejo, K., Estudiante Entrevistada, 2022). Lo que resulta en la oportunidad única para “aprender y desaprender de acuerdo con las nuevas experiencias” (Millan, D., Estudiante Entrevistado, 2022). Las prácticas se convierten en un laboratorio vivo que “...permite conocer a los niños, a saber, cómo aprenden, que les gusta y cómo les gusta aprender.” (Valdiviezo, B., Estudiante Entrevistado, 2022). Hecho genuino que resulta en el despertar de habilidades y motivaciones escondidas en el *inner* del futuro docente “Al inicio me arrepentí por los problemas que tuve con los estudiantes que me asignaron; sin embargo, de a poco fui descubriendo cómo lidiar con ellos. Con el tiempo se les toma mucho cariño” (Llerena, S., Estudiante Entrevistada, 2022).

Proceso que supone mayor significancia cuando es apadrinado por tutores (académicos e institucionales) responsables y comprometidos. Por cuanto se vivirá un acompañamiento recíproco, que propicia un escenario en el que, los futuros profesionales, puedan sentirse lo suficientemente cómodos y seguros para brindar lo mejor de sí a la comunidad que los aloja y sustenta (Romero, et al. 2017). “Los tutores se convierten en esa persona de apoyo permanente, quienes ...ayudan a definir o redefinir nuestras ideas desde sus experiencias y a través de procesos reflexivos y autorreflexivos sobre nuestras propuestas académicas.” (Guamán, D., Estudiante Entrevistada, 2022). Sin embargo, distintas son las voces que reclaman, por espacios y tiempos definidos para que la “reflexión en, para y sobre las prácticas” puedan ser desarrolladas. “Me gustaría un espacio para conversar y exponer nuestros problemas y sean los académicos quienes nos ayuden con sus opiniones y experiencias que nos permitirían a nosotros construir nuestras propias estrategias.” (Carrión, A., Estudiante Entrevistado, 2022).

En la misma lógica también se demanda una resignificación de la evaluación de este proceso, ya que al parecer “se da mayor importancia

a cuestiones estéticas de los documentos que al contenido en sí” (Vallejo, K., Estudiante Entrevistada, 2022). En desmedro de “nuestras evidencias, a cómo hemos desarrollado nuestras prácticas, qué enseñanzas hemos adquirido a través de estas” (Chinlle, M., Estudiante Entrevistada, 2022). Fenómenos que juegan en contra de una visión transformadora del proceso de prácticas, que favorece la formación de profesionales reflexivos, críticos, comprometidos individual y socialmente con los efectos que pueda producir su práctica, con sólida formación teórica que les permita tomar decisiones fundamentadas en situaciones de alta complejidad e incertidumbre (Sanjurjo, 2004). Pues, como lo sostiene Valdiviezo, “Llenar formatos con la misma información, únicamente cambiando fechas, ...es una pérdida de tiempo” (Valdiviezo, B., Estudiante Entrevistado, 2022).

6.5 Perfil de Egreso; Utopía o Realidad

Se identificó, en el primer objetivo específico de este estudio, que esta propuesta de FDLE es desarrollada en dispositivos de democracia participativa, de equidades, diversidades, interdisciplinariedades, de azares y reflexividad. Lo que supone una formación docente crítica y reflexiva, inclusiva, con énfasis en lo pedagógico, lo didáctico, lo epistemológico, lo investigativo. Ahora, resulta importante cuestionarnos, cómo este modelo curricular aterriza en las aulas y cómo se lo trabaja para lograr cristalizar el perfil profesional planteado.

Al respecto Carrión señala que la forma como se desarrollan las diferentes asignaturas representa una “...oportunidad para que el estudiante también enseñe al docente y en este sentido se vive el denominado interaprendizaje.” Criterio compartido por Guamán quien agrega que “se trabaja con casos donde se promueve la utilización de varios métodos, técnicas, estrategias y actividades, para responder a escenarios particulares.” Por su parte Vallejo destaca el desarrollo de

“actividades alejadas de lo memorístico... se proponen investigaciones sobre fundamentos y cuestiones profundas de los temas.”

Lo retratado armoniza con los postulados de Lucio Gil (2004) en torno a la formación docente. El autor plantea la necesidad de proveer, a los futuros profesiones, de oportunidades para que estos puedan construir sus conocimientos científicos específicos y su epistemología, conocimientos pedagógicos, conocimientos didácticos específicos, y el saber psicológico. Empero, los participantes, son conscientes de que no se logrará, al menos con ellos, alcanzar el perfil de egreso deseado. Las razones que se exponen para este hecho ratifican la influencia de la pandemia y los fenómenos derivados de esta, el privilegio de lo pedagógico sobre la proficiencia y la cuestionada distribución de la carga horaria. Empero se plantean dos cuestiones, desde nuestro razonamiento, de alta relevancia.

Por un lado, se critica la naturaleza misma de la FDLE que a criterio de Paredes esta “extremadamente centrada en el campo educativo” realidad que, a criterio de la misma participante juega en contra de lo que se declara en el perfil profesional; por cuanto, “... si necesitamos traducir textos de otras áreas del conocimiento, difícilmente podríamos hacerlo, porque no manejamos ni el vocabulario, ni el conocimiento técnico para hacerlo.” (Paredes, S., Estudiante Entrevistada, 2022). Por otro lado, se cuestiona el horizonte epistemológico señalado en la propuesta curricular.

...creo que lo que hace falta es pensar desde el nombre de la carrera “Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros” y nos enseñan solo inglés, entonces creo que desde ahí hace falta una reestructuración, creo que como mínimo deberíamos salir aprendiendo kichwa e inglés y por qué no decir otros idiomas extranjeros como el francés, alemán, etcétera. (Valdiviezo, B., Estudiante Entrevistado, 2022)

En consecuencia, los participantes reconocen sus limitaciones, presentes y futuras, para poder desenvolverse profesionalmente en contextos plurilingüísticos, ya que la formación que han recibido, los entrevistados comentan, “no se focaliza en esos contextos.” (Guamán, D., Estudiante Entrevistada, 2022); solo se ha “manifestado la diversidad cultural, étnica y lingüística de nuestro país, pero nunca se ha propiciado el aprendizaje de las lenguas nativas nacionales” (Vallejo, K., Estudiante Entrevistada, 2022). No obstante, esta realidad ha despertado en los participantes un sentimiento reivindicador-crítico a favor de las minorías afectadas.

Creo que no estoy preparada para trabajar en instituciones bilingües, pero me gustaría mucho trabajar en estos contextos, he sido testigo de varios eventos discriminatorios hacia estos estudiantes que me gustaría hacer algo por ellos. Creo que sería complicado, pero no imposible, por cuanto en cierta manera, el kichwa y el inglés se parecen, porque en inglés tu primero dices el adjetivo y luego el sustantivo y en kichwa lo mismo, por ejemplo, en inglés *black dog* en kichwa se dice *yana ashco*. Ayudaría mucho que parte de la formación que recibimos se pueda dar en estos contextos. (Llerena, S., Estudiante Entrevistada, 2022)

Lo sugerido por Llerena es compatible con las propuestas de Freire (1997); Knight (2014); y, Ramírez y Falcón (2010), en el sentido que, se sugiere enriquecer la formación de los futuros profesionales de LE con experiencias académicas, sociales y culturales que les permitan entrar en contacto con otras culturas para abrirse a nuevos horizontes intelectuales y desarrollar pensamientos más inclusivos y tolerantes.

Continuando con el abordaje sobre el perfil de salida de estos profesionales, retomamos la propuesta formal expresa, donde se habla

de posibilidades, para los profesionales graduados en esta carrera, de desenvolverse como traductor, interprete, investigador, gestor de proyectos. En este marco, se plantean interrogantes que permitan vislumbrar en qué medida estos objetivos han sido alcanzados. Al respecto Carrión, expresa lo siguiente:

En el campo de la traducción e interpretación, con algo más de práctica y experiencia, creo que sí; sin embargo, para la investigación y gestión de proyectos creo que aún nos falta, y quizá no por la formación que hemos recibido en la universidad sino porque el sistema educativo no está pensado para eso, existe un distanciamiento muy marcado entre lo que se hace en la secundaria con lo que se hace en la universidad. Sin bases, poco o nada podríamos lograr. (Carrión, A., Estudiante Entrevistado, 2022)

El distanciamiento y escasa interrelación entre los niveles de educación inicial, básica, bachillerato y superior que sugiere Carrión, a criterio de Larrea (2013), ocurren por cuanto el sistema educativo en Latinoamérica ha desarrollado y patrocinado transformaciones neoliberales vinculadas a la función de docencia, fragmentándola de la investigación y la vinculación con la sociedad. En consecuencia, hoy esta responde principalmente a los intereses del mercado globalizado, lo que deriva en la adopción de programas curriculares de formación superior que priorizan el desarrollo de “oficios con título profesional”.

En este punto, creemos importante destacar la formación crítica que han recibido estos futuros profesionales. Ya que, sin estas cualidades, elucidar y ser conscientes de estas falencias sería imposible. Es claro que, en esta FDLE, se propicia la develación de esos condicionantes para que los docentes en formación tomen conciencia de esas situaciones e incidir en propuestas educativas que contribuyan a la progresiva emancipación de las estructuras sociales y educativas

injustas, como lo sugiere Avendaño (2019). Esta realidad es expresada por los futuros docentes de inglés, en los siguientes términos: “La formación que hemos recibido no solo nos ayudado a adoptar una posición frente a las teorías o conocimientos adquiridos en el aula, sino también a ser críticos y autocríticos, a ser seres humanos.” (Carrión, A., Estudiante Entrevistado, 2022); “...puedo defender y justificar mis ideas, estoy consciente de quien soy, de lo que conozco, de mis debilidades y fortalezas, me siento capaz de defender mis principios e ideales.” (Carvajal, J., Estudiante Entrevistada, 2022).

...puedo decir que no soy la misma persona comparada con aquella que ingreso a esta universidad, puedo asegurar que tengo una identidad, una forma de ver la realidad, y una forma particular de pensarla. Especialmente agradezco la parte humana que se inculcó en mi ser, siendo este factor el más determinante en el éxito o el fracaso del acto educativo. Creo que aquí aprendí a no ser egoísta con lo que sé, con lo que he aprendido. (Guamán, D., Estudiante Entrevistada, 2022)

6.6 Titulación; El Escalón Final

Se ha explicitado ya, que en la carrera objeto de estudio existen dos modalidades de titulación, una a través de “Examen complejo” que comprende actividades teóricas, de aprendizaje autónomo y práctico, consiste en una prueba teórico-práctica, según lo determina el perfil de egreso de la carrera. El componente teórico es aplicado a través de un examen escrito de tipo complejo, el que abarca los contenidos de las asignaturas de organización curricular profesionalizante. En tanto el componente práctico es abordado mediante la presentación de un caso, resolución de problemas u otros que se consideren en los diferentes escenarios establecidos para la práctica de acuerdo con el área del conocimiento y que permitan evidenciar el cumplimiento de los

resultados de aprendizaje (Proceso de Titulación Resolución No. 0025-CU-25/28/30-01-2019)

Entre las opiniones vertidas alrededor de la elección de esta modalidad de titulación se identifica una inclinación por acortar tiempos “...me es urgente graduarme lo más pronto posible” (Vallejo, K., Estudiante Entrevistada, 2022); por evitar periodos de lectura profunda “...tengo el problema que me cuesta detenerme hacer una sola cosa, a leer” (Valdiviezo, B., Estudiante Entrevistado, 2022); o por inseguridad intrínseca y extrínseca sobre el desarrollo mismo de procesos investigativos con fines de titulación “...de lo que me han comentado, es muy complicado hacer la tesis y en ocasiones los tutores no ayudan. Entonces creo que no estoy preparada ni emocional, ni intelectualmente para hacer una investigación, por mí misma.” (Puli, F., Estudiante Entrevistada, 2022).

Aventurándonos a proponer un porcentaje de estudiantes que optan por esta modalidad, identificamos un 75%, dato preocupante, por cuanto, las razones que se expresan para la elección de esta modalidad develan otras problemáticas, subjetividades, valores, visiones; las mismas que, no serían deseables para docentes y formadores de docentes. Ahora bien, su análisis excede los propósitos formulados para este estudio, pero abre la posibilidad de su tratamiento en investigaciones futuras.

Pese al número reducido de estudiantes que se deciden por la modalidad de titulación “proyecto de investigación”, los resultados son bastante halagadores. Los datos recogidos reflejan una amplia gama de temáticas de investigación que, vistos desde una posición holística, posibilitarían abordar los problemas inherentes a la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, desde su complejidad. Así, por ejemplo, Carrión se interesa por cuestiones tecnológicas y sus potencialidades académicas para la enseñanza de lenguas.

Mi tema de investigación es “*Social networks influence in the English oral skills*”. Me siento muy atraído por los contenidos multimedia, su impacto y alcance, estos son el presente y el futuro de la educación, es lo que a los estudiantes les gusta y a lo que más tiempo de su tiempo activo lo dedican; en este sentido, pienso que deberíamos tomar esas ventajas para la enseñanza del inglés. (Carrión, A., Estudiante Entrevistado, 2022)

Así también existen propuestas orientadas a redefinir y resignificar los procesos de evaluación; por cuanto, lo que viene haciendo podría, a criterio de Millan, estar perennizando problemas, no solo de vacíos conceptuales sino de proficiencia en el lenguaje.

Mi tema de investigación nace de las necesidades que percibí en la carrera, en las instituciones de práctica y quizá a lo largo de mi vida estudiantil. Muchas veces, consciente e inconscientemente, se dejan pasar por alto, *gaps* conceptuales y errores de pronunciación, gramática, *spelling*, entre otros, que a la postre podrían desencadenar la fosilización del lenguaje y el aprendizaje superficial y acrítico de ciertos contenidos. (Millan, D., Estudiante Entrevistado, 2022)

Sobresalen propuestas innovadoras de intervención como, por ejemplo, “Karaoke para la adquisición de vocabulario y para mejorar la pronunciación” de Guamán; temas reivindicantes que conjugan lo social, político, cultural y lingüístico “la realidad lingüística y socioeconómica y su influencia en el desarrollo de las competencias lingüísticas” (Paredes, S., Estudiante Entrevistada, 2022). Temas que ponen en el centro del proceso educativo al estudiante y reconocen el rol y valor docente, “Relaciones interpersonales entre estudiantes y docente y sus

implicaciones académicas” (Carvajal, J., Estudiante Entrevistada, 2022); enseñanza del inglés a través del arte, la tecnología y el contexto a niños, adolescentes y adultos de Llerena, Sani, y Guananga.

Podríamos relacionar lo expresado por los participantes con el razonamiento de Ramírez, Ramírez y Bustamante (2018) quienes piensan una FDLE que propende un “acercamiento a la teorización, investigación y reflexión con autonomía, pragmatismo y evaluación crítica, por parte de quienes se están formando y también de los futuros docentes” (p. 156) de lenguas extranjeras. Así como con la visión pragmática Villarruel, Palacios y Jínez (2018), quienes patrocinan una FDLE orientada a “profundizar el estudio teórico y práctico acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje de los idiomas extranjeros, conocer los aspectos teóricos, epistemológicos, tecnológicos y humanísticos, el contexto social en el que desarrolla su profesión para de esta manera contribuir al mejoramiento de la calidad educativa.” (p. 3).

6.7 ¿Qué Hacer? Ideas Desde El Interior

Para finalizar con este recorrido ontológico de la formación docente en lenguas extranjeras, creemos importante presentar algunas de las ideas que, a raíz de los problemas identificados en el modelo de formación docente objeto de estudio, los estudiantes proponen sean implementadas. Guananga sugiere “trabajar con ejemplificaciones, quizá teóricamente entendemos, pero en el momento de aterrizarlo en la práctica nos cuesta demasiado”. Premisa compartida por García y Giacobbe, (2013) quienes argumentan que la formación docente debe promocionar una enseñanza activa-vivencial, es decir, explican las autoras, debe constituirse en un reflejo de las concepciones y experiencias de los profesores en proceso de formación y de sus formadores, de sus realidades antro-po-eco-socio-culturales regidas por una exquisita dialógica cultural para gestar ese caldo de cultivo que vislumbrará respuestas complejas ante requerimientos complejos y

singulares; trascendiendo el aula como espacio exclusivo y privilegiado para el hecho educativo (García y Giacobbe, 2013).

A propósito de complejidad, Carrión demanda que la formación sea pensada al amparo de esta. Ya que, sugiere el entrevistado, “Nos hace falta que los docentes nos ayuden a entender los problemas desde sus diferentes materias, es decir desde sus particularidades y desde su interrelación con las demás asignaturas del currículo.” Posición análoga con aquella propuesta por Barros de Río (2019). El autor sugiere construir un modelo de Formación Crítico y complejo que analice, reflexione y comprenda la naturaleza del hecho educativo y sus vínculos, incluyendo los contenidos que se trabajan y los materiales que se utilizan, los roles del alumnado y del profesorado, y las instituciones educativas y sus políticas.

En consonancia con posturas críticas se espera que la formación docente adopte dinámicas que involucren procesos pedagógicos que valoren y reconozcan la realidad social, cultural, política, económica, educativa de nuestro país. “La formación docente debería considerar contextos donde existen muchas limitaciones tecnológicas, infraestructurales, bibliográficas, entre otras” (Tibiano, J., Estudiante Entrevistada, 2022) “Se debe trabajar mucho más en la forma política de concebir la educación y quizá no solo pensarla sino ir más allá, se debería propiciar la formación y práctica política de los futuros docentes” (Saltos, J., Estudiante Entrevistado, 2022) Ya que, la tarea docente exige un compromiso y actitud en contra de las injusticias sociales; en consecuencia, el maestro deberá ser un militante político permanente que debe caminar con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria, buscando transformaciones sociales (Freire, 1972).

Por su parte Damián, en estrecho apego con las propuestas de Fandiño-Parra (2017), sugiere que la formación docente en lenguas extranjeras sea reconfigurada para la acción y la toma de decisiones;

para el trabajo individual y colaborativo; para la resolución de problemas y establecimiento de alternativas; para ser capaz de expresar su voz y valorar la de los demás en un marco de “democracia participativa” y “ecología del saber” que posibilitaría el describir, interpretar y comprender los fenómenos que se dan en las aulas, en la escuela, en el vecindario y en la comunidad en su conjunto, desde las voces de los mismos actores que en ella interactúan. En este contexto, se piensa en:

Espacios donde los estudiantes puedan expresarse, donde puedan exponer sus ideas, sus inquietudes. Espacios para reflexionar sobre lo que se hace, sobre lo que se dice, para identificar el por qué y para qué de estas decisiones. Espacios donde se dé un valor agregado al proceso de prácticas a partir del diálogo de experiencias entre docentes y tutores, donde nadie es más que nadie y todos aprendemos de todos. (Damián, J., Estudiante Entrevistado, 2022)

Finalmente se formula repensar “la forma fragmentada de enseñar el idioma y las lógicas derivadas de la sobrevaloración de estándares internacionales” (Guananga, J., Estudiante Entrevistado, 2022). Por otro lado, se señala que, “Se debería enseñar también kichwa, no solo por nuestra realidad cultural y lingüística sino, por el mismo nombre de nuestra carrera.” (Sani, K., Estudiante Entrevistada, 2022). Y para un desarrollo significativo en la proficiencia del lenguaje, se insinúa que, “...todas las asignaturas deberían ser dictadas en inglés.” (Llerena, S., Estudiante Entrevistada, 2022).

Las posturas críticas de la población de estudio en torno a su propia formación profesional y sus perspectivas ontológicas y filosóficas sobre la FDLE, vislumbra lo que Gonfiantini (2016) define como “Kairós educativo”. Supone entonces la oportunidad de hacer de este proceso, uno atravesado por la reflexividad, la criticidad y la fundamentación;

donde se reconoce al sujeto en formación como un individuo con historicidad, identidad y futuro. Un proceso, que reconoce y valora los contextos, tiempos y espacios; que respeta y se enriquece de las particularidades y diversidades. Un accionar que se debe a principios sociales y políticos emancipatorios. Así, posibilitar que el docente de inglés asuma un rol consciente, comprometido y responsable, frente a la enseñanza y aprendizaje de esta lengua (Ramírez y Falcón, 2010; Fandiño-Parra, 2017; Vargas y Trujillo, 2018).

CAPÍTULO 7

LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA; UN ACERCAMIENTO A LAS TEORÍAS QUE LA GOBIERNAN

En las páginas subsiguientes ofrecemos una reflexión sobre los fundamentos didácticos y pedagógicos que gobiernan la FDLE y que se evidencian en la práctica de enseñanza. Ahora bien, ¿Por qué observar la práctica? El razonamiento de Gonfiantini (2016) sugiere que es para “...apropiarnos de nuestra profesión y vocación; para comenzar a desentrañar el vasto campo de la formación docente y generar herramientas que nos permitan ser responsables de nuestros actos, conscientes y responsables, a la vez transformadores” (p. 13) Además, a partir de los resultados alcanzados, también se pretende, potenciar o tensionar las narrativas otorgadas por los estudiantes y docentes entrevistados en los objetivos específicos anteriores.

Atribuimos este interés a los postulados de Anijovich, et al. (2009), quienes, para justificar la reflexión sobre la práctica en contraste con los testimonios de los actores educativos, plantean que las personas poseen mapas mentales que determinan su accionar en situaciones particulares; es decir, determinan la manera que ellos plantean, aplican y revisan sus acciones. Los autores explican que dichos mapas mentales regulan las acciones de las personas más que las teorías de las que dicen disponer explícitamente. Así rescatan los conceptos de “teorías en uso” y “teorías adoptadas” Las primeras estarían implícitas en lo que hacemos y las segundas se ponen en juego al hablar sobre nuestras acciones a otros; estas fueron ubicadas sobre la palestra en el objetivo específico dos. En esta ocasión proponemos un transitar por las “teorías en uso” que imperan el hecho educativo de los niveles de organización curricular profesionalizante y de titulación de la carrera objeto de estudio.

En este marco se realizaron observaciones sistemáticas a las asignaturas que integran los niveles antes expuestos. Entre estas tenemos *Critical Thinking*, *Computer Assisted Language Learning*, *English Methodology I, II y III*, *Investigación I, II y III*, *Language and Culture*, *Gestión Educativa*, *Evaluation and Assessment*, *International Exams Preparation* y *Academic Writing I y II*. Es importante advertir que los resultados logrados serán expuestos interactivamente en dos categorías conceptuales; una ligada al marco epistemológico que defiende este estudio y una segunda que pretende exponer aquellos signos, cuestionables en cierto sentido, que se adscriben a las tradiciones de formación docente propuestas por Davini. Estas dos líneas analíticas serán trianguladas con las narrativas, que, en su momento, tanto estudiantes como docentes, compartieron en torno al modelo de FDLE del contexto de estudio.

7.1 Perístasis de la Formación Docente en Lenguas Extranjeras

Las primeras observaciones estuvieron enfocadas en identificar la naturaleza y alcance de los contenidos mínimos propuestos en cada una de las asignaturas. Así como las motivaciones e intereses explícitos o implícitos en las temáticas abordadas. En esta primera fase se identifican que los temas propuestos, casi en su totalidad son de carácter teórico-práctico atravesados por ejercicios analíticos y reflexivos que buscan desafiar, al docente en formación, a extrapolar supuestos conceptuales a escenarios de particulares características educativas, sociales y culturales. Hecho que desde los aportes de Souto (2018) se entiende como una relación práctica-teoría-práctica. Esto genera, a criterio de la autora, una "...teorización de tipo praxiológico donde la referencia a la teoría es imprescindible a propósito de la práctica y donde una nueva práctica surge como producción y transformación desde el análisis." (p. 22).

Por citar un ejemplo, en la asignatura de *Language and Culture* con el tópico *Cutural Identity* se desafía a los estudiantes a investigar sobre la cultura que se aprende, así como la suya propia; se los invita a indagar sobre sus antecedentes familiares y sociales para contrastarlos con aquellas realidades culturales inherentes al idioma que se aprende y en ese contexto construir ideas pedagógico-didácticas que podrían ser aplicadas en contextos educativos ecuatorianos. Para el efecto, el salón de clase es reconfigurado bajo las características del contexto dado y los estudiantes adoptan roles, actitudes y cualidades propias de la población preestablecida. La realidad expuesta certifica lo ya expuesto tanto por docentes y estudiantes al respecto; pero, además, conjuga con las concepciones de Terigi, et al. (2011) quienes perciben el salón de clases y las actividades que en este espacio toman vida, como dispositivos que posibilitan, a profesores y estudiantes, otras formas de relacionarse con el conocimiento para cuestionarlo, ponerlo a prueba, manipularlo, innovarlo o transformarlo.

Dinámicas similares son percibidas en las demás asignaturas, aunque con ligeras divergencias que, en cierta forma deberían ser, a nuestro criterio, re-concebidas y re-configuradas hacia los horizontes epistemológicos que persigue la carrera. En las asignaturas de *English Methodology*, de vital importancia como la cualifican los futuros profesionales, se debería abandonar el privilegio por lo conceptual, lo planificado, lo preconcebido y aventurarse a enfrentar lo inesperado, el azar, la incertidumbre; la diversidad y singularidad de los estudiantes ecuatorianos, el tiempo y los espacios (Agudo, 2011). La no consideración de lo expuesto por Agudo podría sugerir una suerte de entrenamiento donde los docentes en formación son requeridos a aplicar, con ciertas adaptaciones, las recetas pedagógicas desarrolladas por expertos ajenos a nuestras realidades y contextos (Fandiño-Parra, 2017).

Una realidad un tanto contradictoria, a lo descrito, se identifica en ciertas clases observadas. Se puede notar prácticas claramente vinculadas a la cuestionada tradición, por ejemplo: en la asignatura de *Critical Thinking* se desarrollan presentaciones caracterizadas por la exclusiva lectura de teoría en diapositivas; preguntas de evaluación de “comprensión lectora” que privilegian las respuestas literales y/o conceptuales; aplicación sistemática de ejercicios didácticos que resultarían en la ejecución acrítica de recetas pedagógicas, entre otras. Parecería que lo denunciado por el sector estudiantil en cuanto a la forma de compartir ciertas asignaturas, efectivamente ocurre, en cierto grado. Realidad que, para Apple (2018) instituye un vicio tendencioso a politizar la academia para incluir acríticamente en las propuestas curriculares, asignaturas conocidas por el autor como “pensamiento subversivo” (pensamiento crítico, pensamiento complejo, interculturalidad, entre otras) que terminan convirtiéndose en contenidos fragmentados a aprenderse con fines de evaluación y medición.

Fenómeno que toma mayor fuerza cuando las cátedras son propuestas a la luz de recursos bibliográficos elaborados por terceros que desconocen los contextos, realidades, sentires, expectativas, necesidades e intereses de los estudiantes y comunidades educativas ecuatorianas. Con las observaciones aplicadas se ha podido identificar que, en gran medida, la bibliografía utilizada para la FDLE objeto de estudio es de corte eurocéntrico. Se destaca un predominio de recursos desarrollados por las editoriales de la Universidad de Cambridge y Pearson; material que quizá pretenden abordar temas a nivel global, sin embargo, lo hacen desde un solo horizonte, desde estándares de “calidad” en sus términos y condiciones y desde políticas homogeneizadoras que esconden formas no convencionales de dominación (Fandiño-Parra, 2017).

Una ligera contracorriente se percibe en las asignaturas de Investigación I, II y III e *English Methodology* I, II y III. La primera cátedra

se la aborda desde aportes teóricos sudamericanos, muy cercanos a nuestra realidad. Materiales de corte complejo que ofrecen una forma alternativa de percibir y emprender la investigación en educación. Destacamos las obras “Nuevos desafíos en investigación; teorías, métodos, técnicas en instrumentos” de García y Giacobbe (2013); “Quehaceres de la Investigación” de Avendaño, et al. (2020) y “Animarse a la tesis” de Avendaño (2020). Mientras que en la segunda se la propone bibliografía desarrollada por la profesora responsable de dicha cátedra, *“Basic Language Methodology: Cooperative Learning Guide Book for Training English Teachers”*.

En el desarrollo de los contenidos mínimos también se distingue lo que en su momento fue cuestionado por la población estudiantil. Una clara y privilegiada inclinación hacia lo pedagógico. El discurso dominante en los formadores de formadores circunda en la relación de estos contenidos con la enseñanza de la lengua anglosajona y no necesariamente en cómo estas temáticas podrían reforzar las capacidades comunicativas de los estudiantes. En la intención de explicitar lo expuesto, podríamos manifestar que, a pesar de que existen varias asignaturas que son dictadas en inglés, muy poco énfasis se hace en el desarrollo de la proficiencia y la consciencia lingüística de los estudiantes; mucho menos se considera la integración o el desarrollo de estos temas con el objetivo de potenciar las habilidades de los futuros docentes de inglés, para incursionar en escenarios de traducción, interpretación y/o gestión de proyectos, en desmedro de lo estipulado en el Perfil de Egreso de la Carrera.

7.2 Las estrategias metodológicas de la Formación Docente en Lenguas Extranjeras

Una segunda etapa de observación fue propuesta con la finalidad de identificar las metodologías sobre las cuales son exteriorizadas las diferentes temáticas propuestas para la FDLE. Los datos recabados

revelan un amplio apego a las metodologías constructivistas donde el conocimiento es presentado como el proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio no solo físico sino también social y cultural, este es el caso de las cátedras de *English Methodology*, *Computer Assisted Language Learning* y *Language and Culture*. En concordancia con lo expuesto por los docentes, se identifican métodos tales como: Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Basado en Proyectos, Solución de Problemas; donde, el docente en formación asume el rol principal en la construcción de su propio conocimiento, al amparo de actividades investigativas, de reflexión y colaboración. En ese sentido, el salón de clases se convierte en un espacio para compartir, experimentar, significar y resignificar la información recibida en el aula, en clima armónico, desafiante y real, como lo aluden Rekalde y García (2015).

También, en varias de las asignaturas observadas, se percibe una afiliación a las metodologías práctico-experimentales, donde a través de micro-demostraciones de enseñanza se pretende la construcción, vinculación, el intercambio de visiones, ideas y experiencias propias y de los demás, como lo recomiendan Terigi, et al. (2011). Estas cualidades son observadas en las asignaturas de *Computer Assisted Language Learning*, *Language and Culture*, *Evaluation and Assessment*, e *English Methodology*. Se entiende, entonces, que a través de estos ejercicios se propende la toma de decisiones consientes (Alliaud, 2018), la prueba y experimentación situadas (Anijovich, et al. (2009), el registro y reflexión en, sobre y para la práctica (Gonfiantini (2016), la problematización y formulación de interrogantes (Hermida, Pionetti y Segretin, 2017).

Resulta importante destacar que en estas propuestas teórico-práctico-experimentales se hace bastante énfasis en la formación humana de los futuros docentes de inglés, propendiendo que éstos “se reconozcan como actores sociales con capacidad para abordar e introducir transformaciones en la escuela y en los procesos de formación de los seres humanos que tienen a su cargo.” (Fandiño-Parra, 2017;

139). Con frecuencia, las temáticas, actividades, proyectos, y tareas son formuladas para pretender responder a problemáticas socioeducativas. Por rescatar un caso, en *Computer Assisted Language Learning*, con el micro proyecto *Students' Multiversity*, los docentes en formación, desde diferentes teorías, metodologías y recursos tecnológicos fueron desafiados a responder a las necesidades educativas especiales de la población estudiantil. Por ejemplo, un grupo de estudiantes a través de las aplicaciones “ACE ASL: *Learn fingerspelling*” y “*Hand Talk*”, presentaron ideas muy innovadoras de cómo trabajar con estudiantes con ceguera absoluta.

Así también consideramos pertinente exponer que, a lo largo de estas actividades, a través de la reflexión y el patrocinio de ideas que defienden la importancia de los ambientes académicos pensados desde criterios de igualdad y equidad (Barros del Río, 2019); las relaciones interpersonales y grupales, no solo para aprender contenidos académicos, sino también para desarrollar habilidades colaborativas y sociales (Torres, et al, 2022); la comunicación asertiva como requisito de reconocimiento y valoración de todos como individuos con historicidad (Rekalde y García, 2015), la concepción de los errores de los estudiantes como oportunidades para aprender y crecer (Sierra, 2018); lo que se espera es la “formación integral” del docente de inglés, como lo sugerirían en su momento Carrera (Estudiante Entrevistada, 2022) y Lara (Profesora Entrevistada, 2022).

Siguiendo las lógicas propuestas en este estudio, concluiremos cuestionando ciertas metodologías de enseñanza que merecerían una re-concepción y re-significación de sus principios fundamentales. Este es el caso de la “clase magistral” y no porque esta constituya una mala práctica *per se* sino por cómo es puesta en práctica en la FDLE. Lo que se observa cuando esta metodología de enseñanza aterriza en el salón de clases es una suerte de monopolización de la palabra y del conocimiento; escasa interacción, reflexión, y cuestionamientos sobre lo

que se dice; tareas y evaluaciones enfocadas a la aplicación irrestricta de conceptos y destinados a su medición en términos de memorización. Resultan, estas prácticas, en un atentado a la subjetividad, la creatividad, las narrativas, experiencias, intereses y necesidades de los docentes en formación. Hecho cuestionado por Damián (Estudiante Entrevistado, 2022) y ampliamente explicitado por Davini (1995). Con mayor recurrencia el este fenómeno es percibido en las asignaturas de Gestión Educativa, *International Exams Preparation* y *Academic Writing*.

7.3 Formación Docente en Lenguas Extranjeras; una visión meta evaluativa

Siguiendo el razonamiento de Kumaravadivelu (2016), la formación del docente de inglés no solo debe abordar cuestiones teóricas, sino que se requiere involucrar a este sujeto en formación en dispositivos donde la investigación y reflexión con autonomía, el pragmatismo y evaluación crítica constituyan el eje transversal del proceso formativo. Dispositivos que excedan las relaciones unidireccionales y autoritarias de los sujetos vinculados al hecho educativo, permitiéndoles adoptar roles activos, conscientes y responsables; en términos de Freire (1972), escenarios orientados a favorecer que el alumnado se exprese de forma igualitaria y democrática, es decir, un entorno de igualdad para que el diálogo sea liberador.

En este contexto se observaron las lógicas, acciones y decisiones que sostienen las actividades evaluativas en este modelo de FDLE. Se identifican dos escenarios divergentes, pero a la vez complementarios. Se identifican actividades evaluativas como presentaciones, desarrollo de organizadores gráficos, resúmenes, ensayos, clases demostrativas, reflexiones, debates, trabajos grupales, juegos, que son valoradas a través de rúbricas. Sin embargo, estas actividades e instrumentos de naturaleza formativa ponen en riesgo sus principios y enfoques al estar orientadas a cuantificar los resultados. Esto

podría desencadenar una tendencia a modelizar la realidad que marca el disciplinamiento de los profesores hasta el punto de convertirlos en artesanos reproductores del sistema, y en este sentido se los considera funcionarios del Estado y no profesionales de la educación (De Claus y Cigliutti (1992).

Una vez socializados los resultados de las evaluaciones, se identifican actividades de retroalimentación a través de la socialización de las respuestas correctas y una breve explicación de cada pregunta para aclarar las dudas de los estudiantes. Sin embargo, no se percibe alguna actividad que posibilite la reflexión de los estudiantes sobre sus equivocaciones, sus posibles causas y mucho menos, actividades que posibiliten la construcción de estrategias para contrarrestar y sobrepasar estas falencias.

Finalmente, se nota una escasa participación de los estudiantes en las decisiones que se toman en torno al proceso evaluativo. En este contexto, este proceso se convierte en una actividad autocrática e impositiva. Por consiguiente, la propuesta de pedagogía dialógica, colaborativa y liberadora declarada en el currículo formal de este modelo de FDLE y compartida por los docentes formadores, difícilmente será cristalizada. Por cuanto requiere, que los procesos de formación sean desarrollados en ambientes de aprendizaje igualitarios, equitativos y democráticos. Es decir, incorporar el pensamiento reflexivo y las capacidades cognitivas de interpretación, inferencia, regulación, evaluación, explicación y análisis, a la experiencia formativa (Barros del Río, 2019).

CAPITULO 8

CONCLUSIONES

Este apartado incluye las principales conclusiones alcanzadas en torno a los procesos vinculados a la formación docente en el área de lenguas extranjeras. Para el efecto se formularon un objetivo general y cuatro específicos orientados a elucidar los procesos inherentes a la formación docente en lenguas extranjeras, a partir de las narrativas de los docentes en formación que cursan el octavo semestre de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Nacional de Chimborazo.

El estudio surgió de preocupaciones en torno al nivel de proficiencia en inglés de la población estudiantil en el Ecuador, quienes, de acuerdo con la propuesta Curricular en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, al finalizar el bachillerato deben alcanzar el nivel B1 según el MCER. Realidad que está muy lejos de ser materializada. Así lo reveló una evaluación aplicada en 2019 por *Education First* en la cual, de 100 países evaluados, el Ecuador se ubica en el puesto 81 con un nivel “Muy Bajo”. Esto a pesar de que desde 2012 se vienen gestando diversas políticas y estrategias para hacer del idioma anglosajón una oportunidad de crecimiento no solo económico sino también social (Bonilla y Rojas, 2012).

Por citar algunas de estas acciones, se implementó un nuevo diseño curricular en el área de LE para los niveles básico y bachillerato y se rediseñaron las carreras de Formación de Docentes en Lenguas Extranjeras (FDLE) a nivel nacional; se promovieron varios programas de capacitación docente y formación de cuarto nivel; además, se estableció como requisito exigible para el ejercicio profesional en la enseñanza de LE, el obtener una certificación mínima a nivel B2 según

el Marco Común Europeo de Referencias. Empero, los resultados siguen siendo contrarios a los esperados.

Esto supone que las decisiones adoptadas han resultado insuficientes para responder a las problemáticas de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en el país. Las primeras reflexiones permitieron identificar una participación activa del estado y los docentes en ejercicio frente a esta realidad. El primero por las decisiones político-administrativas antes descritas y los segundos por su predisposición para poner en práctica estas políticas. Ejemplo de lo expuesto, es el hecho que en 2012 menos del 02% de los docentes de inglés que conforman el Magisterio fiscal ecuatoriano, obtuvieron el nivel B2 según el MCER (Narváez y Mantilla, 2017) estadística que para 2018 se incrementó significativamente alcanzando el 34% de profesores certificados (Cano, 2018).

Dato alentador, pero a la vez exiguo. Por cuanto el nivel de inglés de los estudiantes sigue siendo malo. Así lo manifiesta una vez más el *English Proficiency Index* (2022), donde de 111 países evaluados el Ecuador ranquea el puesto 82 con un nivel “bajo”.

Gráfico 4 EF EPI 2022 Regional Fact Sheet



Nota: Gráfico tomado del reporte general del EF EPI 2022

Este escenario ha desencadenado el pronunciamiento de diferentes actores sociales y educativos, entre ellos Ana Cano, subsecretaria de Desarrollo Profesional del Ministerio de Educación, quien, en una entrevista para diario “La Hora” en 2018, sostiene que “es fundamental que las universidades formen docentes de inglés con las competencias suficientes”. En este marco surge la necesidad de reflexionar sobre la naturaleza y alcance de la FDLE en el país, pero desde un horizonte contrahegemónico, desde las perspectivas de los docentes en formación.

Partimos del supuesto que para concretar el éxito de las reformas educativas establecidas para la enseñanza de lenguas extranjeras en el Ecuador es necesario comprender la realidad de la FDLE, sus contenidos, conceptos, políticas y epistemología; conocer lo que los docentes en formación piensan y cómo piensan, lo que dicen, lo que hacen, sus concepciones y perspectivas. Ya que como acertadamente lo afirma Sanjurjo (2002), serán ellos quienes en definitiva serán los responsables de poner en acto dichas reformas.

Resulta vital anticipar que el análisis e interpretación de los datos recabados involucró una permanente toma de posicionamiento crítico y de decisiones en cuanto a los aportes brindados por los entrevistados y de la normativa que gobierna esta propuesta de FDLE. Somos conscientes de que para, “abordar los datos desde una perspectiva más amplia, para extraer conclusiones generales, implica riesgos”; sin embargo, estas mismas lógicas también posibilita interpretar el proceso de FDLE “proceso de difícil abordaje por su complejidad y singularidad” (Sanjurjo, 2012; p. 153).

Las conclusiones derivadas de este estudio son expuestas a la luz de los objetivos específicos planteados procurando integrar la propuesta curricular, las narrativas de los docentes en formación, las voces de los formadores y las experiencias vividas en el aula con aportes

teóricos y trabajos investigativos que constituyen la base epistemológica de este trabajo.

A continuación, compartimos aquellas que se derivan del primer OE el cual se orientó a **“Describir los lineamientos curriculares en cuanto al contenido y epistemología de la formación docente en lenguas extranjeras de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Unach.”**

Epistemológicamente, salvo ciertas cuestiones, la propuesta curricular objeto de estudio responder a la complejidad de la profesión. Para García (2012), los profesionales en esta área requieren de conocimientos sobre la lengua, sobre su didáctica, sobre adquisición de lenguas, sobre estrategias para enseñar distintos contenidos lingüísticos, sobre la relación existente entre la lengua objeto de estudio, su cultura e identidad; así como, una serie de habilidades docentes, comunicativas e interculturales que solo pueden ejercitarse y mejorarse a través de la práctica, la reflexión y la consciencia de lo ¿qué se hace? ¿para qué se hace? y ¿por qué se hace? El docente de LE necesita saber planificar, organizar, gestionar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje; debe ser capaz de trabajar en equipos disciplinarios, multi e interdisciplinarios para reflexionar críticamente sobre las problemáticas educativas que los asechan; y en este marco, proponer respuestas contextuadas y fundamentadas, construidas participativamente.

Manifiestamente la propuesta responde a estas exigencias. La Carrera de Licenciatura en Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros tiene como misión formar profesionales interesados no solo en el aprendizaje del idioma, sino que sean capaces de elegir y manejar una metodología para la enseñanza de la lengua inglesa, pertinente a las demandas de la vida actual, en la que se incorporen aspectos socioculturales, interculturales y del buen vivir y que tomen en cuenta el desarrollo psico-evolutivo de los individuos. Así mismo, se pretende que

tengan una formación holística e integral que les permita la actualización permanente y la investigación.

Se reconoce lo individual y lo colectivo de los sujetos académicos; lo social, económico y político de los procesos; lo contextual y la diversidad de la realidad ecuatoriana; los diferentes tipos de saberes y su relación dialógica que se fundamentan en marcos teóricos resultantes de la investigación y de la praxis. Se valora y favorece la interculturalidad, al diálogo de saberes, al fortaleciendo el talento humano, a la autodeterminación y la pertinencia en la construcción de los procesos de formación académica, investigación y vinculación. Factores que conjugan con los postulados de Giroux, Freire y McLaren (1988) quienes sostienen que la formación docente debe orientarse a la construcción de contextos diversos, de justicia social, poder, cultura y comunidad; así, educar a mejores personas, y en último término, crear una sociedad mejor donde proliferen los verdaderos valores democráticos. Se entiende que la intención es formar docentes comprometidos, responsables, éticos, abiertos al cambio, al diálogo intercultural, a la diversidad; que recurren a la investigación como intermediaria entre la teoría y la práctica como lo sugiere Barros del Río (2019).

Otro factor que destacar en la propuesta es el rol que funge la investigación. La evidencia refleja que esta constituye un eje transversal en el proceso de FDLE. Forjando que los procesos de formación sean desarrollados al amparo de la reflexión sobre la experiencia, sobre sí, sobre la representación de los otros y de si a través de los otros, en un movimiento de objetivación y subjetivación que recurre a la teoría como intermediaria, habilita procesos donde el pensamiento, los sentimientos, las emociones, el relato escrito u oral se constituyen en material a ser pensado, trabajado, elaborado y así generar aprendizajes y transformaciones, como lo propone Souto (2018).

Hecho que resulta de trascendental importancia en un contexto multicultural, pluriétnico, plurinacional como el ecuatoriano. Espacio que, por su naturaleza económica, educativa, política, social, cultural y lingüística demanda de tratamientos y abordajes complejos. Se percibe además que esta idea de FDLE pretende el desarrollo, en los docentes en formación, de capacidades complejas y variadas necesarias para la toma de decisiones y la producción de soluciones innovadoras en consonancia con los postulados de Alliaud (2018).

Desde nuestra perspectiva, esto destaca el valor y reconocimiento del sujeto formador y en formación como individuos poseedores de historicidad, subjetividad, pensamiento, voz. Profesionales que forman y son formados para la acción y la toma de decisiones; para el trabajo individual y colaborativo; para la resolución de problemas y establecimiento de alternativas; para ser capaz de expresar su voz y valorar la de los demás en un marco de “democracia participativa” y “ecología del saber” que posibilitaría el describir, interpretar y comprender los fenómenos que se dan en las aulas, en la escuela, en el vecindario y en la comunidad en su conjunto, desde las voces de los mismos actores que en ella interactúan.

Siguiendo el razonamiento de Freire (1972), podríamos asumir esta propuesta curricular de FDLE excede por mucho las lógicas tradicionales y concibe a la formación docente como una forma revolucionaria de hacer pedagogía, como un proceso de carácter innovador y emancipatorio que ofrece una filosofía no sólo educativa, sino de vida, que emana desde la escuela, pero trasciende a toda la vida. Que ofrece dispositivos de democracia participativa, de equidades, diversidades, interdisciplinariedades, de azares, extrañezas, reflexividad, de justicia social, poder, cultura y comunidad; que tiene como propósito educar a mejores personas, y en último término, crear una sociedad mejor donde proliferen los verdaderos valores democráticos (Giroux, Freire y McLaren, 1988).

Las orientaciones metodológicas asumidas giran en torno a la investigación-acción-intervención, docencia asistida y compartida, metodologías de aprendizaje activas y participativas, reflexión, debate, discusión e interacción que ubican al estudiante en el centro del proceso aprendizaje y enseñanza, es decir adopta un modelo educativo centrado en el estudiante (*Learner Centred Approach*) con características constructivistas (*Task Based Approach, Content Based Instruction, Content and Language Integrated Learning, Computer Assisted Language Learning, Blended Learning*). Así también, se propone como eje fundamental de enseñanza del idioma extranjero el fortalecimiento de habilidades comunicativas (*Communicative approach*), interculturales, lingüísticas y pedagógicas (*Inclusive teaching*).

La malla curricular, en gran medida, se ajusta a los formulado por Lucio Gil (2004). El autor sostiene que la formación docente debe integrar cuatro saberes: conocimientos científicos específicos y su epistemología, conocimientos pedagógicos, conocimientos didácticos específicos, y el saber psicológico. De tal manera que la educación se entienda como una actividad práctica compleja que se desarrolla con profesores, problemas y situaciones reales singulares y que tiene resultados imprevisibles y conflictivos. Lo que exige al docente reconsiderar su conocimiento estático y sus concepciones para, a través de procesos reflexivos individuales y colectivos sobre la propia práctica, modificarlos o reafirmarlos.

Es destacable los aportes a la formación pedagógica con asignaturas como Evaluación Educativa, Planificación Curricular, Gestión educativa, School Management (Curriculum), Assessment, English Methodology and Didactics I, II y III. El conocimiento específico sobre el lenguaje objetivo también resulta de alto interés, al respecto se identifican asignaturas como Descriptive Linguistics, Phonology, Contrastive Linguistics, Semantics and Pragmatics, y Sociolinguistics.

No obstante, desde nuestro parecer lo que más sobresale en la malla curricular es la presencia de materias como Investigación en tres de los ocho semestres que componen la carrera, Educación Especial e Inclusiva, Critical Thinking, Technology in Education, Language for Specific Purposes.

En consecuencia el modelo de prácticas preprofesionales está diseñado para reforzar el conocimientos de los futuros docentes sobre la lengua, sobre su didáctica, sobre adquisición de lenguas, sobre estrategias para enseñar distintos contenidos lingüísticos, sobre la relación existente entre la lengua objeto de estudio, su cultura e identidad; así como, una serie de habilidades docentes, comunicativas e interculturales que solo pueden ejercitarse y mejorarse a través de la práctica, la reflexión y la consciencia de lo ¿qué se hace? ¿para qué se hace? y ¿por qué se hace? (García, 2012).

Además, se vislumbran factores que conjugan con los criterios de Souto (2018) y Alliaud (2018). La práctica preprofesional es pensada desde la interdisciplinariedad, la interculturalidad, la pertinencia y pertenencia. Se reconoce al sujeto en formación por sus características individuales y sus interacciones colectivas. Guarda una visión científica y humanista marcada por la investigación científica y tecnológica, la innovación, promoción, desarrollo difusión de los saberes y las culturas, la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos de régimen de desarrollo. Principios que favorecen la construcción del compromiso social y cultural, de la identidad, sentido de pertenencia y humana condición del futuro docente de inglés como lengua extranjera (Barros-del Río, 2019).

Anticipamos ya que esta propuesta de FDLE se adscribe con facilidad a las corrientes progresistas-críticas de la educación. Empero, existen ciertos factores que podrían estar operando sobre tradiciones de formación docente anteriores (normalizadora-disciplinadora: el buen maestro, académica: el docente enseñante,

eficientista: el docente técnico), encarnadas en los sujetos formadores y en formación y en la misma institución; resultando, en el riesgo de que la propuesta curricular reformista termine reforzando las tradiciones ampliamente cuestionadas por Davini, (1995).

Por ejemplo, en este modelo de FDLE se habla de “transferir conocimientos”. Según la Real Academia Española de la Lengua, transferir significa “Pasar o llevar algo desde un lugar a otro.” Nos preguntamos entonces, ¿Es posible transferir, trasladar el conocimiento? O quizá, ¿Se mantiene esa concepción del docente como sujeto cognoscente, quien posee el conocimiento y su labor es depositar dicho conocimiento en aquel receptáculo vacío, el estudiante, para hacer de este un ciudadano de bien?

Cuando en esta propuesta de formación se habla de “aplicación” surgen otras interrogantes, ¿Los profesores son meros aplicadores (operarios o técnicos), sólo creadores de estímulos para generar las respuestas esperables y de reforzamiento de conductas deseables? ¿Se vive quizá una suerte de sistema lancasteriano donde la formación docente se convierte en una actividad artesanal, en un oficio que se aprende? ¿Se puede entender que el profesorado es formado técnicamente para transferir con mayor o menor visión pedagógica un conocimiento prescrito y riguroso?

Cuando se habla de “dotar” a los docentes en formación de “técnicas” para su futuro ejercicio profesional, nos lleva a pensar que lo que se pretende es, por un lado, convertir al profesor en una persona con profundos conocimientos disciplinarios de la materia que enseña (el inglés), en un especialista preparado para resolver problemas instrumentales del aula o de arreglos metodológicos, y por el otro, que se promueve la enseñanza y aprendizaje de la lengua anglosajona en marcos de transmisión de contenidos, reglas gramaticales, vocabulario aislado, donde a criterio de Pérez Gómez (1993), la memorización y la repetición sistemática, juegan un rol preponderante. Así, las

oportunidades para el desarrollo de la creatividad, la autonomía, la comunicación auténtica, la toma de decisiones son limitadas o nulas (Martín Sánchez, 2009).

Por otro lado, al plantear procesos marcados por criterios de “eficiencia y eficacia” se elucidan intereses que Davini los identifica como intereses de control social sustentados desde lógicas de economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. La concepción de “Educación Universal” también demandaría un espacio para la reflexión. Davini critica esta noción por cuanto, según la autora, esconden intereses homogeneizadores que las hegemonías utilizan para aculturizar masas según sus intereses y objetivos. Pensar la “organización curricular por competencias” y asumir su construcción a partir de “asignaturas” sugiere por un lado la instrumentalización de los conocimientos y por otro la segmentación y aislamiento de saber (Del Rey y Sánchez-Parga, 2011).

El grado de injerencia de lógicas y políticas internacionales en esta propuesta de FDLE, es cuestionable también. El MCER está construido para la unificación (homogeneización, estandarización) de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del territorio “europeo”, un contexto muy divergente, no solo con las realidades educativas de nuestro país sino en cuestiones políticas, económicas, sociales, culturales; es claro que estas lógicas se han incrustado en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en el Ecuador desplegando una amplia influencia que no solo tiene como objetivo determinar lo que se debe enseñar y aprender y cómo, este proceso, debe llevarse a cabo; sino que, además tienen el poder de establecer los perfiles profesionales que los docentes deben alcanzar, las políticas y normativas a seguir y, los criterios y metodologías de evaluación y/o acreditación.

Esta visión internacionalista de alta influencia de modelos estandarizados de corte eurocéntrico; aterriza en la malla curricular en

asignaturas como Inglés A1, Inglés A2, Inglés B1, Inglés B2, *Language and Culture*, *International Exam Preparation I* e *International Exam Preparation II*. También se nota un amplio privilegio de lo gramatical en relación con los demás factores vinculados a la naturaleza y alcance del idioma inglés, son 4 asignaturas establecidas para el efecto *Understanding and Using Grammar I, II, III y IV*. Los cuestionamientos y riesgos que se anticipan son explicitados gracias a los resultados alcanzados los objetivos específicos subsiguientes.

A partir de los testimonios de los docentes de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Unach, a continuación, nos permitimos presentar los principales hallazgos vinculados **a las políticas, dimensiones curriculares y fundamentos epistemológicos sobre los cuales se construye la formación docente en lenguas extranjeras**. Este recorrido y rescate de las subjetividades de los formadores nos han posibilitado identificar las características fundantes del modelo objeto de estudio.

En líneas generales, se perciben concepciones que conjugan con corrientes progresistas de la academia, se habla de interculturalidad, interdisciplina, Buen Vivir. Se propicia una formación docente que reconoce la importancia de la investigación, de la reflexión y de la experiencia en la formación integral del docente de inglés. Es evidente la consciencia del profesorado sobre el rol del inglés en una sociedad multicultural y plurilingüística como la ecuatoriana, aunque con ciertos rasgos adscritos a la tradición y a las lógicas mercantilistas que privilegian la lengua anglosajona.

Cuando abordamos las políticas que gobiernan la FDLE se percibe un cierto nivel de desconocimiento sobre el marco legal de la propuesta curricular en cuestión. Según se describe en los documentos oficiales de la carrera, esta propuesta de FDLE, a más de los cuerpos legales identificados por las profesores entrevistados, está construida a la luz de la Constitución de la República del Ecuador de

2008, el Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017, Plan Nacional de Desarrollo 2013-2017, Ley Orgánica de Educación Superior 2010, El Currículo de la Educación Superior desde la Complejidad Sistémica (Larrea, 2013), Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Chimborazo 2014, Estatuto Institucional (2018) y Reglamento de Régimen Académico Unach (2016).

Este desconocimiento, a criterio de Ball et al. (2011), supone poner en riesgo la formación docente al amparo de lo humano, de lo progresista, de lo crítico; por cuanto, la propuesta para que el docente en formación se construya individual y colectivamente como “traductor político” donde éste trabaja sobre sí mismo y se convierte en sujeto de política permitiendo que ésta se convierta en parte de su práctica, de su percepción y de su autoconstrucción, queda relegada al discurso o a las buenas intenciones (Sanjurjo, 2004). En términos de Apple (1989), esto conduce a un “quietismo”, “individualismo” y “reduccionismo epistemológico” que aleja al docente de la posibilidad de criticar y cambiar la realidad.

La influencia de modelos internacionales en el marco político sobre el cual se construye esta propuesta de FDLE es ampliamente reconocido y en cierto modo favorecido y sobrevalorado, desde nuestra visión. Los testimonios de Torres y Lara (Profesoras entrevistadas, 2022) sugieren que el Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER), es un referente que determina los lineamientos por donde transita la formación docente y sobre el cual se establecen muchos de los componentes curriculares, a pesar de que el MCER forma parte de un proyecto de política lingüística del Consejo de Europa, que pretende la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo (Council of Europe, 2001), realidad que dista de la ecuatoriana de manera abismal.

Esta realidad es cuestionable, a criterio de Torres (1998), por cuanto esta desencadena un fenómeno que la autora define como la "lógica de los listados" que, escudados en innovaciones político-pedagógicas, incorporan en los sistemas educativos, conceptos y marcos teóricos e ideológicos diferentes y hasta contradictorios entre sí y entre las realidades contextuales.

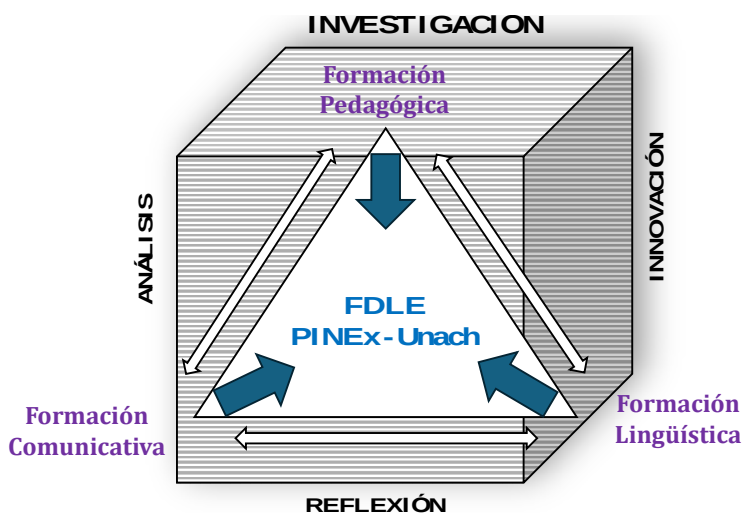
No obstante, destacamos una vez más la consciencia de los formadores, quienes reconocen que la inclusión del MCER en este modelo de FDLE "...es un proceso arbitrario que [debe ser asumido] por cuanto es lo válido... [porque] establece los principios universales lógicos que de una u otra manera están en el sistema y son socialmente asumidos como verdaderos." (Heredia, E., Profesor Entrevistado, 2022). Empero, son los docentes quienes deben adaptar los contenidos, metodologías y la visión del MCER a su propia realidad y a las necesidades de los estudiantes, "...de tal manera que sea relevantes y significativos en la vida de ellos; pero sin limitaciones para permitirles conocer que el mundo no es el chiquito [minúsculo] que está a nuestro alrededor." (Torres, M., Profesora Entrevistada, 2022)

Esta posición conjuga con los postulados de Bugnone (2015), quien sostiene que la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y en consecuencia la FDLE, no debe limitarse a sus aspectos estructural y formal, sino que debe reconocer, valorar, e interpretar las referencias contextuales y culturales que dan sentido tanto a la cultura extranjera como a la suya propia; debe propiciar la reflexión sobre cómo se relacionan los saberes de tales culturas, a fin de evitar la imposición de aquellos que provienen de los pueblos más poderosos económicamente, como los saberes únicos y verdaderos. Surge así, la necesidad, no solo de desarrollar la competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio, sino, además, la competencia intercultural; un desafío tanto para los docentes formadores como aquellos en formación, así lo reconoce Heredia (Profesor Entrevistado, 2022).

Para finalizar este acercamiento a lo político de la FDLE reflexionamos sobre ciertas cuestiones que se ajustan a la hipótesis planteada en el primer objetivo específico. Existen ciertos indicios que sugieren la vigencia de conceptos adscritos a la tradición. Se declara, por ejemplo, que se busca el “dominio” de la lengua objeto de estudio, la transferencia de conocimiento, que los docentes sepan “aplicar” las técnicas o estrategias elaboradas por terceros, se percibe una alta injerencia de lógicas internacionalistas y de estandarización que aluden excelencia y/o validez. Se vislumbra una formación docente de que soslaya lo político, hecho crucial que Freire critica, por cuanto el autor considera que la educación es un “acto político” que exige una “no neutralidad” del docente.

En el análisis del componente curricular se distinguen tres dimensiones sobre las cuales transita este modelo de FDLE. Una orientada a la formación pedagógica, una segunda que aborda las cuestiones lingüísticas del idioma inglés y una tercera que tiene como horizonte el desarrollo de la proficiencia de los futuros docentes. Se patrocina, a la vez, una concepción transversal de la investigación en la formación docente, donde a través de actividades de investigación formativa los estudiantes son desafiados a la reflexión, al análisis, a la innovación. Idea que armoniza con lo expuesto por Fandiño-Parra (2017).

Gráfico 5 Horizonte Curricular de FDLE



Nota. Esta figura representa la relación compleja de la propuesta curricular que, atravesada por la investigación, forja la formación integral del futuro docente de lenguas extranjeras.

Esta realidad para García (2012) es alentadora, ya que según la autora, los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras requieren de conocimientos sobre la lengua, sobre su didáctica, sobre adquisición de lenguas, sobre estrategias para enseñar distintos contenidos lingüísticos, sobre la relación existente entre la lengua objeto de estudio, su cultura e identidad; así como, una serie de habilidades docentes, comunicativas e interculturales que solo pueden ejercitarse y mejorarse a través de la práctica, la reflexión y la consciencia. Sin embargo, ciertos factores deberían ser re-estructurados y resignificados, por cuanto, a criterio de Heredia (Profesor Entrevistado, 2022), los procesos de investigación formativa escapan a la visión compleja o interdisciplinar que sugiere este modelo de FDLE.

Al abordad el proceso de prácticas preprofesionales se encienden las alarmas, por cuanto, a partir del discurso de los entrevistados, se identifican indicios que sugieren un proceso

tecnocrático, absolutista y mecánico. Un proceso carente de espacios físicos y cognitivos donde los docentes en formación y sus formadores sean desafiados a la reflexión en, sobre y para la práctica profesional. Fenómeno que, a criterio de Fierro (Profesora Entrevistada, 2022), se replica quizá con mayor intensidad en las instituciones de práctica, donde los estudiantes son exigidos a cumplir irrestrictamente los que prescribe el Currículo Nacional.

Hecho divergente con la propuesta formal de prácticas preprofesionales del contexto de estudio y con el marco teórico sobre el cual se construye esta investigación, donde se patrocina una proceso de “formación-acción”, donde las comunidades de aprendizaje resultan un instrumento válido para una formación integral del profesorado, por cuanto resultan en el espacio propicio para que el futuro profesional se enfrente a la realidad; así como, la oportunidad clave para desde la fundamentación teórica proponga estrategias de intervención, experimente, innove, cometa errores, entre en conflicto con sus concepciones y las de los demás, interprete, infiera, regule, evalúe, explique y analice el sistema, las teorías, las metodologías, los saberes (Lin, 2008).

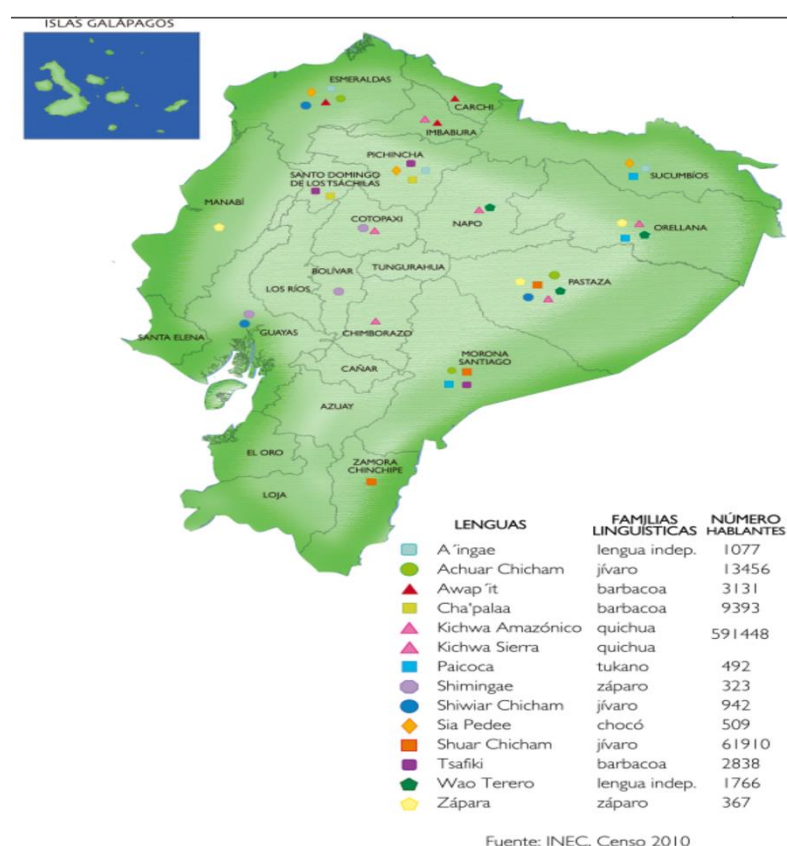
Un proceso que exceda el discurso bienintencionado de los formadores y aterrice de una vez por todas en la praxis a través de dispositivos que posibiliten el contacto directo con las herramientas pedagógicas para aprender practicando y haciendo con otros (Sennett y Galmarini 2009); que brinden la oportunidad de potenciar la capacidad de los docente en formación para la reflexión en y sobre la acción, que nos ayuden a aprender a conectarnos y formular el conocimiento que está por detrás de los actos (Anijovich, et al. 2009); que faciliten la discusión, análisis, integración y enriquecimiento de los conocimientos formalizados en función de desafíos, escenarios y situaciones reales y a la vez tomar distancia de esa escena vivida para discutirla, comprenderla o cuestionarla con fundamento.

Sobre el proceso de vinculación Universidad-Sociedad, se vislumbra un cierto desconocimiento por parte del profesorado. Esta realidad despierta algunas dudas sobre el proceso por cuanto, estatutariamente se sostiene que los procesos de Vinculación con la Colectividad se construyen a la luz de un enfoque integral e interdisciplinario de atención bio-psico-social del individuo, familia y comunidad, sustentado en el principio de equidad y justicia social. Que la Vinculación es desarrollada a través proyectos articulados a la academia e investigación, impulsando y fortaleciendo el conocimiento, cooperación y desarrollo de la innovación social, generando alianzas estratégicas interinstitucionales e interactuando a nivel nacional e internacional, respondiendo al principio de pertinencia.

La fase de titulación, a criterio de Torres (Profesora Entrevistada, 2022), constituye un espacio donde la investigación en, sobre y para la praxis, así como la experiencia adquirida en espacios curriculares y extracurriculares se convierten en fuente de conocimiento, que, construido desde la reflexión, el contraste, la crítica y su contacto con la realidad dan luz a teorías que significaran y resignificaran la práctica docente.

Un tercer bloque conclusivo, derivado del segundo objetivo específico, abarca los fundamentos epistemológicos que sostienen los procesos, lógicas, prácticas, decisiones y acciones que se asumen para “enseñar a enseñar” el inglés como lengua extranjera. Proceso complejo y conflictivo, ya que al plasmarse en un contexto multicultural y plurilingüístico como el ecuatoriano, debe desarrollarse desde y para el bienestar social; es decir, debe responder a los fenómenos sociales, históricos, políticos, culturales, pedagógicos y lingüísticos ocurridos dentro de la sociedad a la cual se pertenece (Giroux, 1997).

Gráfico 6 Lenguas Originarias del Ecuador



Nota. Archivo de Lenguas y Culturas del Ecuador (FLACSO-Ecuador 2010)

En Ecuador existen 14 lenguas indígenas de 8 diferentes familias lingüísticas y dos familias independientes. Al amparo de esta realidad, la población ecuatoriana guarda diferentes orígenes culturales y lingüísticos, lo que supone que, no todos los alumnos en el Ecuador son L1 hispanohablantes y hay diversos grados de bilingüismo en las comunidades. Así, a criterio de Lara (Profesora Entrevistada, 2022), enseñar y aprender inglés resulta un verdadero desafío. Por cuanto se requiere de criticidad, conciencia, reconocimiento y valor recíproco del individuo y de la sociedad, para evitar lo que Heredia (Profesor Entrevistado, 2022), califica como “lingüicidio” de las lenguas minoritarias.

En este contexto, pensar la FDLE desde la interculturalidad no solo resulta necesario y conveniente sino revitalizador, revolucionario, reivindicante; donde el docente de lenguas extranjeras denuncia las desigualdades sociales, empodera a los oprimidos y los ayuda a recuperar su identidad, su dignidad, su humanidad. Por consiguiente, los procesos de formación se desarrollan a la luz de teorías constructivistas, humanistas, sociocríticas; así como, metodologías activas y centradas en el estudiante, según lo exponen Gallegos, Torres, Fierro, y Lara (Profesoras Entrevistadas, 2022).

Una característica de alta relevancia, por las realidades lingüísticas y culturales propias del país, donde siempre, la diversidad acude al salón de clase. Particularmente, en la carrera objeto de estudio, la población estudiantil indígena y en consecuencia con antecedentes lingüísticos diferentes al castellano, alcanza el 16 %. Un escenario complejo y desafiante, no solo para los profesores sino también para los estudiantes. Sin embargo, este escenario también es visto como potencial para sobrepasar estereotipos tradicionales que desconocen las capacidades filológicas de los estudiantes bilingües ecuatorianos; así como, la oportunidad de presentarse culturalmente hacia el mundo y entrar en contacto con otras culturas para abrirse a nuevos horizontes intelectuales y desarrollar pensamientos más inclusivos y tolerantes (Knight, 2014; Ramírez y Falcón, 2010).

Empero, esta no es una tarea fácil, lo reconoce Heredia (Docente Entrevistado, 2022), el sistema, el compromiso docente, voluntad del estudiantado, las decisiones político-educativas, la sociedad en su conjunto, forjarían elementos que inhiben los intentos de aterrizar estas prácticas definitivamente en el aula. Para esto, los participantes sugieren realizar cambios y ajustes no solo de índole pedagógica, sino también de carácter administrativo, infraestructural, presupuestario y tecnológico. Su tratamiento y solución exceden los propósitos de este estudio.

Según Anijovich, et al. (2009) y Aguirre (2022), para la revisión, significación y resignificación de los modelos de formación docente, la participación activa de los sujetos en formación, son la clave. Por cuanto se crea un espacio de posibilidades para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa, devolviendo el protagonismo, valor, identidad a los docentes, instituciones y comunidades educativas, desde abajo hacia arriba, en una suerte de democracia participativa, siguiendo el razonamiento de Martinic (2001).

En este escenario, nos predisponemos a presentar las principales conclusiones obtenidas del tercer objetivo específico, donde la voz de los docentes en formación son la esencia misma del análisis y reflexión del modelo de FDLE objeto de estudio.

Los primeros hallazgos que corroen nuestro razonamiento son las motivaciones de los entrevistados para decidir ser docentes de inglés como lengua extranjera. Nuestra postura epistémica conjuga con lo declarado por Nova, et al. (2020). Los autores sugieren que, quienes optan por alguna carrera de pedagogía por motivaciones intrínsecas tendrán más compromiso, voluntad y entereza que quienes lo hacen por motivos extrínsecos. Contradictoriamente, los datos recabados evidencian que muchos de los sujetos de estudio decidieron cursar esta carrera por razones externas a su voluntad propia. No obstante, adoptamos esta realidad como una oportunidad, para abordar y comprender la naturaleza de este modelo de formación docente, desde horizontes subjetivos no convencionales (Ball et al., 2011).

Así, nos interesamos por definir, desde las narrativas de los participantes, lo que significa ser un docente de inglés. Los criterios vertidos conjugan con diferentes posiciones teóricas expuestas en el marco teórico del estudio y con las opiniones de los docentes formadores. Se percibe una visión adscrita a lo humano y social crítico, que rescata las posibilidades, oportunidades, ventajas y bondades que

surgen del aprendizaje de lenguas extranjeras. Perspectivas análogas con la propuesta de Barros del Río (2019) quienes afirman que el docente debe posibilitar la identificación y aprovechamiento de las grandes oportunidades que, desde una postura crítica, se deriva del conocimiento de la lengua anglosajona.

En la misma línea de pensamiento, Millan y Guananga (Estudiantes Entrevistados, 2022) sostienen que ser docentes de inglés implica el desarrollo de una complejidad de virtudes que incluyen, en términos de Vélez (2011), la capacidad de autocuestionamiento, alto sentido ético, responsabilidad y entereza para ejercer su libertad y autonomía, su independencia de pensamiento, de comprensión y de actuación. Además, lo que exponen los entrevistados evidencia una concepción de formación docente como factor fundamental de cambio pedagógico, lingüístico, cultural y social. En esta tónica, Guamán (Estudiante Entrevistada, 2022), entiende que enseñar inglés en el Ecuador es “un compromiso social y cultural ya que se va a enseñar una lengua que no es nuestra... que puede resultar en la desaparición de nuestras lenguas ancestrales, así también en la pérdida de la identidad lingüística de los estudiantes. (Guamán, D., Estudiante Entrevistada, 2022)

Finalmente, en concordancia con los postulados de Edelstein (2002) y Giacobbe (2013); Carrión, Chinlle y Llerena (Estudiante Entrevistado, 2022) reconocen el rol político y geopolítico del docente de inglés como lengua extranjera. Están conscientes que su responsabilidad de formar seres humanos que trascienden, que reconocen y son reconocidos, que respetan y son respetados, que valoran y son valorados. “Humanidad planetaria” en términos de García y Giacobbe (2013).

A partir de estas premisas, identificamos las bondades de la malla curricular, que, a criterio de los entrevistados, ofrece asignaturas que posibilitan la construcción, paso a paso, de un profesional integral,

reflexivo y crítico. Por ejemplo, la asignatura *Critical Thinking*, según Millan, Vallejo y Puli (Estudiante Entrevistados, 2022), despierta sus “propias formas de pensar” es decir los invita a pensar en libertad; propicia el desarrollo del “pensamiento creativo, innovador, investigador, de aprendizaje permanente; pretende que, como futuros maestros, tengan su criterio propio, que sepan defender sus ideas con argumentos y sobre todo, ser capaces de producir sus propios conocimiento.

Por su parte, *Language and Culture*, posibilita la Formación Docente desde lo intercultural, desde el diálogo de saberes, desde las realidades contextuales, desde la democracia del conocimiento, desde el Sumak Kausay o Buen Vivir; en ese sentido, se busca que los futuros docentes y con mayor razón los profesores de lenguas extranjeras, “conozcan y valoren los elementos del ámbito de su cultura propia, y que, por otro, conozcan la cultura que no les es propia y se apropien de aquellos elementos que consideran necesarios” como lo sugiere Villagómez (2014; p. 119).

English Methodology es otra asignatura, develada por los estudiantes, como fundamental en esta propuesta de formación docente. Esta asignatura es la responsable de los aspectos pedagógicos y didácticos específicos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Supone el desarrollo de capacidades para la idealización de estrategias de intervención, un “pensar pedagógico diferente” según Valdiviezo (Estudiante Entrevistado, 2022); así también, se convierte en el espacio propicio para que los docentes en formación experimenten, innoven, cometan errores, entren en conflicto con sus concepciones y las de los demás, interpreten, infieran, regulen, evalúen, expliquen y analicen el sistema, las teorías, las metodologías, los saberes (Lin, 2008).

Una cuarta asignatura de marcada relevancia es Educación Especial e Inclusiva. Catedra considerada como “la puerta para entender a otras personas, sus expectativas, sus deseos ...” (Carrión, A.,

Estudiante Entrevistado, 2022). Y no solo en términos de discapacidades o necesidades educativas especiales sino por el hecho de que, “la homogeneidad social, cultural e interindividual no existe, y al distanciarse de lo ‘distinto’ se pierde el diálogo de la pedagogía, que supone siempre una relación entre sujetos diferentes.” (Davini, 1995; p. 27). En ese sentido, se propone “contrarrestar esas cegueras pedagógicas que no nos permitan ofrecer una atención pertinente e individualizada a nuestros estudiantes” (Millan, D., Estudiante Entrevistado, 2022).

Como asignatura final pero no menos importante aparece la Investigación Científica. Aquella, que los docentes formadores cualifican como de vital importancia y que Martinic (2001) y Zambrano (2012) la conciben como principio formativo. Su importancia es compartida por los docentes en formación quienes sostienen que “De la investigación resultan las soluciones a los problemas, ya sea dentro de lo académico, lo psicológico o lo social.” (Chinlle, M., Estudiante Entrevistada, 2022). Además, es concebida como “Un proceso profundo, demandante, que sirve para crecer personal e intelectualmente” (Millan, D., Estudiante Entrevistado, 2022).

Siguiendo las lógicas critico-analíticas propuestas en este estudio, identificamos ciertos signos que sugieren la existencia de prácticas, visiones y escenarios que deberían ser analizados, reflexionados y en consecuencia re-pensados y re-significados. El primero una suerte de “politización de la academia”, en términos de Apple (2018). Según, Damián y Guamán (Estudiantes Entrevistados, 2022), las clases de *Critical Thinking* siguen la misma línea tradicionalista, es decir orientada a la acumulación de conceptos, reglas o supuestas estrategias; se privilegia actividades mecánicas como las estrategias de lectura, técnicas de estudio y de análisis de textos, que muchas veces terminan en respuestas literales o preestablecidas.

En la misma tónica, se cree que los contenidos de la asignatura de *Language and Culture* “no son tan determinantes en la formación del

docente de inglés, por cuanto lo que se ve en esta asignatura, lo podríamos investigar de manera autónoma.” Señala Guamán (Estudiante Entrevistada, 2022). Además, porque “el inglés tiene muchas variantes por cada contexto donde este es hablado y en ese sentido, no podríamos ser partícipes de conceptos absolutistas que solo reflejan la versión de un solo sector.” (Saltos, J., Estudiante Entrevistado, 2022). Ya que, a pesar de que en la asignatura se reconoce que el “inglés no se habla solo Estados Unidos, la cultura que se enseña es exclusivamente la de este país” (Damián, J., Estudiante Entrevistado, 2022). Frente a esta realidad, concluiríamos que, en correspondencia con los razonamientos de Freire (1997), en esta propuesta de formación docente, se estarían dando respuestas débiles a preguntas fuertes.

Así también se descubren ciertos índices de folklorización de concepto de interculturalidad y ciertas prácticas que imposibilitan la aplicación de lo Yedaide y Porta (2017) conciben como “pedagogías decoloniales” donde se proponen unas formas de relativa autonomía: (relativa) independencia de los marcos de pensamiento eurocéntricos, (relativo) distanciamiento de la ciencia como régimen de verdad, fidelidad a la localidad. En este contexto, los entrevistados afirman que, estamos muy lejos de alcanzar una educación integra e integradora, donde el docente de lenguas extranjeras sea capaz de afrontar un mundo en cambio, a través del diálogo intercultural, la investigación de vanguardia y con conciencia de sí mismo como profesional no nativo de la lengua que enseña, pero sobre la cual guarda conocimientos fundamentados que se van enriqueciendo a lo largo de su carrera docente. Un docente genuino que reconoce y valora sus tradiciones y costumbres, así como aquellas vinculadas al idioma objeto de estudio (Barros-del Río (2019).

La causa principal para que esto suceda, a criterio de los entrevistados, recae mayoritariamente en la muy marcada influencia del MCER. Carrión, Llerena, Damián y Guamán critican las decisiones

político-administrativas adoptadas en el país en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Por citar ciertos ejemplos, se discrepa de las certificaciones internacionales estandarizadas que resultan en procesos arbitrarios y descontextualizados de evaluar las capacidades de los docentes. En términos de Damián, un “requisito de mercado” que solo accede aquel con recursos económicos. Esto, a criterio de Knight (2014), ha propiciado que la “internacionalización” que se persigue, resulte un privilegio y un negocio muy lucrativo en manos de pocos.

Al abordar el proceso de prácticas preprofesionales, también se identifican factores cuestionables; sin embargo, hay que reconocer que existen asimismo posiciones alineadas a las aportaciones teóricas trabajadas en el marco referencial de este estudio y el reconocimiento de su valor y significancia. En términos generales las prácticas preprofesionales son vistas como la oportunidad para acercarse a la realidad; donde los futuros docentes son puestos a prueba, son desafiados y auto-desafiados a proponer y construir propuestas didáctico-pedagógicas con sello personal propio.

Ahora bien, siguiendo el razonamiento de Alliaud (2018), se entiende que los dispositivos de formación, también deben reconocer y valorar los diferentes soportes empíricos que se derivan de la práctica, tales como: las narraciones, los relatos, las obras de enseñanza, las biografías, las observaciones, planificaciones, películas y material literario en los que se plasmen la multiplicidad de experiencias educativas vividas por los sujetos inmiscuidos en el campo educacional, con formas de trabajo colaborativo que propicien el análisis y la reflexión del material trabajado a la luz de concepto o autores pertinentes en cada caso. Factores que, de acuerdo con algunos de los entrevistados, no se estaría cumpliendo. Esto estaría sucediendo por un distanciamiento entre los juicios, visiones y expectativas que se manejan sobre el

proceso en la institución de formación y en aquella donde se llevan a cabo las prácticas.

Adscritos a los fundamentos de Alliaud y Davini, nos permitimos señalar que, para hablar sobre el proceso de prácticas preprofesionales, todos los involucrados, deberían utilizar el mismo idioma. Ya que, no obstante, el modelo institucional de práctica y el discurso circundante a este proceso patrocinan un enfoque crítico, lo que sucede, en algunas instituciones de práctica y en ciertas actividades propias del proceso, podría subsumirse en las tradicionales formas de concebir la formación docente, ampliamente cuestionadas por la misma Davini.

Los criterios conductistas, conservadores, autocráticos, tecnicistas, instrumentalistas, sistemáticos, que a criterio de Davini (1995), no pretenden la formación de profesionales de alta formación científico-técnica sino en la conformación de una “legión de maestros patrioteros”, quienes deben actuar en función de ciertos discursos prescriptivos por el aparato estatal, siguen vigentes, en los modelos de formación docente, pero con mayor ahínco en las instituciones educativas de los niveles básico y bachillerato del país. Las alarmas se encienden aún más cuando se sostiene que, “La excesiva carga de formatos de práctica desencadenó algunas prácticas poco éticas.” (Damián, J., Estudiante Entrevistado, 2022). Criterio que también fue expresado por los docentes en su momento.

Cuando analizamos los criterios vertidos en torno al perfil de egreso de la carrera, analógicamente con lo resultado de las prácticas preprofesionales, se identifican dos posturas marcadas. Una primera que reconoce que la propuesta de FDLE objeto de estudio supone una formación docente crítica y reflexiva, inclusiva, con énfasis en lo pedagógico, lo didáctico, lo epistemológico, lo investigativo. Una segunda perspectiva reconoce que este objetivo no se logrará, al menos con ellos. Las razones que se exponen para este hecho ratifican la influencia de la pandemia y los fenómenos derivados de esta, el privilegio

de lo pedagógico sobre la proficiencia y la cuestionada distribución de la carga horaria.

Continuando con el abordaje sobre el perfil de salida de estos profesionales, retomamos la propuesta formal expresa, donde se habla de posibilidades, para los profesionales graduados en esta carrera, de desenvolverse como traductor, interprete, investigador, gestor de proyectos. La postura crítica y consciente de los participantes, revela que en estos campos tampoco se han logrado cristalizar según lo esperado. En este punto, surge un tercer elemento causal del no cumplimiento del perfil de egreso, la responsabilidad personal.

Esta responsabilidad personal es traducida en propuestas de intervención para mejorar la FDLE. Se sugiere en este sentido propiciar una enseñanza activa-vivencial, que reflejen las concepciones y experiencias de los profesores en proceso de formación y de sus formadores, de sus realidades antro-po-eco-socio-culturales regidas por una exquisita dialógica cultural para gestar ese caldo de cultivo que vislumbrará respuestas complejas ante requerimientos complejos y singulares; trascendiendo el aula como espacio exclusivo y privilegiado para el hecho educativo (García y Giacobbe, 2013).

A propósito de complejidad, Carrión (Estudiante Entrevistado, 2022) demanda que la formación sea pensada al amparo de esta. Posición análoga con aquella propuesta por Barros de Río (2019). El autor sugiere construir un modelo de Formación Crítico y complejo que analice, reflexione y comprenda la naturaleza del hecho educativo y sus vínculos, incluyendo los contenidos que se trabajan y los materiales que se utilizan, los roles del alumnado y del profesorado, y las instituciones educativas y sus políticas. En consonancia con estas posturas críticas se espera que la formación docente adopte dinámicas que involucren procesos pedagógicos que valoren y reconozcan la realidad social, cultural, política, económica, educativa de nuestro país.

Por su parte Damián, en estrecho apego con las propuestas de Fandiño-Parra (2017), sugiere que la formación docente en lenguas extranjeras sea reconfigurada para la acción y la toma de decisiones; para el trabajo individual y colaborativo; para la resolución de problemas y establecimiento de alternativas; para ser capaz de expresar su voz y valorar la de los demás en un marco de “democracia participativa” y “ecología del saber” que posibilitaría el describir, interpretar y comprender los fenómenos que se dan en las aulas, en la escuela, en el vecindario y en la comunidad en su conjunto, desde las voces de los mismos actores que en ella interactúan.

Finalmente se formula repensar “la forma fragmentada de enseñar el idioma y las lógicas derivadas de la sobrevaloración de estándares internacionales” (Guananga, J., Estudiante Entrevistado, 2022). Por otro lado, se señala que, “Se debería enseñar también kichwa, no solo por nuestra realidad cultural y lingüística sino, por el mismo nombre de nuestra carrera.” (Sani, K., Estudiante Entrevistada, 2022). Y para un desarrollo significativo en la proficiencia del lenguaje, se insinúa que, “...todas las asignaturas deberían ser dictadas en inglés.” (Llerena, S., Estudiante Entrevistada, 2022).

En el transcurso final de este recapitular de los resultados de investigación, **destacamos los hallazgos principales logrados en el cuarto objetivo específico.** Ofrecemos una reflexión sobre los fundamentos didácticos y pedagógicos que gobiernan la FDLE y que se evidencian en la práctica de enseñanza. Además, nos atrevemos a potenciar y tensionar las narrativas otorgadas por los estudiantes y docentes entrevistados en los objetivos específicos anteriores. Advertimos que los resultados logrados son expuestos interactivamente en dos categorías conceptuales; una ligada al marco epistemológico que defiende este estudio y una segunda que pretende exponer aquellos signos, cuestionables en cierto sentido por Davini.

Las perístasis subsumidas en la elección de temáticas para la FDLE revelan ser de carácter teórico-práctico atravesados por ejercicios analíticos y reflexivos que buscan desafiar, al docente en formación, a extrapolar supuestos conceptuales a escenarios de particulares características educativas, sociales y culturales. Hecho que desde los aportes de Souto (2018) se entiende como una relación práctica-teoría-práctica. Esto genera, a criterio de la autora, una "...teorización de tipo praxiológico donde la referencia a la teoría es imprescindible a propósito de la práctica y donde una nueva práctica surge como producción y transformación desde el análisis." (p. 22).

Para los ejercicios de micro demostraciones, prácticas simuladas, extrapolación de prácticas didáctico-pedagógicas, propuestas de innovación educativa, el salón de clase es reconfigurado bajo las características del contexto preestablecido por los docentes y los estudiantes desafiados a adoptar roles, actitudes y cualidades propias de contexto dado. La realidad expuesta certifica lo ya expuesto tanto por docentes y estudiantes al respecto; pero, además, conjuga con las concepciones de Terigi, et al. (2011) quienes perciben el salón de clases y las actividades que en este espacio toman vida, como dispositivos que posibilitan, a profesores y estudiantes, otras formas de relacionarse con el conocimiento para cuestionarlo, ponerlo a prueba, manipularlo, innovarlo o transformarlo.

De manera general, esta es la tónica que se vive en las diferentes asignaturas que conforman la propuesta curricular de este modelo de FDLE; sin embargo, existen ciertos factores que deberían ser, a nuestro criterio, re-concebidas y re-configuradas hacia los horizontes epistemológicos que persigue la carrera. En las asignaturas de *English Methodology*, de vital importancia como la cualifican los futuros profesionales, se debería abandonar el privilegio por lo conceptual, lo planificado, lo preconcebido y aventurarse a enfrentar lo inesperado, el azar, la incertidumbre; la diversidad y singularidad de los estudiantes

ecuatorianos, el tiempo y los espacios (Agudo, 2011). La no consideración de lo expuesto por Agudo podría sugerir una suerte de entrenamiento donde los docentes en formación son requeridos a aplicar, con ciertas adaptaciones, las recetas pedagógicas desarrolladas por expertos ajenos a nuestras realidades y contextos (Fandiño-Parra, 2017).

En la asignatura de *Critical Thinking* se desarrollan presentaciones caracterizadas por la exclusiva lectura de teoría en diapositivas; preguntas de evaluación de “comprensión lectora” que privilegian las respuestas literales y/o conceptuales; aplicación sistemática de ejercicios didácticos que resultarían en la ejecución acrítica de recetas pedagógicas, entre otras. Se corrobora así lo denunciado por el sector estudiantil en cuanto a la forma de compartir ciertas asignaturas. Realidad que, para Apple (2018) instituye un vicio tendencioso a politizar la academia para incluir acríticamente en las propuestas curriculares, asignaturas conocidas por el autor como “pensamiento subversivo” (pensamiento crítico, pensamiento complejo, interculturalidad, entre otras) que terminan convirtiéndose en contenidos fragmentados a aprenderse con fines de evaluación y medición.

Los recursos bibliográficos son por excelencia elaborados por expertos extranjeros de corte eurocéntrico. Consecuentemente, los autores desconocen los contextos, realidades, sentires, expectativas, necesidades e intereses de los estudiantes y comunidades educativas ecuatorianas. Existe un predominio de recursos bibliográficos desarrollados por las editoriales de la Universidad de Cambridge y Pearson; material que quizá pretenden abordar temas a nivel global, sin embargo, lo hacen desde un solo horizonte, desde estándares de “calidad” en sus términos y condiciones y desde políticas homogeneizadoras que esconden formas no convencionales de dominación (Fandiño-Parra, 2017).

Una ligera contracorriente se manifiesta en las asignaturas de Investigación I, II y III e *English Methodology* I, II y III. La primera cátedra se la aborda desde aportes teóricos sudamericanos, muy cercanos a nuestra realidad. Materiales de corte complejo que ofrecen una forma alternativa de percibir y emprender la investigación en educación. Destacamos las obras “Nuevos desafíos en investigación; teorías, métodos, técnicas en instrumentos”, de García y Giacobbe (2013); “Quehaceres de la Investigación” de Avendaño, et al. (2020) y “Animarse a la tesis” de Avendaño (2020). Mientras que en la segunda se la propone bibliografía desarrollada por la profesora responsable de dicha cátedra, “*Basic Language Methodology: Cooperative Learning Guide Book for Training English Teachers*” de Torres (2017).

En el desarrollo de los contenidos mínimos también se distingue lo que en su momento fue cuestionado por la población estudiantil. Una clara y privilegiada inclinación hacia lo pedagógico. El discurso dominante en los formadores de formadores circunda en la relación de estos contenidos con la enseñanza de la lengua anglosajona y no necesariamente en cómo estas temáticas podrían reforzar las capacidades comunicativas de los estudiantes. En la intención de explicitar lo expuesto, podríamos manifestar que, a pesar de que existen varias asignaturas que son dictadas en inglés, muy poco énfasis se hace en el desarrollo de la proficiencia y la consciencia lingüística de los estudiantes; mucho menos se considera la integración o el desarrollo de estos temas con el objetivo de potenciar las habilidades de los futuros docentes de inglés, para incursionar en escenarios de traducción, interpretación y/o gestión de proyectos, en desmedro de lo estipulado en el Perfil de Egreso de la Carrera.

En la segunda etapa de observación que tuvo la finalidad de identificar las metodologías sobre las cuales son exteriorizadas las diferentes temáticas propuestas para la FDLE, se devela un apego a las metodologías constructivistas y práctico-experimentales, tales como:

Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Basado en Proyectos, Solución de Problemas, donde el conocimiento es presentado como el proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio no solo físico sino también social y cultural, este es el caso de las cátedras de *English Methodology*, *Computer Assisted Language Learning*, *Evaluation and Assessment* y *Language and Culture*.

Se proponen actividades donde el docente en formación asume el rol principal en la construcción de su propio conocimiento, al amparo de actividades investigativas, de reflexión y colaboración. En ese sentido, el salón de clases se convierte en un espacio para compartir, experimentar, significar y resignificar la información recibida en el aula, en clima armónico, desafiante y real, como lo aluden Rekalde y García (2015). Se entiende, entonces, que a través de estos ejercicios se propende la toma de decisiones consientes (Alliaud, 2018), la prueba y experimentación situadas (Anijovich, et al. (2009), el registro y reflexión en, sobre y para la práctica (Gonfiantini (2016), la problematización y formulación de interrogantes (Hermida, Pionetti y Segretin, 2017).

Resulta importante destacar que en estas propuestas teórico-práctico-experimentales se hace bastante énfasis en la formación humana de los futuros docentes de inglés, propendiendo que éstos “se reconozcan como actores sociales con capacidad para abordar e introducir transformaciones en la escuela y en los procesos de formación de los seres humanos que tienen a su cargo.” (Fandiño-Parra, 2017; 139).

Siguiendo las lógicas propuestas en este estudio, concluiremos cuestionando ciertas metodologías de enseñanza que merecerían una re-concepción y re-significación de sus principios fundamentales. Este es el caso de la “clase magistral” y no porque esta constituya una mala práctica *per se* sino por cómo es puesta en práctica en la FDLE. Lo que se observa cuando esta metodología de enseñanza aterriza en el salón de clases es una suerte de monopolización de la palabra y del

conocimiento; escasa interacción, reflexión, y cuestionamientos sobre lo que se dice; tareas y evaluaciones enfocadas a la aplicación irrestricta de conceptos y destinados a su medición en términos de memorización. Resultan, estas prácticas, en un atentado a la subjetividad, la creatividad, las narrativas, experiencias, intereses y necesidades de los docentes en formación. Hecho cuestionado por Damián (Estudiante Entrevistado, 2022) y ampliamente explicitado por Davini (1995). Con mayor recurrencia el este fenómeno es percibido en las asignaturas de Gestión Educativa, *International Exams Preparation* y *Academic Writing*.

Una fase final de observación se orientó a discernir lo conocido, en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, como *post-teaching*. La fase evaluativa del hecho educativo que involucra recursivamente procesos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. En consecuencia, suponemos que estos procesos deben exceder las relaciones unidireccionales y autoritarias de la tradición, permitiendo que los sujetos educativos adopten roles activos, conscientes y responsables; en términos de Freire (1972), escenarios orientados a favorecer que el alumnado se exprese de forma igualitaria y democrática, es decir, un entorno de igualdad para que el diálogo sea liberador.

Inicialmente se elucidan dos escenarios divergentes, pero a la vez complementarios. Se identifican actividades evaluativas de naturaleza formativa pero que, al estar orientadas principalmente a la obtención de resultados numéricos, ponen en riesgo sus principios y enfoques. Esto genera una tendencia a modelizar la realidad que marca el disciplinamiento de los profesores hasta el punto de convertirlos en artesanos reproductores del sistema (De Claus y Cigliutti (1992).

Por otro lado, las bondades destacadas por docentes y estudiantes en cuanto a los procesos de análisis, reflexión, crítica, significación y re-significación quedan inconclusas y, en consecuencia, su efectividad resulta cuestionable. Para que estos procesos cognitivos

y metacognitivos se desarrollen, el proceso evaluativo juega un papel fundamental; más, sin embargo, este se reduce a la simple socialización de resultados de las evaluaciones a través de la revelación de las respuestas correctas y una breve explicación de estas. La escasa participación de los estudiantes en la toma de decisiones vinculadas a este proceso encrudece este escenario.

Esta realidad inhibe la posibilidad de que el docente en formación tenga consciencia, justifique y argumente lo que se hace, por qué y para qué; que supere conocimientos vulgares y acríticos que construimos previamente a su formación sistemática profesional, que valore, revalore, signifique y re-signifique sus supuestos y sus propias prácticas; que tome decisiones en torno a las estrategias que favorecen la enseñanza y aprendizaje del inglés en un contexto complejo como el ecuatoriano.

A modo de conclusión general, nos permitimos señalar que el modelo de FDLE de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Nacional de Chimborazo, es un modelo adecuadamente construido a la luz de corrientes epistemológicas, ontológicas, metodológicas y pedagógicas que defendemos en este estudio. Empero, existen elementos que, a nuestro criterio, obstaculizan que el objetivo final de formación sea cristalizado. Elementos que están inmersos en el discurso, en las acciones y en las decisiones de los sujetos educativos y que, por su naturaleza y alcance, no pueden ser tratados e intervenidos en este estudio, pero que abre la posibilidad para futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, et al. (2007), Situación y perspectivas de la formación y capacitación de docentes, Santo Domingo, Secretaría del Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, República Dominicana.
- Acosta, L. R. (2019). Reflexiones sobre la formación de docentes de lengua extranjera en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 8(7), 61-72.
- Agray, N. (2008), “¿Qué le pide hoy la sociedad colombiana a un profesor de lenguas extranjeras?”, en Signo y Pensamiento, vol. 27, núm. 53, pp. 352-357, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86011529023>
- Agudo, J. D. D. M. (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 41 (1-2), 103-124.
- Aguirre, J. (2021). Menghini y Aguirre- Editorial. Revista De Educación.
- Aguirre, J. (2022). *El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente Polos de Desarrollo*. 1a ed. Mar del Plata: EUDEM, 2022. ISBN 978-987-8410-69-2.
- Aguirre, J. E., & Porta, L. (2020). El Programa Nacional de Formación Docente (1999-2001) desde una investigación biográfico-narrativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 31(60 may-oct), 106-130.
- Alavez, A. (2014). Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho. México: GPPRD Bassnett, S., & Lefevere, A. (1998).

- Constructing cultures. Essays on literary translation. En Tiron, I. (Ed.). Pour une approche sociolinguistique de la traduction, 219.*
- Alliaud, A. (1993). El maestro como categoría social: génesis y desarrollo en Argentina (1880-1915). *Buenos Aires: CEAL.*
- Alliaud, A. (2018). El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. *Práxis Educativa*, 13(2), 278-293.
- Álvarez, J. (2015). Evaluar para aprender: los buenos usos de la evaluación. *España: Universidad Complutense de Madrid.*
- Álvarez, M. D. C. U. (2011). Aprendizaje de lenguas extranjeras y su relación con el contexto. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (17), 107-116.
- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. C. (2011). Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: Relatos y modelos entramados. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(1), 229-240.
- Andrade, E., & Chacón, E. (2018). Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2009). Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias. Paidós.
- Anijovich, R., y González, C. (2011). Evaluar para aprender. *Conceptos e instrumentos.*
- Apple, M. W. (2018). The critical divide: Knowledge about the curriculum and the concrete problems of curriculum policy and practice. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4(2), 63-66.
- Arocho, W. R. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10 (1), 1-28.

- Aquilla, D. P. O., & Fernández, R. A. (2017). La educación ecuatoriana en inglés: Nivel de dominio y competencias lingüísticas de los estudiantes rurales. *Revista científica*, 2(6), 52-73.
- Avendaño, F. (2019). Apuntes de clase tomados por el estudiante de doctorado. Rosario, Argentina.
- Avendaño, F. (8-10 de septiembre de 2021). *Currículo y Formación Docente* [Conferencia Magistral]. I Congreso Internacional de Investigación Educativa.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy actors: Doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 32(4), 625-639.
- Barros-del Río, M. A. (2019). Cómo fomentar el espíritu crítico en los futuros docentes de inglés desde la formación: fundamentos y propuestas. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(3).
- Batallán, G., & García, J. F. (1988). Trabajo docente, democratización y conocimiento. *Cuadernos de antropología social*, (2).
- Benito Gil, V. J. (2017). Las políticas públicas de educación en Ecuador, como una de las manifestaciones e instrumentos del Plan Nacional para el Buen Vivir.
- Bergenholtz, H., & Tarp, S. (2005). Política lingüística: Conceptos y definiciones. In *5TH Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*.
- Birchenall, L. B., Müller, O., & Labos, E. (2013). Los conceptos innatos en la obra de Chomsky: definición y propuesta de un método empírico para su estudio. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 324-343

- Birgin, A., Aguirre, J., & Ramallo, F. (2017). Pedagogía, cultura y política: la formación docente en una conversación con Alejandra Birgin. *Revista de Educación*, 2(11), 163-176.
- Blasco Mira, J. E., & Pérez Turpin, J. A. (2007). Metodologías de investigación en educación física y deportes: ampliando horizontes. Editorial club universitario.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain. *New York: McKay*, 20(24), 1.
- Bonilla, A. & Rojas, R. (2012). El aprendizaje de lenguas extranjeras como herramienta para el desarrollo humano. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es. Salamanca, España, 5 al 7 de septiembre de 2012.
- Branda, S. (2017, July). INVESTIGACIÓN NARRATIVA: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN QUE CONTRIBUYEN CON LA CONSTRUCCIÓN DE LOS TEXTOS DE CAMPO. In 2° Fábrica de Ideas (Historias y prácticas)" Narrativas, (auto) biografías y pedagogía: otra manera de conocer, decir y h.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., y Ronning, R. R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. Prentice-Hall, Inc., One Lake Street, Upper Saddle River, NJ 07458.
- Brunner, J. J. (2001). Preguntas desde el Siglo XXI. *Perspectivas*, 4(2), 203-211.
- Buckingham, L. y López, A. (2018). Content and Language Integrated Learning (CLIL).
- Bugnone, A. L. (2015). Lengua, cultura e interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. In *VIII Coloquio PELSE (Santa Fe, 11 al 12 de junio de 2015)*.

- Bullough, Robert. (2000). Convertirse en profesor: La persona y la Localización Social de la Formación del Profesorado. En Bruce Biddle, Thomas Good & Ivor F. Goodson (Coord.), La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar (pp.99-165). Barcelona: Paidós.
- Cálciz, A. B. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 7(40), 1-11.
- Canagarajah, A. S. (1999). Interrogating the “native speaker fallacy”: Non-linguistic roots, non-pedagogical results. *Non-native educators in English language teaching*, 7792.
- Cano, A. (enero 23, 2018). La situación, que se refiere a colegios públicos, ha mejorado, pero falta casi la mitad de los maestros existentes. *La Hora*. <https://www.lahora.com.ec/noticias/solo-34-de-maestros-con-suficiencia-para-el-ingles/>
- Cardona, A. M. A., & Salgado, S. V. A. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Carranza, M. y Caldera, J. (2018). Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Significativo y Estrategias de Enseñanza en el Blended Learning.
- Casarini Ratto, M. (1999). Teoría y diseño curricular.
- Castro, F., Correa, M., y Lira, H. (2006). Curriculum y evaluación educacional. *Aportes teóricos y prácticos para el quehacer docente en el aula. Hualpén: Universidad del Bío-Bío.*
- Cedeño, M. y Viguera, J. (2020). Aula invertida una estrategia motivadora de enseñanza para estudiantes de educación general básica. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 878-897.

- Clandinin, J. C., & Connelly, F. (1988). M:(1998). "Conocimiento práctico personal de los profesores: Imagen y unidad narrativa". VILLAR ANGULO, L.
- Constituyente, A. (2008). Constitución de la República del Ecuador.
- Consuegra, F. R. (2004). Cognitivismo y lenguaje: ¿Un paradigma que se hunde? *Diálogos*, 84, 000-000.
- Correa, R. (20 de enero de 2013). *La importancia de la educación en América Latina / Entrevistado por Jorge Gestoso*. De Frente. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=XmdCCcsB3PE>
- Cortés Moreno, M. (2000). *Guía del profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro, 2000.
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe.
- Cruz, M. D. L. O. B. (1999). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un recurso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática? En español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998 (pp. 419-426). Servicio de Publicaciones.
- Davini, M. C. (1991). "Modelos teóricos en la formación de docentes en el contexto latinoamericano", en *Revista Argentina de Educación*, año IX, Nro. 15, AGCE, Bs.As.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (Vol. 1). Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, A., & Puiggrós, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México,

Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.

De Claus, M. R. A., & de Cigliutti, S. H. (1992). *La docencia, un trabajo de riesgo*. Tesis Grupo Editorial Norma Educativa.

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

De Mejía, A. M. (2004). Bilingual education in Colombia: Towards an integrated perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(5), 381-397.

Del Rey, A., & Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (15), 233-246.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). Técnicas de investigación en ciencias sociales. Dykinson.

Del Valle Coronel, M., & Curotto, M. M. (2008). La resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 7(2), 464.

Delgado, R. A., Delgadillo, R. E., & de la Luz Munguía, M. (2020). Un modelo para la formación docente en español como lengua extranjera. *Decires*, 20(24), 170-190.

Diker, G., y Terigi, F. (1998). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Modelos de docencia, modelos de formación. *Educación*, 5(1), 30-34.

Doin, G., & Guzzo, V. (2012). La educación prohibida. *Argentina: Eulam Producciones*. Recuperado de <http://educacionprohibida.com>.

- Dussel, E. (2019). (22 de agosto de 2019). *TRANSMODERNIDAD* [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=h71YcSmeDjY>
- Educación, M. D. (2006). Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015. *Recuperado de:* https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2007.pdf
- EF English Proficiency Index. (2019). The world's largest ranking of countries and regions by English skills. EF. Recuperado de <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Eisner, E. (1979). The educational imagination/Elliot Eisner.
- Ejecutiva, F. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Segundo Suplemento del Registro Oficial. Recuperado de <http://www.Wipo.Int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec099es.pdf>
- Emmel, I. (2017). Pequeños (des) compassos nas políticas linguísticas. *Revista Letras Raras*, 6(2), 87-98.
- Ertmer, P., & Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72.
- Escamilla, N. B. (2018). El currículum, análisis y reformulación del concepto. *Dictamen Libre*, (22), 141-151.
- Fandiño Parra, Y., & Bermúdez, J. (2016). Bilingüismo, Educación, Política Y Formación Docente: Una Propuesta Para Empoderar Al Profesor De Lengua Extranjera (Bilingualism, Education, Policies and Teacher Education: A Proposal to Empower Foreign Language Teachers). *Documentos de Investigación Educativa (DIE)*, 2.

- Fandiño-Parra, Y. J. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(22), 122-143.
- Feldfeber, M. (2010). De la profesionalización al desarrollo profesional: algunas notas para pensar las políticas de formación docente. *AD Dalida, & M. Feldfeber, Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del trabajo docente*, 84.
- Fernández, J., & Barajas, G. (2004). El docente universitario. Retos y perspectivas en los inicios del siglo XXI. En *Congreso Internacional de Investigación Educativa IIMEC-INIE 25 años en Pro de la Educación*.
- Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 41-61., Chicago.
- FLASSO. (2010). Archivo de Lenguas y Culturas del Ecuador. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede Ecuador/ Programa DOBES (Documentation of Endangered Languages) del Instituto Max Planck de Psicolingüística, en Nijmegen-Holanda.
- Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión por Michel Foucault.
- Freire, E. E., Montero, L. A. H., & Gil, J. M. C. (2019). La dimensión intercultural en la formación docente en Ecuador. *Psychology, Society, & Education*, 11 (3), 341-354.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido* (4ta edición ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo xxi.

- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.
- Freire, P. (2006). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo xxi.
- Freire, P. (2002b). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (2a. ed.). Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Gagné, R. M. y Briggs, L. J. (1974). *La planificación de la enseñanza. Sus principios*. Editorial Trillas. México.
- García León, J., & García León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de filología*, 47(2), 47-70.
- García, E. (2015). Visión práctica del enfoque comunicativo de la lengua. *España: Universidad de Alicante*. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/47686/1/Vision_practica_del_enfoque_comunicativo_de_la_lengua_GARCIA_LOPEZ_ELENA.Pdf.
- García, J. y Giacobbe, M. (2013). *Nuevos desafíos en investigación. Teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario-Santa Fe-Argentina. Homo Sapiens Ediciones. 4ta reimpresión. ISBN 950-808-457-X
- García, M. H. (2012). Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, (1), 101-128.
- García, R. A. V. (1997). Aquilino Sanchez. *Lós métodos en la enseñanza de idiomas: Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL, 1997. Pp. 284. *ATLANTIS*, 19(2), J997.

- Gardner, J., Harlen, W., Hayward, L., Stobart, G., y Montgomery, M. (2010). EBOOK: *Developing Teacher Assessment*. McGraw-Hill Education (UK).
- Gentili, P., Frigotto, G., Leher, R., & Stubrin, F. (2009). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. CLACSO.
- Gil, R. (2004). La Actividad metacognitiva como desencadenante de procesos autorreguladores en las concepciones y prácticas de enseñanza de los profesores de ciencias experimentales una propuesta de formación del profesorado. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gil, R. L. (2018). La formación docente: horizontes y rutas de innovación. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Gimeno, A., Seiz, R., De Siqueira, J. M., y Martínez, A. (2010). Content and language integrated learning in higher technical education using the inGenio online multimedia authoring tool. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3170-3174.
- Giroux, H. (2004). Teoría y Resistencia en Educación, Una Pedagogía para la Educación.
- Giroux, H. A. (1992). Language, difference, and curriculum theory: Beyond the politics of clarity. *Theory into practice*, 31(3), 219-227.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling. A critical reader*. Nueva York: West View Press.
- Giroux, H. A. (2018). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader*. Routledge.

- Giroux, H. A., Freire, P., & McLaren, P. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Greenwood Publishing Group.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Glaser, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and instruction*, 1(2), 129-144.
- Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Pearson educación.
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245.
- Gonfiantini, V. (2016). *El kairós educativo. Resignificación de la formación docente desde la práctica del formador*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Gonfiantini, V. (2019). *Complejidad, Ética y Educación. Reflexiones para repensar nuestras construcciones metodológicas*. Rosario, Argentina. Laborde Editor.
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246.
- González, A. (2012), "On English language teaching and teacher education: academic disagreements in a developing country", en Lorenzo Martellini (ed.), *The Future of Education Conference Proceedings 2012*, Florencia, Italia, Simonelli Editore, pp. 286-290.
- Goodson, I. (1996). *Representing teachers. Essays in teachers' lives, stories, and histories*. New York: Teachers College Pres.

- Gordón, F. & Guillén, J. (2019). Cambio de la matriz cognitiva como arista para la formación de la persona en el Ecuador. *Cátedra*, 2(2), 15-38.
- Grundy, S. (1987). Curriculum product or praxis.
- Grundy, S. (1998). Producto o praxis del currículum. Ediciones Morata.
- Guerrero, J. B. (1970). *El origen del lenguaje*. Monte Avila Editores.
- Gurdián Fernández, A. (2010). El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa.
- Habermas, J. y Hoyos, G. (1973). Conocimiento e interés. *Ideas y valores*, (42-45), 61-76.
- Hallak, J. (2008). *Globalización, derechos humanos y educación*. París, Estocolmo: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- Hamers, J. F., Blanc, M., Blanc, M. H., & Hamers, J. F. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.
- Hardin, L. E. (2003). Problem-solving concepts and theories. *Journal of veterinary medical education*, 30(3), 226-229.
- Hawkins, M., & Norton, B. (2009). Critical language teacher education. *Cambridge guide to second language teacher education*, 30-39.
- Hermida, C., Pionetti, M., & Segretin, C. M. (2017). *Formación docente y narración: una mirada etnográfica sobre las prácticas*. Noveduc.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. Metodología de la Investigación (6ª ed., pp. 170-191). México: McGraw-Hill.
- Higueras, M. (2012), "Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras", en Revista Internacional de

Lenguas Extranjeras, núm. 1, pp.101- 128,
<http://www.revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/view/10/11>

Homo Sapiens

Index, EF English Proficiency (2022). A Ranking of 112 Countries and Regions by English Skills [Electronic resource]. URL: <https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-english.pdf> (дата обращения: 25.04. 2022).

Jara, R. V. (2014). Apuntes para una reflexión crítica de la política de Educación actual en el Ecuador, desde la visión CTS. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Jiménez Niño, P. K. (2015). Exploring students' reactions when working teaching materials designed on their own interests. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (25), 201-222.

Jiménez, M. G. Y., Anilema, K. E. T., Castro, H. A. B., y Toalombo, E. F. T. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: Una oportunidad para aprender a aprender (Original). *Revista científica Olimpia*, 19(1), 127-143.

Kemmis, S. (1986). Curriculum Theorising: beyond reproduction theory, trad (1988) El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción, Madrid. *Morata*.

Kemmis, S. (1993). *El curriculum: Más allá de una teoría de la reproducción*. Morata Ediciones, Madrid.

Klaric, J. (2017). Un crimen llamado educación. *Obtenido de <https://sudeducationoceans.org/Un-crimen-llamado-educacion-dirigida-por-Jürgen-Klaric>*.

- Knight, J. (2014). La internacionalización de la educación. *Revista elButlletí*, 75.
- Kondo, C., Fernández, C., e Higuera, M. (1997). Historia de la metodología de lenguas Extranjeras: con especial referencia al español. *Madrid, Fundación Antonio de Nebrija. Programa de formación a distancia. Colección Experto en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.*
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19-39.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act?. *TESOL quarterly*, 50(1), 66-85.
- Lambert, D. (1997). LA MOTIVACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE IDIOMAS: UN ENFOQUE DESLIGADO DE LOS POSTULADOS. *Estudios de lingüística aplicada y literatura: homenaje póstumo al profesor Juan Conesa Sánchez*, 53.
- Landín Miranda, M., Rosario, D., & Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico- narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242.
- Lankshear, C. y McLaren, P. (Eds.) (1993). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. Nueva York: State University of New York Press.
- Larrea de Granados, E. (2013). Modelo de organización del conocimiento por dominios científicos, tecnológicos y humanísticos. *Quito: CES. Recuperado de <https://goo.gl/nwqBWE>.*

- Lin, A. M. Y. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 11-23.
- Loughran, J. (2006). Developing a pedagogy of teacher education. Understanding teaching and learning about teaching. Nueva York, Routledge Taylor & Francis group.
- Loya, H. (2008), "Los modelos pedagógicos en la formación de profesores", en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 46, núm. 3, pp. 1-8.
- Luna Tamayo, M. (2014). Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010: las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad.
- Luna, M., & Astorga, A. (2011). Educación 1950-2010. Reformas inconclusas, nudos recurrentes, nuevos desafíos. *Estado del país. Informe cero. Ecuador 1950-2010*, 291-306.
- Marchetti, B., & Aguirre, J. (2021). Formación docente, inclusión digital y desigualdad educativa. Reflexiones narrativas sobre la discontinuidad de políticas y programas inclusivos en el nivel formador/Teacher training, digital inclusion and educational inequality. Narrative reflections on the discontinuity of inclusive policies and programs at the training level. *Revista de Educación*, (22), 89-110.
- Martín Sánchez, M. Á. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras.
- Martínez Carazo, P. C. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (20).
- Martínez, M. (2004). La Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico. México: Trillas.

- Martínez, M. G. (2006), "Las competencias profesionales del docente de lengua", en A. Marín, A. Peña y A. Pérez (eds.), *Memorias del II Foro Nacional de Estudios de Lenguas*, México, Universidad de Quintana Roo, pp. 174-188, https://www.researchgate.net/publication/255613899_Las_Competiciones_Profesionales_del_Docente_de_Lengua
- Martínez, R. M. P., & Rondón, G. M. FORMACIÓN DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN PAULO FREIRE.
- Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, 27(2001), 17-33.
- Medina, M. y Tapia, M. (2017). El Aprendizaje Basado En Proyectos Una Oportunidad Para Trabajar Interdisciplinariamente (Revisión). *Revista científica Olimpia*, 14(46), 236-246.
- Mejía, A. M. D., & Montes, M. E. (2011). El bilingüismo y el multilingüismo en Colombia: Consideraciones acerca de su valor y promulgación. *Bilinguismos: subjetivações e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*, 55-81.
- Melero, P. (2000). Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del ELE [Methods and Approaches to Teaching/Learning Spanish as a Foreign Language]. *Madrid: Edelsa*.
- Méndez, J. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata, SL.
- Menghini, R. A. (2014). Políticas de formación docente inicial y continua: las narrativas en su doble propósito formativo-investigativo.

- Menghini, R., & Walker, V. (2020). Las oscilaciones de las políticas universitarias en Argentina: a 25 años de la sanción de la Ley de Educación Superior. *Políticas Educativas–PolEd*, 14(1).
- Miller, E. R., Morgan, B., & Medina, A. L. (2017). Exploring language teacher identity work as ethical self-formation. *The Modern Language Journal*, 101(S1), 91-105.
- Ministerio de Educación del Ecuador - MinEduc (2016). Acuerdo nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A. Quito, Ecuador: Autor, págs. 7.
- Miranda, E. M., Lamfri, N. Z., Bocchio, M. C., Yelicich, C., & Maturo, Y. D. (2016). Aportes de Stephen Ball y Erhard Friedberg para el estudio de la política educativa en la escuela secundaria. *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* *Asociación de Universidades Grupo Montevideo–Universidad de la República* *Universidad de la República* *Universidad de la República*, 175.
- Mora-Vicarioli, F. (2019). Estado del arte de la evaluación de los aprendizajes en la modalidad del e-learning desde la perspectiva de evaluar para aprender: precisiones conceptuales. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 10 (1), 58-95.
- Morales Zúñiga, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades investigativas en educación*, 14(2), 591-615.
- Morales, Y. A. (2018). Revisión teórica sobre la evolución de las teorías del aprendizaje. *Revista Vinculando*.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.
- Morin, E. (2000). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.

- Morin, E. (2011). *La vía: para el futuro de la humanidad*. Grupo Planeta Spain.
- Morin, E. Una mirada a los paradigmas de formación docente, plataforma para repensar la formación.
- Morin, E., & Pakman, M. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Mosonyi, E. E. (1998). Plurilingüismo indígena y políticas lingüísticas. *Nueva Sociedad*, 153, 82-92.
- Muntzel, M. C. (1995). Aprendizaje vs. Adquisición de segunda lengua: ¿Un conflicto de intereses? *Estudios de Lingüística Aplicada*, (21).
- Narváez, C. y Mantilla, F. (2017). Realidad vs percepción: nivel de inglés de los estudiantes de la Carrera de Idiomas-UNACH. In *Scientific Report 1st. International English Teaching Congress* (p. 144).
- Nova, A. P., Rubilar, P. R. S., González, R. A. B., Romano, G. V., & Fuentes, A. C. M. (2020). Representaciones sobre vocación docente en ingresantes a pedagogía en universidades estatales de Chile. *Interciencia*, 45 (11), 532-538.
- Nussbaum, L., y Bernaus, M. (Eds.). (2010). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria*. Síntesis.
- Ochoa Gutiérrez, R., & Balderas Gutiérrez, K. E. (2021). Educación continua, educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida: coincidencias y divergencias conceptuales (Investigaciones).
- Olvera, W., Gámez, I., y Martínez, J. (2014). Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: Origen, sustento e implicaciones. *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*, 143-160.

- Ospina, D. E. R. (2015). Capital humano: una visión desde la teoría crítica. *Cuadernos EBAPE. BR*, 13, 315-331.
- Oviedo, P. E. (2006). La resolución de problemas. Una estrategia para aprender a aprender. *Revista de la Universidad de La Salle*, 2006(41), 31-39.
- Pacheco, F. D. R., & Brosam, E. L. R. (2021). Lenguaje, aprendizaje de lenguas extranjeras, inglés e interculturalidad: una perspectiva ecuatoriana. *INNOVA Research Journal*, 6(3), 1-16.
- Park, G. (2012). "I am never afraid of being recognized as an NNES": One teacher's journey in claiming and embracing her nonnative-speaker identity. *TESOL quarterly*, 46(1), 127-151.
- Patiño, C. (2005). La enseñanza del español Vigia del idioma. *Bogota: Academia Colombiana de la Lengua*.
- Patrone, M. S. (2005). Tecnología educativa constructivista-humanista. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(1), 799-816.
- Peña Calvo, J. V. (2003). Desarrollo profesional del docente universitario. *OEI: Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales N~ mero*, 3.
- Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81.
- Pérez, A. S. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Sociedad general española de librería.
- Perryman, J., Ball, S. J., Braun, A., & Maguire, M. (2017). *Translating policy: Governmentality and the reflective teacher*. *Journal of Education Policy*, 32(6), 745-756.
- Philipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

- Phillipson, R. (2012). Linguistic imperialism. *The encyclopedia of applied linguistics*, 1-7.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2017) "La Formación Docente en Argentina. El Proyecto Polos de Desarrollo a partir de las narrativas de los actores". *Revista Praxis Educativa*. (21)3. pp. 14-22.
- Puiggrós, A. (1990). Sujetos, disciplina y curriculum. *Buenos Aires: Galerna*.
- Quero, V. D. (2008). ¿Cómo formar un docente investigador? *Educare*, 12 (1).
- Quito León, T. y Quito León, W. (2020). *La Evaluación formativa para el fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática en el sexto grado de la Unidad Educativa República del Ecuador* (Bachelor's thesis, Universidad Nacional de Educación).
- Ramirez, A., Ramirez, M., & Bustamante, L. (2018). Los procesos de formación del docente de inglés en el contexto global. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 153168.
- Ramírez, G. C., & Acosta, J. R. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. *Revista de lenguas modernas*, (22).
- Ramírez, M. G., & Falcón, I. A. L. (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. *Horizontes educacionales*, 15 (1), 95-107., Chicago,
- Rassetto, M. J., Ortiz, M., & Ocelli, M. (2017). Las narrativas como dispositivo para la formación docente y la investigación educativa. Entrevista a Raúl Menghini. *Revista de Educación en Biología*, 20(2), 105-108.

- Rekalde, I., y García, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un desafío constante. *Innovación Educativa*, 25, 219-234.
- Reyes Cruz, M. D. R., Murrieta Loyo, G., & Hernández Méndez, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista pueblos y fronteras digital*, 6(12), 167-197.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Edinumen.
- Romero, P. R., Altisen, C., Romero, J. A., & Noro, J. (2017). *La educación en su laberinto: análisis y propuestas para una salida*. Homo Sapiens.
- Rosemberg, D. (2011). "Introducción", en Diego Rosemberg (ed.), *¿Cómo se forma a un buen docente?*, La Plata, Buenos Aires, UNIPE, Editorial Universitaria, pp. 3-6.
- Ruedas, M. J., Cabrera, M. M. R., & Sequera, F. E. N. (2009). Epistemología de la investigación cualitativa. *Educere*, 13(46), 627-635.
- Ruiz, A. E. T. (2021). El transitar en la investigación cualitativa: un acercamiento a la triangulación. *Revista Científica*, 6(20), 275-295.
- Sacristán, J. G. y Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (Vol. 57). Ediciones Akal.
- Sáez, J. (1989). El enfoque interpretativo en ciencias de la educación. In *Anales de pedagogía* (No. 7).
- Safari, P. y N. Rashidi (2015), "Teacher education beyond transmission: challenges and opportunities for Iranian teachers

of English”, en *Issues in Educational Research*, vol. 25, núm. 2, pp. 187-203.

Salarirche, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 8 (1), 11-25.

Salinas, J., Benito, B., Pérez, A., y Gisbert, M. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*.

Salinas, R. S. (2011). Educación para el Desarrollo: Una mirada desde el Sur por la Construcción de una Educación para el cambio. *Ánfora*, 18(30), 87-120.

Sanjurjo, L. (2002). La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula.

Sanjurjo, L. (2004). La construcción del conocimiento profesional docente. *La formación docente*, 121-129.

Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa (Arg)*, 16(1), 22-32.

Santa María, H. et al. (2021). Política educativa en América Latina. *Revista Innova Educación*, 2021, vol. 3, no 2, p. 321-334.

Santacruz, S. E. T. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4(11 (1)), 459-483.

Santander Universidades (febrero 21, 2022). *La importancia del inglés en un mundo globalizado: por qué debes saber hablar inglés*. Santander Open Academy.

<https://www.santanderopenacademy.com/es/blog/importancia-del-ingles.html>

- Santomé, J. T. (1991). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata.
- Saviani, D. (1982). Las Teorías de la Educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar. *Revista Dialogando*, (3), 1-20.
- Schmidt, R. (2006). Political theory and language policy. *An introduction to language policy: Theory and method*, 95-110.
- Schwab, J. (1989). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. In *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 197-209). Akal.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The school review*, 78(1), 1-23.
- Sennett, R., & Galmarini, M. A. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos, 1, 9-91.
- Sierra Piedrahíta, A. M. (2018). Changing teaching practices: The impact of a professional development program on an English language teacher. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 101-121.
- Siqueira, S. (2017). Intercultural language educators for an intercultural world: action upon reflection. *Intercultural Education*, 28(4), 390-407.

- Siqueira, S. (2017). Intercultural language educators for an intercultural world: action upon reflection. *Intercultural Education*, 28(4), 390-407.
- Solano Alpízar, J., & Aguilar Mora, M. E. (2011). Los desafíos de la educación superior en el contexto de la globalización.
- Sornoza-Montesdeoca, A. K., Vivero-Cedeño, N. J., Giler-Alcívar, M. F., & Alcívar-Solórzano, D. M. (2020). Análisis de las políticas lingüísticas en el Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 5(10), 227-241.
- Soto, V. (2002). Políticas, acciones curriculares y reforma de la educación en Chile. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 57-74.
- Souto, M. (2016). Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente. *Homo Sapiens*.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development* (Vol. 46). London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del currículum (; A. Guera Miralles, trad.). *Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1975)*.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación *formativa*. *Educación química*, 26(3), 177-179.
- Tamayo, M. L. (2014). *Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010* (Doctoral dissertation, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)).

- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). La entrevista en profundidad. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Revista en internet].
- Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico, 7-44.
- Terigi, F., Fridman, M., Delgadillo, M. C., Pico, L., & Ponce de León, A. (2011). Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina.
- Toledo, P. y Sánchez, J. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia universitaria.
- Torres, M., Narváez, C., Basantes, E. y Tapia, C. (2022). *El aprendizaje cooperativo y sus estrategias: un acercamiento a su praxis*. Universidad Nacional de Chimborazo. http://obsinvestigacion.unach.edu.ec/obsrepositorio/libros/portadas/85/Aprendizaje_Cooperativo.pdf
- Torres, R. (1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Perfiles educativos*, 20(82), 6-23.
- Tünnermann Bernheim, C. (2010). La educación permanente y su impacto en la educación superior. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 120-133.
- Tyler, R. (1949). Principios básicos del currículo, Universidad de Chicago.
- Ureña, N. (2014). English education in the Ecuadorian public sector: Gaps y recommendations.
- Usma Wilches, J. A. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and

- stratification in times of global reform. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, (11), 123-142.
- Valles, M. S. (2007). Entrevistas cualitativas (Vol. 32). CIS.
- Van Lier, L. (1995). Lingüística educativa: una introducción para enseñantes de lenguas. *Signos: Teoría y práctica de la Educación*, 14, 20-29.
- Vargas, M. & Trujillo, N. (2018). Globalización, internacionalización e interculturalidad: Una mirada desde la formación del docente de lenguas extranjeras. *Revista Internacional de cooperación y desarrollo*, 5(2), 225-245.
- Vargas, N. A. (2008). ¿Qué le pide hoy la sociedad colombiana a un profesor de lenguas extranjeras? *Signo y Pensamiento*, 27 (53), 352-357.
- Vélez, L. (2011). La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes. *Proyecto de Investigación Doctoral. Doctorado Interinstitucional en Educación. Bogotá, Colombia. UPN.*
- Ventura, J. (2019). Metodologías activas e inteligencias múltiples en la enseñanza de la lengua inglesa: Una nueva forma de enseñar. *Cuadernos del Tomás*, (11), 141-173.
- Vez, J. (2011). La investigación en didáctica de las lenguas extranjeras. *Education Siglo XXI*, 29 (1), 81-108.
- Vílchez, N. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 6(2), 194-208.
- Villagómez, M. (2012). Nuevos desafíos para repensar la formación del profesorado ecuatoriano. *Alteridad*, 7(1), 116-123.

- Villarruel, J. J., Palacios Terán, G. A., y Jínez Tapia, L. E. (2018). Formación del docente de lenguas extranjeras multilingüe.
- Villegas-Reimers, E. (2002), "Teacher preparation: international perspective", en Encyclopedia of Education [online], <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3403200613.html>
- Wolff, D. (2012). The European framework for CLIL teacher education. *Synergies Italie*, (8), 105-116.
- Yedaide, M. M., & Porta, L. G. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente/Narrative, the Realm of Sensitivity and Teacher Education. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las ideas*, 19(1), 4.
- Yepes, J. L. (1989). Introducción al estudio de los sistemas de información y documentación en las organizaciones. In Fundamentos de información y documentación (pp. 203-209). EUDEMA Universidad.
- Yin, R. K. (1984/1989). Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series, Newbury Park CA, Sage
- Zabalza, M. A. (2004). A Didáctica Universitaria. Un espacio disciplinar para o estudo e mellora da nosa docencia. *Santiago de Compostela: Universidad de Santiago–Servicio de Publicaciones*.
- Zambrano, A. (2012), "Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional", en Educere, vol. 16, núm. 54, pp. 11-19, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35626160015>
- Zambrano, V. V., & Durán, D. (2019). Aprendizaje cooperativo como estrategia para la generación de oportunidades en el ámbito de

la lectura. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*,
(90), 1435-1464.

ANEXOS

A1 Matriz de Análisis Documental

Cuerpo Legal Revisado	Datos generales	Información adscrita a las teorías defendidas en este estudio	Información que evidencias signos adscritos a la tradición
--------------------------	--------------------	---	--

A2 Guía de Entrevista a Docentes

OBJETIVO 2

Caracterizar las políticas, dimensiones curriculares y fundamentos epistemológicos de la formación docente en lenguas extranjeras a partir de los testimonios de los docentes de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Unach.

FASE INICIAL (5 minutos)

- Saludo preliminar: se informará al entrevistado sobre el objetivo de la investigación
- Consentimiento Informado: en primera instancia se solicitará la autorización para utilizar el nombre del/la entrevistado/a en la interpretación de los resultados. En caso de una respuesta negativa se garantizará la confidencialidad de la información proporcionada.
- Autorización para grabar la entrevista: La entrevista será grabada en un computador para mitigar factores psicológicos que pudiesen surgir en el/la entrevistado/a al conocer que está siendo grabado.

Información contextual

Lugar de la entrevista

Características del lugar

Fecha y hora de la entrevista ____/____/2022.

Hora Inicio: (____ : ____). Hora Fin: (____ : ____)

Identificación del informante

Nombre: _____ Edad: _____
Sexo: M () F () Código del entrevistado: P. EN. ()
Título Académico de mayor jerarquía:

Tiempo experiencia en FDLE:

Asignatura/s bajo su responsabilidad:

PREGUNTAS GUÍA

Rompe Hielo

En general ¿Cómo considera que fue su formación docente?
¿Cuáles son las asignaturas que contribuyeron su forma de ver la FDLE?
¿Cuáles cree que no resultaron útiles?
¿Tiene alguna experiencia, en el marco de su FDLE, que marcó su praxis profesional?

Preguntas de enfoque

Políticas de la FDLE

¿Cuál es el marco legal sobre el cual se construye el modelo de FDLE de la Carrera?
¿Cómo está la FDLE políticamente construida para responder a la diversidad lingüística y académica del país?
¿En qué medida, las políticas lingüísticas internacionales, influyen o han influido en la propuesta de FDLE de la carrera? ¿Cuál es su perspectiva al respecto?

¿Cómo es el proceso de construcción de las políticas de FDLE en la carrera y cuál es el nivel de participación y aporte de los profesores y estudiantes?

¿En qué medida este marco legal determina la naturaleza de los procesos de FDLE? En otras palabras, los contenidos, actividades, estrategias, decisiones, que los formadores adoptan.

Dimensiones Curriculares de la FDLE

Curricularmente hablando, ¿Cómo está organizada la propuesta de FDLE?

¿Qué se hace en los diferentes procesos académicos vinculados a la FDLE? (Prácticas preprofesionales, Vinculación y Titulación)

¿Cómo se trabaja la formación pedagógica, de conocimiento lingüístico y proficiencia de los docentes en formación?

¿Cómo se enseña a enseñar? ¿Se considera, en este proceso, las realidades sociales, culturales, lingüísticas, políticas del país?

¿Cómo se enseña a enseñar una lengua extranjera en un contexto lingüístico donde la presencia de lenguas minoritarias es bastante significativa?

En la propuesta curricular vigente se sugiere que los procesos académicos son contruidos y desarrollados a la luz de la interdisciplinariedad, la complejidad, basados en la experiencia, investigación y reflexión ¿Cómo aterrizan estos principios en el aula de clases?

¿Cómo se evalúa este proceso?

Fundamentos Epistemológicos de la FDLE

¿Cuál es el horizonte epistemológico que persigue la FDLE de la carrera?

¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos sobre los que se construye esta propuesta de FDLE?

¿Cómo se abordan las diferencias lingüísticas y culturales del lenguaje materno y aquel objeto de estudio?

¿Por qué se enseña inglés y no alguna otra lengua extranjera?

¿Cómo y para qué se enseña el inglés como lengua extranjera?

¿En los procesos de FDLE se considera la diversidad lingüística y cultural de la población ecuatoriana? ¿Cómo?

¿Cómo se abordan los conceptos de globalización, internacionalización, interculturalidad, interdisciplina, Bilingüismo en la propuesta de FDLE de la carrera?

En la propuesta curricular formal de FDLE de la carrera se sugiere la formación crítica, experiencial, compleja, conciencia cultural de los futuros profesionales ¿Cómo se logra esto?

Cierre

Preguntas de enfoque

Desde su perspectiva ¿Cómo debería ser la FDLE ideal?

¿Qué ajustes haría a la propuesta de FDLE vigente? ¿Por qué?

¡GRACIAS!

A3 Guía de Entrevista a Estudiantes

OBJETIVO 3

Analizar desde las voces de los estudiantes de octavo semestre las particularidades que asume la formación específica de docentes de lengua extranjera prestando atención a las dimensiones ontológicas de especialización, praxis preprofesional, perfil profesional y vinculares.

FASE INICIAL (5 minutos)

- Saludo preliminar: se informará al entrevistado sobre el objetivo de la investigación
- Consentimiento Informado: en primera instancia se solicitará la autorización para utilizar el nombre del/la entrevistado/a en la interpretación de los resultados. En caso de una respuesta negativa se garantizará la confidencialidad de la información proporcionada.
- Autorización para grabar la entrevista: La entrevista será grabada en un computador para mitigar factores psicológicos que pudiesen surgir en el/la entrevistado/a al conocer que está siendo grabado.

Información contextual

Lugar de la entrevista

Características del lugar

Fecha y hora de la entrevista ____/____/2022.

Hora Inicio: (____ : ____). Hora Fin: (____ : ____)

Identificación del informante

Nombre: _____ Edad: _____
Sexo: M () F () Código del entrevistado: P. EN. ()
Semestre que cursa: _____
Tiempo en la carrera: _____

PREGUNTAS GUÍA

Rompe Hielo

¿Por qué ser profesor de inglés; de dónde nace ese interés?
En general ¿Cómo ha sido su experiencia formativa en la carrera?
¿Tiene alguna experiencia que destacar sobre su FDLE?

Preguntas de Enfoque

La formación Docente en Lenguas Extranjeras

¿Qué significa ser profesor de lenguas extranjeras?
¿Cuáles son sus implicaciones sociales, políticas, culturales y educativas?
¿Cuál es el peso que se asigna a la formación pedagógica (cómo enseñar), específica en la carrera (formación lingüística) y proficiencia?
En la malla curricular de la carrera existen asignaturas como: *Critical Thinking, Language and Culture*, Educación Especial e Inclusiva e Investigación ¿Cómo se trabaja y qué se hace en estas asignaturas?
¿Cómo se abordan la naturaleza lingüística, la diversidad cultural, las individualidades del estudiante ecuatoriano en la FDLE que usted es parte?
¿Qué importancia tiene el MCER en la FDLE que usted recibe?
¿Cómo este Marco de Referencia incide en lo que los docentes formadores hacen o dejan de hacer en su labor profesional?

¿Cómo son abordadas las asignaturas para aportar en el cumplimiento del perfil de egreso? ¿Existe algún tipo de interacción o trabajo mancomunado entre estas?

Prácticas preprofesionales en el proceso de FDLE

¿En qué consiste el proceso de práctica? ¿Cuál es su fundamento epistemológico?

¿Cuáles son sus responsabilidades en este proceso?

¿Cómo contribuye este proceso en su formación profesional?

¿Cómo se da el proceso de acompañamiento por parte de sus tutores?

¿Qué beneficios acarrearán estas tutorías?

¿Cómo se conecta este proceso con el perfil de egreso de la carrera?

¿Cómo se evalúa el proceso de práctica? ¿Qué opinión le merece al respecto?

¿Este proceso despertó en usted intereses por investigar, intervenir, modificar ciertas prácticas docentes? ¿Cómo?

Perfil profesional

Al finalizar su carrera ¿Cuál será su perfil profesional?

¿Cómo ha sido su formación pedagógica?

¿Ha logrado alcanzar los estándares de proficiencia propuestos en la carrera? ¿Qué opinión le merece esta realidad?

¿Cuáles son sus posibilidades para desenvolverse profesionalmente en contextos de naturaleza lingüística y cultural diferente a la suya?

¿Cuán fructífera ha sido su formación en torno a las necesidades educativas especiales? ¿Considera que estaría habilitado para trabajar en contextos de necesidades educativas especiales?

En la propuesta curricular de la carrera se habla de posibilidades para desenvolverse como traductor, interprete, investigador, gestor de proyectos ¿Cómo ha sido su formación en estas áreas profesionales?

¿Considera que con la formación que ha recibido, usted será un docente crítico?

¿Qué tan satisfecho está de su FDLE? ¿Por qué?

Titulación

¿Qué modalidad de titulación ha elegido o va a elegir? ¿Por qué?

En el caso de que su modalidad de titulación sea la investigación ¿Cuál es o será su tema de estudio? ¿A qué responde ese interés?

¿Cuán preparado está para desarrollar un estudio de investigación?

¿Qué hace falta?

Considerando la diversidad lingüística, cultural y socioeducativa en el país ¿En qué medida su propuesta investigativa responde o respondería a esta complejidad?

Cierre

Desde su perspectiva ¿Cómo debería ser la FDLE ideal?

¿Qué ajustes haría a la propuesta de FDLE vigente? ¿Por qué?

¡GRACIAS!

A4 Guía de Observación

OBJETIVO 4

Analizar conceptual y epistemológicamente los fundamentos didácticos y pedagógicos de la formación docente en lenguas extranjeras que se evidencian en la práctica de enseñanza a partir de observaciones de secuencias didácticas que permitan potenciar o tensionar las narrativas otorgadas por los estudiantes y docentes entrevistados.

Este instrumento será aplicado en las clases que forman parte de los niveles de organización curricular profesionalizante y de titulación de la carrera.

Datos Generales

Fecha: ____ / ____ /2022

Docente Observado/a: _____

Asignatura: _____

Tema de la clase: _____

Hora Inicio: (____ : ____). Hora Fin: (____ : ____)

Aspectos por observar

Contenidos mínimos abordados; su naturaleza y alcance ¿Cuáles son las motivaciones e intereses explícitos o implícitos en las temáticas abordadas?

Metodología de trabajo (Clase magistral, Taller, Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Basado en Problemas, etc.) ¿Cómo se enseña a enseñar? ¿Cómo se enseña a aprender? ¿Cómo se desafía a los docentes en formación a la innovación, a la experimentación, a la incertidumbre?

Relación de los contenidos mínimos con aspectos de la realidad educativa, lingüística, cultural, política, económica del país. ¿Cómo se enseña a enseñar inglés a hablantes hispanohablantes con las particularidades sociales, culturales y lingüísticas como el estudiante ecuatoriano?

Enfoque de los contenidos (formación pedagógica, formación lingüística, proficiencia) ¿Cuáles son las motivaciones e intereses explícitos o implícitos en los contenidos abordados?

Actividades propuestas (discusiones, debates, investigación, reflexión, crítica, memorización, repetición, etc.) ¿Cómo se relacionan estas actividades con la propuesta curricular de esta FDLE? ¿Qué se logra con estas actividades?

¿Cuáles son las narrativas vinculadas al desarrollo de los contenidos mínimos?

Recursos didácticos; su naturaleza y alcance

Actividades, recursos y estrategias de evaluación ¿Qué se evalúa?
¿Cómo se evalúa? ¿Qué rol juegan los docentes en formación en el
proceso de evaluación?

Decisiones adoptadas en base a los resultados de evaluación ¿Qué
acontece con la información derivada de la evaluación? ¿En qué medida
se involucran los docentes en formación con los resultados de
evaluación?

Fuentes bibliográficas ¿Cuál es la base epistemológica de las fuentes
bibliográficas utilizadas? ¿Cómo se adscriben a los objetivos de
formación docente que persigue la carrera?
