

**Formación para la Enseñanza del Inglés de los Normalistas:  
Legitimaciones Desde la Práctica Pedagógica**

**Yuly Andrea González Mendoza**

Tesis doctoral presentada como requisito para optar al título de  
**Doctora en Educación y Sociedad**

Directora  
**Mónica María del Valle Idárraga, PhD**

**Universidad de La Salle  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Doctorado en Educación y Sociedad  
Bogotá, D.C., Abril de 2025**



Rector

**Niky Alexander Murcia Suárez, FSC**

Vicerrector Académico

**Alexander Santafé Andrade, FSC**

Decano Facultad de Ciencias de la Educación

**Diego Fernando Barragán Giraldo, PhD**

Director de programa

**Carlos Valerio Echavarría Grajales, PhD**

Línea de investigación

**Lenguaje, Comunicación y Subjetividades**

Coordinadora Línea de investigación

**Mirta Yolima Gutiérrez Ríos, PhD**

### **Notas de autora**

Este trabajo fue realizado bajo la dirección de la Dra. Mónica María del Valle Idárraga, y con el apoyo de los doctores Mirta Yolima Gutiérrez Ríos y Carlos Valerio Echavarría Grajales, del programa Doctorado en Educación y Sociedad de la Facultad de Ciencias de la Educación. Contó con los aportes de y sugerencias del Dr. Andrés Ramírez, la Dra. Pilar Méndez, el Dr. José Raúl Jiménez, el Dr. Brian Burgos y el Dr. Harold Castañeda.

Cualquier inquietud respecto a este documento de investigación debe ser remitida al programa Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.

E-mail: [ygonzalez07@unisalle.edu.co](mailto:ygonzalez07@unisalle.edu.co)

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

Presidente del jurado

---

Jurado

---

Jurado

Bogotá, D.C. Abril de 2025

*A las niñas, niños, maestras y maestros  
de la escuela pública que inspiraron este trasegar.*

*A mi familia por su amor y cuidado.*

## Agradecimientos

Mi agradecimiento lo expreso en primer lugar a la comunidad de las Escuelas Normales Superiores que participaron en esta investigación. Viajar a sus contextos, adentrarme a sus visiones del mundo, de la vida y de la educación fue una experiencia que marcó y desafió mi trayectoria académica y profesional. La apertura, la generosidad, la calidez y el sentido humano de cada una de las personas que encontré en estas instituciones dieron vida a este trayecto formativo. En especial, hago un reconocimiento a las niñas, niños y maestras titulares de las aulas de práctica pedagógica. Para ellas y ellos, toda mi admiración y gratitud por permitirme aprender con ustedes.

A las niñas y niños, maestras y maestros de preescolar y básica primaria de la institución Educativa Distrital Llano Oriental quienes inspiraron la realización de esta investigación. Y a su rectora, Claudia Seneth Gutiérrez Pacheco, quien incondicionalmente apoyó esta trayectoria académica y me impulsó a liderar y proyectar transformaciones sociales desde mi rol como educadora e investigadora.

Mi reconocimiento y agradecimiento es también para Yuly Andrea Gutiérrez. Una maestra excepcional y además amiga, colega y compañera en esta travesía. Su acompañamiento, aportes y apoyo académico, profesional y emocional fueron trascendentales en el desarrollo de este trabajo.

A la Dra. Mónica María del Valle, directora de la tesis doctoral, por su tiempo, calidez, sabiduría y paciencia. A los profesores del doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle, Dra. Natalia Chávez, Dr. José Raúl Jiménez, Dr. Carlos Valerio, Dra. Mirta Yolima Gutiérrez, Dr. Guillermo Londoño, gracias por sus oportunos y valiosos aportes.

A la Secretaría de Educación del Distrito por incentivar la formación posgradual y creer en la formación del magisterio como pieza clave para las transformaciones y revoluciones educativas.

A Fulbright, quien propició las condiciones para realizar una pasantía doctoral en St. Mary's University y Florida Atlantic University (FAU). Y a cada una de las personas que encontré en estas dos universidades, gracias por su hospitalidad, generosidad, conocimientos y por abrir los espacios para poder visibilizar y potenciar esta investigación. En especial, gracias al Dr. Andrés Ramírez, profesor asociado al departamento de currículo e instrucción de la facultad de educación de FAU, por abrirme a nuevas perspectivas frente a la enseñanza de las lenguas extranjeras y por introducirme al campo de la Teoría de los Códigos de Legitimación y a la Lingüística Sistémico Funcional. Su conocimiento, sensibilidad, sabiduría y trayectoria retaron mi quehacer en el aula y mi rol como investigadora; haber coincidido con él durante mi pasantía doctoral significó para mí adentrarme en una comunidad académica que se alinea con mis ideales de justicia y transformaciones sociales desde la educación.

## Resumen

Las Escuelas Normales Superiores (ENS) en Colombia han tenido un papel esencial en la formación de educadores a lo largo de la historia educativa del país. En la actualidad, estas instituciones constituyen ejes clave para subsanar la deuda educativa en contextos de ruralidad, en especial en los primeros niveles de enseñanza. El legado de estas instituciones está relacionado con su función como laboratorios pedagógicos en donde se forman maestras y maestros para la educación inicial, preescolar y básica primaria. Esta formación tiene un componente didáctico en las áreas obligatorias para estos niveles en la que se incluye el inglés. No obstante, pese a la trayectoria y alcance de las ENS, el campo de formación inicial en relación con una lengua extranjera ha sido poco explorado. El propósito de esta investigación es abordar este vacío en el conocimiento. Específicamente, identifica y analiza los principios organizativos que subyacen a las prácticas (praxis) pedagógica e investigativa de los futuros normalistas en los Programas de Formación Complementaria de cinco Escuelas Normales Superiores; esto a la luz de las condiciones establecidas por la política lingüística y educativa para la enseñanza de esta lengua.

La comprensión de estas prácticas se fundamentó en la Teoría de los Códigos de Legitimación (TCL), que actuó como marco teórico y herramienta conceptual para analizar las relaciones entre los elementos constitutivos de la práctica pedagógica. Además, se utilizaron indicadores basados en la dimensión ideacional de la Lingüística Sistémico Funcional. Esta investigación concluye que los principios organizativos de la práctica pedagógica de los futuros normalistas operan en tres niveles dentro de la política lingüística y educativa: el nivel macro-meso, donde se establecen la distribución, el acceso y la legitimación del aprendizaje del inglés, marcados por dinámicas de imperialismo lingüístico. El nivel micro, donde los normalistas implementan iniciativas de recontextualización pedagógica adaptadas a sus contextos locales. A pesar de la disparidad discursiva entre los niveles macro-meso y micro en torno a la enseñanza del inglés, las ENS, y en específico los y las futuras maestras, realizan procesos en sus contextos de práctica que subsanan la deuda que sistemáticamente se tiene con los niveles de preescolar y básica primaria en la educación pública en Colombia en relación con la enseñanza del inglés. Esta investigación constituye de un aporte teórico y metodológico para que la formación normalista en relación con la enseñanza del inglés pueda ser reconocida, enseñada, comprendida y transformada.

*Palabras clave:* práctica pedagógica, maestros en formación, teoría de códigos de legitimación, programa de formación complementaria, lingüística sistémico funcional.

### **Abstract**

Normal Schools (NS) in Colombia have played a pivotal role in teacher education throughout the country's educational history. Currently, these institutions are key to addressing the educational debt in rural contexts, particularly at the early levels of education. The legacy of these institutions is linked to their function as pedagogical laboratories where teachers for early childhood, preschool, and primary education are trained. This training includes a didactic component in the mandatory areas for these levels, including English. However, despite the trajectory and reach of these institutions, the field of initial teacher education in relation to a foreign language has been little explored. The purpose of this research is to address this gap in knowledge. Specifically, it identifies and analyzes the organizational principles underlying the pedagogical and research practices of future normalistas in the Complementary Training Programs of five Higher Normal Schools; this considering the conditions established by language and educational policy for the teaching of this language.

The understanding of these practices is grounded in the Legitimation Code Theory (LCT), which served as both a theoretical framework and a conceptual tool to analyze the relationships between the elements constituting pedagogical practice. Additionally, indicators derived from the ideational dimension of Systemic Functional Linguistics were employed. The research concludes that the organizing principles of the pedagogical practices of future teachers operate at three levels within the linguistic and educational policy framework: At the macro-meso level, where the distribution, access, and legitimization of English learning are shaped by dynamics of linguistic imperialism. At the micro level, future teachers implement pedagogical recontextualization initiatives tailored to their local contexts. Despite the discursive disparity between macro-meso and micro levels regarding English teaching, ENS institutions and their future educators engage in practices that, to some extent, address the systemic neglect of preschool and elementary education in Colombia's public schools concerning English instruction.

This research provides a theoretical and methodological contribution to ensure that teacher training in the context of Normal Schools in relation to English teaching can be recognized, taught, understood, and transformed.

*Keywords:* pedagogical and research practice, pre-service teacher's training, Legitimation Code Theory, initial teachers' training program, English teaching, systemic functional linguistics.

**Tabla de Contenido**

<b>Prefacio</b> .....	<b>13</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>19</b>
<b>Capítulo I. Abordaje Epistemológico y Trayectoria Metodológica</b> .....	<b>28</b>
1.1 Preguntas y Objetivos de la Investigación .....	29
1.2 Diseño y Ruta metodológica: GEAR .....	31
1.2.1 Fase 1. Génesis del Posicionamiento .....	33
1.2.1.1 Deconstrucción .....	33
1.2.1.2 El Enfoque Socio-realista.....	33
1.2.1.3 Integración de una Perspectiva Histórico-hermenéutica .....	35
1.2.1.4 Reconocimiento de la Particularidad de las ENS Participantes. ....	36
1.2.2 Fase 2. Exploración Inicial.....	36
1.2.2.1 Selección de las ENS Participantes.....	36
1.2.2.1.1 Caracterización de la ENS 1.....	38
1.2.2.1.2 Caracterización de la ENS 2.....	39
1.2.2.1.3 Caracterización de la ENS 3.....	42
1.2.2.1.4 Caracterización de la ENS 4.....	43
1.2.2.1.5 Caracterización de la ENS 5.....	45
1.2.2.2 Diseño de Instrumentos.....	49
1.2.2.2.1 Técnicas e Instrumentos Principales.....	50
1.2.2.2.2 Técnicas e Instrumentos Subsidiarios .....	52
1.2.2.2.3 Validación de Instrumentos. ....	54
1.2.2.3 Consentimientos y Consideraciones Éticas.....	55
1.2.3 Fase 3. Aproximación a los Saberes.....	56
1.2.3.1 Clave Analítica de Resultados: Teoría de los Códigos de Legitimación (TCL). ....	57
1.2.3.1.1 Antecedentes de la TCL.....	58
1.2.3.1.2 Dispositivo Epistémico-Pedagógico. ....	67
1.2.3.1.3 Dimensiones en la TCL .....	68
1.2.3.1.4 Dispositivo de Traducción y Delimitación del Objetivo .....	80
1.2.3.1.5 TCL en Educación. ....	83
1.1.3.1.6 TCL En la Exploración de la Práctica Pedagógica e Investigativa en inglés en el PFC. .	86
1.2.3.2 Indicadores Empíricos desde la Lingüística Sistemico Funcional.....	87
1.2.3.2.1 Metafunción Ideacional: Análisis de Transitividad. ....	88
1.2.3.2.2 Ruta para Análisis desde la Articulación de la TCL y la Transitividad.....	90
1.2.4 Fase 4. Reporte y Visibilización.....	92
<b>Capítulo II. Desafíos y Tensiones en los Programas de Formación Complementaria: Análisis de las Políticas Lingüísticas y Educativas en Colombia para la Enseñanza del Inglés</b> .....	<b>93</b>
2.1 Diversidad Lingüística y Cultural en Colombia.....	97
2.2 Los Inicios de las ENS y las Políticas Educativas .....	101
2.3 Políticas Lingüísticas y Educativas Orientadoras en la Formación Normalista .....	102
2.3.1 Políticas Lingüísticas y Educativas Proyectadas desde los 90 para la Enseñanza del Inglés..	103
2.3.1.1 Legitimaciones desde el Discurso Regulatorio Oficial en la Década de los 90s.....	108
2.3.2 Programas para el Fortalecimiento del Inglés en Colombia.....	114
2.3.2.1 Programas Establecidos entre el 2004 y el 2014. ....	116
2.3.2.2 Colombia Bilingüe 2014. ....	118
2.3.2.2.1 Autonomía Posicional y Relacional en el Currículo Sugerido. ....	120
2.3.2.3 Plan Nacional de Bilingüismo 2018.....	127

2.3.3 Constituyentes y Propósitos de los Programas para el Fortalecimiento del Inglés.....	128
2.3.4 Programas para el Fortalecimiento del Inglés en las Escuelas Normales Superiores .....	136
2.3.4.1 Análisis de Transitividad en Aliados 10 y School to School.....	139
2.3.4.1.1 Procesos Materiales como Elementos Clave para la Configuración de un Ideal Regulativo .....	145
2.3.4.1.2 Limitación e Invisibilidad de los Procesos Relacionales.....	147
2.3.4.1.3 Representación del Principal Aliado Estratégico. ....	149
<b>Capítulo III. La Praxis Pedagógica en Inglés de los Futuros Normalistas .....</b>	<b>153</b>
3.1 La Práctica Pedagógica en la Formación Inicial de Maestras y Maestros.....	154
3.2 Formación Inicial de Maestros de Lenguas Extranjeras.....	158
3.2.1 Modelos de Formación de Maestros de Lenguas Extranjeras.....	159
3.3 Realizaciones de la Praxis Pedagógica en Inglés de Futuros Normalistas .....	162
3.3.1 Dispositivo de Traducción para la Codificación de Movimientos de Enseñanza .....	162
3.4 Principios Organizativos de la Praxis Pedagógica en Inglés de Futuros Normalistas. ....	167
3.4.1 Trayectorias de Autonomía Múltiples .....	168
3.4.2 Códigos Exóticos al Final de Trayectos de Autonomía .....	170
3.4.3 Trayectos Enfocados en Códigos Soberanos .....	176
3.5 Conclusiones Generales para los Trayectos de Autonomía.....	178
<b>Capítulo IV. Realizaciones desde la Práctica Pedagógica Investigativa de los Futuros Normalistas ....</b>	<b>187</b>
4.1 Recuento Normativo de la Investigación Pedagógica en la Formación de Maestros.....	187
4.2 Realizaciones de la Práctica pedagógica Investigativa en la Enseñanza del Inglés.....	191
4.2.1 Realizaciones de la Práctica Pedagógica Investigativa en la ENS 1 .....	192
4.2.2 Realizaciones de la Práctica Pedagógica Investigativa en la ENS 3 .....	193
4.2.3 Realizaciones de la Práctica Pedagógica Investigativa en la ENS 4 .....	194
4.2.4 Realizaciones de la Práctica Pedagógica Investigativa en la ENS 5 .....	195
4.3 Análisis de Transitividad en las Tesis de los Normalistas.....	196
4.3.1 El Saber en Acción: Procesos Materiales en los Trabajos de Grado de los Normalistas. ....	198
4.3.2 El Saber Crítico y Reflexivo: Procesos Mentales y Relacionales en los Trabajos de Grado de los Normalistas.....	200
<b>Conclusiones y Recomendaciones.....</b>	<b>203</b>
Nivel Micro: Práctica Investigativa.....	205
Nivel Micro: Praxis Pedagógica .....	206
Nivel Macro-Meso: Políticas lingüísticas y Educativas.....	208
Conclusiones y Aportes de la Perspectiva y Ruta Metodológica .....	210
Proyección investigativa .....	211
Reflexión sobre el lugar de las infancias en las prácticas relacionadas con la formación normalista..	212
Aportes de la Línea de Investigación y a la Universidad de la Salle.....	213
<b>Limitaciones .....</b>	<b>214</b>
<b>Posfacio.....</b>	<b>216</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>218</b>
<b>Apéndices.....</b>	<b>240</b>

**Lista de Tablas**

Tabla 1	<i>Contenidos y objetivos curriculares formación en metodología/didáctica del inglés ENS 1</i>	39
Tabla 2	<i>Contenidos y objetivos curriculares formación en metodología/didáctica del inglés ENS 2</i>	41
Tabla 3	<i>Contenidos y objetivos curriculares formación en metodología/didáctica del inglés ENS 3</i>	42
Tabla 4	<i>Contenidos y objetivos curriculares formación en metodología/didáctica del inglés ENS 4</i>	44
Tabla 5	<i>Contenidos y objetivos curriculares formación en metodología/didáctica del inglés ENS 5</i>	47
Tabla 6	<i>Consolidado de organización curricular de la formación para la enseñanza del inglés en 5 ENS.</i>	49
Tabla 7	<i>Entrevistas semiestructuradas</i>	53
Tabla 8	<i>Técnicas e instrumentos aplicados en cada ENS</i>	54
Tabla 9	<i>Participantes por ENS</i>	56
Tabla 10	<i>Arena creada por el dispositivo pedagógico</i>	66
Tabla 11	<i>Dispositivo de traducción genérico, dimensión de especialización</i>	72
Tabla 12	<i>Dispositivo de traducción genérico</i>	81
Tabla 13	<i>Pasos en el uso de la TCL en la revisión/análisis de los corpus</i>	86
Tabla 14	<i>Resumen de objetivos, preguntas, corpus y estrategia de análisis</i>	91
Tabla 15	<i>Docentes de inglés vinculados al sector oficial</i>	106
Tabla 16	<i>Dispositivo de traducción de autonomía para orientaciones de la política neoliberal para la enseñanza del inglés.</i>	111
Tabla 17	<i>Programas de la política pública de bilingüismo</i>	115
Tabla 18	<i>Resumen de los elementos constitutivos de las mallas curriculares de inglés para transición y primaria.</i>	119
Tabla 19	<i>Dispositivo de traducción de autonomía posicional en el currículo sugerido</i>	121
Tabla 20	<i>Líneas Estratégicas del Plan Nacional de Bilingüismo, 2018</i>	128
Tabla 21	<i>Dispositivo de traducción de autonomía en los programas para el fortalecimiento del inglés.</i>	129
Tabla 22	<i>Contratos adjudicados entre el 2014 y 2024 para el fortalecimiento del inglés</i>	132
Tabla 23	<i>Estrategias para el fortalecimiento del inglés en el PFC de las ENS desde el 2018</i>	139
Tabla 24	<i>Notas de prensa, School to School y Aliados 10</i>	140
Tabla 25	<i>Procesos relacionados a participantes en notas de prensa School to School y Aliados 10</i>	141
Tabla 26	<i>Transitividad en las notas de prensa sobre Aliados 10 y School to school</i>	142
Tabla 27	<i>Concurrencia del British Council en las notas de prensa</i>	150
Tabla 28	<i>Dispositivo de traducción de autonomía de Aliados 10 y School to School</i>	151
Tabla 29	<i>Visiones de lengua</i>	160
Tabla 30	<i>Caracterización de las clases observadas</i>	163
Tabla 31	<i>Dispositivo de traducción para las clases orientadas por futuros normalistas</i>	165
Tabla 32	<i>Conflicto de objetivos, legitimaciones mallas curriculares y praxis de futuros normalistas</i>	182
Tabla 33	<i>Distribución de procesos en las tesis</i>	198

**Lista de Figuras**

Figura 1 <i>GEAR: Fases del Diseño metodológico de la Investigación</i> .....	32
Figura 2 <i>Niveles en el campo de la formación para la enseñanza del inglés en los PFC</i> .....	58
Figura 3 <i>Escenario creado por el Dispositivo Epistémico-Pedagógico</i> .....	68
Figura 4 <i>Plano de especialización</i> .....	70
Figura 5 <i>Plano de códigos semánticos</i> .....	74
Figura 6 <i>Perfiles semánticos</i> .....	75
Figura 7 <i>Plano de Autonomía</i> .....	78
Figura 8 <i>Ejemplos de trayectos desde la dimensión de autonomía</i> .....	79
Figura 9 <i>Distribución de códigos en el plano de autonomía</i> .....	82
Figura 10 <i>Diversificación funcional del lenguaje y el contexto social</i> .....	88
Figura 11 <i>Topología de los Tipos de Procesos</i> .....	89
Figura 12 <i>Sistema de Transitividad</i> .....	90
Figura 13 <i>Regiones donde se hablan lenguas nativas en Colombia</i> .....	98
Figura 14 <i>Indicadores presentes en los documentos orientadores de la década de los 90</i> .....	112
Figura 15 <i>Plano de autonomía para el currículo sugerido de transición a 5°</i> .....	122
Figura 16 <i>Distribución de los componentes del Currículo Sugerido en el plano de autonomía.</i> .....	125
Figura 17 <i>Códigos de autonomía de los objetivos, metas y líneas de acción en los programas de fortalecimiento del inglés</i> .....	130
Figura 18 <i>Plano de autonomía del análisis de transitividad en Aliados 10 y School to School</i> .....	152
Figura 19 <i>Métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras</i> .....	161
Figura 20 <i>Representación de los movimientos de enseñanza en las clases de los futuros normalistas</i> ...	166
Figura 21 <i>Tours y trayectos de autonomía en las clases orientadas por nueve normalistas</i> .....	166
Figura 22 <i>Planos de autonomía con múltiples trayectos</i> .....	168
Figura 23 <i>Planos de autonomía con códigos exóticos al final del trayecto</i> .....	171
Figura 24 <i>Trayectos enfocados en códigos soberanos</i> .....	176
Figura 25 <i>Plano de autonomía a partir de análisis de transitividad en las tesis</i> .....	197
Figura 26 <i>Plano de autonomía orientadora para el objetivo de la praxis pedagógica</i> .....	208

## Prefacio

*Ese bumerán que avanza y retrocede soy «yo». Producto de tres culturas, lo más importante es aceptar y afirmar mi mestizaje. Yo y mis personajes somos determinantes históricos, generacionales, que no solo son eco de la herencia, sino materia cambiante. Quiérase o no, se está atado. Hasta tanto no reconocí estas ligazones, escribir fue un errabundear a caza de lo extraño. Ahora entiendo las dimensiones de mi prisión, todo lo estrecha que se quiera: «yo»*  
(Zapata Olivella, 1967)

Desentrañar la lógica que simbólica e ideológicamente ha mantenido el estatus quo frente a la enseñanza de una lengua extranjera en Colombia ha sido una cuestión que me ha inquietado en los últimos años de mi experiencia como maestra de inglés en un sector popular al sur de Bogotá. En este contexto, me he sentido interpelada a cuestionar mi propio rol y a tomar iniciativas para impulsar transformaciones desde el aula, esto con el objetivo de trasgredir las categorías que mantienen una mercadotecnia alrededor del acceso al aprendizaje de una lengua hegemónica que, como resultado, perpetúa inequidades en diversos grupos y comunidades. Fue la incomodidad, generada desde mi sospecha frente a las injusticias que se establecen a partir de la política lingüística y educativa, la que me llevó a reflexionar crítica y sistemáticamente a través de mi práctica pedagógica y, en consecuencia, mediante el desarrollo de esta investigación que ineludiblemente está atravesada por mi trayectoria, historia y privilegios. Partiendo de este panorama, siento la responsabilidad de presentar en este punto mi locus enunciativo para reconocer que el conocimiento generado en esta investigación está mediado por mi posición y por las condiciones en las que se generó. Por esta razón, en las siguientes líneas presentaré parte de mi historicidad y los elementos que desde allí posibilitan este estudio, así como las reivindicaciones y transformaciones que pretendo movilizar desde la dimensión que ocupo.

Establecer mi lugar de enunciación se presenta aquí como un ejercicio narrativo meta biográfico. Me sitúo desde las “epistemologías de la localización, el posicionamiento y la situación” (Haraway, 1995, p. 19) para reconocer la objetividad crítica de los conocimientos situados. Desde esta mirada, en la medida en la que me enuncio, reconozco el privilegio de una perspectiva parcial<sup>1</sup> que no solo me identifica, sino que también me compromete y me hace responsable de interpretar las voces de los actores involucrados en este estudio. Lo que pretendo entonces es significar mi posicionalidad a partir de la articulación de mi locus temporal, geográfico, ideológico e institucional que llevan a situarme frente a los actores de esta investigación de la manera como lo hago. De ahí que los conocimientos

---

<sup>1</sup> las perspectivas parciales, en lugar de ser vistas como limitadas, pueden ser valiosas al proporcionar un entendimiento más profundo y crítico de los temas al considerar las diversas experiencias y realidades (Haraway, 1995).

generados en este estudio estén intrínsecamente arraigados a mis circunstancias personales, mis perspectivas y experiencias. Estas componen un razonamiento posicionado, anclado a los factores que me definen, con el propósito de contribuir en un conjunto más amplio de percepciones, conexiones y matices.

La noción de privilegio la abordo desde su naturaleza constructiva, la cual es relativa, parcial y excluyente. Al hablar de mi propio privilegio, reconozco que está limitado por mi historicidad lo que a su vez conduce al desconocimiento de los privilegios distintamente situados. Según lo planteado por Spivak et al (1996), nuestros privilegios, ya sea en términos de raza, clase, nacionalidad, género u otros, pueden obstaculizar la capacidad para acceder a cierto tipo de conocimiento diferente. No se trata simplemente de información que aún no hayamos recibido, sino del conocimiento que no poseemos para comprender debido a nuestras posiciones sociales. Desde esta perspectiva, reconocer el privilegio como una pérdida, me llevó a cuestionar la superioridad (también vista como *violencia* por Spivak) implícita en mis prácticas visualizadoras. De ahí que este ejercicio meta biográfico fuera también el primer paso para deconstruir y ser consciente de mis privilegios para evitar caer en el sesgo de la superioridad moral sobrentendida en mi rol como maestra e investigadora.

Hacer la tarea de desaprender el propio privilegio marca el comienzo de una relación ética con el Otro (Spivak et al., 1996). El inicio de esta relación se ha concretado a través de un ejercicio de reflexión crítica frente a mi práctica pedagógica, y a lo largo del desarrollo de esta investigación junto con sus actores. Este ejercicio ha implicado un proceso de deconstrucción frente a ciertas miradas objetivadas que asumía sobre el campo de la enseñanza del inglés, ya que mi herencia académica y personal reforzaba la idea de progreso moderna y, aunque mi discurso abogaba por la equidad y justicia en todos los niveles y para todos los actores educativos frente al acceso al aprendizaje del inglés, desde una mirada lingüística y culturalmente inclusiva, mi práctica seguía legitimando aquello que estructuralmente mantenía inequidades.

Las presunciones iniciales frente al sistema que mantiene una legitimidad del inglés en Colombia se dieron al finalizar mi formación como licenciada en inglés. Al enfrentarme al campo laboral, reconocí la carga identitaria que un Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas podía establecer sobre ciertos individuos, grupos sociales e instituciones. Las categorías que aún se demarcan a partir de estos estándares de medición se relacionan, además de la destreza lingüística de los usuarios basándose en una escala de niveles, con una serie de factores que a menudo delimitan un lugar de procedencia, tipo de educación, estatus socioeconómico, entre otros. Ser 'rotulado' con cierto nivel de lengua tiene

implicaciones sociales y económicas, cayendo en un tipo de lingüicismo que se reproduce, mantiene y refuerza desigualdades, invisibilizaciones y prejuicios.

Es preciso aclarar que mi postura respecto a la enseñanza del inglés en el contexto colombiano no versa sobre el idioma en sí, sino sobre un sistema que sustenta estructuras educativas, políticas, sociales y económicas para legitimar su estatus. En este marco, comparto el sentimiento expresado por bell hooks al afirmar que “no es el idioma inglés lo que me hiere, sino lo que hacen con él quienes oprimen; cómo lo moldean para que se convierta en un territorio que limita y define, cómo lo convierten en un arma con capacidad de avergonzar, humillar, colonizar” (hooks, 2021, p. 221). Mi incomodidad es entonces frente a un sistema de dominio lingüístico que sostiene inequidades e injusticias por medio de políticas lingüísticas que a su vez están conectadas con políticas de comercio, ciencia, educación, cultura, etc., (Phillipson, 2009).

A partir de este primer acercamiento, logré ver la estrechez que desde esta mirada se establece con las políticas neoliberales, específicamente con aquellas relacionadas con la enseñanza de un idioma extranjero. En Colombia, han transcurrido más de dos décadas de intentos infructuosos implementando programas para elevar el dominio del inglés, destinando recursos a entidades privadas mientras se descuidan las carencias de las instituciones públicas. Partiendo de un dispositivo discursivo que mantiene la idea del déficit, se perpetuaban desigualdades sistémicas para beneficiar un mercado global en torno a la enseñanza de este idioma. Esta lógica neoliberal busca limitar y eventualmente reducir los presupuestos públicos hasta la inanición mientras allana el camino para trasladar los servicios gubernamentales al sector privado (Ramírez, 2008). Tal es el poder de la estructura que mantiene la legitimidad de estas instituciones, aún y a pesar de su evidente influencia en las políticas lingüísticas, que la responsabilidad por el bajo nivel de inglés en las instituciones educativas públicas recae sobre sus educadores ya que se necesita mantener un discurso de crisis, que parte del déficit, para seguir sosteniendo la dinámica mercantilista (Ramírez & Hyslop-Margison, 2015).

Ya en mi ejercicio como maestra en una institución pública, vi de primera mano la manera como se traducen esas políticas lingüísticas en el espacio concreto del aula de clases. Fue ese momento lo que condujo a que, desde mi posicionalidad, lograra cuestionar mi propio quehacer pedagógico frente a: 1. la reproducción naturalizada de prácticas de enseñanza que mantienen inequidades; 2. la óptica desde la que se legitima la idea de logro para una sociedad en función de una lengua hegemónica; y, 3. Las asimetrías, en términos de condiciones para el acceso al aprendizaje de una lengua, que se establecen desde las estrategias de los programas nacionales de bilingüismo, en especial aquellas dirigidas a los niveles de preescolar y primaria en el contexto público colombiano.

Fue este último eje el que impulsó el desarrollo de esta investigación. Luego de enseñar por años en grados superiores, y en una iniciativa colectiva e institucional por ofrecer oportunidades de aprendizaje de una lengua extranjera en todos los niveles, decidí asumir la enseñanza del inglés en básica primaria a través del programa *aulas de inmersión*<sup>2</sup>. Este espacio garantizaría otras dinámicas, poco convencionales en un colegio oficial, para generar acceso al aprendizaje del inglés de los niños y niñas de un centro educativo. Escudriñé los lineamientos que desde la política lingüística se establecen para orientar la enseñanza de este idioma a partir de los primeros grados, las condiciones que desde ahí se establecen para su aprendizaje, y en un ejercicio más reflexivo y situado, empecé a (re) conocer a las y los estudiantes en el aula de clase y con ello sus perspectivas, fortalezas, sentidos y sentires que esbozaban las maneras de relacionarse con una lengua que no estaba en sus contextos próximos. Ese fue mi momento de verdad, el que me llevó a ahondar en las invisibilizaciones en los discursos de la política lingüística que por un lado dejaba rezagados a los primeros grados, y por el otro establecía la obligatoriedad de una lengua extranjera desde los niveles iniciales sin garantizar las condiciones para ello.

A pesar de que en Colombia la enseñanza de una lengua extranjera es obligatoria desde la básica primaria, indistintamente de las amplias brechas en las condiciones de los centros educativos (rural-urbano, público-privado), lo usual en los colegios públicos es no contar con maestros licenciados en otro idioma sino hasta la secundaria. En este caso, como el programa de *aulas de inmersión* era un proyecto de la Secretaría de Educación de Bogotá, financiado con recursos públicos, cada año era (aún lo es) un desgaste administrativo garantizar que los niños y niñas contaran con el espacio. Sin embargo, la comunidad educativa otorgó una legitimidad al aula por desarrollar procesos inclusivos y sistemáticos frente a la enseñanza del inglés, lo que ha ayudado a mantenerlo hasta la fecha. Estos procesos se constituían por factores materiales (inmobiliario y recursos didácticos que permitían otro tipo de distribuciones y relacionamientos), e inmateriales en tanto el aula se convirtió en un espacio que simbólicamente representaba un posicionamiento y reconocimiento de las y los estudiantes frente al acceso a condiciones para el aprendizaje de otro idioma. Esta ha sido la manera en la que esa institución

---

<sup>2</sup> Desde el Plan Distrital de Bilingüismo las aulas de inmersión se conciben como espacios especializados establecidos en algunos colegios oficiales de la capital de Colombia con el propósito de generar un ambiente para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Estas aulas fueron dotadas con materiales pedagógicos y didácticos para facilitar el desarrollo de las competencias comunicativas siendo este el principal elemento diferenciador de un aula regular. El programa inició en el 2014 con 101 aulas de inmersión, al cierre del 2022 quedaban 43 aulas, una de ellas en el Colegio Llano Oriental, ubicado al sur de Bogotá, desde donde se sitúa el origen de esta investigación.

educativa ha resistido las políticas lingüísticas para fortalecer el inglés, considerando que los niveles iniciales han sido dejados en último lugar dentro de sus acciones estratégicas.

Desde este programa se hizo necesario involucrar a las maestras del aula regular, de los niveles de preescolar y básica primaria, quienes de manera paralela seguían orientando la clase de inglés sin contar con suficiente formación para ello, según lo expresado por ellas mismas. Estas maestras se esforzaban por orientar una clase en un idioma extranjero, pero se responsabilizaban por no contar con el conocimiento del idioma y con las estrategias metodológicas para su enseñanza. En algunos casos, expresaban la ansiedad que producía tener que enseñar inglés a un grupo de niños y niñas que venían con un proceso de formación en el aula de inmersión. Dado lo anterior, construimos una comunidad de aprendizaje con el fin de complementar y acompañar los procesos que se llevaban a cabo en ambos espacios académicos.

En esta comunidad encontré que la mayoría de las maestras iniciaron su formación como educadoras en una Escuela Normal Superior. Estas son instituciones en donde además de la educación inicial, básica primaria, secundaria y media, se ofrece un ciclo complementario en donde se forman futuros docentes. Durante la formación normalista, las maestras de la comunidad recibieron clases de didáctica en las asignaturas obligatorias para preescolar y primaria<sup>3</sup>, incluida inglés. A partir de allí sentí curiosidad por saber cómo eran estos procesos formativos, y qué posición ocupaban las Escuelas Normales Superiores (ENS), específicamente los ciclos complementarios, en la implementación, agenciamiento y resistencia de las políticas lingüísticas para el fortalecimiento del inglés.

Esta comunidad fue un actor trascendental en el inicio de esta investigación. Sin embargo, desde mi posición como maestra en un sector popular, formada en la capital y con una trayectoria de experiencias escolares locales y foráneas, asumí una jerarquía que me ubicaba en un escalón superior a ellas y a los actores en las ENS. Esta posicionalidad desencadenó un tipo de reduccionismo y ceguera que inicialmente me llevó a contemplar a los actores (Escuelas Normales, normalistas, futuros normalistas, maestros formadores) como sujetos de intervención; esto además teniendo en cuenta que en las ENS se ha impuesto una identidad aspiracional universitaria que de cierta manera ha coartado su legitimidad y estatus. El tránsito de sujetos a actores en la investigación ha sido, y continúa siendo, el resultado de comprender la razón de ser de una lengua hegemónica como el inglés en un país lingüística y culturalmente diverso como Colombia. Mi compromiso ético y político tiene que ver con transformar y visibilizar cómo la enseñanza del inglés opera como un campo de juego, en donde se lucha por un capital

---

<sup>3</sup> Niveles en los que las y los normalistas pueden desempeñarse.

simbólico (conocimiento del inglés) en donde hay varios agentes, entre ellos los futuros normalistas, y en donde se establecen unas reglas y estrategias que no son equitativas para todos.

Ese fue el inicio del camino hacia la búsqueda del conocimiento en relación con las prácticas pedagógicas de los miles de maestras y maestros normalistas y en formación de las Escuelas Normales Superiores, que en el territorio nacional se encargan de acercar a sus estudiantes al aprendizaje de una lengua extranjera. Esta investigación aúna las voces de los actores en cinco Escuelas Normales Superiores en torno a su formación para la enseñanza del inglés. Busco con ello ofrecer un marco de comprensión y reflexión crítica a partir de lo que se legitima desde sus prácticas pedagógicas, para entender desde allí cómo estas legitimaciones convergen en una estructura más amplia. Me alinee entonces con el activismo de investigadores, maestras y maestros populares que buscan desde su práctica aunar esfuerzos para visibilizar los discursos que mantienen una estructura de dominación y poder. Un activismo en donde me reconozco como maestra-agente de historia (Macedo, 2019), quien, desde la práctica crítica, busca abordar, movilizar y advertir posibles rutas para transformar las desigualdades sociales, culturales y económicas (Pennycook, 2019).

Este activismo busca, además de visibilizar las legitimaciones desde la formación normalistas para la enseñanza del inglés en los niveles de preescolar y básica primaria, compartir una ruta sobre la cual he fundamentado mi práctica pedagógica, la cual podría articularse con las necesidades formativas en los ciclos complementarios y con la diversidad lingüística y cultural del contexto colombiano. Este posicionamiento parte del translenguaje pedagógico el cual reconoce la importancia del uso del primer idioma y de todo el repertorio lingüístico para el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta concepción, me ha llevado a generar procesos de aprendizaje situados para mis estuantes y la comunidad educativa. Mi intención no es proporcionar respuestas a los posibles "cómos" de la enseñanza de una lengua extranjera en un contexto como el de la educación pública en Colombia, sino ofrecer una apuesta que parte de mi posicionamiento ético y político para desfocalizar, reubicar y denunciar los discursos actuales, y aportar a las interacciones que lleven a crear nuevos sistemas de significado en los que se reposicione el valor de las Escuelas Normales Superiores en Colombia.

## Introducción

Las Escuelas Normales Superiores<sup>4</sup> (ENS en lo sucesivo) en Colombia han tenido un papel fundamental en la formación inicial de maestros y maestras a lo largo de la historia educativa del país. El legado de estas instituciones está relacionado con su labor como laboratorios pedagógicos en donde se forman maestros para la educación inicial, preescolar y básica primaria, y con los aportes que desde allí se han generado para atender a los factores de diversidad presentes en sus territorios, en especial aquellos en donde aún se adeudan condiciones de acceso educativo, como los rurales. En una actividad dialógica entre la formación, investigación educativa, evaluación y extensión (MEN, 2015), estas instituciones han consolidado saberes, en su mayoría, desde y para las infancias<sup>5</sup>, mismos que han sido pieza clave en el reconocimiento de las brechas existentes en la política pública educativa del país. El presente trabajo investigativo tiene lugar en este contexto. En específico, busca comprender las legitimaciones que se dan en la formación relacionada con la enseñanza del inglés de los futuros maestros en los Programas de Formación Complementaria (PFC en lo sucesivo) de cinco ENS. Esto a la luz de las condiciones que se establecen para la enseñanza de esta lengua en Colombia, en especial por las dispuestas para los niveles de preescolar y básica primaria<sup>6</sup> considerando que son estos los niveles en los que pueden desempeñarse los maestros normalistas, y en donde realizan su práctica pedagógica durante su proceso de formación.

Este estudio se enmarca en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y en concreto en el de formación inicial de maestros. La lente desde donde concibe esta formación encuentra su base dentro de una visión de lengua deslocalizada, dinámica, fluida, versátil (Valencia, 2018) dependiente de los espacios y contextos en donde acontece su uso. Por esta razón, se entiende que no hay una mirada unitaria que dé cuenta de los métodos que se deben llevar a cabo en el aula para su aprendizaje y en este sentido la formación inicial de maestros también puede comprenderse desde múltiples ángulos.

---

<sup>4</sup> “Las ENS son instituciones educativas que prestan el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media y que están autorizadas para ser formadoras de docentes de educación inicial, preescolar y básica primaria o como directivo docente - director rural” (decreto 1236 Del 14 de septiembre de 2020. Artículo 2.3.3.7.1.4.). La formación de maestros se da a través del Programa de Formación Complementaria (PFC). Este tiene una duración de cuatro semestres académicos para quienes hayan sido egresados como bachilleres de una ENS, y cinco para quienes provengan de otras instituciones.

<sup>5</sup> Las infancias, en plural, implica un proceso de resemantización de “la infancia”, que por su etimología significa “el que no habla”. Desde allí se reconoce una mirada que según Baquiro (2013), “se aparta de la concepción esencial y universal del niño y sus respectivos correlatos” (p. 80). Esto concuerda con lo propuesto por González, M: hablar de las infancias, es hablar de niños y niñas distintos, en contextos lingüísticos, culturales y sociales diferentes.(n.d.)

<sup>6</sup> Para la educación inicial no existen referentes para la enseñanza de una lengua extranjera. El currículo sugerido dispuesto desde el 2016 incluye los DBA y mallas de aprendizaje para el inglés desde transición hasta grado 11°.

En esta misma línea, esta investigación asume que el campo de la enseñanza del inglés representa un entorno tanto simbólico como físico, en el que se entrelazan tensiones, ideologías, sistemas, estructuras y jerarquías (Bahamón y Bohórquez 2012). Partiendo de lo anterior, el contexto específico de la ENS se aborda como un campo de juego sujeto a indagación que está abierto a diversas miradas e interpretaciones. En este entorno convergen condiciones y variables que configuran un marco amplio para la comprensión y la reflexión crítica de la formación inicial de maestros en relación con la enseñanza del inglés. No obstante, este estudio se concentra en el análisis de las legitimaciones que emergen desde la práctica pedagógica comprendida desde el discurso que se legitima en el aula de práctica inicial y en los procesos investigativos que se gestan desde allí, considerando que estos dos elementos son ejes transversales en la formación normalista (MEN, 2015).

En términos generales, en Colombia, el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha conllevado una serie de tensiones debido a los intereses y condiciones que se han establecido para desarrollar las políticas públicas de bilingüismo centradas en el inglés, y más aún para aquellas dirigidas a los niveles de preescolar y básica primaria. La orientación y asesoría por parte de instituciones internacionales en la construcción de la política ha sido una constante (González, 2015; Guerrero, 2010; Hurie, 2018; Mackenzie, 2022; Bettney, 2022) lo que ha llevado a establecer prácticas y directrices no situadas para la enseñanza, además de normalizar una ideología de la lengua estándar estableciendo así un juicio homogéneo e idealizado frente a su uso que es impuesto y mantenido por las instituciones dominantes (Lippi-Green, 2012).

La adopción del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para delimitar el nivel de inglés desde transición hasta la educación superior, permite hacer una lectura con respecto a la forma como la política lingüística está asumiendo la enseñanza/aprendizaje de esta lengua extranjera (Peña & de Mejía, 2012). La tendencia en los referentes de calidad para la enseñanza del inglés en Colombia, construidos desde este marco, es a homogenizar el currículo (Correa & González, 2016; ), a pesar de las condiciones inequitativas de las instituciones educativas del país (Mejía-Mejía, 2016). Con el fin de cumplir con los niveles de lengua dispuestos en el MCER, los lineamientos nacionales sugieren cumplir con una serie de temáticas que no logran ser cubiertas en la cantidad de horas que se proponen para cada grado en la educación preescolar y básica, y que además no responden a las necesidades lingüísticas y culturales de cada uno de los contextos. Comprender la dinámica que sustenta esta estructura que se ha mantenido por años desde la política lingüística, a pesar de los continuos fracasos (Benavides, 2021; Bonilla & Tejada-Sánchez, 2016; Comunicaciones BCV, 2015; Education First, 2021; Fandiño P. et al., 2012; Hurie, 2018; Mejía-Mejía, 2016; Urrea, 2018) es uno de los fines de esta

investigación, así como ubicar y visibilizar el rol de la formación en los PFC desde la práctica pedagógica, dentro de ese sistema que legitima y mantiene el estatus de una lengua hegemónica como el inglés.

En Colombia, las tensiones alrededor de la estructura que ampara la legitimidad de la enseñanza del inglés se han agudizado en los últimos 15 años. En este trayecto, el gobierno nacional, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, ha establecido diversas políticas lingüísticas cuyos fines se centran en fortalecer el aprendizaje del inglés con la intención de que el país pueda responder a las dinámicas globales del mercado, cultura y conocimiento (Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018; 2016a; 2016b). Estas políticas se han desarrollado a través de diversos programas que se han constituido en referentes estratégicos, didácticos y metodológicos en la enseñanza del inglés. Sin embargo, en cada una de estas apuestas existe una lógica de progreso que mide el avance a través del resultado con respecto al nivel de lengua, por lo que, junto con la ejecución de estos programas, se ha caído en la constante clasificatoria con un impacto identitario que encasilla instituciones, sectores, estudiantes, maestros y territorios geográficos en un nivel de desempeño en inglés (Usma, 2009).

El discurso de crisis frente a la enseñanza del inglés sustenta que Colombia se mantiene entre los países con más bajo nivel de inglés en Latinoamérica (Education First, 2021; British Council, 2015), y que existe una amplia brecha entre el nivel de los colegios privados y públicos en el manejo de una lengua extranjera (Mejía-Mejía, 2016); de esta manera se sostiene un dispositivo discursivo que parte del déficit en el nivel de lengua para generar la necesidad de mantener las alianzas con entidades internacionales.

La imagen de los sujetos-maestros encargados de la educación en lengua inglesa en Bogotá se encuentra esbozada por un entramado de relaciones de poder que, en definitiva, lo dibujan como un sujeto en permanente necesidad de mejorar sus competencias comunicativas, en condición de inferioridad frente al hablante nativo y siempre en déficit para dinamizar las metas del programa de bilingüismo (Mendez-Rivera et al., 2020).

Este discurso descalifica lo público y responsabiliza al cuerpo docente de los bajos resultados, así se crea la necesidad de buscar instituciones externas “para que comercien servicios y lucren con la educación pública” (Internacional de la Educación America Latina, 2020, p. 7). Esta lógica ha llevado a que por años se hayan desatendido las condiciones para promover el aprendizaje de una lengua extranjera en la mayoría de los colegios públicos del país. En esta medida, en tanto las estrategias estén fijadas por resultados medibles, las acciones siempre se dirigirán a los niveles superiores en donde se implementan pruebas estandarizadas, y no será prioridad establecer condiciones para garantizar la enseñanza de una lengua extranjera desde la educación inicial, preescolar y básica primaria (Bastidas &

Muñoz, 2011).

Con lo anterior, hay varias problemáticas que aún no han logrado ser atendidas. Una de ellas es la falta de estrategias para visibilizar y (re) conocer la formación inicial de los futuros maestros, no licenciados en inglés, que según las directrices oficiales (Ley 115, 1991; MEN, Resolución 384218, 2024), deben estar en la capacidad de asumir la enseñanza de este idioma en los primeros niveles de formación<sup>7</sup>. Entre las instituciones encargadas de preparar maestros para estos niveles están las ENS; para este contexto particular, no existen unos lineamientos u orientaciones metodológicas y administrativas, que den cuenta del cómo y el porqué de la formación con respecto a la enseñanza del inglés de los futuros maestros. Existen estrategias desde los programas de fortalecimiento del inglés para acompañar estas instituciones, sin embargo, en su mayoría son focalizadas y no alcanzan a impactar el 30% de las ENS<sup>8</sup>; además estas acciones parten de la deficiencia, vista desde el nivel de lengua, y debido a su poco impacto no posibilitan el diálogo y (re) conocimiento de las prácticas formativas entre las ENS.

Es preciso aclarar que este estudio difiere de la creación de mecanismos para homogenizar las prácticas en el aula y estandarizar la apropiación de una lengua extranjera. Por tanto, el hecho de que se exponga que no existen unos referentes de política específicos para la formación en metodología o lineamientos para la enseñanza del inglés de los futuros normalistas no implica que la solución sea crearlos. La intención es, entonces, poner en evidencia el vacío que existe desde el nivel macro, ya que con la centralización de sus estrategias se desconocen las formas como los maestros en formación y maestros formadores en los PFC agencian la política lingüística en inglés de la mayoría de las ENS.

(Re) conocer el papel de las ENS y su capacidad de agencia en materia de multilingüismo debería ser una prioridad en la política lingüística. Lo anterior teniendo en cuenta que existen en promedio<sup>9</sup> 17.523 normalistas vinculados al sector oficial distribuidos en 4.872 instituciones educativas de las 9.109 que hay en total a nivel nacional (MEN, 2021). Dentro de esa totalidad de instituciones en donde hay normalistas, solo 7 cuentan con maestros nombrados en inglés para básica primaria, lo que quiere decir que en la mayoría de las instituciones la enseñanza de este idioma debe ser asumida por ellos. Asimismo, muchas de estas instituciones son el único escenario académico presente en sus territorios y por esto mismo en sus comunidades, las ENS son un referente y punto de encuentro de conocimientos

---

<sup>7</sup> En el contexto público colombiano, la mayoría de los casos los maestros que se desempeñan en el nivel de básica primaria deben asumir la enseñanza de las áreas obligatorias, entre ellas los idiomas extranjeros, conforme está establecido en la ley general de educación.

<sup>8</sup> Sobre las estrategias implementadas se profundizará en el capítulo 1.

<sup>9</sup> Promedio obtenido de los años 2017 al 2019 (MEN, 2021)

disciplinares, culturales, sociales, políticos y pedagógicos. Estos espacios son además en varias regiones del país, la única opción para que jóvenes se profesionalicen como docentes y la primera y única alternativa para que los estudiantes se acerquen a otro idioma de manera formal. Según el MEN (2018), en el país existen 137 ENS, 129 públicas y 8 privadas, 96 de ellas están en municipios con menos de 100 mil habitantes; los departamentos de Arauca, Putumayo, Amazonas, Risaralda, Quindío, Casanare, Vichada, Caquetá y Vaupés solo tienen una ENS.

Sumado a esto, las ENS tienen un alcance e impacto directo en la educación rural. Lo anterior debido no solo a la cantidad de normalistas que se integran oficialmente a las instituciones educativas rurales, que de acuerdo con el MEN (2018) constituyen el 69% de la totalidad de maestros egresados de las ENS nombrados en instituciones oficiales, sino porque la naturaleza misma de estas instituciones está en la extensión comunitaria que les “permite convertirse en una estructura de acogida social que, apuesta al desarrollo del sujeto, la familia y la sociedad” (MEN, 2015, p. 49). Esta extensión, en *clave pedagógica*, parte de la capacidad de agencia que los futuros maestros obtienen desde su formación, y que les permite tener un ejercicio, además de sistemático, reflexivo, crítico y transformador en sus territorios.

Considerando lo anterior, si bien es cierto que han existido estrategias para fortalecer la enseñanza del inglés en zonas rurales, aún existe una amplia brecha entre estos sectores y los urbanos. Esas son las condiciones que enfrentan los futuros normalistas en su práctica pedagógica, y por eso su labor va más allá de hacer un proceso escalonado de aplicación de métodos en el aula. Además, teniendo en cuenta la poca cobertura de maestros nombrados en inglés para preescolar y primaria, son los normalistas en formación y en ejercicio los encargados de socializar, implementar, negociar, resistir, y adaptar la política lingüística para el fortalecimiento del inglés en las instituciones en donde realizan su práctica pedagógica, así que conocer cómo llevan a cabo estos procesos de formación y visibilizar los principios que subyacen en sus prácticas es un punto vital para que puedan ser reconocidas, comprendidas y transformadas (Maton & Howard, 2018).

Desde estos vacíos parte la iniciativa de realizar esta investigación. La necesidad está en (re) conocer la formación inicial de maestros en el contexto de las ENS desde “la perspectiva del ser mismo dentro del acto educativo, es decir, desde sus necesidades, habilidades, actitudes y carencias” (Soto Molina, 2020, p. 79) y desde la forma como se concibe la enseñanza del inglés teniendo en cuenta que desde los referentes de calidad y las condiciones de la política pública se impone una visión monoglósica, estandarizada, hegemónica e instrumentalista de la enseñanza del inglés. En este sentido, (re) significar los procesos de enseñanza en las aulas requiere esfuerzos desde diferentes escenarios,

entender la forma cómo se están concretando las prácticas educativas en los PFC de las ENS permitirá establecer una ruta para posicionar estas instituciones en la agenda de la política lingüística en inglés y para movilizar posicionamientos que se concreten en acciones de todos los agentes involucrados en esta formación inicial.

Es preciso aclarar que este estudio da cuenta del pluriverso de cada una de las ENS que participaron en el estudio, por lo que los resultados no aspiran a la universalidad, antes bien, pretenden ser el punto de partida para que pueda existir un diálogo más extenso con el fin de (re) conocer, comprender y conectar con otras formas de agenciar la formación para la enseñanza del inglés de los futuros maestros en distintas ENS.

Dado lo anterior, se parte del hecho de que se necesitan otros lugares desde donde enunciar la política pública de para la enseñanza del inglés ya que, hasta la fecha y por más de una década, han transcurrido cinco programas para el fortalecimiento del inglés y en todos se ha dejado en un segundo plano la enseñanza de este idioma en los niveles iniciales y con ello la formación de los futuros maestros, no licenciados en inglés, que seguramente tendrán que asumir su enseñanza. Lo que se pretende entonces, es (re) conocer sus prácticas y visibilizar las acciones que se llevan a cabo desde el PFC para entender en qué lugar se encuentran dentro de esa estructura de poder que legitima el uso de una lengua hegemónica como el inglés, y a partir de allí puedan establecerse acciones acordes con las necesidades de sus contextos.

Dado el campo y alcance propuesto hasta el momento, este estudio se sitúa en el subsistema de investigación en lenguaje, comunicación y subjetividades del doctorado en educación y sociedad de la universidad de la Salle. El aporte para esta línea es construir un conocimiento que contemple la relevancia local, así como presentar un punto de partida para consolidar comunidades de práctica que reflexionen en torno a las identidades subyacentes a la enseñanza de la lengua, a las condiciones que se precisan para que los planes de bilingüismo verdaderamente sean nacionales, y la formación de docentes para abordar, reconocer y enseñar la diversidad cultural y lingüística del país (Sanabria et al. 2007). Los componentes teóricos y metodológicos que intervienen en el desarrollo de esta investigación contemplan la triada educación, lenguaje y comunicación, para considerar alternativas otras de entender los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera. Desde allí, abordar la formación inicial de los maestros en el contexto de le ENS se concibe en un campo interdisciplinar, que permite el reconocimiento de los saberes desde la complejidad de lo que constituye la configuración de sentido respecto de la enseñanza del inglés en las condiciones que se establecen en el contexto colombiano.

La contribución de esta investigación se concentra, en primer lugar, en presentar los saberes

que se legitiman en cada ENS en relación con la formación para la enseñanza del inglés en el PFC a partir de la práctica pedagógica, con el fin de que sean un punto de partida para pensar en iniciativas investigativas similares y para que sean reconocidos en la formulación y agenciamiento de las estrategias de acción en la planificación lingüística y educativo a nivel macro, meso y micro. En segundo lugar, este estudio ofrece un aporte metodológico a partir del uso de la Teoría de los Códigos de Legitimación (en lo sucesivo) la cual sirvió como base teórica y caja de herramientas metodológica para develar los principios organizativos subyacentes en las prácticas en la enseñanza del inglés desarrolladas por los futuros maestros con el fin de que puedan ser visibles, comprendidos y transformados, así como de indicadores empíricos tomados a partir de la dimensión ideacional de la lingüística sistémico funcional.

Articulado con los saberes de los actores involucrados en la formación normalista en relación con la enseñanza del inglés partícipes en esta investigación, un tercer aporte se concreta en esbozar algunas orientaciones para la formación normalista fundamentadas en la pedagogía de géneros discursivos translingüe (Ramírez, manuscrito en preparación) que parte del reconocimiento y uso de la primera lengua en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Este posicionamiento, ha encauzado la práctica pedagógica de la investigadora en su rol como maestra de lengua extranjera en una institución pública y como formadora de maestros no licenciados o con poca formación en la enseñanza del inglés. Por último, este trabajo ofrecerá una lente para que desde la ruta metodológica GEAR, diseñada por la investigadora, se pueda (re) conocer, comprender y posibilitar transformaciones vistas desde el contexto de los PFC que participaron en este estudio; esto con la intención de que se (re) instaure un diálogo permanente y pertinente en torno al bilingüismo<sup>10</sup> que contemple las condiciones y los elementos diferenciadores de todas las ENS.

El interés de esta investigación se centra en ofrecer un marco para comprender, desde el contexto de los PFC, cómo se legitiman, valoran y comunican diferentes formas de conocimiento y prácticas teniendo en cuenta las tensiones que se presentan en la política lingüística y educativas para el fortalecimiento del inglés en Colombia. Considerando lo anterior, para facilitar la secuencia y relación capitular, este documento presenta el desarrollo y aportes al campo del conocimiento en cinco capítulos que buscan maximizar el encuentro del lector con la complejidad de los hallazgos encontrados (Stake, 1995). El primero de ellos está centrado en la ruta metodológica, y los cuatro subsiguientes están alineados con cada uno de los objetivos específicos de la investigación.

---

<sup>10</sup> O multilingüismo teniendo en cuenta que, como se verá en el tercer capítulo, las ENS también han construido saberes a partir de las experiencias de los maestros en formación en aulas en donde convergen otras lenguas.

Así pues, **el capítulo I** presenta el abordaje epistemológico y metodológico de la investigación. En este punto se explican cada una de las fases en la ruta metodológica asumida, se destaca la delimitación y descripción de cada una de las ENS participantes y el mecanismo de análisis de datos a partir de la TCL y las metafunciones planteadas por la lingüística sistémico-funcional, esto para el caso de algunos corpus.

**El capítulo II**, en consonancia con el primer objetivo específico de esta investigación que consiste en examinar las directrices delineadas por la política lingüística y educativa para el fortalecimiento del inglés en Colombia a nivel macro, con el fin de entender cómo desde el discurso oficial se orienta la organización de la formación de futuros maestros en el contexto de las ENS, ofrece una revisión documental de las políticas lingüísticas y educativas que han guiado la formación normalista en la enseñanza del inglés. A partir de los elementos encontrados en los referentes orientadores para la formación de los futuros normalistas en la enseñanza de una lengua extranjera, se presenta un análisis preliminar utilizando los planos de autonomía de la TCL. En este punto, se profundiza en los programas de fortalecimiento del inglés dirigidos específicamente a las Escuelas Normales en los últimos seis años, mediante un análisis de transitividad basado en la lingüística sistémico-funcional.

**El capítulo III**, alineado con el segundo objetivo específico de esta investigación el cual consiste en conocer y analizar los principios que subyacen a las legitimaciones construidas a través de la praxis pedagógica en inglés llevada a cabo por futuros normalistas, se centra en los resultados en relación con la praxis pedagógica que nueve maestros y maestras en formación realizaron en el aula de clases con estudiantes de preescolar y primaria.

En línea con el tercer objetivo específico de esta investigación, **el capítulo IV**, presenta una caracterización de las investigaciones y trabajos de grado realizados por futuros normalistas en relación con la enseñanza del inglés en los niveles de preescolar y básica primaria. Se muestran los principios que orientan los contenidos y objetivos validados a partir objetivos planteados en sus trabajos de grado. El análisis se apoya la transitividad.

Un penúltimo apartado presenta las conclusiones de la investigación a la luz de los resultados, y del enclave metodológico y teórico asumido. El documento cierra con un posfacio en el que se esboza una mirada de aprendizaje lenguas extranjeras fundamentada en la pedagogía de géneros discursivos translingüe (González & Ramírez, en revisión; Ramírez & González, en revisión; Ramírez & Gutiérrez, 2023; Ramírez, manuscrito en preparación, 2020, 2022a, 2022b, 2023). Esta mirada se ha constituido en una postura ética y política en la práctica pedagógica de Yuly Andrea González, escritora de esta tesis doctoral, para el contexto específico de enseñanza de inglés con estudiantes de primaria, y para las

iniciativas formativas dirigidas a maestros y maestras en ejercicio de colegios públicos, así como a aquellos en formación en el contexto de las ENS, espacios en los que la investigadora ha trabajado colaborativamente con el Dr. Andrés Ramírez, mentor de la pasantía doctoral.

## Capítulo I. Abordaje Epistemológico y Trayectoria Metodológica

*He optado por un camino menos arduo, pero no por ello menos complejo; me centraré en la producción de conocimiento social que sobre –y en ocasiones desde– problemáticas, fenómenos y poblaciones emergentes, en la mayoría de los casos vistos como marginados sociales, cultural o simbólicamente y generalmente orientados por intenciones prácticas de tipo educativo: buscan transformar o construir ambientes, sujetos y subjetividades individuales o colectivas.*  
(Torres, 2004)

La formación inicial de maestros en relación con la enseñanza de una lengua extranjera en el contexto de los Programas de Formación Complementaria (PFC) de las Escuelas Normales Superiores (ENS) en Colombia ha sido un campo poco estudiado sistemáticamente. Esta investigación se centra en analizar el conocimiento que se legitima en la formación para la enseñanza del inglés de los futuros normalistas considerando un elemento transversal en su preparación inicial: la práctica pedagógica, asumida como el discurso desde donde pueden entenderse “los mecanismos de reproducción y continuidad del poder” (Molano Camargo, 2019, p. iv). A través de un estudio realizado en cinco ENS, esta investigación proporciona un marco de reflexión crítica para identificar y esclarecer los saberes y principios que subyacen a las prácticas y cómo estos están matizados por otros legitimados desde otros contextos e instituciones. Desde allí, y a partir de un mecanismo de análisis basado en la Teoría de los Códigos de Legitimación (TCL), se ofrece una perspectiva para examinar y cuestionar las formas o códigos dominantes en las prácticas. Lo anterior con el fin de contribuir a develar las desigualdades, exclusiones e invisibilizaciones de la formación inicial de maestros en los PFC dentro de la política lingüística para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés, para que sus prácticas puedan ser comprendidas, visibilizadas y transformadas.

Partiendo de lo anterior, el propósito de este capítulo es presentar la postura epistemológica y la trayectoria metodológica de esta investigación. Para ello, en un primer momento se presentan los objetivos y preguntas orientadoras del estudio, luego se desarrollan las bases del diseño metodológico, y por último la ruta metodológica. En la ruta, se detallan cada una de las fases de la investigación iniciando por la génesis del posicionamiento, seguido por la exploración inicial, la aproximación a los saberes, y el reporte y visibilización de los hallazgos. Se hace especial énfasis en la teoría utilizada para el análisis de datos la cual también constituye una base teórica para la comprensión de los resultados.

Un concepto clave en el desarrollo de esta investigación es el de legitimación. Esta noción se refiere a cómo y por qué se determina lo que se considera *válido* o *aceptable* en las prácticas sociales. De acuerdo con Matón (2016), cuando los actores participan en una práctica, están haciendo una afirmación de legitimidad para la base de esa práctica. Lo que dicen, hacen, representan o encarnan

puede entenderse como *lenguajes de legitimación*. Asimismo, los principios que sustentan esas prácticas se conceptualizan como *códigos de legitimación*. Los elementos constitutivos o principios organizativos son las reglas del juego en los campos sociales, es decir, los principios subyacentes a determinadas prácticas (Maton, & Howard. 2018).

### **1.1 Preguntas y Objetivos de la Investigación**

En esta investigación, las legitimaciones se observan bajo la lente de relaciones entre los elementos constituyentes de la práctica pedagógica, de los futuros normalistas. Estos elementos pueden ser actores, ideas, artefactos, instituciones, materiales y recursos, movimientos corporales, sonidos, etc., mediante los cuales se establecen códigos que conceptualizan los principios organizativos<sup>11</sup> de las prácticas, orientando los procesos de enseñanza y de investigación en la práctica. Mediante el análisis de los patrones de legitimación por medio del uso de la TCL, se puede arrojar luz sobre cómo el poder, la autoridad, las estructuras sociales y, en concreto, las prácticas colonizadoras en la enseñanza de una lengua hegemónica como el inglés, moldean las formas en las que el conocimiento o las prácticas son reconocidas, aceptadas y transmitidas. Con base en lo anterior, este estudio plantea como pregunta central de investigación:

*¿Cuáles son los elementos constitutivos o contenidos y objetivos que, desde los niveles macro, meso y micro de las políticas lingüísticas y educativas, orientan la práctica pedagógica en inglés desarrollada por los futuros normalistas?*

y

*¿Cómo las relaciones entre ellos reflejan normas no escritas, objetivos declarados y reglas, tanto formales como informales, que definen la enseñanza del inglés en el contexto colombiano?*

Esta pregunta está relacionada con cada uno de los componentes de la práctica pedagógica de los futuros normalistas, entendida no solo como la suma de “todas aquellas actividades (antes, durante y después) que un profesor realiza en un espacio educativo en el que enseña algo a alguien” (Molano Camargo, 2019, p. 27), sino como el discurso que los futuros maestros legitiman producto de los sistemas de significado que han construido socialmente. Desde este interrogante, se busca identificar los elementos explícitos e implícitos que hacen parte de esta práctica y analizar cómo interactúan para modelar las formas en que los futuros normalistas conciben la enseñanza de este idioma extranjero. En

---

<sup>11</sup> Los principios pueden representar normas, valores, símbolos y prácticas que influyen en la legitimación de ciertas formas de enseñanza.

ese sentido, la práctica pedagógica es en esta investigación un término amplio que incluye tanto la *praxis pedagógica*, es decir, el ejercicio de enseñanza que hacen los futuros normalistas en un espacio de formación con estudiantes de los niveles de preescolar y básica primaria, como la *praxis investigativa*, un proceso de reflexión e indagación que se refleja en los aportes al conocimiento materializado en los trabajos de grado realizado por los futuros maestros. Estos dos componentes no son deterministas ni totalitarios en la práctica pedagógica, no obstante, sí son ejes fundamentales en la formación normalista.

La práctica pedagógica se concibe como un elemento que se construye y reconstruye desde el campo de recontextualización oficial (nivel macro y meso) y el campo de recontextualización pedagógica (nivel micro, ver p. 58). Por eso, es necesario comprender las condiciones que se disponen desde el discurso oficial para orientar los procesos relacionados con la enseñanza del inglés, con el fin de reconocer las formas como estas inciden en la praxis pedagógica de los futuros normalistas. Partiendo de lo anterior, las preguntas subsidiarias que apoyan la pregunta principal de investigación se centran en develar:

¿Cuáles son los principios organizativos que desde la política lingüística y educativa se han establecido para orientar la formación en la enseñanza del inglés de los Programas de Formación Complementaria de las ENS?

¿Cuáles son los principios organizativos que orientan la relación entre constituyentes y objetivos de las clases de práctica en inglés llevada a cabo por 9 futuros normalistas en 5 Escuelas Normales Superiores?

¿Cuál es la naturaleza de las investigaciones realizadas por futuros normalistas en relación con la enseñanza del inglés y qué legitiman en los objetivos planteados en sus investigaciones?

Para dar respuesta a estos interrogantes, el objetivo principal de esta investigación es identificar y analizar los principios organizativos que subyacen a las prácticas pedagógicas e investigativas de los futuros normalistas en los Programas de Formación Complementaria de cinco Escuelas Normales Superiores.

Con esto en mente, los objetivos específicos se orientan a ofrecer una visión articulada de los elementos que componen el proceso de formación inicial de estos maestros en el contexto de las ENS para comprender la práctica pedagógica. Se buscó entonces:

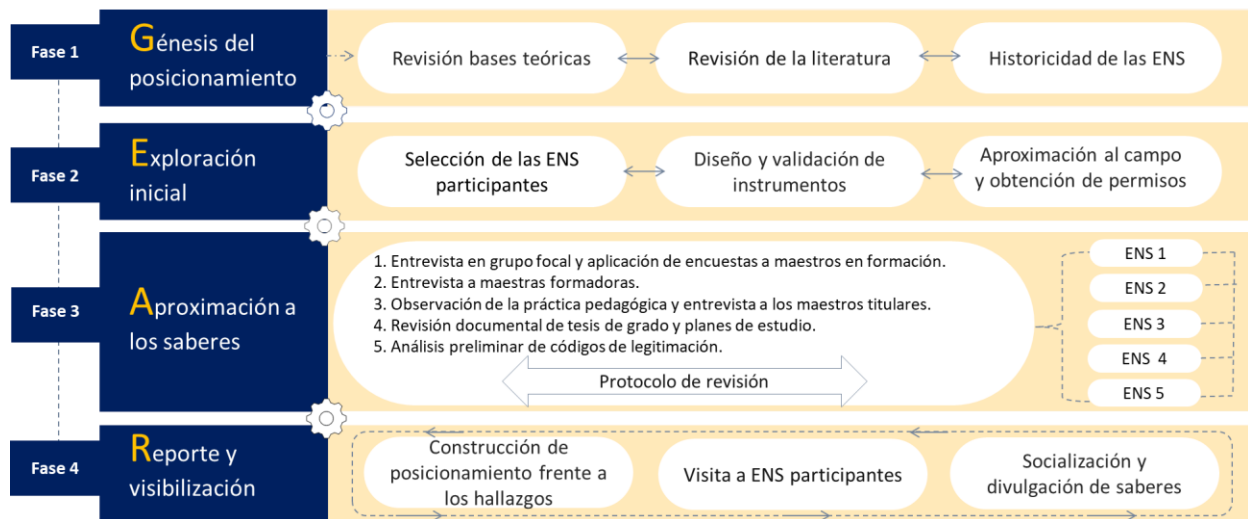
- Examinar las directrices delineadas por la política lingüística y educativa para el fortalecimiento del inglés en Colombia en el nivel macro, con el fin de conocer de qué manera desde el discurso oficial se orienta la organización de la formación de futuros maestros en el contexto de las ENS.

- Conocer y analizar los principios que subyacen a las legitimaciones construidas a través de la práctica pedagógica en inglés llevada a cabo por futuros normalistas.
- Caracterizar e interpretar la naturaleza de las investigaciones y trabajos de grado realizados por futuros normalistas en relación con la enseñanza del inglés en los niveles de preescolar y básica primaria y analizar los principios organizativos validados desde los objetivos planteados en sus investigaciones.

Un último objetivo, abordado en la sección de conclusiones y posfacio, consiste en esbozar una perspectiva de formación de futuros normalistas que incluye el abordaje del translenguaje pedagógico como apuesta ética, política y lingüística y culturalmente relevante para las condiciones de enseñanza del inglés del contexto público colombiano. Si bien, esta última sección presenta la perspectiva de enseñanza, el desarrollo de los componentes teóricos y metodológicos no es parte central en este documento. Se presenta como un campo de posibilidades para futuras investigaciones y delinear las acciones, que a partir de los hallazgos, la investigadora ha proyectado para continuar su investigación para la formación normalista.

### **1.2 Diseño y Ruta metodológica: GEAR**

GEAR es un acrónimo creado por la investigadora y corresponde a las iniciales de las fases establecidas en la investigación: 1. Génesis del Posicionamiento, 2. Exploración Inicial, 3. Aproximación a los Saberes y 4. Reporte y Visibilización. El término GEAR, que proviene del inglés y significa *engranaje*, se refiere a los recursos, conocimientos y acciones que impulsan la articulación y comprensión en el proceso de investigación con el propósito de alcanzar los objetivos del estudio. Esta ruta se fundamenta en el enfoque socio-realista, la perspectiva histórico-hermenéutica y el reconocimiento de la singularidad y complejidad de las ENS. Las fases se presentan de manera gráfica junto con sus componentes en la siguiente figura:

**Figura 1** GEAR: Fases del Diseño metodológico de la Investigación

Desde esta ruta, se entienden las dinámicas de las ENS en el contexto de las circunstancias significativas que las rodean. Lo anterior teniendo en cuenta que cada una de estas instituciones es una organización social compuesta por individuos que generan modos de relacionamiento con el conocimiento y procesos mediante los cuales se legitiman las apuestas formativas (Valles, 2000). Describir lo que allí acontece implica, como requisito básico, comprender las legitimaciones del grupo compuesto por los futuros maestros/as y los formadores/as, encargados/as de articular, materializar y (re)construir una serie de procesos de formación relacionados con la enseñanza del inglés, a partir de las condiciones particulares de las ENS y las dispuestas desde el nivel macro y meso.

El fenómeno en esta investigación son las apuestas formativas que se concretan en la práctica pedagógica, abordada desde la praxis pedagógica e investigativa en inglés de los futuros normalistas en el PFC. Este fenómeno se comprende como una serie de eventos o realizaciones en las prácticas concretas e interrelacionadas que ocurren en cierto momento y lugar, y que constituyen las legitimaciones vistas como dispositivos en un conjunto o estructura social más amplia (Flyvbjerg, 2011).

En línea con lo anterior, en esta investigación las particularidades de las ENS que participaron en el estudio se conciben desde las generalidades dispuestas en la política lingüística y educativa. No obstante, se reconocen los límites de las ENS, dados por las condiciones locativas, sociales, comunitarias y administrativas que influyen en la manera como se orienta y estructura la formación para la enseñanza del inglés en el PFC de cada ENS. En este sentido, la ruta GEAR se contempla como la posibilidad de entender el problema de investigación desde la perspectiva de las ENS participantes, considerando los

elementos que intervienen en sus contextos y los múltiples factores que orientan las prácticas frente a lo que implica formar futuros normalistas para la enseñanza del inglés.

El diseño de los instrumentos para la recolección de datos fue considerado bajo la mirada de las condiciones establecidas en la formación para la enseñanza del inglés en cada ENS. Cada institución posee factores específicos (historicidad, contexto educativo, contexto sociocultural, etc.) que definen particularidades y modalidades en las que se manifiesta el conocimiento. La interpretación basada en estos factores, desde un enfoque hermenéutico socio-realista, guio el análisis para lograr trascender lo que visiblemente se manifiesta desde cada una de las ENS y descubrir las estructuras que subyacen a las prácticas (Maton & Moore, 2010). A continuación, se describirán cada una de las fases en la ruta GEAR.

### **1.2.1 Fase 1. Génesis del Posicionamiento**

En la fase de posicionamiento se hizo una revisión preliminar de documentos oficiales en relación con la enseñanza del inglés (ver capítulo II). Además, se establecieron algunas consideraciones ontológicas, axiológicas, epistemológicas y metodológicas que construyeron la lente desde donde se desarrollaría la investigación. Estas consideraciones están concretamente relacionadas con 1. La deconstrucción de posicionalidades establecidas, 2. El enfoque socio-realista, 3. La integración de una perspectiva histórico-hermenéutica y 4. El reconocimiento de la especificidad de las ENS que participaron en el estudio.

**1.2.1.1 Deconstrucción de posicionalidades establecidas.** Fue necesario que en este punto se realizara un ejercicio de mirada en retrospectiva de los juicios, ideologías o suposiciones que la investigadora tenía naturalizados o se habían asumido como verdades y que podían incidir en una comprensión reduccionista y deficitaria del fenómeno. La deconstrucción estuvo relacionada especialmente con la naturalización de las jerarquías en el sistema educativo colombiano. Por un lado, está la universitarización que también se ha infiltrado en las ENS, desde donde se ha construido la idea de que la formación de alto nivel para los docentes solo se encuentra en las universidades (Rátiva & Lima-Jardilino, 2022) y que por tanto las ENS deben trascender a un modelo de formación universitario, pese a no contar con las mismas condiciones de estas instituciones de educación superior. Por el otro, está la posición frente a las infancias y los maestros y maestras que se forman para esta población. El sistema educativo en este sentido siempre ha sido vertical y desde este ideario se ha aceptado la idea de que es más importante enseñar en los niveles superiores. Una muestra de ello es la política lingüística para el fortalecimiento del inglés en Colombia, en donde los niveles de preescolar y primaria siempre quedan rezagados en las estrategias de acción.

**1.2.1.2 El Enfoque Socio-realista.** El paradigma cualitativo en el que se enmarca esta

investigación propició un fundamento socio-realista para entender la naturaleza de los conocimientos. Se entiende entonces que el conocimiento es la base de la educación como campo social de práctica; es la producción, la curricularización, la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento lo que hace de la educación un campo distinto (Krieken et al, 2021). En este campo, las cuestiones epistemológicas se fusionan con los aspectos sociales, educativos y de justicia; la clave está en comprender lo que hay detrás de una estructura política, económica y social que mantiene y legitima el privilegio de ciertas clases y grupos sociales para acceder a cierto tipo de conocimiento (Moore, 2013). Desde esta postura, se critica el análisis del conocimiento educativo como un ejercicio de desacreditación partiendo de ciertas identidades aspiracionales y se opta por dar una explicación de las razones por las cuales se puede afirmar que algunos conocimientos son más poderosos que otros (Maton & Moore, 2010). Para el caso de esta investigación, en relación con la enseñanza del inglés en Colombia, la legitimación de ciertos conocimientos permea las políticas lingüísticas y educativas, el currículo, los planes de estudio y las prácticas en el aula.

En esta perspectiva, el enfoque socio-realista en el que se enmarca esta investigación se relaciona con el realismo crítico en la medida que (Moore, 2013):

1. Apoya firmemente la defensa del conocimiento basado en la idea de que existe una realidad objetiva, y cómo esta perspectiva resuelve las tensiones y contradicciones presentes en el positivismo, el construccionismo y la *lógica de la inmediatez*.
2. Reconoce que el conocimiento se produce socialmente bajo condiciones históricas específicas, pero se inclina hacia una visión emergentista, más que reduccionista, en comparación con el construccionismo. En ese sentido, el conocimiento se produce dentro de formas de sociabilidad que son duraderas y extensas en el tiempo y el espacio y que tienen sus propias estructuras, poderes y limitaciones distintivas. Lo anterior conlleva tres aspectos: conceptualizar estas formas de producción simbólica como modalidades teóricas; comprender cómo se formaron históricamente; y explorar cómo se distribuyen en diferentes sociedades y sus impactos, especialmente en términos de desigualdades sociales.
3. A nivel de ideologías educativas, el realismo social ofrece una crítica y alternativa a las variadas ideas posmodernistas de progresismo, el racionalismo técnico y el tradicionalismo conservador. El realismo social defiende de manera democrática un currículo basado en el conocimiento, en contraposición al relativismo del primero, el enfoque instrumental del segundo y el elitismo del tercero. Estas preocupaciones se relacionan con la política educativa, el profesionalismo docente y los modelos de formación.

4. Debido a que el realismo social parte de una fuerte defensa del conocimiento y lo propone como base para el currículo, la cuestión clave es la del acceso a dicho currículo y esto se traduce en cuestiones pedagógicas. El principio de racionalidad crítica implica dos cosas en el aula: en primer lugar, que hay un conjunto de conocimientos poderosos establecidos que se pueden enseñar, y, que este conocimiento es poderoso debido a la forma en que las que se han legitimado.

A partir de esta postura, se reconoce que el conocimiento no sólo es social sino también real (Maton, 2014), en el sentido en el que posee propiedades, poderes y tendencias que tienen efectos en las prácticas sociales. La investigación alineada con la perspectiva socio-realista explora los principios organizativos de las diferentes formas de conocimiento, sus modos de cambio y sus implicaciones para cuestionar las maneras en las que se da el conocimiento y sus repercusiones en aspectos como la inclusión y justicia social, el rendimiento estudiantil y la construcción y acceso al conocimiento (Maton & Moore, 2010). En esta investigación se admite entonces que los futuros maestros y maestras no solo construyen y validan conocimiento en su práctica pedagógica e investigativa, sino que lo hacen guiados por principios subyacentes que influyen en sus acciones. Estos principios conforman la realidad del conocimiento, que opera en un nivel más profundo de la realidad simbólica desde la cual se conceptualiza la enseñanza del inglés.

**1.2.1.3 Integración de una Perspectiva Histórico-hermenéutica.** El enfoque socio-realista se integra con una perspectiva histórica-hermenéutica en esta investigación. Con esta articulación se busca poner de manifiesto las realidades subyacentes en las prácticas pedagógicas entendidas en el campo que constituye la enseñanza del inglés en Colombia. Esto permite interpretar la realidad en sus diversas manifestaciones y posibilita centrar el análisis en las experiencias compartidas que han generado como resultado unas creencias, saberes y prácticas específicas en el grupo de maestros/as, formadores/as y en formación, de las ENS que hicieron parte del estudio. Asimismo, desde esta lente, se destaca la capacidad de anclar una visión naturalista de los fenómenos y de las situaciones, es decir, de lo observable, con una interpretación histórica de las experiencias que han conformado como resultado una realidad particular.

De acuerdo con las apreciaciones de Ángel (2011), la hermenéutica se establece como una postura epistemológica caracterizada por la flexibilidad y la versatilidad, ya que permite interpretar la realidad en sus diversas manifestaciones, utilizando para ello diferentes tipos de instrumentos de recolección de la información, desarrollados en diversos momentos y con varios enfoques, para de esta

manera poder generar nuevos aprendizajes sobre las experiencias y conocimientos de los grupos sociales que se estudian.

**1.2.1.4 Reconocimiento de la Particularidad de las ENS Participantes.** Teniendo en cuenta las condiciones en las que se concibe el saber y se produce el conocimiento, esta investigación niega cualquier pretensión de un conocimiento universal y totalmente objetivo. En lugar de ello, se reconoce que los conocimientos siempre están influenciados por una serie de percepciones, prejuicios, expectativas y principios organizativos subyacentes. Estos saberes, en su conjunto, no solo dan forma a la comprensión del fenómeno, sino que también moldean la interpretación del mismo. La intención no es comparar cada institución ni hacer generalizaciones -aunque esto no descarta los patrones que puedan encontrarse en los discursos-; en cambio, se busca presentar las representaciones del fenómeno a partir de los hallazgos encontrados en las ENS participantes. Esto se hace con un enfoque centrado en el interés por las condiciones de las ENS, siguiendo una ética de la interpretación y sin el interés de clasificarlas.

### **1.2.2 Fase 2. Exploración Inicial**

La fase de exploración inicial se refiere al acercamiento al terreno de investigación previo a la recolección de datos. Los objetivos en esta fase fueron: 1. obtener una comprensión preliminar y directa del contexto que luego condujo a la selección de las ENS participantes, 2. recopilar información básica que permitiera el diseño y validación de los instrumentos de recolección de datos, 3. establecer contactos iniciales con personas o recursos relevantes en cada ENS, 4. obtener los permisos necesarios y, 5. realizar una exploración preparatoria del contexto local de cada ENS.

A continuación, se presenta en detalle el proceso de selección de las ENS participantes, sus particularidades, y el diseño y la validación de instrumentos.

**1.2.2.1 Selección de las ENS Participantes.** Para la selección de las instituciones participantes en el estudio, se siguió la recomendación de Stake (1995), quien sugiere abordar casos convenientes y alcanzables para maximizar los aprendizajes. En consonancia con esta perspectiva, se descartaron las ENS que requerían un protocolo de acceso que superaba los límites de tiempo establecidos y aquellas en las que potenciar el acceso a la información implicaba un gasto que excedía el presupuesto disponible. Es importante señalar que la posición de privilegio o subalternidad también desempeñó un papel en la determinación del acceso al campo y en la maximización de los aprendizajes por parte de la investigadora.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Dependiendo de la ENS la posición de la investigadora fue de privilegio o subalternidad. En algunas el hecho de

En un primer momento, se consideraron 10 ENS como posibles participantes en el estudio. Sin embargo, a medida que se inició el proceso de contacto con cada una de ellas, se evaluó tanto la extensión de los datos disponibles como el tiempo requerido para recopilarlos. Como resultado de esta evaluación, se tomó la decisión de trabajar únicamente con las primeras cinco ENS con las que se pudo establecer una conexión exitosa y que, de manera voluntaria, aceptaron participar en el estudio. El primer acercamiento a estas ENS se realizó a través de correo electrónico y/o mensajería instantánea, estableciendo un contacto directo con los/as rectores/as o maestros/as del PFC. Posteriormente, se programaron visitas presenciales para establecer un plan de trabajo detallado.

Las cinco ENS participantes en la investigación mostraron desde un principio su disposición para compartir sus conocimientos y experiencias. Cada una de las ENS tienen características particulares lo que permitió tener una visión diferenciada de acuerdo con los contextos y condiciones en donde se encuentran. En este sentido, se incluyó una ENS ubicada en un entorno rural, otra de carácter privado, una tercera situada en un departamento donde no existen otras ENS, y dos más ubicadas en ciudades principales.

En relación con la enseñanza del inglés, todas tienen un aspecto en común, y es que para el momento de la realización del estudio ninguna se encontraba focalizada por las estrategias para el fortalecimiento del inglés desde el MEN. Esta es una característica que comparten la mayoría de las ENS considerando que, de acuerdo con información proporcionada por el MEN en su Programa Nacional de Bilingüismo 2018-2022, solo el 10% de las ENS forman parte de la estrategia contemplada para estas instituciones (comunicación personal, MEN Programa Nacional de Bilingüismo, 31 de octubre de 2022; 22 de febrero de 2022; 28 de septiembre de 2021).

A continuación, se presentan algunas características de las ENS que participaron en el estudio. Para fines de manejo de la información en este documento, se referirá a cada una como ENS 1, ENS 2, ENS 3, ENS 4 y ENS 5. La descripción que se presenta a continuación se compone de dos aspectos: 1) las características locativas generales, y 2) la organización curricular y la práctica pedagógica de los futuros normalistas en relación con su formación para la enseñanza del inglés. La reconstrucción del segundo aspecto se consolidó a partir de una encuesta de caracterización y de la información suministrada por

---

provenir de la ciudad, estar cursando estudios de doctorado y tener una trayectoria como maestra en una institución pública constituyeron una posición de privilegio que de cierta manera facilitó la entrada al campo. En otras, por el contrario, estos aspectos no hicieron diferencia alguna, de hecho, ser maestra de un colegio público y no contar con cargos académicos que socialmente han sido catalogados de alto rango, denotó una postura de subalternidad que en cierta manera dificultó el acceso a ciertas instituciones.

maestros y maestras formadoras, estudiantes en formación y algunas coordinadoras de práctica. Por esta razón, en algunos apartados se incluirán textos extraídos de las entrevistas realizadas.

**1.2.2.1.1 Caracterización de la ENS 1.** La ENS 1 está ubicada al oriente de Colombia y a 135 km de la capital del país. Es la única ENS oficial en su departamento, tiene 4 escuelas anexas y en su municipio es el principal centro educativo. Para el primer semestre de 2023 la ENS 1 contaba con 47 maestros en formación. Es importante resaltar que la ENS 1 ha estado vinculada a la formación de etno-educadores y algunos de sus maestros en formación han realizado sus prácticas pedagógicas en diferentes comunidades cultural y lingüísticamente diversas. Entre los pueblos indígenas que se encuentran presentes en el departamento y en donde algunos de los futuros maestros han realizado su práctica pedagógica e investigativa están: Sáliba, Maibén Masiware, Piapoco, Tsiripu, Amorua, Waipijiwi, Yamalero, Yaruro, Wamonae, Sikuaní y U'wa, asentados en los resguardos de Caño Mochuelo, Duya, San Juanito, Paravare, Médano, El Consejo, Saladillo, El Suspiro, Macucuana y Chaparral Barronegro (Comunicación Organización Regional Indígena De Casanare, marzo de 2020).

La formación relacionada con el núcleo de inglés en la ENS 1 está compuesta por dos elementos que se orientan de manera separada: la formación en competencias comunicativas en inglés, y la formación en didáctica del inglés. El primero de ellos se enfoca en temas léxico gramaticales que incluyen los verbos "to be," "to have," y "to do," así como tiempos simples, la forma imperativa, gustos y disgustos, vocabulario básico, colores, números, meses, y preposiciones de lugar y tiempo (ENS 1, núcleo temático de inglés)<sup>13</sup>. Este núcleo se da durante el semestre 0 o propedéutico de formación, que es al que ingresan los bachilleres que no son egresados de una ENS. Por su parte, la clase de didáctica del inglés es orientada en el primer semestre de formación e incluye, entre otros temas, los lineamientos de política para la enseñanza de inglés en preescolar y primaria y la planeación de micro-clases.

---

<sup>13</sup> El proceso de formación en competencias comunicativas en inglés está apoyado por cursos ofertados por una universidad pública que se dan de manera virtual. Sin embargo, los estudiantes afirman que la modalidad del curso lo hace poco práctico para lo que ellos necesitan y que realmente no notan mejoría en su nivel de inglés.

**Tabla 1** *Contenidos y objetivos curriculares formación en metodología/didáctica del inglés ENS 1*

<b>ENS 1</b>	
<b>Objetivo general:</b> Comprende y aplica algunas estrategias, recursos y conocimientos básicos de la lengua extranjera para llevar a cabo prácticas de enseñanza en preescolar y básica primaria.	
<b>Objetivos/indicadores de desempeño</b>	<b>Contenidos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoce y aplica los derechos básicos de aprendizaje.</li> <li>- Conoce conceptos básicos de los lineamientos curriculares de inglés.</li> <li>- Conoce la estructura de los estándares de competencias básicas en inglés y los niveles de desempeño.</li> <li>- Planea sus clases teniendo en cuenta los momentos de la clase y la estructura de secuencia didáctica.</li> <li>- Elabora planes de clase teniendo en cuenta lineamientos, estándares básicos de competencias y derechos básicos.</li> <li>- Utiliza elementos metalingüísticos como gestos, entonación y material de apoyo para realizar exposiciones cortas en inglés.</li> <li>- Utiliza las TIC para resolver dudas en cuanto a la fonética, vocabulario y gramática del inglés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua</li> <li>- Lineamientos curriculares de inglés</li> <li>- Estándares básicos de competencia</li> <li>- Derechos básicos de aprendizaje</li> <li>- Estrategias para la enseñanza de una segunda lengua.</li> <li>- Estrategias de evaluación de una segunda lengua</li> <li>- Secuencias didácticas</li> <li>- Prácticas a través de microenseñanzas.</li> </ul>

*Nota.* Adaptado de plan de estudios ENS 1

En cuanto a la praxis pedagógica, esta se divide en dos experiencias: una que se desarrolla dentro de la formación en didáctica del inglés y otra que se lleva a cabo directamente en contextos de aprendizaje con estudiantes de preescolar y/o básica primaria. En el primer caso, la práctica consiste en la planeación de una micro-clase que es diseñada durante la formación y aplicada con los futuros maestros y maestras. en el segundo caso, la praxis se realiza en contextos de enseñanza en los niveles de preescolar y básica primaria. Los estudiantes realizan procesos de observación desde el primer semestre dentro de la misma Escuela Normal y en otros colegios o sedes con los que haya convenio. Además, un día a la semana tienen práctica pedagógica rural. Los espacios para realizar la práctica en inglés dependen de la distribución y organización de la maestra titular de la clase. Si el día en que el maestro o maestra en formación hace su práctica coincide con la clase de inglés, podrá hacer la práctica; de lo contrario, no. Las planeaciones y los temas son concertados con la maestra titular, quien generalmente orienta todas las asignaturas. Ella es quien revisa la planeación. La maestra de didáctica en inglés no interfiere en este proceso de práctica; por su parte, la coordinadora solo ofrece algunas sugerencias en cuanto a la organización y herramientas metodológicas de la clase, pero no interviene en temas relacionados con la lengua.

**1.2.2.1.2 Caracterización de la ENS 2.** La ENS 2 es una institución rural ubicada en el departamento de Cundinamarca, a 99 km de la capital de Colombia. Cuenta con ocho sedes, todas

situadas en zonas rurales. Para el primer periodo del 2023 la ENS contaba con 23 maestros en formación: seis en segundo semestre, seis en tercero y 17 en cuarto. El municipio en donde se encuentra esta ENS es una de las principales despensas agrícolas del departamento, esto debido a la variedad de suelos que permite la cosecha de diferentes productos durante todo el año, a pesar de esto las vías de acceso se encuentran en mal estado. Otro de los aspectos característicos del municipio es que solo a unos pasos de la sede principal de la ENS se encuentra un mausoleo que alberga un grupo de momias conservadas sin ningún tipo de tratamiento químico. Este misterio ha sido pieza clave en el desarrollo turístico del sector que anualmente es visitado por cientos de turistas nacionales y extranjeros. La dinámica ha sido aprovechada por la docente de didáctica del inglés y los estudiantes de la ENS quienes ven con la visita de extranjeros angloparlantes una oportunidad para practicar las habilidades conversacionales en la lengua extranjera (Maestra 1 ENS 2. Entrevista, junio 07 de 2022).

El eje de formación relacionado con la enseñanza del inglés en la ENS este compuesto por dos núcleos. Uno relacionado con el desarrollo de competencias comunicativas, este cubre dos semestres, y otro específico para la formación en didáctica el cual se aborda en solo uno. Los temas que se desarrollan en el núcleo de didáctica están relacionados con la historia de la enseñanza del inglés en Colombia, los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, los documentos de referencia para la enseñanza del inglés y la integración de las Tics y materiales.

**Tabla 2** *Contenidos y objetivos curriculares formación en metodología/didáctica del inglés ENS 2*

<b>ENS 2</b>	
<b>Objetivo general:</b> Formar docentes íntegros con preparación en el desarrollo de competencias comunicativas en la educación inicial y básica primaria a través del diseño de currículos para el área de inglés teniendo como referente el contexto en donde se desarrolla su labor. Contribuir en la formación complementaria de educadores para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria que ofrece la Escuela Normal superior a través de la implementación de modelos estrategias y actividades que se pueden implementar en el proceso educativo.	
<b>Objetivos/indicadores de desempeño</b>	<b>Contenidos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa y argumenta sobre lineamientos curriculares del lenguaje e idiomas extranjeros planteados para básica primaria</li> <li>- Demuestra su dominio sobre las teorías vistas aplicándolas en pruebas escritas, orales, ejecución de mini clases.</li> <li>- Plan de estudios para cada grado de educación primaria y preescolar en medio magnético e impreso.</li> <li>- Listado por grados de ejes temáticos lingüísticos para enseñar-aprender inglés en primaria.</li> <li>- Aprendizaje de varias rondas en inglés para ser utilizadas en la práctica pedagógica.</li> <li>- Uso y creación de materia didáctico pertinente para la enseñanza del inglés en básica primaria.</li> </ul>	<p><b>Historia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyecto de bilingüismo en Colombia historia de la enseñanza del inglés</li> <li>- Literatura sobre métodos para la enseñanza del inglés lengua extranjera: TPR, direct method, multiple intelligences, autonomous learning.</li> </ul> <p><b>Lineamientos curriculares en idiomas extranjeros niveles de preescolar y primaria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Temas base que se desprenden del manejo del área de inglés mirado desde los estándares y los derechos básicos de aprendizaje.</li> <li>- Análisis de conocimiento de las mallas curriculares.</li> <li>- Competencias básicas para el área de idiomas extranjeros.</li> </ul> <p><b>Uso de las Tics y otros materiales.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales audiovisuales e internet para enseñar inglés.</li> <li>- Rimad, canciones y rondas en inglés.</li> <li>- Uso de las Tic para la enseñanza del inglés a través del proyecto transversal.</li> <li>- Trabajar la clase de inglés con:</li> <li>- Libro de texto guía</li> <li>- Guías pedagógicas (lesson plan)</li> </ul>

*Nota.* adaptado de plan de estudios ENS 2

En cuanto a la praxis pedagógica, los estudiantes inician desde primer semestre con observaciones en la ENS y en sus sedes anexas. Hasta el segundo semestre los estudiantes hacen su práctica con los primeros niveles de formación, y en tercer semestre pueden realizarlas con 4° y 5°. Para el caso de inglés, los temas son concertados con la maestra titular, quien a su vez revisa las planeaciones de los estudiantes si están entre primer o segundo semestre. Las planeaciones de los estudiantes de tercer semestre son revisadas por la maestra de didáctica del inglés quien da el visto bueno. Ella a su vez, dependiendo de su horario, observa las clases de los futuros normalistas y les da retroalimentación al final. La totalidad de los 10 estudiantes que diligenciaron la encuesta manifestaron haber tenido práctica en inglés en todos los grados y en escuelas rurales. Dentro de la clase de didáctica también desarrollan micro-clases que son retroalimentadas por los mismos estudiantes. La maestra de didáctica

afirma que ella los orienta en sus planeaciones y que uno de los elementos en los que ella enfatiza es en que los futuros normalistas puedan articular tres métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en el desarrollo de sus clases (Entrevista MD, ENS 1. 05/08/2022)

**1.2.2.1.3 Caracterización de la ENS 3.** La ENS 3 está ubicada a 115 km de Bogotá. Para el primer periodo del 2023 la ENS 3 contaba con 40 maestros en formación. La institución educativa se encuentra en pleno centro académico de la región, al lado de una universidad considerada por el Ranking Universitario Latinoamericano de Times Higher Education como una de las mejores cinco universidades públicas en el país. Dada la proximidad entre los dos centros educativos, los/as maestros/as en formación y formadores/as hacen parte activa de los eventos académicos que se realizan en cada institución. Además, varios/as formadores/as en el PFC son docentes catedráticos/as en esta universidad. De otro lado, la ciudad tiene una amplia y variada oferta educativa en todos los niveles, y en lo que corresponde a la educación superior es un destino que acoge miles de estudiantes de diversos sectores del país (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2020).

El componente relacionado con la formación para la enseñanza del inglés se da de manera articulada entre el desarrollo de competencias comunicativas y la adquisición de herramientas para la enseñanza. A pesar de que en el plan de estudios esta formación se divide en inglés básico, y formación para la enseñanza en preescolar y primaria, la maestra que orienta el proceso afirma que el trascurso de la formación se da conforme a las necesidades de los maestros en formación. Así que adecuan y articulan elementos relacionados con la lengua y con herramientas que preparen a los futuros normalistas para su práctica en el aula.

**Tabla 3** *Contenidos y objetivos curriculares formación en metodología/didáctica del inglés ENS 3*

ENS 3	
<p><b>Objetivo general:</b> Potenciar el pensamiento creativo en el desarrollo de competencias (lingüística, pragmática y sociolingüística), habilidades comunicativas (reading, writing, listening y speaking) en el idioma Inglés, y manejo e integración de principios, conceptos y aplicaciones de las NTIC, a partir de la apropiación de procesos cognitivos y la construcción de conocimientos básicos, bajo los lineamientos del aprender a aprender y aprender a pensar, a través de la vivencia de experiencias significativas de aprendizaje y de acuerdo con los estándares planteados.</p>	
Objetivos/indicadores de desempeño	Contenidos
<p>Integrar los enfoques y métodos de la enseñanza del inglés y la tecnología para planear lecciones y diseñar materiales didácticos” y la competencia de integración de conocimientos: “Diseño y aplicación de procesos y estrategias pedagógicas y didácticas para desarrollar las habilidades comunicativas Speaking, Reading, Listening, Writing del idioma inglés, en diversos contextos vinculados con la Práctica Docente en los niveles de Preescolar y Básica Primaria”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profundización de lengua</li> <li>- Estándares, guía 22</li> <li>- Derechos básicos del aprendizaje</li> <li>- Estrategias de enseñanza para niños de preescolar y primaria.</li> </ul>

*Nota.* Adaptado de “Análisis de los planes de estudio con referencia a las TIC en los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales de Tunja”(Cipamocha Guayacán; 2019).

En cuanto a la práctica pedagógica, esta se da en concertación con las maestras y maestros titulares de las distintas escuelas de la zona. La práctica se realiza una semana al mes, y en la semana siguiente se hacen un conversatorio en donde se discuten y socializan las diferentes experiencias que los futuros normalistas tuvieron en el desarrollo de sus clases; la maestra de inglés/didáctica acompaña y orienta esta fase de reflexión posterior a la práctica. Ella misma es quien da ciertas orientaciones para el desarrollo de las clases de los futuros normalistas, sin embargo, quien hace la validación de la planeación es la coordinadora de práctica y la maestra titular de primaria y/o preescolar en donde los maestros/as en formación realiza la práctica pedagógica (Entrevista MC, ENS 3. 16/06/2022). El componente de competencias comunicativas en inglés se refuerza a través de cursos orientados por una universidad pública en modalidad virtual (Entrevista MF, ENS 3. 24/08/2022).

**1.2.2.1.4 Caracterización de la ENS 4.** La ENS 4 es una institución educativa privada, ubicada en Cundinamarca, en el área metropolitana de Bogotá. Para el segundo semestre de 2022 la ENS contaba con 15 maestros y maestras en formación. Entre los aspectos que se destacan en esta ENS es su política de atención a población con alto grado de vulnerabilidad del municipio, esto teniendo en cuenta que, por encontrarse alrededor de una de las principales vías de acceso a la capital, el sector es un punto de acogida para la población víctima de desplazamiento forzado y de otras violencias (Sor Martha Inés Alfonso Gómez, 2018). Desde el PFC la ENS ha proyectado su misión de servicio y atención a la población vulnerable a través de programas como Promundo Activo, una iniciativa que se ha convertido en una posibilidad para que niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad puedan contar con educación gratuita desde preescolar hasta quinto de primaria. De acuerdo con la rectora en el 2018, Promundo es “una salida esperanzadora a las difíciles circunstancias de vida de cientos de niños, niñas y sus familias” (Sor Martha Inés Alfonso Gómez, 2018). Es en este espacio en donde los maestros y maestras en formación hacen la mayoría de su práctica pedagógica.

La ENS 4 orienta la formación inicial en inglés de los futuros maestros en dos componentes diferentes. Uno relacionado con el desarrollo de competencias comunicativas en inglés que abarca tres semestres y otro relacionado con la didáctica del inglés. El primer componente se centra en contenidos léxico-gramaticales. De acuerdo con una maestra formadora, hay una marcada brecha entre los estudiantes egresados de bachiller de la ENS quienes generalmente obtienen hasta un nivel B2 al graduarse en bachillerato, y los estudiantes que ingresan nuevos al PFC quienes en su mayoría tienen un nivel A1. La formación en didáctica, por su parte, se desarrolla en un semestre. Tiene tres ejes orientadores desde donde se abordan temas relacionados con los lineamientos curriculares y principios orientadores para la enseñanza del inglés en primaria, organización de planeaciones de clase y

evaluación.

**Tabla 4** *Contenidos y objetivos curriculares formación en metodología/didáctica del inglés ENS 4*

<b>ENS 4</b>	
<b>Objetivo general:</b> promover una actitud crítica, analítica, reflexiva e investigativa frente al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la educación preescolar y básica primaria proporcionando estrategias didácticas y metodológicas que lo enriquezcan.	
<b>Objetivos/indicadores de desempeño</b>	<b>Contenidos</b>
<p>Reflexionar acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la educación preescolar y básica primaria colombiana.</p> <p>Diseñar y adaptar materiales didácticos para la enseñanza del inglés en educación preescolar y básica primaria.</p>	<p><b>Unit 1: English curriculum in primary education and CEFR</b>            Key principles to teach English.            English standards for primary school            Learning styles            Common European framework (levels a1, a2, b1, b2, c1, c2)            Approaches and methods to teach English</p> <p><b>Unit 2: reflecting on how to develop English lessons in a school</b>            English classes observation            Observation analysis and feedback            English basic learning rights for English language learners            Pedagogical strategy            Lesson planning            How to teach communicative skills            Didactic units: CLIL &amp; ICT</p> <p><b>Unit 3: assessment and evaluation</b>            Definitions and goals of evaluation            Evaluating a foreign language in pre-primary and primary education            Tools and techniques to evaluate English learning</p>

*Nota.* Tomado de contenidos programáticos ENS 4

En cuarto semestre, los estudiantes inician la práctica pedagógica en un programa denominado Promundo. Desde este semestre, los estudiantes toman los contenidos relacionados con su formación inicial hasta en la primera parte de la mañana y a partir de las 10:50 am, reciben a los niños y niñas de Promundo. Los futuros maestros asumen la organización y se encargan de las direcciones de grupo, la distribución de la carga académica es compartida con algunos maestros de la ENS. Las planeaciones de la práctica que se realiza en ese contexto son revisadas por la coordinadora de práctica quien evalúa aspectos relacionados con la estructura de la clase que son aplicables a todas las asignaturas:

*Nosotros manejamos 5 fases dentro de la planeación, el primero es el encuadre que es la parte como de la organización de curso de los niños y demás, el segundo momento, es la motivación que es cuando el maestro debe motivar acerca del tema que va iniciar, ya sea con alguna actividad que llame la atención de los niños, y también verifica preconceptos, luego viene la comprensión del conocimiento que es la explicación y manejo conceptual del maestro, luego viene la aplicación del conocimiento, acá es donde el maestro corrobora qué tanto el niño aprendió o no aprendió del tema y el cierre que es la forma que nosotros tenemos de evaluar ya sea con alguna actividad, tarea o lo que el maestro ingenie [...] Me gusta de pronto cuando entro a observar, escuchar, ver a las maestras en formación con docentes, me encanta ver cómo las de Pro Mundo se desenvuelven en la parte del inglés, como lo manejan, aunque no lo manejo*

*ni nada, pero pues obviamente uno alcanza a observar que ellas sí. Hay falencias, pero sí algunas niñas manejan muy bien eso.*  
**Entrevista MFC, ENS 4.**

Desde la formación en didáctica se acompaña el proceso de observación y práctica inicial de los futuros normalistas hasta tercer semestre. La institución tiene una ventaja y es que cuenta con maestras y maestros de inglés en los niveles de preescolar y primaria y la intensidad horaria es de más de cuatro horas por semana. Es en estos espacios en donde los futuros maestros hacen los primeros acercamientos a su praxis pedagógica en lengua extranjera.

**1.2.2.1.5 Caracterización de la ENS 5.** La ENS 5 se encuentra en Cundinamarca. Para el primer periodo del 2023 se encontraban alrededor de 78 maestros y maestras adelantando su formación en el PFC. Su locación establece unas condiciones que le han permitido hacer parte de algunas estrategias de focalización de los programas para el fortalecimiento del inglés, tanto del Ministerio de Educación Nacional, como de la Secretaría de Educación del ente territorial. Hasta el 2019 la ENS 5 estuvo vinculada con el programa Aliados 10<sup>14</sup> del MEN, sin embargo, dado que paralelamente se encontraba en el programa del plan de bilingüismo de la secretaría, decidieron no continuar debido a la sobrecarga que implicaba hacer parte de las dos estrategias (Maestra 1, ENS 5. Entrevista, agosto 7 de 2022). Entre los proyectos que adelanta la ENS en materia de bilingüismo se encuentra Technoglish, una estrategia que vincula estrategias tecnológicas y el aprendizaje del inglés en la formación de los futuros maestros. La institución ha recibido varios reconocimientos por este proyecto, incluida la participación de dos docentes del PFC en el programa de ICT Training for Colombian Teachers en Corea del Sur.

La ENS 5 estructura el proceso de formación para la enseñanza del inglés a partir de tres componentes principales: desarrollo de competencias en inglés, componente didáctico-pedagógico para la enseñanza de la lengua, y uso de las TIC. El desarrollo de habilidades en lengua extranjera se concibe como el resultado de la apropiación y aprendizaje de diversas metodologías de enseñanza de idiomas. Un aspecto diferenciador de este plan de estudios es su alineación directa con el contenido del currículo sugerido, organizado en torno a ejes temáticos: salud y vida, convivencia y paz, medio ambiente y sociedad, y una aldea global. En cuanto a las herramientas TIC, desde el área de tecnología, los estudiantes exploran una herramienta que luego utilizan para crear materiales en inglés destinados a niños de preescolar durante la práctica pedagógica en el aula.

En el nivel propedéutico, se aborda un nivel básico de inglés, estableciendo las bases para que los estudiantes puedan expresarse sobre sí mismos. Durante el primer semestre, el programa incluye un

---

<sup>14</sup> Se ampliará información con respecto a este programa en el capítulo III.

proyecto denominado "Viajes y Expediciones", que implica la exploración de lugares en el barrio. Desde la clase de inglés, los futuros docentes discuten sobre las distintas rutas que se pueden realizar en la zona (financiera, comercial, histórica, etc.). En este semestre, también se estudia cómo aprenden los niños, proporcionando información general y recomendaciones, y se introducen tres autores clave: Piaget, Vygotsky y Bruner.

En el segundo semestre, el enfoque se centra en la integración de la tecnología, específicamente en el diseño de una Webquest. Los estudiantes deben abordar cinco temas relacionados con la enseñanza del inglés desde su rol como aprendices, analizando cómo estructurar estas clases para luego diseñar una Webquest como futuros maestros. Además, se introduce el estudio de la política de bilingüismo, incluyendo aspectos desde la Constitución Política hasta los lineamientos del Marco Común Europeo, la Guía 22, la Ley de Bilingüismo 1651, entre otros. Posteriormente, se explica el currículo sugerido de inglés, se destacan las diferencias entre la Guía 22 y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), y se profundiza en la política de bilingüismo, mostrando cómo se aplica en la malla adaptada de la Escuela Normal, que se utiliza como base para elaborar una propuesta de unidad didáctica de cuatro sesiones, guiada principalmente por enfoques orientados a la acción y el inglés basado en proyectos.

En este contexto, se resalta la importancia de que los estudiantes manejen enfoques basados en tareas, conforme a la propuesta del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el diseño de clases. Se solicita a los estudiantes la creación de una unidad didáctica utilizando la plataforma Canva, como parte de un proyecto institucional denominado "Technoglish", que fusiona la tecnología con el aprendizaje del inglés. Dentro de este proyecto, los estudiantes deben desarrollar cuatro herramientas: un cuento en Story Jumper, un cómic, un paquete de actividades en JClíc y una herramienta adicional a su elección, manteniendo siempre un enfoque centrado en la enseñanza del inglés.

**Tabla 5** *Contenidos y objetivos curriculares formación en metodología/didáctica del inglés ENS 5*

<b>ENS 5</b>	
<b>Objetivo general:</b> Fomentar la comprensión entre los futuros educadores para que asuman un doble rol: aprendices de un idioma extranjero e instructores en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (TEFL) en las aulas de preescolar y primaria. Por un lado, pueden mejorar de manera constante su competencia y uso del idioma extranjero. Por otro lado, pueden adquirir e implementar elementos esenciales de la metodología y didáctica para enseñar el idioma extranjero, al tiempo que adoptan un enfoque crítico y proactivo	
<b>Objetivos/indicadores de desempeño</b>	<b>Contenidos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer palabras familiares y comandos muy básicos en el aula, saludos y frases relacionadas con uno mismo (información personal, significado y origen del nombre, descripción física y personalidad).</li> <li>- Demostrar conocimiento explícito de vocabulario y estructuras gramaticales estudiadas para construir el proyecto y a través de evaluaciones formales.</li> <li>- Escribir y leer en voz alta textos cortos sobre uno mismo (descripciones físicas, origen del nombre, familia, amigos).</li> <li>- Realizar la planificación de una unidad y tres secuencias didácticas basadas en la breve historia creada en el segundo semestre en el marco del Proyecto TECHNOGLISH para ser implementada con los cursos de 3º a 5º en la jornada de la tarde.</li> <li>- Llevar a cabo al menos tres sesiones de práctica para implementar la unidad didáctica (que consta de tres lecciones) diseñada en el contexto del Proyecto TECHNOGLISH.</li> <li>- Demostrar conocimiento teórico básico sobre la naturaleza de los procesos cognitivos de adquisición de la lengua materna en comparación con el aprendizaje de una lengua extranjera y las características del desarrollo de niños en edades de 6 a 9 años (profesionalismo conductual).</li> <li>- Comprender textos breves en inglés sobre los procesos</li> </ul>	<p><b>Competencias Comunicativas en Inglés:</b>          Giving and asking for personal information.          WHO AM I?          Talking about my family and best friend.          Talking about routines/ chores, likes and dislikes, and free time activities.          Reflecting on healthy eating habits.          Talking about ways to take care of the environment.          Talking about recyclable and non-recyclable elements.          Greeting learners.</p> <p><b>Aspectos Pedagógicos y metodológicos para la Enseñanza de Lenguas en Niños y Niñas:</b>          La importancia y necesidad de aprender inglés en el contexto colombiano.          Desarrollo de los niños, incluyendo edades de 3 a 6 y 6 a 9 años.          Diferentes áreas de desarrollo, como el control del movimiento, la emoción, la inteligencia, el lenguaje, la sociabilidad y el comportamiento.          Implicaciones educativas, tipos de actividades y materiales para el desarrollo del lenguaje.          Adquisición de la lengua materna por los niños, etapas de desarrollo.          Teorías pedagógicas: conductismo vs. cognitivismo, contribuciones de Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner.          La importancia de la memoria en el aprendizaje de lenguas.          Ejemplos del examen Teaching Knowledge Test (TKT).          Uso de la Taxonomía de Bloom para el dominio cognitivo          Autoevaluación para determinar el perfil profesional de los docentes en formación para enseñar inglés.</p> <p><b>Herramientas TICs:</b>          Uso de tecnología e integración en la enseñanza de idiomas.          Diseño de una Webquest con fines educativos.          Desarrollo y uso de herramientas digitales como Story Jumper, cómics y actividades en línea.          Utilización de Canva para crear contenido educativo.          El proyecto TECHNOGLISH que combina tecnología y enseñanza de inglés.          Reorganización de los componentes del blog TECHNOGLISH.          Proceso de revisión de los derechos básicos del aprendizaje, pautas y currículo sugerido de inglés para varios grados.</p> <p><b>Planeación de Clases</b>          Presentación del contenido general y el propósito del curso.          Revisión del proceso de planificación de lecciones.          Énfasis en la formulación de objetivos de aprendizaje, incluyendo objetivos comunicativos y lingüísticos.</p>

- cognitivos de adquisición de la lengua materna, resumir las ideas principales utilizando un organizador gráfico y realizar presentaciones orales breves (conciencia del lenguaje).
- Demostrar conocimiento de léxico académico basado en los materiales teóricos estudiados en clase (conciencia del lenguaje).
  - Presentar de manera oportuna las actividades y materiales (lecciones, videos, actividades de Jcllic, etc.) para la organización del blog del proyecto TECHNOGLISH (experiencia de enseñanza)
- Diario de reflexión sobre la enseñanza basado en la experiencia de enseñar inglés.  
Planificación de lecciones en la enseñanza del idioma inglés.  
Exploración de diferentes metodologías y enfoques pedagógicos.  
Exploración de términos académicos relacionados con la adquisición y el aprendizaje del lenguaje.  
Aplicaciones prácticas para enseñar inglés en la escuela primaria.  
Enseñanza diferenciada para niños y adultos.
- Política de bilingüismo (inglés- español):**  
Análisis de políticas oficiales y marcos legales relacionados con el bilingüismo en Colombia.  
Exploración de documentos y regulaciones, incluyendo la Constitución, Guía 22, Ley del Bilingüismo 1651 y currículo sugerido de inglés.  
Diferenciación entre Guía 22, DBA y política de bilingüismo.  
Reorganización de los componentes del blog TECHNOGLISH.

*Nota.* Adaptado del plan académico de inglés y pedagogía de la ENS 5 y el documento del proyecto institucional. No se logró tener acceso al plan académico correspondiente al 3 semestre.

La práctica pedagógica en inglés se realiza de manera independiente de las demás asignaturas. Se lleva a cabo en la misma ENS con los grados de preescolar dado que en este nivel no hay maestra/o de inglés. Así que durante todo el semestre los futuros normalistas trabajan en la planeación de la clase haciendo énfasis en el diseño y adaptación de materiales, en especial en las herramientas tecnológicas. Durante la implementación de la clase, los estudiantes generalmente están acompañados por la maestra titular, sin embargo, la retroalimentación la reciben prioritariamente de la maestra de didáctica del inglés y la maestra de tecnología quienes durante los días de práctica hacen la función de observadoras en algunos momentos de las clases:

*Ellos inician a dar clases desde propedéutico, pero lo hacen en lengua materna. En mi área, en lengua inglesa, tienen cuatro sesiones y trabajan con sus niños. Nosotras estamos junto con la profe de tecnología monitoreándoles y dialogando con ellos después de las intervenciones, diciéndoles qué hay que corregir, qué hay que hacer. No intervenimos cuando ellos están en acción con los niños, simplemente pasamos, miramos, pero no les interrumpimos, así cometan el error más grande. No les quitamos la autoridad frente a sus estudiantes. Ya después los llamamos aparte y les decimos qué está mal, qué está bien, cómo se deben hacer las cosas (esto está mal, esto está bien, esto es así). Obviamente, podemos llegar a ser crueles, pero toca, porque son maestros. En la práctica a veces está la maestra titular, pero la retroalimentación la hacemos nosotras. A veces las maestras les dicen cosas, como, por ejemplo: no les hablen a los niños todo el tiempo en inglés, cuando la orden de nosotras es diferente. Sabemos que es así, pero es porque ellos no entienden. Ellos subestiman a los niños y no entienden que los niños les logran entender. Entonces, lo que yo les digo a los chicos es que aprendan a manejar la situación.*

**Entrevista MFD, ENS 5.**

Con la ENS 5, se termina la delimitación de cada una de las instituciones educativas que hacen parte de esta investigación. A continuación, se presenta el consolidado de la distribución de áreas por semestre para cada una de las ENS:

**Tabla 6** Consolidado de organización curricular de la formación para la enseñanza del inglés en 5 ENS

	ENS 1	ENS 2	ENS 3	ENS 4	ENS 5
Semestre 0	Inglés 2hrs.	NA	Inglés básico 3 hrs.	Inglés introductorio 4hrs.	Inglés propedéutico 4hrs.
Semestre 1	Didáctica del inglés 2hrs.	Inglés básico 4hrs.	Inglés para preescolar 3 hrs.	Inglés I 3hrs.	Inglés
Semestre 2	NA	Inglés intermedio 4hrs.	Inglés para primaria 3 hrs.	Inglés II 3hrs.	Inglés
Semestre 3	NA	Didáctica del inglés 4hrs.	Inglés para primaria 3 hrs.	Didáctica del inglés 3hrs.	Inglés
Semestre 4	NA	NA	Inglés para primaria 3 hrs.	NA	Inglés

*Nota.* Para el momento de la recolección de datos la ENS 4 estaba haciendo una reestructuración al plan de estudios en el que se contempló la disminución del componente de la enseñanza del inglés de cuatro a tres semestres.

**1.2.2.2 Diseño de Instrumentos.** En este punto se tuvo en cuenta la multiplicidad de factores que influyen en la formación para la enseñanza del inglés de los futuros normalistas. Teniendo en cuenta que esta es una investigación cualitativa, se trata entonces de entender las múltiples realidades, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que está sucediendo. Por este motivo, se emplearon diversas técnicas de recopilación de información, como se detalla en la Figura 1, sección de aproximación a los conocimientos. Estas herramientas de recopilación de datos se desarrollaron y utilizaron en distintos momentos y con cada ENS, con el propósito de generar un nuevo entendimiento sobre sus prácticas de formación inicial de normalistas en la enseñanza del inglés.

Las técnicas e instrumentos se clasificaron en principales y subsidiarios, tomando como criterio la pertinencia de los datos obtenidos en relación con los objetivos de esta investigación. Entre los principales se encuentran: 1. Observaciones no participantes a las clases de inglés orientadas por futuros maestros, 2. Artefactos diversos (principalmente materiales utilizados por los futuros maestros en el desarrollo de sus clases) y, 3. Revisión documental de las planeaciones de las clases y las tesis de grado relacionadas con la enseñanza del inglés realizadas para optar al título de normalista. En cuanto a los subsidiarios, se encuentran: 1. Entrevistas semiestructuradas realizadas a futuros maestras/os formadoras y en formación, 2. Encuestas aplicadas a futuros maestras/os, y 3. Revisión documental de documentos institucionales y referentes de política educativa y lingüística en Colombia. Los datos obtenidos de los instrumentos subsidiarios sirvieron como soporte en la discusión de los resultados.

**1.2.2.2.1 Técnicas e Instrumentos Principales.** Este término se refiere a las fuentes primarias de información en esta investigación. Los datos arrojados a partir de allí fueron analizados utilizando la Teoría de los Códigos de Legitimación, la cual se discutirá más adelante. En lo que respecta a los resultados relacionados con la práctica pedagógica en inglés de los futuros normalistas, las fuentes primarias provienen de: 1. la observación no participante en nueve clases de inglés orientadas por futuras/os normalistas, 2. la revisión documental de las planificaciones de esas clases, y 3. la revisión de los artefactos diversos empleados. En cuanto a la práctica investigativa, los datos provienen de la revisión documental de 49 trabajos de grado presentados para obtener el título de normalistas relacionados con la enseñanza del inglés.

**Observación no participante.** La observación es entendida como una práctica arraigada en discursos e instituciones. Desde esta perspectiva, la observación pertenece a una mirada, que a su vez está situada en prácticas sociales de poder ya existentes y por esta razón en esta investigación se reconoce que la práctica de observar ya ha sido influenciada por sistemas de conocimiento, instituciones o discursos que han establecido enfoques o ideas prioritarias (Bratich, 2018). En línea con lo anterior, la observación es más que un tipo de recopilación de datos, es un contexto de investigación colaborativa en el cual la investigadora ya no participa a distancia de aquellos que están siendo observados, sino que hace parte de una dinámica en donde quienes intervienen en la colaboración de la investigación pueden interactuar (Angrosino & Rosenberg, 2011).

Si bien en esta investigación la observación se considera no participativa en el sentido de que no hubo una intervención directa en las etapas de planificación de las clases de inglés orientadas por futuras/os normalistas, sí se llevó a cabo una participación y socialización directa y espontánea con los niños y niñas en cada una de las clases, así como con las maestras titulares cuando estuvieron presentes. Además, se mantuvo una interacción continua con los futuros normalistas antes, durante y después de la práctica pedagógica en inglés.

El instrumento utilizado para llevar el registro de las observaciones fue una guía de observación de las clases (ver apéndice B). Esta se dividió en cinco secciones: 1. Perfil de la clase, en esta sección se especificó el target u objetivo delimitado por el/la maestra en formación, este fue el punto de partida para establecer los códigos en el análisis de acuerdo con la TCL de la cual se detallará más adelante. 2. Ambiente físico de la clase, 3. Momentos de la clase delimitados por contenidos, instrucciones, tareas, comportamientos e interacciones; en este espacio se destinó una columna para luego marcar los códigos en correspondencia con la TCL durante el proceso de análisis. 3. Recursos, 4. Procedimientos para el manejo de la clase, 5. Procedimiento de evaluación y retroalimentación, y 6. Observaciones y

comentarios finales. Para el manejo de la información registrada en esta guía de observación se utilizó una matriz de vaciamiento (ver apéndice C).

**Revisión de artefactos diversos.** Los artefactos diversos corresponden a los recursos físicos o generados a partir de medios tecnológicos, adaptados y/o diseñados por las/os futuras/a normalistas para el desarrollo de sus clases. Entre los físicos se incluyen flashcards, carteleras, guías de apoyo, etc.; y los presentados a través de medios tecnológicos corresponden a presentaciones digitales, vídeos, páginas Web, posters, juegos y guías interactivas, etc. Para el registro de estos artefactos se realizó una matriz de análisis preliminar que incluyó un análisis centrado en el diseño y estructura, funcionalidad, pertinencia y contenido de cada uno de los artefactos (ver apéndice E).

**Revisión documental de planeadores de clase.** La revisión documental en este punto se centró en la evaluación de los planeadores de las nueve clases observadas. Los datos obtenidos de estas fuentes se enfocaron en los siguientes aspectos: el objetivo de la clase propuesto por los futuros maestros, los momentos preestablecidos para el desarrollo de la clase, la concepción de lengua materna y lengua extranjera, así como la retroalimentación proporcionada por las coordinadoras de práctica y/o las maestras de didáctica de inglés. La información que proporcionó estos documentos se resumió y organizó en una matriz de síntesis (consultar el apéndice D).

**Revisión documental de trabajos de grado.** Esta revisión se centró en los trabajos de grado realizados por futuras/os normalistas relacionados con la enseñanza del inglés. En total se encontraron 47 documentos que corresponden a las tesis generadas entre el 2002 y el 2022. Dado que no se halló un registro digital de estas producciones, fue necesario buscar en el repositorio físico de las bibliotecas de cada ENS y digitalizarlas parcialmente. Con el fin de condensar y sintetizar la información para orientar el análisis hacia los objetivos de esta investigación, se construyó una matriz en donde se identifican elementos transversales de los documentos. Estos incluyen: las temáticas desarrolladas en las investigaciones, los objetivos de la investigación, el sustento teórico y metodológico, los agentes y/o participantes en el proceso investigativo, la especialidad de los/as directores/as de tesis, entre otros. Si bien estos elementos apoyaron la caracterización y descripción de la naturaleza de cada uno de los trabajos de grado, el análisis se centró específicamente en lo que se legitima desde los objetivos, las orientaciones teóricas y las propuestas didácticas en algunos casos.

**Revisión documental de documentos institucionales y referentes de política.** La revisión documental, como fuente de datos subsidiarios, aportó información tanto en la construcción de la historicidad de las ENS en relación con la formación para la enseñanza del inglés, como en la comprensión de la estructura y organización de la formación de los futuros normalistas en cada una de

las ENS. En el primer caso, se hizo una revisión cronológica de 58 documentos entre leyes, decretos, resoluciones, periódicos y demás documentos oficiales con el fin de comprender el objetivo y fines de las ENS, la estructuración curricular, centrada en la preparación en inglés y/o para su enseñanza y en la articulación de la práctica pedagógica/investigativa, y el lugar que ocupan los niveles de preescolar y básica primaria en la formación normalista. En cuanto a la revisión documental realizada en relación con los documentos institucionales de cada ENS, estas incluyeron PEI y planes de estudio de los PFC.

**1.2.2.2.2 Técnicas e Instrumentos Subsidiarios.** Las técnicas e instrumentos subsidiarios se utilizaron de manera complementaria en esta investigación. Estos proporcionaron información que apoyan los datos obtenidos de las fuentes principales con el fin de brindar una visión más completa y detallada en la discusión de los resultados. Entre las técnicas utilizadas están: entrevistas semiestructuradas, entrevista grupal y encuesta dirigida a maestras/os en formación, y revisión de documentos institucionales (planes de estudio y Proyectos Educativos Institucionales).

- **Entrevistas semiestructuradas.** Para el diseño de la entrevista semiestructurada se empleó una combinación de preguntas cerradas y abiertas que fueron el punto de partida para abordar aspectos más profundos sobre el *qué* y el *cómo* (Adams, 2015) de los ejes orientadores (ver tabla 2). En cada una de las entrevistas, se siguió una secuencia cuyo punto de partida fueron preguntas descriptivas relacionadas con la experiencia y trayectoria académica de las personas entrevistadas, esto con el objetivo de lograr establecer el vínculo de los participantes con la formación para la enseñanza del inglés de los futuros maestros. Posteriormente, se formularon preguntas orientadas por las categorías pre-determinadas en consonancia con los objetivos establecidos para este estudio. Por último, se dejó un espacio para comentarios y/o consideraciones finales.

Las entrevistas se llevaron a cabo de manera individual o grupal. Las individuales fueron realizadas con maestras formadoras (ver anexo F), incluyendo a aquellas que orientan la metodología/didáctica del inglés, coordinadoras de práctica (ver apéndice G) y maestras titulares de las aulas en donde los futuros normalistas realizaron su práctica pedagógica en inglés. Por su parte, las grupales (ver apéndice F) fueron desarrolladas con los futuros normalistas que ya hubiesen visto o que para el momento de la entrevista hayan estado viendo el componente de metodología/didáctica del inglés.

A continuación, se muestran las generalidades de la entrevista semiestructurada:

**Tabla 7 Entrevistas semiestructuradas**

Personas Entrevistadas	Objetivo del Instrumento	Ejes orientadores
Maestras de didáctica/metodología para la enseñanza de inglés.	Conocer las percepciones de las maestras que orientan la formación en didáctica/metodología para la enseñanza del inglés frente al diseño y contenido del plan de estudios, el acompañamiento y las líneas de acción establecidas desde el MEN para el fortalecimiento del inglés, y su rol en el desarrollo de la práctica pedagógica en inglés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Perfil docente.</li> <li>– Acompañamiento y líneas de acción del MEN.</li> <li>– Plan de estudios.</li> <li>– Organización y roles frente a la práctica pedagógica e investigativa.</li> </ul>
Coordinadoras de práctica en el PFC.	Comprender la estructura y organización de la práctica pedagógica e investigativa relacionada con la enseñanza del inglés.	
Maestras titulares en donde se realizó la práctica (no aplicó en todos los casos).	Indagar sobre el rol de las maestras titulares frente al proceso de planeación, ejecución y retroalimentación de la práctica pedagógica en inglés llevada a cabo por los futuros normalistas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Perfil docente.</li> <li>– Condiciones de enseñanza.</li> <li>– Planeación y retroalimentación de la práctica pedagógica.</li> </ul>
Maestras/os en formación	Conocer las percepciones de los maestros/as en formación relacionadas con las disposiciones frente al aprendizaje del inglés, el desarrollo de la práctica pedagógica y su proyección investigativa y profesional en relación con la enseñanza de esta lengua extranjera.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Predisposiciones para la enseñanza del inglés.</li> <li>– Familiaridad con documentos de referencia en la política de bilingüismo.</li> <li>– Desarrollo de la práctica pedagógica en inglés.</li> <li>– Investigación y proyección profesional.</li> </ul>

**Encuesta.** En coherencia con lo planteado por Dörnyei & Taguchi (2009), la encuesta se utilizó con el propósito de indagar sobre hechos, actitudes y disposiciones de los futuros normalistas en relación con la enseñanza del inglés (Ver apéndice A). Las secciones que estructuraron la encuesta se componen de 1. caracterización de la población, 2. percepción de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, 3. práctica pedagógica en inglés, 4. documentos de referencia en la política nacional de bilingüismo, y 5. consideraciones para la formación para la enseñanza del inglés de futuros maestros. Un total de 74 normalistas contribuyeron proporcionando información a través de este instrumento.

A continuación, se resumen las fuentes de los datos principales y subsidiarios empleados en el desarrollo de esta investigación:

**Tabla 8** *Técnicas e instrumentos aplicados en cada ENS*

<b>Técnicas e instrumentos aplicados</b>		<b>ENS 1</b>	<b>ENS 2</b>	<b>ENS 3</b>	<b>ENS 4</b>	<b>ENS 5</b>	<b>Total</b>
<b>Fuentes Principales</b>	Observación a práctica pedagógica en inglés y revisión de artefactos utilizados.	1	2	2	3	1	<b>9</b>
	Revisión documental de trabajos de grado para optar al título de normalista superior.	14	0	9	10	16	<b>49</b>
	Revisión documental de planeadores de clase.	1	1	1	1	1	<b>5</b>
	Revisión documental de leyes, decretos, resoluciones, lineamientos de referencia, etc.			58			
<b>Fuentes subsidiarias</b>	Entrevistas semiestructuradas dirigidas a maestras que orientan el componente de enseñanza del inglés.	1	1	1	2	1	<b>6</b>
	Entrevistas semiestructuradas dirigidas a maestras titulares en donde se realizó la práctica pedagógica.	1	1	2	0	1	<b>5</b>
	Entrevistas semiestructuradas dirigidas a maestras coordinadoras de práctica.	1	1	0	1	1	<b>4</b>
	Entrevista grupal dirigida a futuras/os maestras/os.	25	10	17	7	15	<b>74</b>
	Encuesta dirigida a futuras/os maestras/os.	31	10	17	7	14	<b>79</b>
	Revisión documental de planes de estudio y PEI.	1	1	1	1	1	<b>5</b>

**1.2.2.2.3 Validación de Instrumentos.** La validación de los instrumentos se hizo de una forma dinámica, participativa, cíclica y reflexiva al darse simultáneamente con la primera aproximación a cada una de las instituciones y la obtención de permisos. Tanto en el diseño de los instrumentos utilizados para las fuentes primarias como para las subsidiarias, se contó con un equipo conformado por tres maestras expertas en el campo entre las que se incluyen la directora de la tesis doctoral, una maestra de inglés candidata a doctora y una rectora de una institución pública, ambas egresadas de una ENS. Ellas aportaron a la construcción de los instrumentos y validaron su contenido con respecto a la pertinencia, relevancia y estilo de cada una de las preguntas o ítems planteados según los ejes orientadores.

Además, se realizó un pilotaje tanto de la entrevista grupal como de la encuesta aplicada a futuros normalistas. En el primer caso, se contó con la participación de otra investigadora quien se encargó de observar aspectos como el lenguaje corporal, la periodicidad de las intervenciones, la recepción de las preguntas, entre otros elementos que pudieran ser relevantes para la obtención de los datos. Esto permitió una perspectiva adicional sobre la dinámica de la entrevista y, a su vez, implicó una

autoevaluación del rol de la investigadora en la orientación del proceso. Con base en los datos recopilados y en las observaciones de la maestra asistente, se desarrolló una guía orientadora de preguntas para las entrevistas grupales. Esta guía tuvo que ser revisada y replanteada de acuerdo con las condiciones específicas que se encontraron en cada una de las entrevistas semiestructuradas (ENS).

En lo que se refiere a la encuesta, se surtieron tres etapas antes de ser aplicada a los maestros en formación en cada ENS. En primer lugar, se creó un diseño preliminar que fue revisado y (co) construido con las tres maestras expertas. Posteriormente, se solicitó la participación de un grupo compuesto por seis maestras normalistas, quienes completaron y revisaron el instrumento teniendo en cuenta la claridad y redacción de cada uno de los enunciados, la pertinencia en relación con los objetivos de cada sección y la relevancia de acuerdo con sus propios intereses, orientados por los objetivos de la investigación.

Finalmente, como parte del protocolo de revisión adoptado, se llevaron a cabo ajustes y se realizó una prueba piloto con un grupo de maestras y maestros en formación en una de las ENS. A partir del análisis de los datos recopilados durante esta prueba, se verificó nuevamente el diseño y la estructura del instrumento. Es importante destacar que, a pesar de que este proceso se llevó a cabo en la etapa de *Exploración Inicial*, fue necesario llevar a cabo la (re) construcción de la encuesta conforme se visitaba cada ENS, dado que no todos los criterios inicialmente considerados eran aplicables a cada institución.

**1.2.2.3 Consentimientos y Consideraciones Éticas.** Durante la etapa de exploración al campo también se obtuvieron los permisos y consentimientos para el desarrollo de la investigación. Asimismo, se establecieron las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta debido al carácter humano del estudio. Los procesos se desarrollaron conforme a criterios que permitieron asegurar el respeto a la privacidad de la información suministrada en los instrumentos. Durante toda la ruta investigativa se aseguraron los principios compilados por Wa-Mbaleka (2019, pp. 118-119):

- Se aseguró la protección de cada uno de los participantes, la investigadora, el espacio en donde se realizó la investigación, la comunidad, y la institución.

- Se estableció un principio de reciprocidad en el que tanto la investigadora como los participantes pudieran tomar beneficio de los saberes construidos y de las conexiones que se entretejieron en el proceso.

- Se reconoció la dignidad de cada una de las personas que participaron en la investigación. Por lo tanto, se asumió que cada una de ellas, independiente de su estatus, posición, género, raza o cualquier otro factor, están en pie de igualdad durante el viaje de investigación. Tanto la investigadora

como los participantes (co) construyeron saberes a través del estudio, por lo tanto, cada uno de los aportes fue significativo.

- La participación fue voluntaria, por eso, cada uno de los participantes firmó un consentimiento informando (ver apéndice I) luego de haber sido informados de los fines y procedimientos de la investigación.

En resumen, las consideraciones éticas se fundamentaron en el reconocimiento de la dignidad humana y en el respeto a sus principios y valores, así como en la protección de los Derechos Humanos. Se guardó la reserva de los nombres de todos los informantes, y se garantizó también el respeto por la autonomía para dar respuesta de manera libre y voluntaria a los interrogantes y dinámicas planteadas.

### **1.2.3 Fase 3. Aproximación a los Saberes**

Como ya se empezó a establecer en la sección anterior y específicamente en la Figura 2, la fase de aproximación a los saberes comprendió un proceso cíclico y de engranaje que incluyó cuatro actividades: 1. entrevista en grupo focal y aplicación de encuestas a maestros en formación que hubieran visto o estuviesen viendo en ese momento el componente relacionado con la formación para la enseñanza del inglés, 2. entrevista a maestros formadores, allí se incluyeron coordinadores de práctica y maestros encargados de orientar la formación en enseñanza del inglés, 3. Observación de la práctica pedagógica y entrevista a los maestros titulares en donde los futuros normalistas realizaron su clase si estaba presente o aplicaba, y 4. Revisión documental de tesis de grado y planes de estudio.

En conjunto, los saberes que se construyeron en esta investigación provienen de la participación de 74 maestros y maestras en formación, 11 maestras formadoras entre las que se encuentran coordinadoras de la práctica pedagógica y maestras formadoras del componente de inglés, y cinco maestras titulares de los grados en donde se hizo observación de la clase de inglés dirigida por futuros normalistas. En cuanto a este último aspecto cabe aclarar que no en todas las clases observadas estaba la maestra titular presente.

**Tabla 9** *Participantes por ENS*

<b>Participantes</b>	<b>ENS 1</b>	<b>ENS 2</b>	<b>ENS 3</b>	<b>ENS 4</b>	<b>ENS 5</b>
Maestras formadoras	2	2	1	3	2
Maestras/os en formación	25	10	17	7	15
Maestras titulares	1	1	2	0	1
<b>Total participantes</b>	<b>28</b>	<b>13</b>	<b>19</b>	<b>10</b>	<b>18</b>

Un elemento transversal en cada una de estas actividades fue la ejecución de un protocolo de revisión. Dependiendo de la técnica, este protocolo generalmente comprendía cuatro aspectos: (a) revisión preliminar de los datos; en este punto se verificó que se hubiera recogido la información requerida; (b) sistematización de los datos; esto incluyó la transcripción de entrevistas, organización de planes de estudio, planeaciones y registros fotográficos de artefactos diversos, y la digitalización parcial de tesis de grado; (c) revisión final en donde se verificaba la disposición y organización de los archivos de manera digital por cada ENS; y, (d) codificación preliminar de la información por institución.

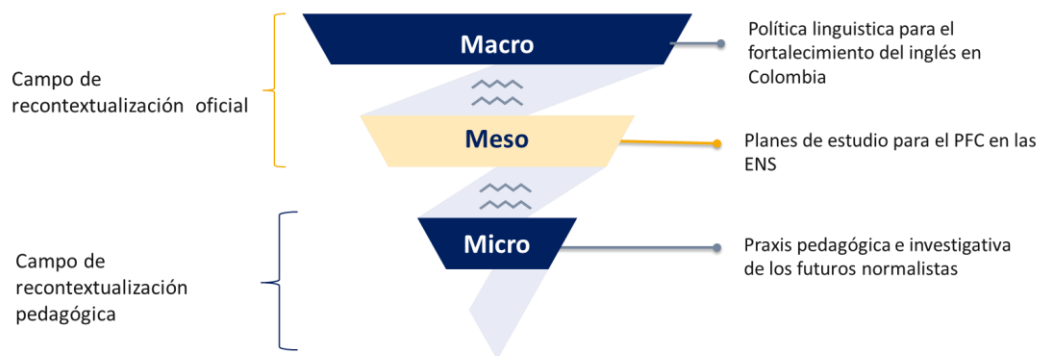
Desde la flexibilidad que ofrece la investigación cualitativa y los múltiples factores a considerar en esta fase de la ruta GEAR, las etapas que se surtieron en esta fase fueron (re) construida en cada momento. El ingreso a cada ENS implicó una investigación previa y posterior adaptación de los instrumentos de recolección de datos. Con base en esto, se realizó un plan de trabajo que en la mayoría de las ocasiones tuvo que ser modificado sobre la marcha debido a las dinámicas propias de cada ENS. Respecto al diseño del plan en donde se tenía escrito en detalle lo que se iba a realizar y una serie de tareas que debían cumplirse, siempre se tuvo en cuenta que el interés estaba puesto sobre lo que se necesitaba saber de cada ENS, y sobre las posibles conexiones que se podrían descubrir desde allí (Stake, 1995). Así que además de tener una lista de actividades para desarrollar, se hizo un ejercicio reflexivo que permitiera evaluar de qué manera estas tareas iban a permitir resolver las preguntas planteadas en la investigación.

**1.2.3.1 Clave Analítica de Resultados: Teoría de los Códigos de Legitimación (TCL).** La Teoría de los Códigos de Legitimación (TCL) es un marco de referencia sociológico y una caja de herramientas para investigar, comprender y transformar las prácticas de conocimiento (Maton et al., 2015). Como herramienta conceptual multidimensional, provee nociones para analizar las disposiciones, prácticas y contextos de los actores en diversos campos sociales. Los actores en estos campos compiten y cooperan para mejorar sus posiciones en jerarquías, dando forma a lo que se considera legítimo. Desde la TCL se considera que los actores encarnan a través de sus prácticas reclamos de legitimidad que están influenciados por disposiciones establecidas en los campos. A través de *los códigos de legitimación* y el *dispositivo de legitimación* se puede definir lo que es legítimo en un campo y quién tiene el poder de definirlo. Es decir que, la TCL analiza los códigos de legitimación en distintos campos para hacer visible lo que es posible, para quién, cuándo, dónde y cómo, y quién puede definir estas posibilidades (Maton, 2014).

En esta investigación la TCL constituye un marco teórico y metodológico para comprender los principios que subyacen a la práctica pedagógica e investigativa en inglés de los futuros normalistas.

Desde esta mirada se abordan las relaciones entre los elementos constitutivos en las prácticas (actores, ideas, artefactos, instituciones, movimientos corporales, sonidos, temas o tópicos) para dar cuenta de la manera como se legitiman los saberes desde el PFC de cada una de las ENS participantes. Se entiende entonces, que los maestros en formación encarnan a través de su rol en el aula una serie de contenidos (creencias, suposiciones, convenciones, procedimientos, etc.), y objetivos, cuyas relaciones y niveles de distanciamiento determinan unas formas dominantes de proceder o unos *lenguajes de legitimación* (Maton et al., 2016). El propósito con la TCL es visibilizar estas prácticas del aula, develar los lenguajes constituidos como legítimos a través de los códigos establecidos y problematizar estas dinámicas a la luz de una estructura más amplia entendida en función de lo que se legitima en el marco de la política lingüística para fortalecer el inglés en el contexto colombiano, comprendido como el nivel macro, y de lo que se establece a nivel meso materializado los planes de estudio de cada ENS. La siguiente gráfica representa cómo se conciben estos tres niveles:

**Figura 2** Niveles en el campo de la formación para la enseñanza del inglés en los PFC<sup>15</sup>



En este apartado se presentará parte de la historia de la TCL, las bases teóricas que la fundamentan establecidas a partir de los postulados de Basil Bernstein y Pierre Bourdieu, las principales dimensiones que se proponen, la construcción del dispositivo de traducción, la aplicabilidad de la teoría en educación y el mecanismo empleado para el análisis de los resultados en esta investigación.

**1.2.3.1.1 Antecedentes de la TCL.** La TCL es un marco de referencia teórico y metodológico que se remonta al inicio de los 90s cuando Karl Maton, precursor de la teoría, integró y proyectó los postulados de Basil Bernstein y Pierre Bourdieu para comprender la manera cómo se construye, legitima

<sup>15</sup> Se antepone el prefijo “re” en “contextualización” para destacar los procesos de cambio y transformación en la transferencia de conocimiento y prácticas educativas. Lo anterior siguiendo los postulados de Basil Bernstein de quien se hablará más adelante.

y distribuye el conocimiento en la sociedad y de qué manera estas dinámicas afectan el campo educativo y la equidad en el acceso al conocimiento. Al extender e integrar los enfoques influyentes de Pierre Bourdieu y Basil Bernstein, la TCL proporciona un medio práctico para superar la ceguera al conocimiento sin caer en el esencialismo o el relativismo (Maton, 2014). Desde el realismo social se analiza como las *relaciones con* y las *relaciones dentro* de la educación y el conocimiento pueden ser reunidas para ofrecer una comprensión más extensa y visible. Tomando estos dos elementos fundacionales, la TCL busca visibilizar las relaciones entre el conocimiento y el poder en diferentes prácticas sociales.

La TCL es una teoría en progreso. Maton advierte que el conocimiento siempre está en curso y, por tanto, esta teoría es un trabajo en desarrollo que progresivamente se ha enriquecido de su aplicabilidad en múltiples contextos. Como él lo describe, “LCT is a collective work-in-progress in which we socially produce fallible but real knowledge. Building a realist sociology of education is a task to be continued” [la TCL es un trabajo en construcción colectiva en el que producimos socialmente un conocimiento falible pero real. Construir una sociología realista de la educación es una tarea que hay que seguir haciendo] (Maton, 2014, p. 216). A medida que se despliega la investigación usando la TCL, se abarca una amplia gama de campos, contextos y problemas del mundo real, lo que contribuye a describir, redefinir y actualizar la teoría. En este sentido, la TCL es una teoría dinámica que se expande y fortalece de la mano con su aplicación a nuevas áreas de investigación y se adapta a las complejidades de la práctica del conocimiento en diferentes contextos. Maton describe su desarrollo como una evolución a través de la investigación en una creciente variedad de temas, donde los datos 'hablan' a la teoría, exigiendo aclaraciones, refinamientos y nuevos desarrollos (Maton, 2014).

El término legitimación engloba cuestiones sociales de cooperación y luchas por el estatus, así como cuestiones ontológicas y epistemológicas sobre la naturaleza legítima de las prácticas (Maton et al., 2016). En perspectiva, la TCL sustenta la idea de que existen diferentes *códigos de legitimación* que estructuran y establecen cómo se valora y se considera legítimo el conocimiento en diferentes contextos y disciplinas. Estos códigos influyen en la manera como se enseña, se aprende y se evalúa el conocimiento en la educación y en otros ámbitos. Van Krieken, R., et al. (2021) sostienen que una analogía para entender estos códigos de legitimación es pensar en el código genético que denota aspectos diferenciales y característicos de los organismos vivos. La TCL busca descifrar los *códigos genéticos* de las prácticas sociales para poner de manifiesto las *reglas de juego* que determinan lo que se legitima en diferentes contextos.

Estas *reglas de juego* son las bases de logro o principios que subyacen a los campos sociales de

práctica. Pueden ser explícitas o tácitas, y generan desigualdad social cuando solo son accesibles para ciertos actores con ciertos antecedentes y privilegios. Al hacer visibles tales principios organizativos, se logra que estén al alcance de más actores y de esta manera puedan ser enseñados, aprendidos y modificados (Maton et al., 2016). En ese contexto, la TCL busca interpretar los códigos que hay detrás de las reglas de juego y descifrar qué permiten y limitan y de qué manera se relacionan con los actores que intervienen. En últimas, lo que se busca es hacer visible estas dinámicas para promover la justicia social.

El conocimiento es para la TCL un objeto de estudio. Esta teoría aborda una preocupación percibida desde los enfoques sociológicos constructivistas y postestructuralistas, los cuales ponen demasiado énfasis en el poder y descuidan comprender completamente el conocimiento como un objeto que puede ser estudiado (Matruglio, 2022). Al abordar el conocimiento como objeto, la TCL busca superar las dificultades de un dilema epistemológico entre el absolutismo positivista y el relativismo constructivista (Maton, 2014). En otras palabras, se entiende que el conocimiento emerge de las prácticas y contextos de su producción, recontextualización, enseñanza y aprendizaje, pero no se reduce a ellos (Maton & Moore, 2010). Como lo señala Moore (2000)

It is true that knowledge is social, and that all knowledge must contain the traces of its conditions of production. But a crucial distinction must be made between the production of knowledge and its emergent properties, i.e., knowledge is socially produced, but at the same time has the capacity to transcend the social conditions under which it is produced. [Es cierto que el conocimiento es social y que todo conocimiento debe contener las huellas de sus condiciones de producción. Sin embargo, se debe hacer una distinción crucial entre la producción del conocimiento y sus propiedades emergentes, es decir, el conocimiento se produce en donde se produce] (p. 32).

Además del poder social, el conocimiento representa un poder epistémico. En consecuencia, es utilizado como dispositivo para mantener brechas y jerarquías sociales estableciendo su acceso y distribución en determinados contextos. En el campo educativo, el conocimiento es un objeto que debe ser estudiado de manera sistemática, ya que constituye la base misma de la educación como un campo social de práctica; es la producción, recontextualización, enseñanza y aprendizaje del conocimiento lo que confiere a la educación su distintiva relevancia (Maton & Moore, 2010).

**Pierre Bourdieu.** Maton destaca la Teoría de los Campos de P. Bourdieu como un elemento clave en el pensamiento realista y relacional que sustenta la TCL. Desde esta teoría, Bourdieu enfatizó en la dificultad de trascender las experiencias sensoriales y de sentido común del mundo, elemento que es transversal en la TCL. De acuerdo con Bourdieu (1977), cualquier formulación socialmente

reconocida contiene intrínsecamente un poder para reforzar disposiciones de manera simbólica que no siempre son reconocidas. Los elementos que desde su teoría permiten pensar en la lógica de las estructuras subyacentes en las prácticas sociales se encuentran en la triada campo-capital-habitus la cual se detallara a continuación.

*Campo.* El término de campo, y concretamente el campo de poder, fue inicialmente introducido por Bourdieu en su libro 'Champ du pouvoir, champ intellectuel and habitus de classe' en 1971. Este se refiere a la estructura social objetiva, abarca las relaciones entre la totalidad de actores individuales y organizacionales relevantes en partes funcionalmente diferenciadas de la sociedad, como la educación, la salud y la política (Anheier et al., 1995). Se entiende entonces que dentro de un campo los actores y grupos están involucrados en relaciones sociales y simbólicas que se refieren precisamente a los principios de funcionamiento del campo, a la propia legitimidad de los criterios de clasificación (Mangez & Liénard, 2014). En palabras de Bourdieu & Wacquant (2005)

un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (situs) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera)(p. 150).

A partir de los postulados de Bourdieu, la TCL concibe los campos como escenarios caracterizados por sus propias formas de trabajo y sus propios recursos y formas de estatus, en donde los actores cooperan, luchan por los recursos y el estatus que se delimita y que están relacionados con lo que se considera como señal de éxito (Maton & Chen, 2017). Este estatus, o maneras de legitimar, tácitamente establece una línea divisoria entre lo que se puede pensar y lo que es impensable, contribuyendo de esta manera al mantenimiento del orden simbólico de donde este estatus mantiene su autoridad (Bourdieu, 1977).

*Capital.* Como teórico materialista, Bourdieu (1986) concibe el capital a manera de trabajo acumulado, bien sea en su forma materializada o en su forma incorporada o encarnada, que, cuando es apropiado de manera privada, esto es, de manera exclusiva, por parte de agentes o grupos de agentes, les permite apropiarse de la energía social en forma de trabajo redificado o trabajo vivo. El capital es el principio que sostiene y subyace a las inequidades del mundo social. De acuerdo con Bourdieu (1986),

Capital, which, in its objectified or embodied forms, takes time to accumulate and which, as a

potential capacity to produce profits and to reproduce itself in identical or expanded form, contains a tendency to persist in its being, is a force inscribed in the objectivity of things so that everything is not equally possible or impossible. And the structure of the distribution of the different types and subtypes of capital at a given moment in time represents the immanent structure of the social world, i.e., the set of constraints, inscribed in the very reality of that world, which govern its functioning in a durable way, determining the chances of success for practices. [El capital, ya sea en sus formas objetivadas o encarnadas, requiere tiempo para acumularse y, como capacidad potencial para generar ganancias y reproducirse en forma idéntica o ampliada, contiene una tendencia a persistir en su existencia. Es una fuerza inscrita en la objetividad de las cosas de manera que no todo es igualmente posible o imposible. Y la estructura de la distribución de los diferentes tipos y subtipos de capital en un momento dado representa la estructura inmanente del mundo social, es decir, el conjunto de restricciones inscritas en la misma realidad de ese mundo, que rigen su funcionamiento de manera duradera y determinan las probabilidades de éxito para las prácticas](p. 15).

Se pueden distinguir tres tipos de capital de acuerdo con la complejidad del campo en donde funcionan, estos son: capital económico, cultural y social. El económico es inmediata y directamente convertible en dinero y puede institucionalizarse en forma de derechos de propiedad. El cultural puede manifestarse en varias formas: como *estado corporizado*, es decir, en forma de disposiciones duraderas de la mente y el cuerpo, por ejemplo una persona con sensibilidad musical generalmente tiene un capital cultural corporizado en forma de apreciación musical; como *estado objetivado*, en forma de bienes culturales (cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, máquinas, etc.); y como *estado institucionalizado*, se refiere a los sistemas que otorgan valor y reconocimiento a ciertos tipos de conocimiento y cultura, por ejemplo la obtención de un título académico o el valor de las calificaciones en las instituciones educativas. Por último, el capital social, se refiere a la suma de recursos reales y potenciales que pueden movilizarse a través de la membresía en redes sociales y organizaciones (Bourdieu, 1986; Anheier et al., 1995).

*Habitus*. Este concepto se refiere a las disposiciones y esquemas de pensamiento que las personas adquieren a lo largo de su trayectoria a través de la socialización y la experiencia. Estas disposiciones influyen en la manera como se percibe el mundo y se actúa en él. En su libro *Esquisse d'une théorie de la pratique* Bourdieu ofrece una definición de la noción de habitus:

l' habitus est le produit du travail d' inculcation et d'appropriation nécessaire pour que ces produits de l' histoire collective que sont les structures objectives (e. g. de la langue, de

l'économie, etc.) parviennent à se reproduire. sous la forme de dispositions durables, dans tous les organismes (que l'on peut, si l'on veut, appeler individus) durablement soumis aux mêmes conditionnements, donc placés dans les mêmes conditions matérielles d'existence. [El habitus es el resultado del trabajo de inculcación y apropiación necesario para que los productos de la historia colectiva, como las estructuras objetivas (por ejemplo, el lenguaje, la economía, etc.), puedan reproducirse en forma de disposiciones duraderas en todos los organismos (que, si se prefiere, pueden llamarse individuos) que están permanentemente sometidos a las mismas influencias condicionantes y, por lo tanto, se encuentran en las mismas condiciones materiales de existencia](Bourdieu, 1972, p. 282).

En otras palabras, el habitus es “la subjetividad socializada” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 186). Referirse al habitus implica reconocer que lo individual, es social o colectivo. Es el resultado del proceso de internalización de las estructuras sociales que construyen disposiciones duraderas. Puede referirse tanto a aspectos individuales como colectivos que incluyen una interacción compleja entre el pasado y el presente. En este sentido, mientras que la historia individual de una persona ha formado su habitus, lo mismo ha sucedido con la historia colectiva de su familia, clase social y género. El habitus dentro de los grupos sociales (como los académicos en un campo particular) difiere en la medida en que las trayectorias sociales e individuales se distancian unas de otras. De manera similar, las situaciones sociales actuales no solo son influenciadas externamente, sino que se internalizan para convertirse en otra capa del habitus. El habitus puede encarnarse en formas de estar de pie, hablar, caminar, pensar y sentir. También puede manifestarse a través de la agencia, permitiendo a una persona recurrir a un repertorio de acciones posibles en cualquier escenario, que pueden ser transformadoras o limitantes dependiendo de la situación (Grenfell, 2018).

Tanto la teoría de los campos de Bourdieu como la TCL comparten una preocupación y es entender cómo los campos sociales estructuran, distribuyen y legitiman el conocimiento (Matruglio, 2022). No obstante, Maton enfatiza que a pesar de que la teoría de Bourdieu busca investigar los principios organizativos subyacentes a las prácticas, las disposiciones y los campos, no establece herramientas desarrolladas u operativas para realizarlo. En este sentido el creador de la TCL advierte que la teoría de Bourdieu es una revolución conceptual inconclusa ya que no revela los principios organizativos de las prácticas, disposiciones y campos; además señala la incapacidad para dar cuenta del conocimiento en sí mismo (Maton, 2014). Las herramientas de pensamiento de la teoría de los campos pueden describir estructuras de poder, pero no tienen la capacidad de explicar lo que origina los campos de práctica ni de capturar los principios organizativos subyacentes de esas prácticas.

Para el desarrollo de la teoría de los campos, Maton sugiere teorizar los métodos mediante los cuales se genera, sostiene, transforma y enriquece el sistema en constante evolución de posibilidades que conforma un campo (Matruglio, 2022). En todo caso, la teoría bourdieusiana tiene una connotación epistemológicamente profunda y ofrece a la TCL la base para pensar la práctica (empírica) como una configuración de realidades relacionales que subyacen a los campos de poder, esta base proporciona la posibilidad no solo de comprender la práctica (empírica) como práctica en la práctica sino visibilizarla para comprenderla y transformarla. Para capturar este mecanismo, Maton se basa en la teoría de códigos de Bernstein del cual se hablará a continuación.

**Basil Bernstein.** La teoría de los campos de Bourdieu ofrece un conjunto de disposiciones que son útiles para entender ciertos aspectos de las prácticas sociales. Por su parte, la Teoría de los Códigos de Bernstein es la base para hacer las realidades relacionales subyacentes manifiestas desde tales prácticas. De acuerdo con Maton (2014), esta teoría proporciona un impulso visible para muchos de los conceptos que se manejan desde la TCL y que son pieza clave para superar el segmentalismo. Desde la noción de *Dispositivo Pedagógico* de Bernstein, la TCL captura, a través de *un Dispositivo Epistémico de Legitimación (DEL)*, la naturaleza multifacética de las realidades subyacentes en los campos de las prácticas sociales (Maton et al., 2016).

Bernstein (2000) propone el Dispositivo Pedagógico para analizar la gramática intrínseca dentro del discurso pedagógico. Para Bernstein este dispositivo constituye un conjunto de reglas y/o procedimientos por medio de los cuales el conocimiento (intelectual, práctico, expresivo, oficial o conocimiento local) se convierte en conversaciones en el aula, planes de estudio, currículo; esto es, en comunicación pedagógica, en donde se materializa el poder simbólico (Ramírez, 2008). De acuerdo con Singh (2002) el Dispositivo Pedagógico aporta los principios generativos de los textos privilegiados del conocimiento escolar a través de tres reglas interrelacionadas: distributiva, recontextualizadora y evaluativa. Entre estas reglas existen relaciones de jerarquía, dado que para Bernstein las reglas de recontextualización se derivan de las distributivas; así mismo, las reglas evaluativas se derivan de las reglas de recontextualización. En ese sentido, existe una interrelación necesaria entre estas reglas, y también existen relaciones de poder entre ellas.

**Reglas distributivas.** Estas reglas regulan las relaciones de poder al distribuir diferentes formas de conocimiento de manera diferencial entre los grupos sociales, dando lugar a diferentes orientaciones hacia el significado o identidades pedagógicas. Estas reglas se establecen como mediadoras entre lo

pensable (conocimiento oficial) y lo impensable (medios para producir conocimiento nuevo)<sup>16</sup>. El control sobre los distintos tipos de conocimiento se logra mediante la selección de los agentes que previamente han sido legítimamente pedagogizados; estos pueden ser personas, organizaciones, ministerios, etc. Lo que materializan estos agentes se traduce en discursos que tienen unas reglas de acceso y controles de poder especializados. Desde lo que legitiman, se genera un sistema de significados que tiene el potencial de crear relaciones de conciencia frente a lo pensable o impensable. En palabras de Bernstein (2000), “power relations distribute the unthinkable and the thinkable, and differentiate and stratify groups accomplished by the distributive rules” [las relaciones de poder distribuyen lo impensable y lo pensable, y diferencian y estratifican grupos logrados mediante las reglas distributivas] (p. 30).

*Reglas de recontextualización.* Estas reglas regulan la formación de un discurso pedagógico específico para deslocalizarlo, reubicarlo y volver a enfocarlo. Se entiende que el discurso pedagógico es en conjunto unos principios que articulan dos discursos: el instruccional, discurso propio de las competencias y las habilidades, y el regulativo, es el discurso dominante desde donde se establecen las directrices encaminadas hacia el orden y control social. Es a través de la recontextualización que un discurso se traslada desde su lugar original de producción a otro lugar, donde se modifica al relacionarse con otros discursos. Como resultado, el discurso pedagógico se convierte en una articulación o fusión de los aspectos instruccionales y regulativos.

Bernstein (2000) sustenta que el campo de recontextualización tiene una función en la creación de la autonomía en la educación. Partiendo de allí, se pueden distinguir entre dos tipos de campos de recontextualización: el Campo de Recontextualización Oficial (CRO), y el Campo de Recontextualización Pedagógica (CRP). El primero de ellos es el creado y dominado por el estado, los agentes pedagogizados seleccionados y ministerios; el segundo, está compuesto por docentes en colegios, departamentos de educación, revistas especializadas y fundaciones de investigación privadas. A partir de estos dos campos se puede pensar que existe autonomía si el CRP puede realizarse de manera independiente del CRO; por el contrario, si solo existiera el CRO, no habría autonomía. Lo que sucede usualmente en la educación es que el CRO regula al CRP limitando su autonomía para recontextualizarse de acuerdo con las condiciones de enseñanza y contextos sociales.

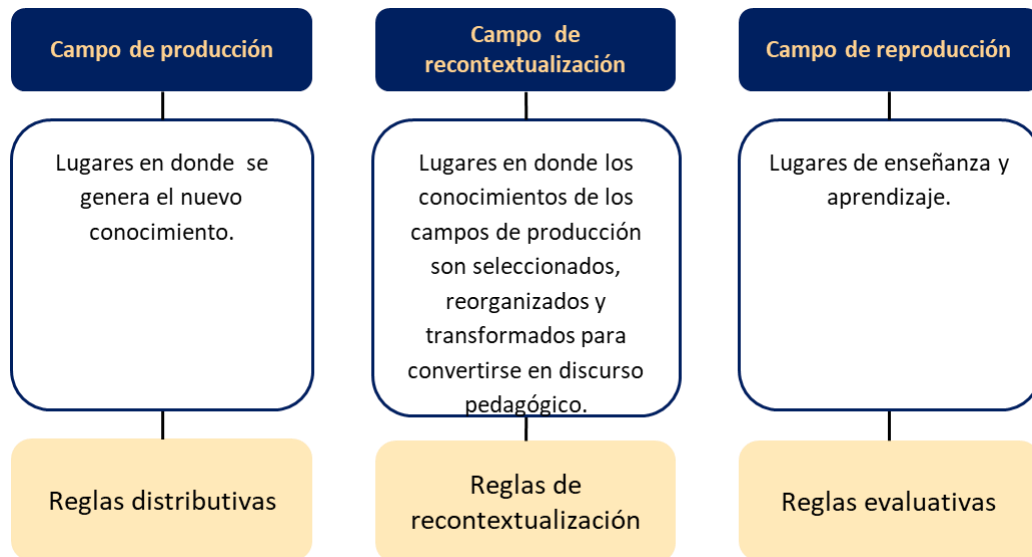
*Reglas evaluativas.* Constituyen las prácticas pedagógicas específicas en donde se condensa el significado de todo el Dispositivo Pedagógico. En términos generales, estas reglas se preocupan por reconocer lo que cuenta como adquisición válida del discurso instructivo (contenido curricular) y

---

<sup>16</sup> Lo impensable en las sociedades pequeñas no alfabetizadas es gestionado y controlado por sus sistemas religiosos, agencias, agentes, prácticas y las cosmologías que generan (Basil Bernstein, 2000).

regulativo (conducta social, carácter y reglas) (Singh, 2002). En otras palabras, las reglas evaluativas son prácticas pedagógicas que producen "un patrón para la conciencia" (Basil Bernstein, 2000, p. 36) y están asociadas con lo que se considera conocimiento válido, generalmente relacionado con los intereses y valores de quienes tienen el poder (Ramírez, 2008).

**Tabla 10** Arena creada por el dispositivo pedagógico



*Nota.* Adaptado de Maton (2014)

Los anteriores elementos que constituyen el Dispositivo Pedagógico permiten el análisis de la "intrinsic grammar of pedagogic discourse" [gramática intrínseca del discurso pedagógico], (Basil Bernstein, 2000, p. 28). Este crea en sus realizaciones un *campo de lucha* entre diferentes grupos por la apropiación del dispositivo. Quien logra apropiarse de este dispositivo tiene el poder de influir en lo que se considera conocimiento válido y sus maneras de transmitirse, lo que a su vez les otorga influencia sobre la conciencia de las personas que participan en la transmisión de conocimiento. En palabras de Bernstein "Whoever appropriates the device, appropriates a crucial site for symbolic control. The device itself creates an arena of struggle for those who are to appropriate it" [Quien se apropia del dispositivo, se apropia de un sitio crucial para el control simbólico. El dispositivo en sí mismo crea un escenario de lucha para aquellos que buscan apropiarlo] (Bernstein, 2000, p. 38).

De acuerdo con Maton (2014), este escenario de lucha está compuesto por tres campos que se relacionan con las reglas expuestas anteriormente:

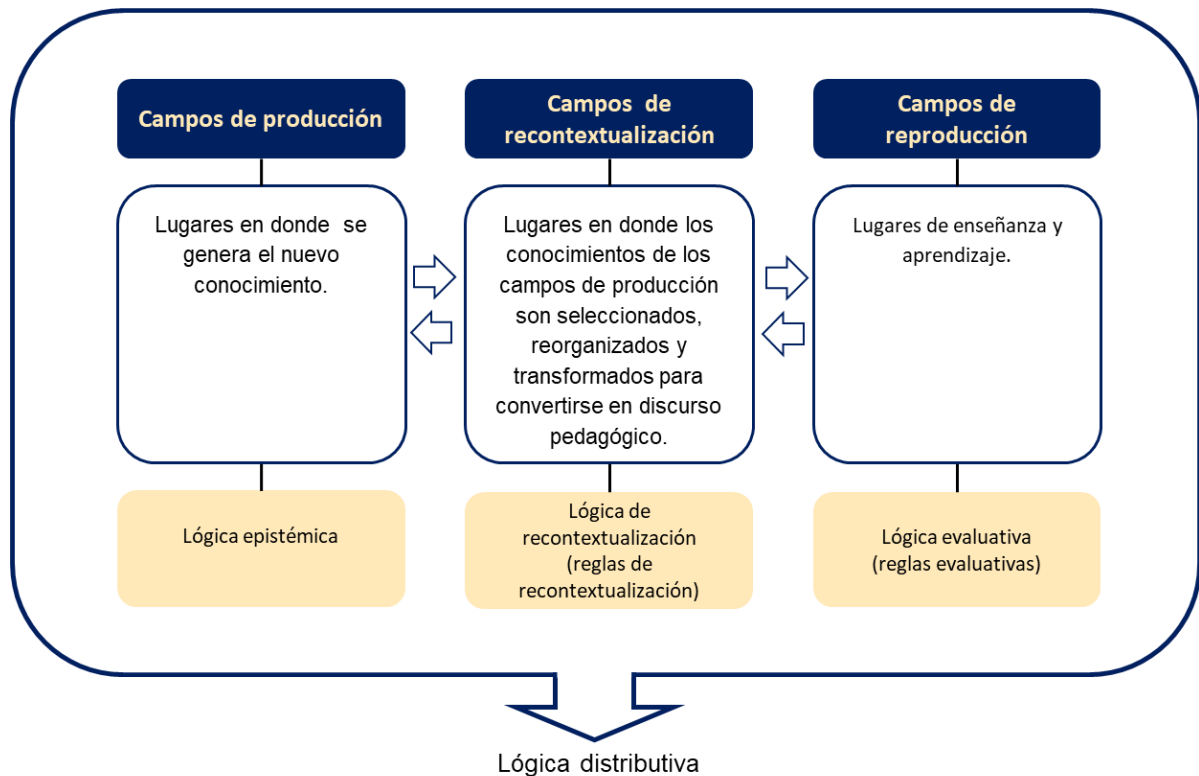
- Un campo de producción donde se construye modifica y posiciona el conocimiento "nuevo".
- Un campo de reproducción donde ocurre la práctica pedagógica.

- c. Un campo de recontextualización donde los discursos del campo de producción son seleccionados, apropiados y transformados para convertirse en discurso pedagógico disponible para ser enseñado y aprendido dentro del campo de reproducción.

Basándose en los principios establecidos tanto por Bernstein como por Bourdieu, Karl Maton considera el conocimiento como una *estructura que está estructurada y es a su vez estructurante* (Maton, 2018). A partir de estos fundamentos, propone un Dispositivo de Legitimación, del cual se discutirá a continuación.

**1.2.3.1.2 Dispositivo Epistémico-Pedagógico.** Considerar el conocimiento como una estructura estructurada y estructurante implica reconocer que quienes se encuentran en determinados campos participan en ellos de acuerdo con unas reglas de juego establecidas. Es a partir de estas reglas de juego, explícitas o implícitas, desde donde demuestran una legitimación que indican las bases para el logro en los campos de las prácticas sociales. En otras palabras, los lenguajes de legitimación incorporan los principios organizativos particulares y creencias sobre el logro que subyacen a esas prácticas, estos principios organizativos subyacentes son los códigos de legitimación (Maton, 2014). En palabras de Maton (2016) un dispositivo de legitimación es un mecanismo generativo hipotético que subyace a los campos sociales de práctica sobre los cuales los actores cooperan y luchan por el control con el fin de establecer relaciones (de dominancia, visibilidad, centralidad, etc.) entre códigos de legitimación.

A partir del Dispositivo Pedagógico desarrollado por Bernstein, Maton propone el Dispositivo Pedagógico-Epistémico (DPE) considerando los campos de producción, recontextualización y reproducción. Sin embargo, aclara que la recontextualización puede darse entre los campos en ambas direcciones, no jerárquicamente como lo propone Bernstein. Mientras que el modelo de Bernstein se centraba en la pedagogización del conocimiento y en cómo el conocimiento puede ser curricularizado desde el campo de producción al campo de recontextualización y pedagogizado desde el campo de recontextualización al campo de reproducción, el DPE también considera la manera cómo el conocimiento educativo implementado en la pedagogía puede ser recurricularizado en el campo de recontextualización. Asimismo, considera cómo el conocimiento de los campos de reproducción puede ser intelectualizado como parte del conocimiento que sirve como materia prima para crear nuevo conocimiento en los campos de producción (Maton, 2014).

**Figura 3** Escenario creado por el Dispositivo Epistémico-Pedagógico

*Nota.* Adaptado de Maton (2014)

El EPD es entonces objeto de lucha de poder por parte de actores sociales que buscan controlarlo, naturalizando sus propias prácticas y asegurando que estos sean los principios regulativos dominantes de logro (Singh, 2002). Estas legitimaciones, que determinan los principios organizativos subyacentes en un campo de práctica, pueden variar dependiendo del contexto donde ocurre. Las reglas de juego o códigos que se encuentran en las prácticas pueden ser visibilizados por la TCL a través del uso de las dimensiones que desarrolla esta teoría. A continuación, se presentarán brevemente las dimensiones más desarrolladas por la TCL: especialización, semántica y autonomía.

**1.2.3.1.3 Dimensiones en la TCL.** Maton (2015) define las dimensiones en la TCL como un grupo relacionado de conceptos que exploran un conjunto de principios organizativos de la práctica. La TCL tiene cinco dimensiones: Especialización, Semántica, Autonomía, Temporalidad y Densidad, sin embargo, las más desarrolladas son las tres primeras. Cada dimensión comprende como mínimo los siguientes aspectos: 1. una estructura que destaca un tipo específico de patrón creado por las prácticas; 2. una especie de código de legitimación que revela los principios organizativos que subyacen a esos patrones; 3. relaciones constitutivas que generan el código de legitimación; 4. un plano cartesiano que mapea las relaciones constitutivas y sus modalidades resultantes de código de legitimación; 5. perfiles

que rastrean sus puntos fuertes a lo largo del tiempo; y 6. un dispositivo que genera esas modalidades, sobre las cuales los actores cooperan y luchan por el control.

**1.2.3.1.3. 1 Especialización.** Esta dimensión explora cómo se organiza y se jerarquiza el conocimiento en diferentes campos de práctica o áreas de especialización. Desde la especialización se conciben los campos sociales de práctica como estructuras de *conocimiento-conocedor*, cuyos principios organizativos se conceptualizan como códigos de especialización (Maton & Chen, 2019; Maton, 2014). A partir de esta dimensión se pueden distinguir analíticamente las relaciones epistémicas entre las prácticas y su objeto o enfoque, es decir, esa parte del mundo hacia la cual están orientadas; y las relaciones sociales entre las prácticas y su sujeto, autor o actor; esto se refiere a quien está llevando a cabo las prácticas.

La relación entre estos dos componentes resalta preguntas sobre: qué puede ser legítimamente descrito como conocimiento (relaciones epistémicas, RE), y quién puede afirmar ser un conocedor legítimo (relaciones sociales, RS). Cada una de estas relaciones puede ser enfatizada de manera más fuerte (+) o débil (-) de modo independiente, y las dos fuerzas juntas generan códigos de especialización (RE+/-, RS+/-) (Maton & Chen, 2017; Maton 2019). Estas relaciones se pueden visibilizar en el plano de especialización, en el cual se muestran cuatro modalidades principales (Maton, 2016):

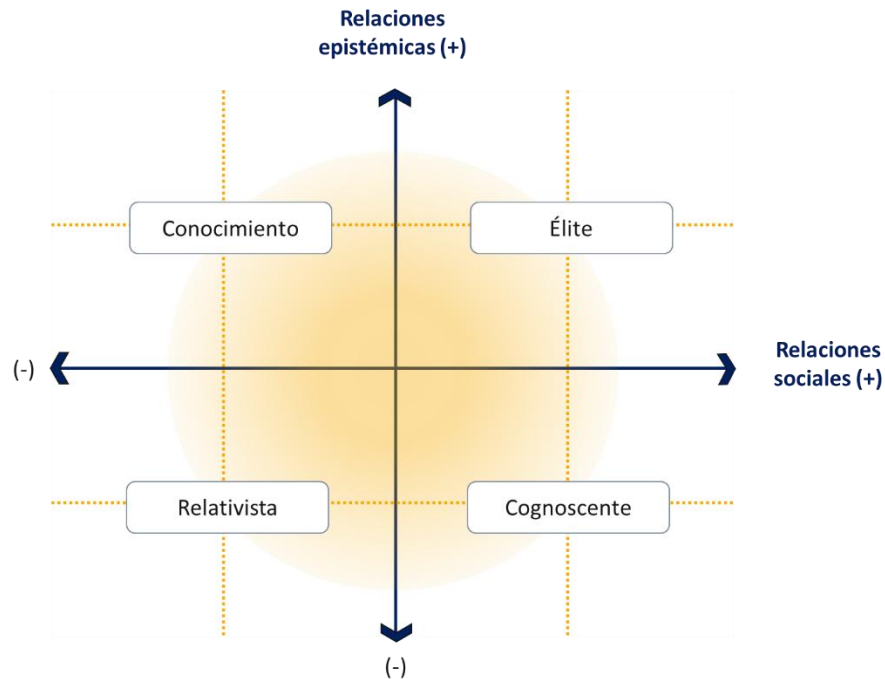
**Códigos de conocimiento (Relaciones epistémicas RE+, Relaciones Sociales RS-),** donde se enfatiza la posesión de conocimiento especializado, principios o procedimientos relacionados con objetos de estudio específicos como base del logro, y se minimizan los atributos de los actores.

**Códigos de conocedor (RE-, RE+),** donde se minimiza el conocimiento especializado y los objetos, y se enfatizan los atributos de los actores como medidas de logro, ya sea vistos como innatos (por ejemplo, 'talento natural'), cultivados (por ejemplo, 'gusto') o sociales (por ejemplo, teoría del punto de vista feminista).

**Códigos de élite (RE+, RS+),** donde la legitimidad se basa en poseer conocimiento especializado y ser el tipo correcto de conocedor.

**Códigos relativistas (RE-, RS-),** donde la legitimidad no está determinada ni por el conocimiento especializado ni por los atributos del conocedor. Esto es equivalente al "todo vale".

Los anteriores códigos pueden mapearse en el siguiente plano:

**Figura 4** Plano de especialización

*Nota.* Adaptado de Maton (2016).

En otras palabras, esta dimensión visibiliza lo que se legitima a partir de 'lo que alguien sabe' (códigos de conocimiento), 'el tipo de conocedor que alguien es' (códigos de conocedor), ambos (códigos de élite) o ninguno (códigos relativistas) (Maton, 2016). En términos más prácticos, a partir de esta dimensión se pueden describir los grados de coincidencia o de choque entre códigos de, por ejemplo, las disposiciones de los estudiantes y las prácticas en el aula; las prácticas educativas y el currículo prescrito; la formación teórica y práctica en la formación inicial de maestros.

Un ejemplo de la utilización de esta dimensión se sitúa en las prácticas de enseñanza en el contexto de la educación popular en Chile. Desde la dimensión de especialización se creó un modelo que busca explorar la naturaleza del conocimiento que se construye en la interacción entre el profesor y el estudiante en el aula. Lo anterior con el fin de explorar los recursos de significado que construyen el conocimiento en el discurso en el aula (Lizama, 2017). Otro ejemplo de la aplicación de esta dimensión fue un estudio relacionado con las percepciones de las/os rectoras y educadoras frente a la educación STEM (Dankenbring et al., 2023). Desde el uso de los códigos en esta dimensión se logró establecer que casi la mitad de las respuestas de los participantes indicaron percepciones relacionadas con el código de *conocimiento*, mientras que un número más pequeño pero significativo indicó percepciones relacionadas con el código de conocedor o cognoscente. Las respuestas restantes mostraron

percepciones relacionadas con el código elite, lo que indica que una pequeña proporción de los participantes valoraba el desarrollo tanto del conocimiento/prácticas disciplinarias como de las habilidades/atributos genéricos en la educación STEM.

La aplicabilidad de esta dimensión en el campo de la educación, y en otros, es tan amplia como diversa. Esta investigación no abordó esta dimensión dentro de su mecanismo de análisis, sin embargo sí deja como aporte la construcción de un dispositivo de traducción genérico que puede ser utilizado en futuras investigaciones para el análisis de los trabajos de grado de los futuros normalistas en el campo de la enseñanza del inglés. Las relaciones epistémicas (RE) se reflejan en la forma en que los contenidos en los documentos investigativos se orientan hacia el desarrollo de ciertos conocimientos (desarrollo de habilidades específicas en inglés, producción de materiales didácticos, uso de métodos específicos para la enseñanza del inglés, revitalización de lenguas minoritarias); esto podría entenderse como el *qué* de sus investigaciones. Por su parte, las relaciones sociales (RS), centradas en el conocedor, es decir, el *quién* (maestros de educación primaria y preescolar, estudiantes de niveles de preescolar y primaria, comunidades indígenas y sus estudiantes, instituciones educativas), dan cuenta de los actores en esas investigaciones en relación con el conocimiento.

A continuación, se presenta el dispositivo de traducción genérico centrado en las relaciones epistémicas y sociales para cada las categorías en las que se enmarcan los trabajos de investigación encontrados en las ENS participantes. Este dispositivo es un insumo que puede ser potenciado según la categoría o el trabajo de grado que se quiera analizar. Es preciso aclarar que analizar las relaciones entre los conocimientos presentados en las tesis (RE) y su relación con los actores que presentan esos conocimientos (RS) y/o contenidos es tan amplia como diversa, en este caso para la construcción de este dispositivo se tomaron únicamente las tesis o trabajos de los normalistas, pero un análisis mucho más detallado podría incluir también la presentación o defensa que ellos realizan.

**Tabla 11** *Dispositivo de traducción genérico, dimensión de especialización*

<b>Categoría</b>	<b>Relaciones Epistémicas</b>		<b>Relaciones Sociales</b>	
<b>1. Materiales didácticos para la enseñanza del inglés</b>	<b>RE+</b>	Uso de conocimientos técnicos y específicos sobre pedagogía y lingüística para crear materiales didácticos.	<b>RS+</b>	Los creadores de materiales son considerados expertos en enseñanza de inglés y pedagogía.
	<b>RE-</b>	Énfasis en habilidades prácticas de enseñanza sin requerir una teoría profunda de pedagogía o lingüística.	<b>RS-</b>	La creación de materiales puede ser realizada por cualquier educador, independientemente de su especialización en enseñanza de idiomas.
<b>2. Estrategias didácticas en el desarrollo de competencias comunicativas</b>	<b>RE+</b>	Desarrollo de conocimientos específicos en competencias comunicativas en inglés, incluyendo métodos de enseñanza para mejorar speaking, listening, etc.	<b>RS+</b>	Consideración de educadores con habilidades o formación especial en competencias comunicativas.
	<b>RE-</b>	Estrategias basadas en experiencias generales, sin enfatizar en conocimientos técnicos de lingüística o didáctica del inglés.	<b>RS-</b>	Estrategias aplicables por cualquier docente, sin necesidad de especialización en inglés o en habilidades comunicativas
<b>3. Interdisciplinariedad e integración curricular</b>	<b>RE+</b>	Aplicación de conocimientos de varias áreas, como ciencias sociales y naturales, en la enseñanza del inglés.	<b>RS+</b>	Educador con conocimientos o experiencia en múltiples disciplinas, además de la enseñanza del inglés.
	<b>RE-</b>	Énfasis en la integración de áreas en el aprendizaje del inglés sin necesidad de conocimientos especializados en cada una.	<b>RS-</b>	Integración curricular que puede ser realizada por educadores con habilidades básicas en varias áreas.
<b>4. Análisis de políticas educativas</b>	<b>RE+</b>	Conocimiento en el programa o estrategia concreta a analizar	<b>RS+</b>	Reconocimiento de autores con experiencia o conocimiento en políticas educativas
	<b>RE-</b>	Enfoque en percepciones generales de las políticas sin un conocimiento profundo	<b>RS-</b>	Reconocimiento de autores con experiencia o conocimiento en políticas educativas
<b>5. Enfoque en lenguas nativas y revitalización lingüística</b>	<b>RE+</b>	Uso de conocimientos específicos en lingüística y en lenguas indígenas.	<b>RS+</b>	Los autores tienen experiencia en comunidades lingüísticas o culturales específicas
	<b>RE-</b>	Orientación hacia la práctica pedagógica sin conocimientos especializados en lenguas nativas.	<b>RS-</b>	La revitalización puede ser promovida por cualquier educador sin una conexión directa con la comunidad o lengua.

**1.2.3.1.3.2 Semántica.** Esta dimensión explora las prácticas sociales basadas en sus estructuras semánticas, en específico relacionada con el contexto y complejidad de los conocimientos. Los principios

organizativos son establecidos por códigos determinados por la gravedad y la densidad semántica. La *gravedad semántica* se refiere al grado de dependencia del contexto en el significado, en ese sentido cuanto más fuerte sea la gravedad semántica (SG+), más dependiente es el conocimiento de su contexto para tener sentido; así mismo cuanto más débil sea la gravedad semántica (SG-), menos dependiente es el conocimiento de su contexto para su significado.

Por otro lado, la *densidad semántica*, se refiere al grado de condensación del significado: cuanto más fuerte sea la densidad semántica (SD+), más significados se condensan dentro de un símbolo o práctica; cuanto más débil sea la densidad semántica (SD-), menos significados se condensan (Maton, 2015). En el plano de análisis en esta dimensión se pueden identificar cuatro códigos:

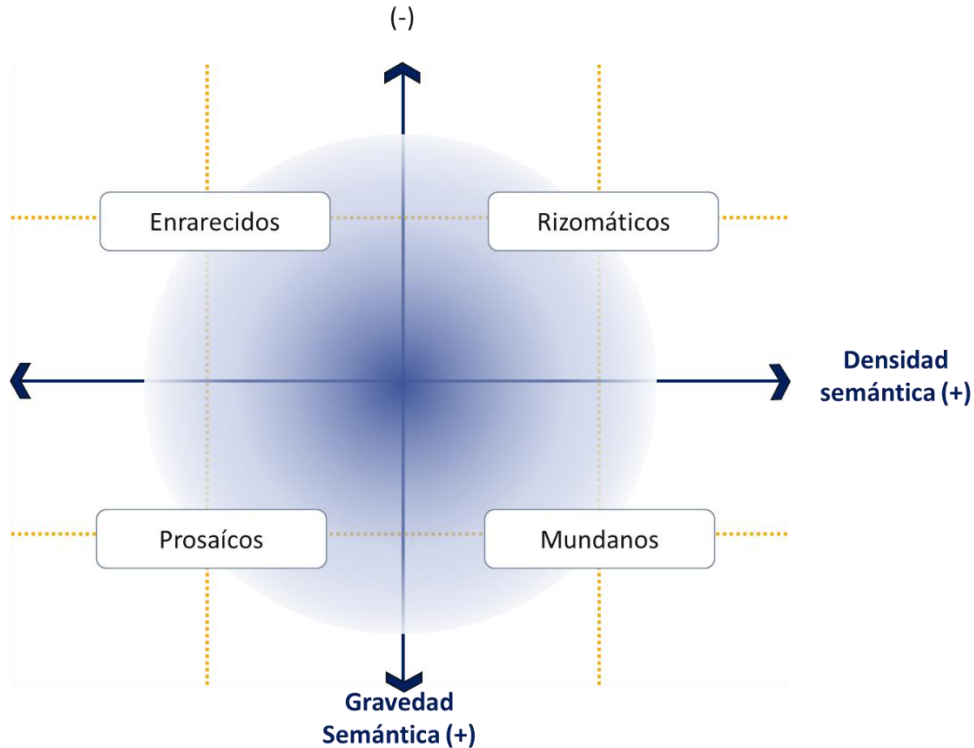
**Códigos rizomáticos (GS-, DS+).** Estos se refieren a los significados que mantienen una gravedad semántica más débil (GS-) y una mayor densidad semántica (DS+). Es decir, significados que son complejos pueden presentarse en términos o lenguaje técnico-disciplinar.

**Códigos prosaicos (GS+, DS-).** Contrario a los códigos rizomáticos, los prosaicos son significados con una gravedad semántica más fuerte (GS+) y una menor densidad semántica (DS-). Es decir, son significados concretos y simples. Pueden relacionarse con conocimientos cotidianos y de sentido común.

**Códigos mundanos (GS+, DS+).** Estos códigos muestran una gravedad semántica más fuerte y una mayor densidad semántica. Es decir, son significados muy dependientes del contexto pero que a la vez son complejos. De acuerdo con Doran (2021), estos códigos pueden relacionarse con conocimientos en áreas como la educación vocacional y campos orientados por la práctica, las artes, arquitectura en donde se requiere un alto conocimiento específico para llevar a cabo una tarea práctica, como por ejemplo la realización de una operación quirúrgica.

**Códigos enrarecidos (GS-, DS-).** Son significados con una gravedad semántica más débil y una menor densidad semántica. Son en cierta medida independientes del contexto, pero mantienen su simplicidad.

Los anteriores códigos se representan en el plano de la siguiente manera:

**Figura 5** Plano de códigos semánticos

*Nota.* Adaptado de Maton (2016).

La realización de esta dimensión puede darse en muchos contextos. Se pueden analizar las reglas de juego, revelar similitudes y diferencias, explorar los grados en que los códigos se chocan o coinciden y mostrar cambios a lo largo del tiempo. Por ejemplo, estos códigos pueden dar luz en los debates educativos alrededor de la oposición recurrente entre conocimientos teóricos y prácticos en diferentes áreas. En este contexto particularmente, los códigos semánticos revelan esta oposición como una dicotomía falsa: estas formas representan códigos rizomáticos (SG-, SD+) y códigos prosaicos (SG+, SD-), respectivamente, y excluyen la posibilidad de códigos rarificados (SG-, SD-) y códigos mundanos (SG+, SD+) (Maton, 2016).

La densidad/gravedad semántica puede ser visibilizada a través de un perfil semántico en donde se representan las ondas semánticas en las prácticas de conocimiento. Trazando las fuerzas de la gravedad y la densidad semánticas de las prácticas a lo largo del tiempo, como por ejemplo el desarrollo de una práctica en el aula, un plan de estudios, un texto, etc., se revela un perfil y un rango semánticos asociado entre sus mayores y menores fortalezas. En este perfil se pueden reconocer tanto ondas como líneas semánticas (ver figura 6). Para analizar una práctica en el aula, por ejemplo, se pueden dar cuenta de líneas planas semánticas altas (A), es decir cuando se abordan conceptos con una alta

densidad en sus significado por un periodo recurrente; una línea plana semántica baja (B), por ejemplo cuando se recurre al contexto para bajar la carga semántica de un concepto y esto ocurre por un periodo recurrente, y una onda semántica (C), por ejemplo, cuando se utilizan conceptos con una alta densidad semántica pero se recurre al contexto o ejemplos concretos para explicarlos mejor.

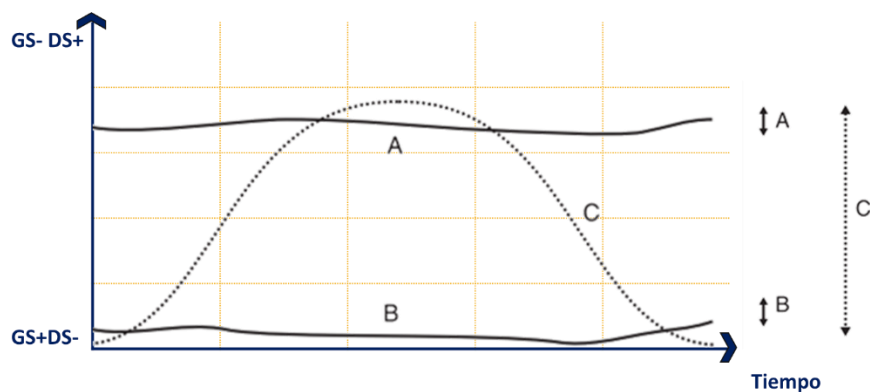
A continuación, se muestra una representación de tres perfiles simplificados y sus rangos:

A: línea plana semántica alta.

B: línea plana semántica baja.

C: onda semántica.

**Figura 6** *Perfiles semánticos*



*Nota.* Adaptado de (Maton, 2016).

Un ejemplo para analizar las prácticas en el aula usando esta dimensión fue un estudio realizado en una clase de séptimo grado de la escuela primaria privada en Aracaju, Brasil. Haciendo uso de los códigos semánticos, se evaluó una situación de enseñanza desarrollada a través de Círculos de conversación (yarning circles), con el objetivo de explicar y caracterizar los perfiles semánticos de gravedad y densidad desarrollados durante las interacciones discursivas. Los resultados muestran que a pesar de las interacciones discursivas entre el profesor y los estudiantes y entre los propios estudiantes en todos los momentos analizados, no se encontró ninguna variación semántica entre los diferentes niveles de gravedad y densidad que permitiera la formación de ondas semánticas en las interacciones. En ese sentido, ni la comprensión de la gravedad semántica en las limitaciones explicativas de los participantes ni la densidad semántica permitieron la circulación de discursos diferentes en el aula. Lo anterior sugiere que las estrategias de enseñanza que promueven interacciones dialógicas en el aula no son suficientes; también es necesario comprender cómo se produce, circula y legitima el conocimiento científico en el aula (Pinto & Wartha, 2021).

En esta misma línea, una realización de esta dimensión se dio con un estudio realizado en la Escuela Normal Superior de Caldas, con estudiantes de grado 9°. La intención era visibilizar la manera cómo interactúan la Modelización Multidimensional Artefactual y la Sofisticación epistemológica en el aprendizaje de la Teoría de la Evolución Biológica de las especies. A través de esta dimensión lograron reconocer el tránsito del lenguaje que emplean los estudiantes desde la comprensión contextualizada propia del discurso horizontal más simple y conocido hacia el significado más profundo e integrado del discurso vertical (Lopez & Alzate, 2021). Cabe destacar que en la revisión en diferentes bases de datos este fue el único estudio encontrado con respecto a la aplicación de la dimensión semántica de la TCL en el contexto colombiano.

Otro ejemplo del uso de esta dimensión, y en específico del perfil de ondas semánticas, puede ser esta tesis doctoral, y concretamente cada uno de sus apartados. En esta sección, en la que se explica la dimensión semántica de la TCL se empieza por una densidad semántica alta en tanto se aborda el concepto con una carga de significado independiente de su articulación con el contexto. Luego se dispone de ejemplos mediante los cuales se baja la densidad y aumenta la gravedad semántica. De esta misma manera se pueden analizar otro tipo de discursos.

En la formación inicial de docentes, utilizar esta dimensión podría dar luz en torno a la forma como se estructuran los planes de estudio y como se priorizan los conocimientos teóricos y prácticos. Los conocimientos teóricos podrían estar asociados con una densidad semántica alta y su articulación con el contexto, en específico, con las prácticas pedagógicas, en algunos casos, podría ser la realización de códigos de gravedad semántica alta y densidad semántica baja. Si bien esta dimensión no es considerada para el análisis de los datos en esta investigación, sí formará parte de las recomendaciones sugeridas al final de esta investigación en torno a la formación normalista.

**1.2.3.1.3.3 Autonomía.** Esta dimensión será la utilizada para analizar la práctica pedagógica de los futuros normalistas en todos los niveles: macro-meso, y micro. Desde allí se puede explorar, analizar y visibilizar la manera como se organizan y se relacionan las prácticas en términos de la autonomía en diferentes campos o prácticas de conocimiento. Se asume que cualquier tipo de práctica tiene una serie de constituyentes que se relacionan y distancian de ciertas maneras. Estos constituyentes pueden ser ideas, artefactos, instituciones, movimientos corporales, distribución del aula de clase, sonidos, etc. Desde esta premisa, se puede analizar cómo estos elementos se conectan o se separan, y de qué manera estas dinámicas se relacionan con reglas tácitamente asumidas, convenciones no escritas, mecanismos, objetivos declarados, normas no explicitadas, reglas formales, entre otros.

Explorar las prácticas del conocimiento desde esta dimensión es una alternativa para superar los

obstáculos que impiden comprender la construcción integradora del conocimiento. De acuerdo con Maton & Howard (2020), los obstáculos se relacionan con la ceguera al conocimiento, el esencialismo y el segmentalismo. La ceguera del conocimiento es el resultado de la doxa subjetivista que reduce el conocimiento al saber. El conocimiento en el campo educativo está representado en el currículo, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, el diseño de materiales instruccionales, etc. Sin embargo, este conocimiento, concebido desde el resultado de procesos mentales de comprensión y apreciación que hacen parte de la subjetividad de las personas, cae en el relativismo constructivista que limita y posiciona ciertos saberes. En este sentido, muchos enfoques en la investigación educativa tienden a centrarse en los tipos de individuos que poseen conocimiento o en las diversas formas en que se adquiere y no en el conocimiento en sí mismo (Maton, 2014; Maton & Howard, 2018).

Otro obstáculo para comprender la construcción integradora del conocimiento es el esencialismo. Desde allí se da por hecho que los conceptos o entidades tienen una naturaleza que las categoriza y define y las hace ser lo que son, esto puede tratar sus propiedades como homogéneas e invariables (Maton & Howard, 2021), y desde estas acotaciones categoriales se establecen significados, y por lo tanto sus similitudes y diferencias que parece fueran evidentes por sí mismas. Estas categorías preconstruidas están usualmente arraigadas al sentido común, son auto explicativas, y se asume que sus referentes poseen características esenciales que son universales, estables y no controvertibles (Maton & Howard, 2018).

Por último, el segmentalismo, se refiere a las categorías preestablecidas que pueden limitar la visión del conocimiento a través del uso de categorías que no acaparan la totalidad de los significados. De acuerdo con Maton & Howard (2018), aunque estos modelos ayudan a abordar la falta de comprensión del conocimiento, son limitados cuando se aplican a datos reales.

*Códigos de autonomía.* Toda práctica social está constituida por unos contenidos y objetivos. Por ejemplo, esta tesis doctoral, que se constituye en una realización de una práctica social, tiene un contenido específico: legitimaciones de las prácticas pedagógicas de los futuros normalistas, y un objetivo: presentar los hallazgos de la investigación realizada. La relación entre estos dos elementos puede ser cercana o distanciarse a lo largo del documento.

De acuerdo con Maton & Howard (2020), los códigos que se establecen desde esta dimensión investigan los límites que las prácticas establecen en relación con sus elementos constituyentes (ideas, artefactos, gestos, materiales, etc.). Los componentes de las prácticas y la base de cómo están relacionados pueden adoptar muchas formas (Maton & Howard, 2018). Por ejemplo, hay varios elementos en la práctica pedagógica en inglés de los futuros normalistas: los materiales que emplean en

sus clases, las planeaciones, las orientaciones o lineamientos curriculares, la manera como organizan el salón, los objetivos de enseñanza, etc. La manera como estos aspectos se relacionan o distancian, dan cuenta de los que los futuros normalistas están legitimando desde su práctica.

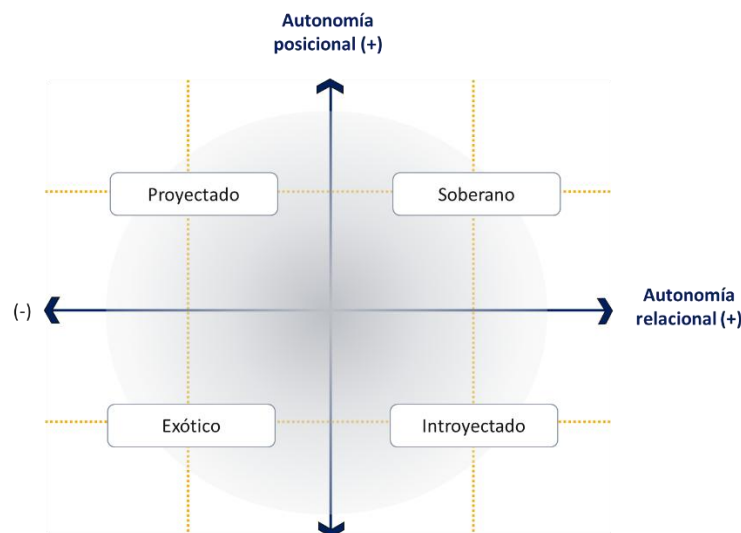
Estos elementos se distinguen analíticamente de la siguiente manera:

**Autonomía posicional (AP).** Se refiere al grado en que los elementos constituyentes o contenidos, están posicionados dentro de una contexto o categoría.

**Autonomía relacional (AR).** Son las relaciones entre los objetivos de la práctica social. Esto significa que entre más fuerte sea la autonomía relacional, más relaciones tendrá la práctica con su propio objetivo.

A continuación, se muestra la disposición de estos dos elementos en el plano de Autonomía.

**Figura 7** Plano de Autonomía



*Nota.* Adaptado de (Maton & Howard, 2018).

De acuerdo con el grado de fortaleza de la autonomía relacional y posicional se pueden establecer cuatro tipos de códigos (Maton & Howard, 2021):

**Códigos soberanos (PA+, RA+)** de posiciones fuertemente aisladas y principios autónomos, donde los elementos están asociados con el contexto o la categoría y actúan de acuerdo con sus formas específicas de funcionamiento. Por ejemplo, estudiar un tema gramatical, en una clase de inglés como lengua extranjera, para entender tal tema gramatical. Cuando el contenido está alineado con el objetivo el código es soberano.

**Códigos exóticos (PA-, RA-)** de posiciones débilmente aisladas y principios heterónomos, donde los elementos están asociados con otros contextos o categorías y actúan según las formas de

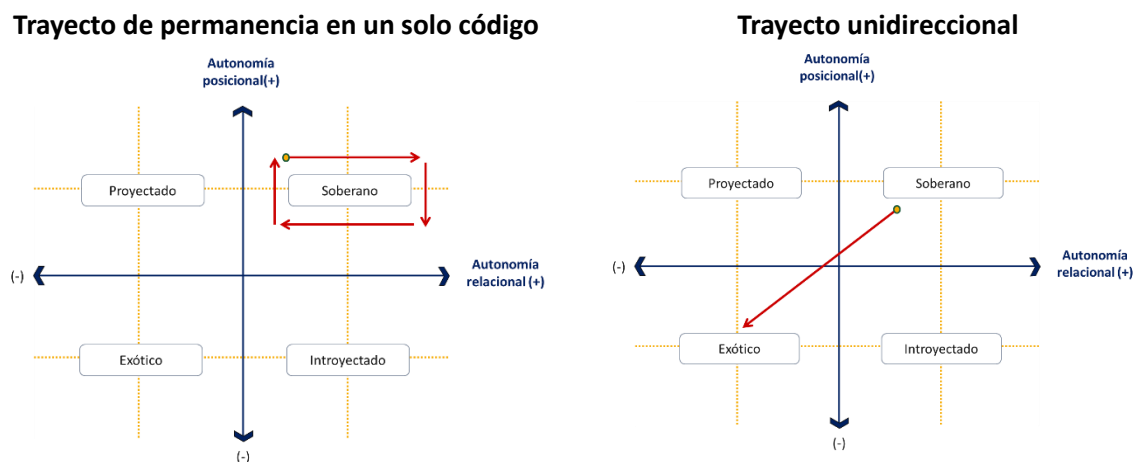
funcionamiento de otros contextos o categorías. Es decir, ni los contenidos ni los objetivos están alineados.

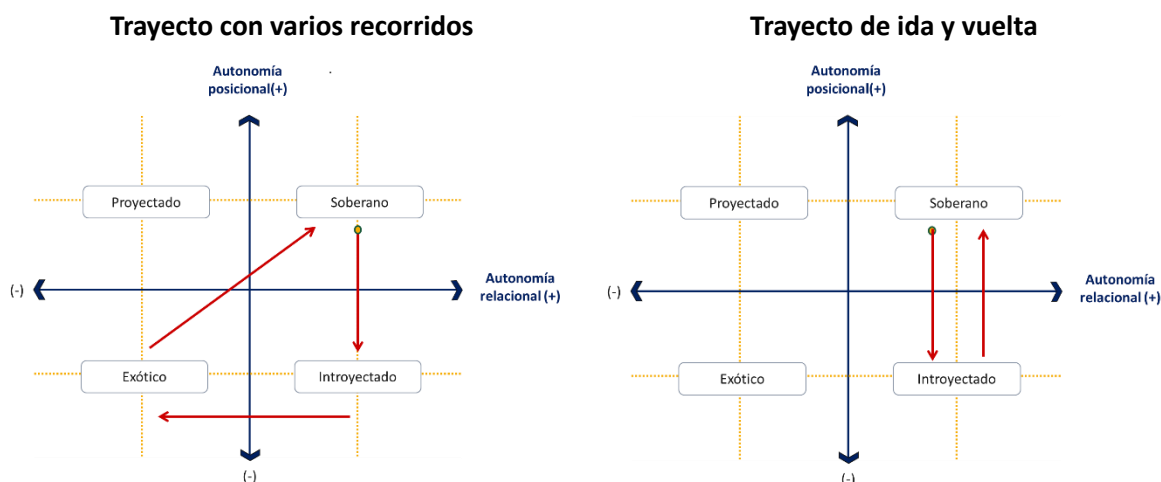
**Códigos introyectados (PA-, RA+)** de posiciones débilmente aisladas y principios autónomos, donde los elementos asociados con otros contextos o categorías se orientan hacia las formas de funcionamiento que emanan desde dentro del contexto o categoría específicos. En una clase de inglés centrada en comprender un elemento gramatical, estos códigos podrían verse representados en la utilización sistemática y con propósito del español (otro contenido) para comprender ese elemento gramatical en inglés (mismo objetivo).

**Códigos proyectados (PA+, RA-)** de posiciones fuertemente aisladas y principios heterónomos, donde los elementos asociados con el contexto o categoría específicos se orientan hacia las formas de funcionamiento de otros lugares. En este caso, estos códigos podrían verse representados en la utilización del conocimiento o contenido para otros fines. En el ejemplo utilizado hasta ahora podría verse en la aplicación de un tema gramatical del inglés (mismo contenido) para analizar los patrones en cierto género discursivo en un texto (otro objetivo).

Las relaciones entre estos códigos pueden dejar ver trayectorias en distintos tipos de prácticas del conocimiento. Estas trayectorias pueden mapearse en el plano de autonomía y mostrar diversas rutas. Los siguientes son solo algunos ejemplos: 1. Trayectoria de permanencia en un solo código, 2. Trayectoria unidireccional, 3. Trayectoria con varios recorridos, 4. Trayectoria de ida y vuelta. En la siguiente gráfica pueden verse cada una de estas posibles representaciones:

**Figura 8** Ejemplos de trayectos desde la dimensión de autonomía





Nota. Adaptado de Maton & Howard (2018)

Uno de los mayores desafíos al utilizar esta dimensión, es determinar qué disposiciones y relaciones entre los constituyentes se implican en cada uno de los códigos, es decir el *target*. Las trayectorias en el plano de autonomía con respecto a lo legitimado por los normalistas en sus planeaciones y su praxis en el aula pueden variar si se analizan desde otro *target*, por ejemplo desde lo establecido en los lineamientos oficiales, o desde el posicionamiento de la investigadora en esta tesis doctoral frente a la enseñanza del inglés (ver posfacio).

En otras palabras, un código soberano puede ser concebido de manera diferente desde lo que se establece en los lineamientos de política, lo que el/la maestro/a plantea en su plan de estudios y lo que realmente se efectúa en la práctica en el aula. Así mismo, las condiciones histórico-geográficas también pueden determinar un cambio en la concepción de los códigos. El análisis de la praxis pedagógica de los futuros normalistas partirá desde el código soberano establecido por lo que legitiman los futuros normalistas en su práctica y se pondrá en diálogo con lo legitimado con el discurso oficial que orienta la formación inicial para la enseñanza del inglés; sobre esto se profundizará en el capítulo II.

Por esta razón, es necesario establecer la posicionalidad del campo desde donde se busca visibilizar las prácticas y desde ahí plantear los criterios de reconocimiento explícitos al representar conceptos en el análisis. Para ello la TCL propone crear un dispositivo de traducción, sobre este se hablará a continuación.

**1.2.3.1.4 Dispositivo de Traducción y Delimitación del Objetivo (*target*).** El dispositivo de traducción es un medio que sirve para relacionar conceptos con algo más allá de un marco teórico y desde allí busca cerrar la brecha discursiva entre la teoría y los datos (Maton, 2015). Este dispositivo sirve para identificar posiciones en el plano de autonomía, en el que se concretizan prácticas que dan

cuenta de cada código según las necesidades del investigador y los datos específicos.

En otras palabras, para lograr determinar las relaciones entre los elementos constituyentes primero hay que determinar qué se está aislando o relacionando. Maton & Howard, (2018) argumentan que el dispositivo plantea la cuestión de qué hace que el contexto o categoría que se estudia sea un contexto o categoría para los actores involucrados. Como corresponde a un dispositivo para representar conceptos, es más una realización de acuerdo con lo que las personas consideran como parte esencial de ese contexto o categoría en un momento y lugar específicos. Es decir, se trata de identificar qué componentes y principios de relación son esenciales para ese contexto o categoría según la percepción de las personas involucradas. Esta identificación se llama *objetivo* o *target* y sirve como punto de partida para determinar los códigos de autonomía.

Por ejemplo, a partir del objetivo o target en esta tesis doctoral, mencionado anteriormente, podría trazarse una serie de trayectos que en suma son prácticas que materializan la realización de ese objetivo a lo largo del documento. Cada apartado podría ubicarse en un tipo de código, en correspondencia con el objetivo. Para ilustrar, esta sección en la que se expone el abordaje epistemológico y la trayectoria metodológica podría ubicarse en un código proyectado en tanto es un medio que permitirá luego la comprensión de los resultados, pero no está encaminado a desarrollar el objetivo mismo del documento que consiste en presentar los hallazgos y discusión de esta investigación. Los capítulos II, III y IV en el que se develan los resultados sí se enmarcarían dentro del objetivo y por tanto estaría dentro del código soberano.

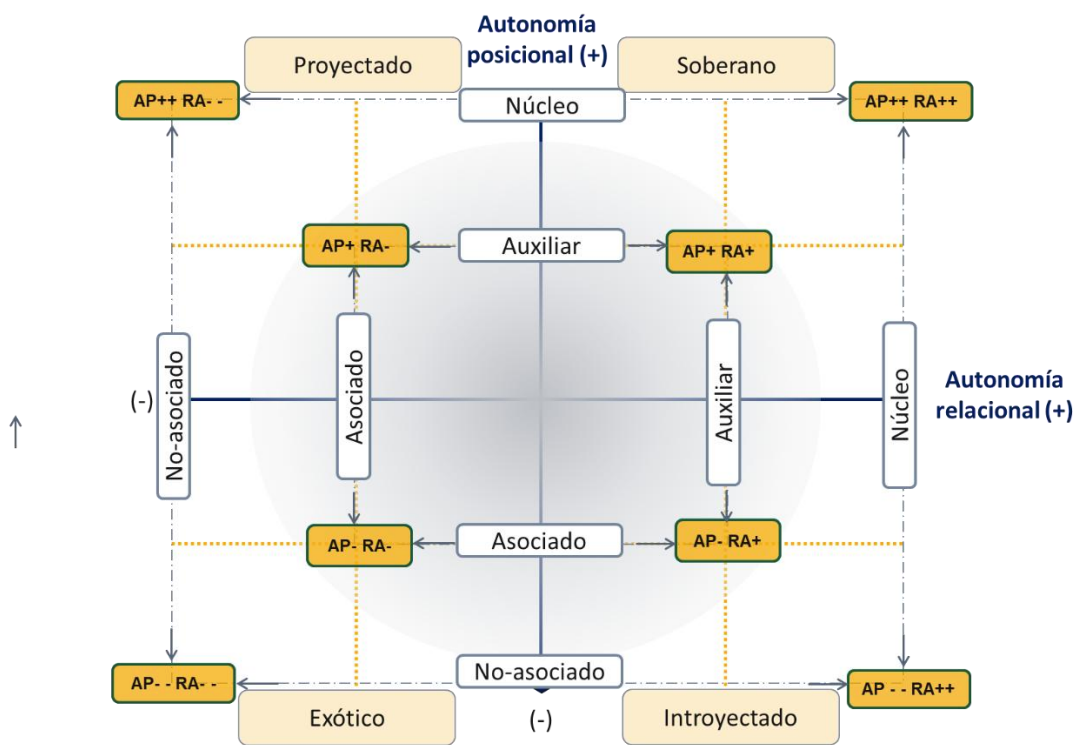
El siguiente es un dispositivo de traducción genérico (Maton & Howard 2018). Este fue utilizado como guía en la construcción para los dispositivos diseñados en esta investigación. Cada plano presentado a lo largo de los capítulos II, III y IV tienen su propio dispositivo de traducción.

**Tabla 12** *Dispositivo de traducción genérico*

AP/AR	Nivel 1		Nivel 2	Nivel 3
+	Objetivo (Target)	++	Núcleo	Interior
				Exterior
		+	Auxiliar	Interior
				Exterior
-	No- objetivo (Non-target)	-	Asociado	Cercano
				Remoto
		--	No asociado	Cercano
				Remoto

Partiendo de este dispositivo, se asume que los elementos de un contexto o categoría están delimitados de manera relativamente más fuerte respecto a los elementos asociados con otros contextos o categorías (AP  $\updownarrow$ ). De la misma manera, los principios enmarcados dentro del objetivo (AR  $\leftrightarrow$ ), representan una mayor autonomía relacional. Estas categorías pueden subdividirse preguntando qué constituyentes y principios objetivo se consideran centrales y cuáles son auxiliares para el contexto o categoría, y cuáles constituyentes y principios no objetivo se consideran más cercanos (asociados) o más lejanos (no asociados) al objetivo (Maton & Howard, 2018). Estas relaciones pueden verse representadas en el siguiente plano:

**Figura 9** Distribución de códigos en el plano de autonomía



Frente al uso de esta dimensión y sus potentes develaciones, Maton & Howard (2018) advierten que los viajes unidireccionales en las prácticas en el aula promueven la segmentación del conocimiento. Esto puede ser una conclusión reduccionista si se considera la variedad disciplinar que hay en el campo específico de la educación. Sin embargo, conocer estos trayectos o trazos puede llevar a tener mayor conciencia frente a las prácticas que se desarrollan en el aula, y en otros contextos, y a los objetivos que guían tales prácticas. Un ejemplo concreto presentado por los autores muestra una clase de historia en la que se genera una discusión sobre dónde estaba ubicada la Antigua Roma en comparación con la

Italia moderna. Para mediar el aprendizaje, el maestro menciona que Italia tiene la forma de una bota y la discusión se desplaza rápidamente hacia conversar sobre botas, incluyendo si la "bota" de Italia tiene tacones altos o no. Para esta clase en particular, el maestro hace uso de material que está fuera de la materia y da lugar a una discusión que no se relaciona con el propósito de la clase. En ese caso el trayecto en la dimensión de autonomía es un viaje unidireccional fuera del código soberano (material de historia para fines de historia, hablando sobre la ubicación de la Antigua Roma) hacia el código exótico (material no relacionado con historia para fines no relacionados con historia, hablando sobre botas) (Maton & Howard, 2020). Los autores concluyen que los trayectos de regreso y los tours que comienzan y terminan en un código soberano en particular representan formas en las que el conocimiento de fuera de un contexto de enseñanza particular puede ser presentado y reutilizado con el propósito de lograr prácticas valoradas dentro del contexto.

Lo anterior es solo un ejemplo de la utilización de la dimensión de autonomía para analizar las prácticas en el aula. En Colombia, Castro & Ortega (2021) utilizaron esta dimensión para mostrar las tendencias en relación con la argumentación clínica. Para ello analizaron 52 artículos médicos relacionados con el razonamiento clínico y la argumentación para la resolución de problemas. Cabe resaltar que luego de una revisión en distintas bases de datos este fue el único estudio encontrado llevado a cabo en el país que hace uso de esta dimensión. Es decir, que en total solo hay dos estudios en Colombia que han utilizado la TCL, el presentado acá y mencionado previamente en la dimensión de semántica.

En esta investigación, la discusión de los hallazgos estará orientada por un diálogo con los objetivos o targets que se establecen desde cada nivel (ver figura, 2 pág. 57), con el fin de dar cuenta de las coincidencias/conflicto de objetivos o targets, y las brechas discursivas entre cada uno de ellos.

**1.2.3.1.5 TCL en Educación.** Dada la aplicabilidad de la teoría, su uso se ha extendido en varios campos y contextos. En educación se ha utilizado para estudiar las prácticas de los maestros en diversas disciplinas y niveles, desde la educación inicial hasta la posgradual, desde la física hasta los estudios de jazz, desde la tecnología educativa hasta el diseño (Van Krieken, et al.), y en varias locaciones a nivel mundial. Entre las disciplinas y campos que han sido estudiados utilizando la TCL están: historia moderna y antigua (Martin et al., 2010; Matruglio, 2014); ciencias exactas (Maton et al., 2021; Chinaka, 2021; Barreto et al., 2021; Blackie et al., 2022; Bozbiyik & Morton, 2023; Cowley-Haselden, 2020; Dankenbring et al., 2023; Camacho, 2021; Doran, 2021); música (Muireadaigh & Muireadhaigh, 1953; Carroll & Harris, 2023; Lamont & Maton, 2008; McPhail & McNeill, 2019; Massy, P. 2023); literatura (Cowley-Haselden, 2020; Navarro et al., 2000; Doran, 2020; Jackson, 2021), enseñanza de inglés y

español como segunda lengua (McCabe, 2017; Inako, 2019; Monbec, 2020; Brooke, 2020; Amundrud, 2022; Portman & Abu Rass, 2019; Ramírez, 2014; Ramírez & Maton, en proceso de publicación) estudios de negocios (Tann & Scott, 2021; Arbaugh et al., 2016), enfermería (Johnson, 2018), entre otras.

La TCL también ha servido como marco de referencia teórica y metodológica en estudios relacionados con la formación inicial de maestros/as. Su aplicación se ha centrado en cuestiones como la relación entre teoría y práctica, así como la articulación entre contenidos y contextos. Además, ha servido como guía en la creación de planes de estudio y en la formulación de currículos, y ha sido usada para comprender las bases sobre las que se concibe y proyecta la identidad profesional docente en determinados contextos. En términos locativos, los estudios y aplicaciones de TCL en la formación inicial de maestros se ubican en gran parte en Sur África, seguido por Reino Unido, Australia e Israel. Dos dimensiones en esta teoría, semántica y especialización han sido marcos teóricos y metodológicos clave para estudiar, comprender y transformar las prácticas del conocimiento dadas en la formación inicial de maestros en diferentes niveles, contextos y disciplinas.

La dimensión de semántica ha sido la más utilizada para abordar diversos elementos relacionados con la formación inicial de maestros de distintas áreas. Rusznyak (2022), por ejemplo, estudió la aplicabilidad de la TCL, para ofrecer a 44,000 futuros maestros en Sur África un enfoque que les permitiera tener consciencia de los diferentes fundamentos en los que basan sus clases y lograran ver más allá de las acciones y rutinas visibles. En esta misma línea, Walton & Rusznyak (2020), emplearon la TCL para diseñar programas que fomenten de manera sistemática la comprensión conceptual y contextual de la enseñanza inclusiva entre los futuros maestros. Los autores concluyen que tanto el conocimiento conceptual como el contextual son imperativos; sugieren que los maestros en formación deben tener un conocimiento para la enseñanza inclusiva que incluya mayor densidad semántica (conceptual y/o teórica) y una mayor gravedad semántica (manejo teórico/conceptual situado en el contexto).

En este mismo campo, Walton (2017) empleó la TCL para analizar críticamente conceptos y tareas evaluativas de tres cursos de educación inclusiva. Desde allí se identifica en dónde se privilegia el conocimiento teórico independiente del contexto (densidad semántica) y dónde el conocimiento se deriva de la práctica y se diseña para implementarse en contextos específicos (gravedad semántica). El estudio concluye que la educación inclusiva tiende a enfocarse en el conocimiento práctico, por tanto, sugiere posicionarla como un conocimiento profesional basado en juicios teóricamente informados ante la diversidad de los estudiantes. Esto requiere fortalecer la base disciplinaria de los conceptos en los cursos de formación inicial de maestros en educación inclusiva.

Desde esta misma dimensión, Langsford (2021) adoptó una herramienta conceptual utilizando la TCL para explorar de manera analítica las diferencias entre la abstracción (elementos teóricos/ conceptuales) y la contextualización (la práctica concreta en el aula) de las ideas expresadas en el razonamiento pedagógico de un grupo de futuros docentes. El autor argumenta que los futuros maestros que logran utilizar conceptos especializados asociados con principios independientes del contexto pueden estar en una mejor posición para distinguir los *elementos formales* (aquellos elementos abstractos que pueden considerarse como principios generales de la enseñanza) de los *elementos materiales* de la enseñanza, referidos a las prácticas y acciones particulares que un docente lleva a cabo en un entorno educativo específico. Diferenciar estos dos elementos prepararía a los maestros en formación para enfrentarse a contextos de aula complejos y cambiantes.

La dimensión de especialización de la TCL también ha sido utilizada para abordar aspectos relacionados con la formación inicial de maestros. Por ejemplo, Georgiou (2023) utilizó la TCL en un programa de formación inicial de maestros de ciencias. El estudio compara dos enfoques, uno de enseñanza tradicional y otro basado en la TCL, para evaluar la *Naturaleza de la Ciencia* y su grado de inserción social en el programa de formación. Los resultados muestran que el nuevo enfoque capturó más matices en las respuestas de los futuros maestros, lo que podría mejorar la comprensión de la *Naturaleza de la Ciencia* y la evaluación relacionada con su aspecto social. Utilizando esta misma dimensión Carroll & Harris, (2023) realizaron un estudio de caso en una universidad australiana, en el que participaron 136 futuros maestros en un módulo de educación musical interactivo. Los resultados destacan cómo el acceso tanto al contenido musical y habilidades como la posesión de un autoconcepto existente de musicalidad son clave para determinar la autoeficacia proyectada en el futuro de los maestros en formación.

Por su parte, Rusznyak (2018) analizó los programas de formación inicial de docentes de cinco universidades sudafricanas para comprender los mensajes de profesionalismo transmitidos a los futuros maestros. Los hallazgos indican que el profesionalismo en la enseñanza se comunica de diversas maneras y está relacionado con la apariencia personal, atributos, valores éticos compartidos, relaciones laborales y el uso del conocimiento formal para el juicio razonado en la práctica docente. En Israel, Portman & Abu Rass (2019) estudiaron la formación de profesores de inglés árabes según las directrices del Ministerio de Educación, específicamente en el programa de práctica conocido como *Academic Class practicum*. Haciendo uso de la TCL y la Teoría de la Valoración (Martin & White, 2005), se compara el contenido del programa de práctica con la orientación educativa de los estudiantes musulmanes árabes. Los resultados destacan una discordancia entre la política curricular y los maestros en formación y se

proponen formas de alinearlos.

**1.1.3.1.6 TCL En la Exploración de la Práctica Pedagógica e Investigativa en inglés en el PFC.** La utilización de la TCL en esta investigación fue un proceso que se resume en los siguientes siete pasos, algunos diferenciales para algunos corpus:

**Tabla 13 Pasos en el uso de la TCL en la revisión/análisis de los corpus**

	Política lingüística y educativa	Praxis Pedagógica	Práctica investigativa
	<b>Corpus de revisión y/o análisis</b>		
<b>Pasos</b> ↓	58 documentos	9 observaciones a clases de inglés de futuros normalistas	Unidad de análisis en 49 tesis relacionadas con la enseñanza del inglés
<b>1</b>	<b>Validación de su aplicabilidad en el análisis de los datos.</b> Una vez se determinó usar la TCL, se hizo un rastreo de las investigaciones realizadas en el campo de la educación y en concreto en relación con el análisis en la formación inicial de docentes. Se identificaron las dimensiones más utilizadas y las maneras como se habían adaptado y (re) diseñado para dar alcance a los objetivos en cada contexto.		
<b>2</b>	<b>Acercamiento inicial a la teoría.</b> La fase inicial consistió en un primer acercamiento a la teoría. Esto se dio durante la pasantía doctoral en la Florida Atlantic University en donde el Dr. Andrés Ramírez, profesor asociado a la facultad de educación, presentó algunas aproximaciones a la aplicabilidad de la TCL en el análisis de datos. Luego, en la misma universidad se exploró una investigación en desarrollo llevada a cabo por un estudiante del doctorado en educación quien estudió las prácticas pedagógicas de tres docentes alrededor de la pedagogía del “steelpan”, un instrumento originario y emblemático en Trinidad y Tobago, y en donde él realizó su investigación. Las conversaciones sostenidas con estos dos académicos dieron luz para considerar esta teoría en el análisis de los datos en esta investigación.		
<b>3</b>	<b>Revisión documental a partir de matriz de vaciamiento y codificación de los documentos</b> relacionados con los programas para el mejoramiento del inglés a partir del análisis de transitividad para cuatro de los 54 documentos.	<b>Establecimientos de los targets u objetivos.</b> Una vez hecho este ejercicio preliminar, se encontró un patrón en las nueve clases, lo que permitió establecer el target u objetivo para fortalecer el dispositivo de traducción basado en las prácticas de los y las futuras maestras en formación.	<b>Revisión documental a partir de matriz de vaciamiento.</b>
<b>4</b>	<b>Establecimientos de los targets u objetivos y construcción y validación de dispositivo de traducción para cada categoría.</b> Esto se realizó a partir de la revisión de los documentos dispuestos en desde el discurso oficial se estableció un target u objetivo basado en los momentos abordados en la configuración de la política lingüística y educativa orientadora para la formación en inglés de los futuros normalistas.	<b>Construcción y validación de dispositivo de traducción.</b> Luego de haber hecho un ejercicio preliminar de codificación, y determinación de los diferentes target u objetivos, se realizó una reunión con Karl Maton, creador de la teoría, el Dr. Andrés Ramírez, y una candidata a doctora del programa de doctorado en educación y sociedad de la Universidad de la Salle. Los aportes de cada uno de ellos centraron el análisis de los datos y refinó el dispositivo de traducción.	<b>Construcción y validación de dispositivo de traducción.</b> Dispositivo construido con indicadores empíricos tomando como referencia las características lingüísticas en las metas funciones del lenguaje ideacional, análisis de transitividad, de la lingüística sistémico funcional.
<b>5</b>	<b>Codificación basada en el dispositivo.</b> Con un dispositivo de traducción mejorado se hizo un nuevo ejercicio de codificación de las clases. Luego se visibilizaron los códigos encontrados en los planos de especialización y se escribieron los hallazgos encontrados.		
<b>6</b>	Análisis y discusión alrededor de las legitimaciones desde el discurso oficial	Análisis y discusión alrededor de las legitimaciones desde la praxis en el aula	Análisis y discusión alrededor de las legitimaciones de la práctica investigativa
<b>7</b>	Discusión alrededor de las legitimaciones para determinar el conflicto de objetivos o brecha discursiva entre lo que se legitima en cada uno de los niveles.		

### 1.2.3.2 Indicadores Empíricos desde la Lingüística Sistémico Funcional

El análisis de los resultados a partir de la TCL será complementado por indicadores empíricos contruidos a partir de los recursos lingüísticos según las meta-funciones del lenguaje establecidas por la lingüística sistémico funcional (LSF). Lo anterior aplica para el caso del análisis de los documentos encontrados, la mayoría notas de prensa, en relación con los programas para el fortalecimiento del inglés en las ENS y para las unidades de análisis seleccionadas a partir de las tesis elaboradas por futuros normalistas en relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

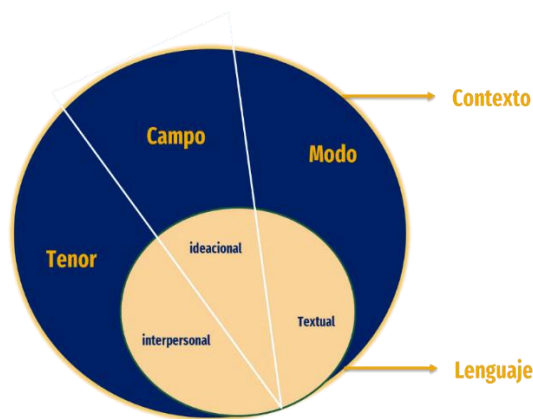
La LSF ofrece un marco teórico robusto en esta investigación dado que proporciona una lente para comprender cómo la organización del lenguaje se relaciona con su uso en contextos específicos. En particular, para el desarrollo del análisis de los datos en esta investigación, la LSF se convierte en una herramienta clave para establecer indicadores empíricos, definidos como recursos lingüísticos que revelan su función o realización en el contexto particular de la formación de los futuros normalistas. Dicho de otra manera, el objetivo del uso de estos indicadores en la perspectiva de la LSF es identificar y analizar los patrones recurrentes en los recursos lingüísticos presentes en los corpus de datos mencionados. Estos patrones, modelados dentro de un contexto específico, permiten entender cómo se realiza y construye el significado dentro del contexto social especificado.

La SFL se ocupa de la mutua relación de la realización entre el lenguaje y el contexto entendido como sistemas semióticos, es decir, como un conjunto de signos y reglas que se utilizan para crear y comunicar significados. En esta comprensión, el contexto social y el lenguaje se meta-redondean (Lemke, 2005), lo cual implica que el contexto social comprende patrones de patrones lingüísticos. Esta realización también implica que el lenguaje construye, es construido y reconstruye el contexto social (Martin, 1997). El lenguaje es entonces una facultad para “crear significados sociales por medio de sistemas semióticos, dentro de los cuales las lenguas representan uno de ellos” (Dix et al., 2019, p. 9). En esta construcción de significado la lengua se establece como “recurso semiótico deslocalizado, dinámico, inestable y fluido que interactúa con otros sistemas semióticos y culturales en formas complementarias” (Álvarez, 2016, p. 3).

Lo anterior proporciona una base empírica sólida para analizar cómo se legitiman y transmiten los conocimientos en la formación docente. Al entender el lenguaje, y la lengua en específico, como un sistema semiótico dinámico que interactúa con otros sistemas, la LSF permite explorar cómo los significados se construyen, se negocian y se reconfiguran en la práctica pedagógica de los futuros normalistas. Desde allí se pretende dar luz frente a los discursos naturalizados con respecto a la ENS, que generalmente se estructuran en una jerarquía necesaria para mantener relaciones de poder.

Ahora bien, la SFL concibe que tanto la organización del lenguaje como del contexto están diversificados funcionalmente. A nivel del lenguaje, esta diversificación se modela a través de las metafunciones: 1) la *ideacional*, cuyos recursos lingüísticos permiten representar la realidad, se ocupan principalmente de especificar de qué tipo de proceso o relación se está hablando (acción material, percepción sensorial, identidad, ubicación, etcétera), cuáles son los participantes en el proceso o relación (participantes, actores, agentes, beneficiarios, objetivos, sensores, fenómenos, ubicaciones, etcétera) y distintas circunstancias (tiempo, lugar, modo, etcétera), (Lemke, 2005); 2) la *interpersonal*, que se enfoca en la interacción; y 3) la *textual*, que gestiona el flujo de información. Estas metafunciones a su vez se proyectan en el contexto redundando en las variables de *campo*, *tenor* y *modo*. El campo se refiere a las prácticas institucionales y a lo que se está haciendo o tratando en la situación de comunicación, este está vinculado a la meta-función ideacional. El tenor está vinculado con las relaciones sociales, corresponde a la meta-función interpersonal. Por último, el modo se refiere al canal de comunicación, es decir a la manera cómo se transmite el mensaje (Martin, 1997).

**Figura 10** Diversificación funcional del lenguaje y el contexto social



*Nota.* Adaptado de Rose & Martin (2012)

A partir de esta estratificación del lenguaje y el contexto, esta investigación busca ofrecer un análisis centrado en la metafunción ideacional para el corpus mencionado anteriormente.

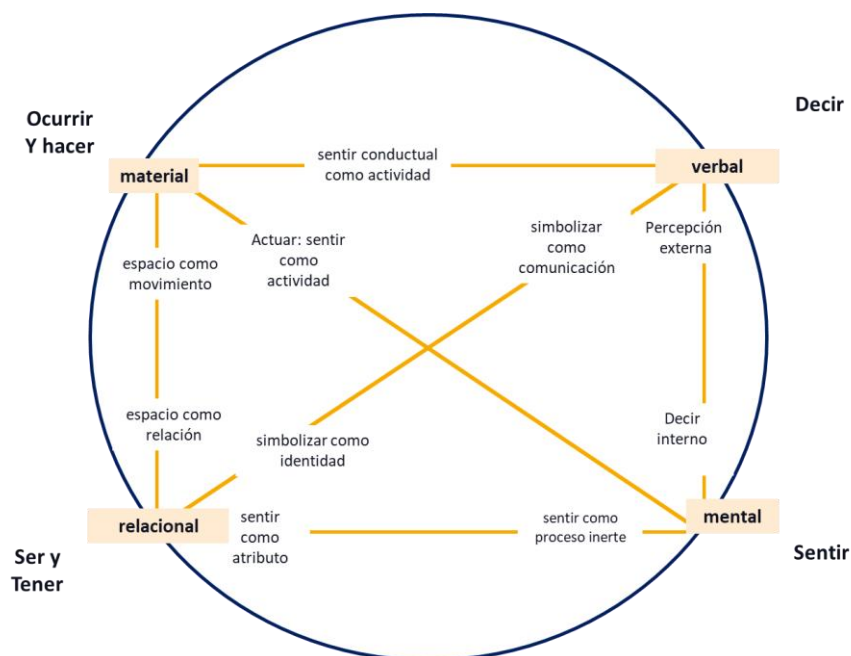
**1.2.3.2.1 Metafunción Ideacional: Análisis de Transitividad.** La transitividad se refiere a cómo el lenguaje representa la experiencia del mundo real mediante procesos, participantes y circunstancias. Este concepto es clave en la metafunción ideacional, que se centra en cómo las personas usan el lenguaje para construir y organizar su experiencia y conocimientos. Los procesos se asocian con los roles de los participantes en circunstancias específicas delimitadas por el tiempo, lugar, causa o manera (M. A. K. (Michael A. K. Halliday & Matthiessen, 2014). El análisis de transitividad permite entender cómo los

hablantes, o escritores, estructuran sus experiencias y cómo estas elecciones lingüísticas reflejan y construyen su visión del mundo. Este tipo de análisis es útil en el campo educativo, en especial en el referido en esta investigación, ya que la comprensión de cómo se representa la realidad, o de los principios que subyacen a ella, a través del lenguaje puede revelar aspectos ocultos la mayoría de las veces legitimados a través de ideologías.

El análisis centrado en la transitividad en esta investigación se refiere, por un lado, al reconocimiento de los actores (British Council, MEN, ENS, Normalistas, etc), las funciones que cumplen a través de procesos y las circunstancias delimitadas por las condiciones en el contexto de la formación para la enseñanza del inglés de los futuros normalistas. A partir de la relaciones participantes-procesos-circunstancias se puede dar luz a los significados que subyacen a sus prácticas y las posibles relaciones en las jerarquías socialmente establecidas, (por ejemplo, British Council sobre políticas lingüísticas, colegios privados sobre ENS, etc).

Hay cuatro tipos de procesos principalmente: material, mental, verbal y relacional; los procesos son lo que se conoce como veros. Estos abarcan el espacio gramatical-semántico de las actividades (sucesos, acciones, percepciones, decir, ser, tener, etc.) y forman un marco para interpretar y representar este espacio mediante cláusulas (Martin et al., 1997). La siguiente figura representa la topología de los tipos de procesos y el sistema de transitividad:

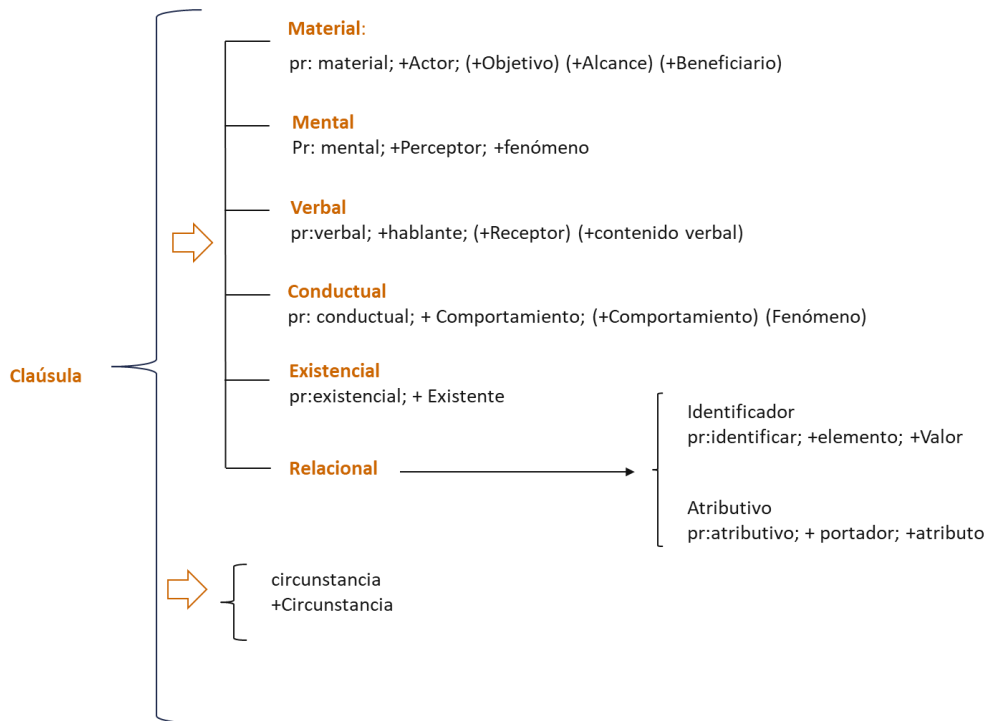
**Figura 11** Topología de los Tipos de Procesos



Nota. Adaptado de Martin et al. (1997)

El siguiente sistema muestra la transitividad con dos procesos añadidos, el proceso existencial y el conductual. Junto con cada proceso, se delimitan sus constituyentes.

**Figura 12** Sistema de Transitividad



*Nota.* Adaptado de Eggins (2004)

En resumen, los procesos materiales se relacionan con acciones concretas; los mentales, con procesos de percepción, emoción o pensamiento; los relacionales, con estados de ser o relaciones entre entidades; los verbales, con procesos de comunicación; los existenciales indican la existencia de algo/alguien; y los comportamentales se refieren a los procesos en los que se mezclan lo mental y lo físico.

**1.2.3.2.2 Ruta para Análisis desde la Articulación de la TCL y la Transitividad.** Es importante destacar que la articulación del análisis de transitividad y la TCL aporta elementos que brindan rigurosidad en la comprensión de los resultados. Las reglas de juego develadas en los planos de autonomía, para el análisis de los corpus seleccionados, se dilucidan a la luz de las elecciones lingüísticas que se legitiman en los discursos. Este proceso de articulación tuvo una ruta que fue empleada en el análisis tanto de las notas de prensa en relación con el programa de fortalecimiento del inglés para las ENS Aliados 10 y School to School, como para el abordaje de los objetivos de las tesis realizadas por los futuros normalistas. En ambos casos se siguió un camino que implicó cinco pasos: 1. codificación a partir del tipo

de proceso en cada una de las cláusulas en software especializado (Atlas-ti y Nvivo), 2) Reconocimiento de patrones encontrados, 3) Delimitación del target, 4) Construcción del dispositivo de traducción, (ver tabla 28 y figura 25), y 5) Mapeo de los procesos encontrados en el plano de autonomía. Esta alianza ofrece un marco sólido para el análisis, ya que permite identificar y visibilizar cómo se construyen y validan los discursos institucionales en relación con las políticas lingüísticas y educativas y las prácticas académicas de los futuros normalistas a través de sus ejercicios de investigación en relación con la enseñanza del inglés.

Con esta explicación del análisis de transitividad se cierra la fase 3 en la ruta metodológica GEAR.

A continuación se presenta un consolidado los objetivos y preguntas de investigación, los corpus de revisión y/o análisis y los mecanismos de codificación y análisis.

**Tabla 14** Resumen de objetivos, preguntas, corpus y estrategia de análisis

	1	2	3
<b>Objetivo</b>	Examinar las directrices delineadas por la política lingüística y educativa para el fortalecimiento del inglés en Colombia en el nivel macro, con el fin de conocer de qué manera desde el discurso oficial se orienta la organización de la formación de futuros maestros en el contexto de las ENS.	Conocer y analizar los principios que subyacen a las legitimaciones construidas a través de la práctica pedagógica en inglés llevada a cabo por futuros normalistas.	Caracterizar e interpretar la naturaleza de las investigaciones y trabajos de grado realizados por futuros normalistas en relación con la enseñanza del inglés en los niveles de preescolar y básica primaria y analizar los principios organizativos validados desde los objetivos planteados en sus investigaciones.
<b>Pregunta de investigación</b>	¿Cuáles son los principios organizativos que desde la política lingüística y educativa se han establecido para orientar la formación en la enseñanza del inglés de los Programas de Formación Complementaria de las ENS?	¿Cuáles son los principios organizativos que orientan la relación entre constituyentes y objetivos de las clases de práctica en inglés llevada a cabo por 9 futuros normalistas en 5 Escuelas Normales Superiores?	¿Cuál es la naturaleza de las investigaciones realizadas por futuros normalistas en relación con la enseñanza del inglés y qué legitiman en los objetivos planteados en sus investigaciones?
<b>Corpus de revisión y /o análisis</b>	43 documentos oficiales entre leyes, decretos, resoluciones, periódicos oficiales, etc. particularmente establecidos para las Escuelas Normales, y 15 documentos de referencia en la política lingüística y educativa en Colombia.	9 observaciones a clases desarrolladas por futuros normalistas en el marco de su práctica en el aula de clases con los niveles de preescolar y básica primaria.	49 tesis realizadas por normalistas. Unidades de análisis: objetivo general de las investigaciones.
<b>Sistema de codificación</b>	1.Matriz de vaciamiento. 2.Atlas.ti para los documentos recientes referidos a las ENS	Codificación con códigos de autonomía de la TCL en Atlas.ti	1.Matriz de vaciamiento para caracterización general de las tesis. 2.N.Vivo para establecer categorías.
<b>Mecanismo de análisis</b>	1.TCL, dimensión de autonomía 2.SFL análisis de transitividad para los documentos recientes referidos a las ENS	TCL, dimensión de autonomía	1.TCL, dimensión de autonomía 2.SFL análisis de transitividad para el análisis de objetivos

#### **1.2.4 Fase 4. Reporte y Visibilización**

Por último, en la fase de *reporte y visibilización* se consolidó el posicionamiento de la investigadora frente a los hallazgos presentados en esta tesis doctoral. Este posicionamiento desarrollado a partir de la pasantía doctoral y expuesto en el posfacio es una construcción en proceso, basada en la apertura teórica y metodológica dada durante la pasantía doctoral. Este posicionamiento encuentra sus bases en cuatro principios para la decolonización de la enseñanza del inglés en Colombia, y en la articulación con la pedagogía de géneros translingüe (manuscrito en preparación) Aunque el centro de esta tesis no está en develar todos los elementos constituyentes de este posicionamiento, sí ofrece un esbozo de sus posibles alcances en la enseñanza del inglés, particularmente en la formación normalista.

Durante esta fase, además, se estableció una agenda académica para compartir estos saberes, junto con los hallazgos de la tesis, con las ENS participantes y otras comunidades interesadas en el campo. Esta etapa traza una ruta de acción para promover el diálogo y la reflexión sobre estrategias más equitativas y justas para la enseñanza y el aprendizaje del inglés, contextualizadas a la realidad cultural, lingüística y social tanto de los futuros normalistas como de los niños y niñas a quienes enseñan.

## Capítulo II. Desafíos y Tensiones en los Programas de Formación Complementaria: Análisis de las Políticas Lingüísticas y Educativas en Colombia para la Enseñanza del Inglés

*El primer deber del poeta [maestro] colonizado es determinar claramente el tema popular de su creación. No puede avanzarse resueltamente, sino cuando se toma conciencia primero de la enajenación. [...] No basta con unirse al pueblo en ese pasado donde ya no se encuentra sino en ese movimiento oscilante que acaba de esbozar y a partir del cual, súbitamente, todo va a ser impugnado.*

*(Fanon, 1963, p. 112)*

Colombia es un escenario colonizado. Las estructuras de poder instauradas desde la época de la conquista han tenido un impacto profundo en los idearios de sociedad y desarrollo (Castañeda & Méndez, 2022; S. Castro, 2015; Fals-Borda & Mora Osejo, 2004; Fandiño-Parra, 2021; Losada Cubillos, 2018; N. Sánchez, 2023). El campo educativo no ha sido ajeno a estas relaciones de dominio, manifestándose en formas de control sobre los recursos, las instituciones y las identidades de individuos y comunidades (Bettney, 2022; Cardona, 2022; Castro-Gómez et al., 2023; S. Castro, 2015; Giuliano, 2014; López-Calvo, 2016; Losada Cubillos, 2018; Palacios & Rodríguez, 2020; Quijano, 2000). En el caso específico de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, Ramírez (manuscrito en preparación) señala que el estado actual de colonialidad se refleja en varios frentes: 1) en esquemas de imperialismo lingüístico (Phillipson, 2018, Ramírez, manuscrito en preparación), 2) en representaciones de colonialingualismo (Meighan, 2023), y 3) en valorizaciones neoliberales de la diversidad (Kubota, 2019) que están alineadas con agendas capitalistas y de globalización (Ortega, 2024; Phillipson, 2009, 2016, 2018) tales como el sesgo monolingüe (Kachru, 1994(Di Virgilio, 2018) y modelos centrados en hablantes nativos (García, 2013; Holliday, 2006; Kiczowski & Lowe, 2021; Mosquera-Pérez, 2022; Tupas, 2022).

Estas prácticas coloniales han tenido una incidencia directa en la formación para la enseñanza del inglés de los futuros normalistas. Anclado a lo estructurado por Ramírez (manuscrito en preparación), las relaciones de poder en el contexto de las ENS se han establecido desde cuatro constantes en la formulación de políticas y educativas para la enseñanza del inglés. En primer lugar, la *imposición de modelos aspiracionales*, mayormente derivados de modelos universitarios y/o extranjeros (Herrera & Low, 1990; Kurmen, C. y Briones, 1978; Mario & Cenebra, 1990; Millán, 2000; Rátiva-Velandia et al., 2022; Rátiva & Lima-Jardilino, 2022; Zuluaga Garcés, 1996; Zuluaga, 2011). Esto ha delimitado enfoques pedagógicos, metodologías o estándares provenientes de contextos que no se alinean con las condiciones para la formación de futuros maestros con las que disponen las ENS, ni con las necesidades del contexto colombiano. En segundo lugar, *la invisibilización de los niveles de preescolar y primaria* en las estrategias de acción dentro de las políticas lingüísticas y educativas para el contexto de educación

pública (Bastidas & Muñoz, 2011; Clavijo, 2016; Correa & González, 2016; González, 2022, 2023; C. Guerrero & Quintero, 2021), lo que conlleva al desconocimiento de las características de los escenarios en donde acontece la enseñanza de un idioma extranjero para estos niveles, excluyendo las necesidades de formación de los maestros y maestras, entre quienes se encuentran los normalistas.

En tercer lugar, el *imperialismo y colonialismo lingüístico* (Castañeda-Peña & Méndez-Rivera, 2022; Castañeda & Méndez, 2022; González, 2007; Meighan, 2023; Méndez-Rivera et al., 2019; Soto-Molina & Méndez-Rivera, 2022) derivado de la imposición ideológica que directa o indirectamente legitima una lengua hegemónica como el inglés en contextos de formación y de práctica pedagógica de futuros maestros, donde pueden confluír varias lenguas minoritarias dada la localización geográfica de algunas ENS. Por último, la *falta de claridad frente a los fines y objetivos* de la formación inicial en inglés de los futuros normalistas, que, según las orientaciones desde los documentos de referencia y las acciones en cada uno de los programas para el fortalecimiento del inglés, caen en el reduccionismo de la adquisición de competencias y habilidades comunicativas en la lengua extranjera (Ayala & Álvarez, 2005; Benavides, 2021; Díaz & Santana, 2020; Garzón et al., 2024; Peña & de Mejía, 2012).

En línea con la frase introductoria de Fanon, esta tesis doctoral asume que reconocer, enunciar y denunciar las realidades relacionadas con las prácticas colonizadoras presentes en el discurso oficial alrededor de la enseñanza del inglés, constituye un primer paso para (de) construir e imaginar otros presentes posibles en la formación inicial de los futuros normalistas. Considerando lo anterior, el propósito principal de esta sección es abordar el primer objetivo específico de esta investigación, que consiste en examinar las directrices delineadas por la política lingüística y educativa para el fortalecimiento del inglés en Colombia en el nivel macro, con el fin de conocer de qué manera desde el discurso oficial se orienta la organización de la formación de futuros maestros en el contexto de las ENS. El recuento y discusión que se presentará en este apartado sentará las bases para luego establecer, en el capítulo de resultados relacionados con la práctica pedagógica e investigativa, una discusión en torno a la brecha discursiva, o conflicto de objetivos, entre cada uno de estos elementos constitutivos del discurso oficial (campo de recontextualización oficial) y las legitimaciones que los normalistas realizan en su práctica en el aula (campo de recontextualización pedagógica) visto desde el contexto específico de las cinco escuelas normales que hicieron parte de este estudio.

A partir del recuento desde donde se dilucidan los factores previamente enunciados, se busca poner en discusión y responder la siguiente pregunta subsidiaria que orienta este estudio:

¿Cuáles son los principios organizativos que desde la política lingüística y educativa se han establecido para orientar la formación para la enseñanza del inglés de los Programas de Formación Complementaria en cinco ENS<sup>17</sup>?

El corpus que se consideró para dar respuesta a esta pregunta de investigación consistió en 43 documentos oficiales entre leyes, decretos, resoluciones, periódicos oficiales, etc. particularmente establecidos para las Escuelas Normales, y 15 documentos de referencia en la política lingüística y educativa en Colombia relacionados con el fortalecimiento de una lengua extranjera. Estos documentos proporcionaron el escenario para comprender las condiciones que han prevalecido para estas instituciones en torno a la formación para la enseñanza del inglés de los futuros normalistas, y servirán como punto de partida para examinar tensiones y tendencias, así como sus repercusiones en la interpretación del panorama actual y, más específicamente, en la comprensión de los hallazgos en las prácticas pedagógicas e investigativas de los futuros normalistas de cinco ENS.

El capítulo se dividirá en dos secciones. La primera sección aborda el contexto lingüístico y culturalmente diverso de Colombia, lo cual está directamente relacionado con el posicionamiento ético y político adoptado en esta investigación. Este enfoque reconoce la responsabilidad de (d) enunciar los retos y luchas de las minorías lingüísticas del país con el fin de comprender las dinámicas detrás de los principios organizativos desde donde se han legitimado las prácticas e ideologías lingüísticas alrededor de la enseñanza de una lengua extranjera hegemónica como el inglés. Esta contextualización es importante desde la mirada de las Escuelas Normales y en particular para este trabajo investigativo por tres razones: 1) para entender las diferencias y carencias estructurales que ponen en un desbalance económico, social, epistémico a las lenguas minoritarias con respecto a una lengua hegemónica como el inglés, 2) para reconocer alternativas posibles frente a la formación normalista que incluya una mirada integradora en la preparación metodológica de una lengua extranjera, esto considerando que en los territorios en donde los futuros normalistas hacen su práctica pueden confluír varias lenguas minoritarias, y 3) para presentar un punto de entrada en los principios de un enfoque de formación inicial de maestros, que se esbozara en el posfacio. Esta perspectiva se sustenta en la pedagogía translingüe y busca ofrecer una mirada que reconoce como mecanismo de resistencia, equidad y justicia lingüística, social y epistémica, el valor de los saberes locales y del uso intencionado y sistemático de la lengua materna en los contextos de enseñanza del inglés.

---

<sup>17</sup> No se hace distinción entre Escuela Normal y Escuela Normal Superior en este relato. Sin embargo, es importante mencionar que el rótulo de “superior” fue usado a partir de 1930 con la creación de la Escuela Normal Superior de Bogotá.

La segunda sección identificará los elementos que desde la política actual orientan la formación de los futuros normalistas. Esta parte desarrolla tres ejes articulados en la formulación y configuración de la política vigente, 1) el establecimiento de las estrategias emprendidas desde el establecimiento de las reformas educativas de los años 90, 2) los programas y/o reformas curriculares diseñados para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés, los cuales se han planeado y ejecutado parcialmente en los últimos 20 años, y 3) los programas de fortalecimiento del inglés dirigidos exclusivamente a las ENS. Cada uno de estos tres ejes presentará los principios organizativos que se han establecido para orientar la formación normalista en la enseñanza del inglés, analizados a través de los planos de la dimensión de autonomía de la TCL introducida en el capítulo I. Estos principios se examinarán con el fin de dilucidar qué es lo que se legitima y cómo se estructuran y determinan las probabilidades de éxito para las prácticas de formación para la enseñanza en el contexto de los PFC de las ENS que hicieron parte de la investigación. Este análisis permitirá entrar en diálogo con los hallazgos de la práctica pedagógica entendida desde la praxis pedagógica e investigativa de los futuros normalistas como se mostrará en los capítulos III y IV.

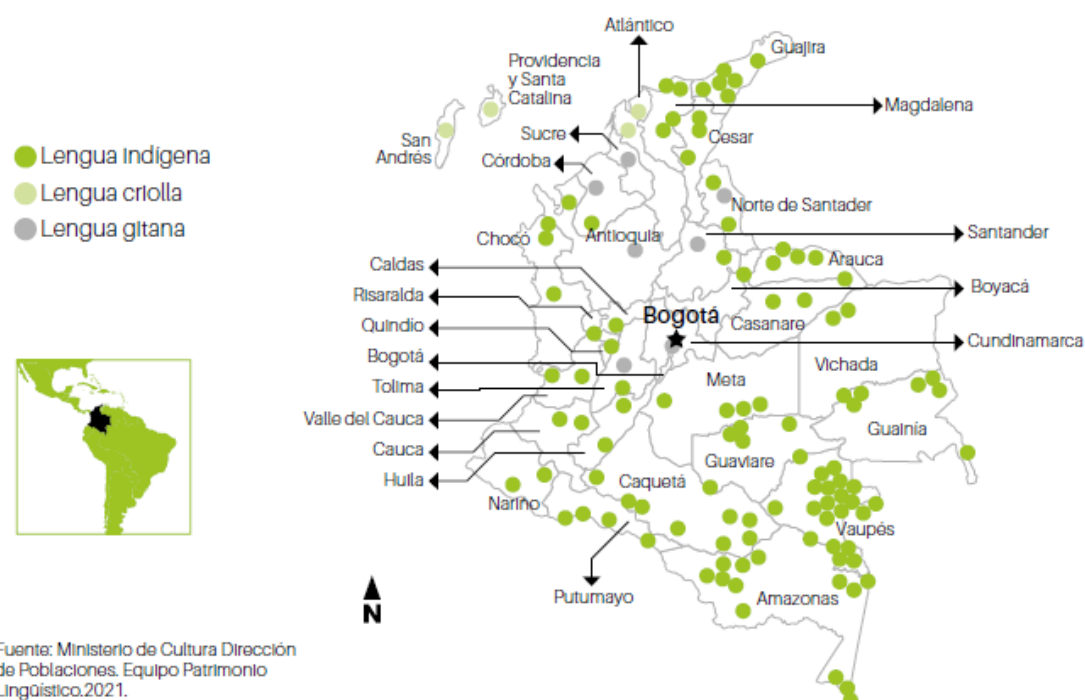
Este ejercicio de reconstrucción, a partir de intertextualidad del corpus delimitado para responder a la pregunta abordada en este capítulo, es trascendental en esta investigación, ya que constituye el primer paso para comprender las condiciones que sustentan las dinámicas y tensiones particulares de las ENS. Esto permite entender el conjunto de circunstancias que, a lo largo del tiempo, han constituido el andamio de relaciones en las cuales la formación en inglés de los futuros normalistas ha cobrado sentido (Girola, 2011). La importancia de esta sección radica en la posibilidad de potenciar la comprensión del presente, en especial de la particularidad de los casos abordados en este estudio que se extenderá en los capítulos siguientes. Además, es importante mencionar que este apartado es también un ejercicio de (de) construcción del posicionamiento de la investigadora, y posiblemente de los lectores de esta tesis doctoral, frente a lo que hoy significan las Escuelas Normales en Colombia para evitar miradas que caigan en el reduccionismo, lo anterior teniendo en cuenta que, a lo largo de su recorrido histórico, y en especial en los últimos 20 años, las ENS han atravesado un proceso en el que su identidad ha sido evaluada principalmente desde una perspectiva de déficit con respecto al modelo universitario (Rátiva et al., 2022; Rátiva, 2016, 2018; Rátiva & Lima-Jardilino, 2022), lo que repercute directamente en las miradas que se han construido frente a la formación normalista, particularmente en lo referido al componente de enseñanza del inglés.

## 2.1 Diversidad Lingüística y Cultural en Colombia

Concienciar alrededor de la naturaleza diversa de Colombia es un factor fundamental en esta investigación. Esto propiciará un contexto para entender las dinámicas de poder que se dan en torno a las políticas lingüísticas y educativas en el país. Entender esta naturaleza es el primer paso para encauzar la lógica de la interpretación frente a lo que tácitamente se ha legitimado en las sociedades hegemónicas y, particularmente, frente a los patrones de legitimación lingüística que se han asumido desde el discurso oficial, en especial desde aquel direccionado al fortalecimiento de las lenguas extranjeras. Para la investigadora, esta mirada es el punto de entrada sensible, consciente, pero ante todo situado, que permite (re) orientar su posicionalidad en relación con lo que ha encarnado desde su historicidad, que de cierta manera sobrelleva un sentido común imperialista. Este primer relato es entonces, un momento de orientación y descripción, pero también un momento de verdad, de (de) construcción y (des) esencialización que consolidará, desde los hallazgos presentados en esta investigación, los mecanismos para imaginar y concretar otras dinámicas posibles con respecto a la formación normalista para la enseñanza del inglés.

Colombia es un país lingüística y culturalmente diverso. Así lo establece la constitución de 1991 en la que se reconoce la multiétnicidad y pluriculturalidad (artículo 7), así como la diversidad lingüística en el territorio nacional. Desde allí se consideran las lenguas y dialectos de las comunidades indígenas, afrodescendientes y raizales como patrimonio de la nación, se establece la educación bilingüe e intercultural como un derecho fundamental de las comunidades étnicas y culturales (artículo 68), se insta la obligación del estado en garantizar el acceso a la justicia en las lenguas propias de las comunidades (artículo 229), y se establece un estatus de cooficialidad de las lenguas nativas en sus territorios (artículo 10).

La diversidad lingüística y cultural se manifiesta a través de la variedad de lenguas y grupos étnicos que existen en todo el territorio nacional. A la fecha hay más de 65 lenguas indígenas, dos lenguas creoles, la lengua romanés (Ministerio de Cultura, 2022), que en total condensan alrededor de 850.000 hablantes, y una lengua de señas propia que fue reconocida desde 1996 con la Ley 324. Además, existen más de 90 grupos culturales distintos a la sociedad hegemónica, agrupados en cuatro etnias principales: los pueblos indígenas, que constituyen alrededor del 3.4% de la población total; los raizales, con aproximadamente el 0.05% de la población; los afrocolombianos o afrodescendientes, que abarcan alrededor del 10.55% de la población; y los Rrom o Gitanos, que componen cerca del 0.01% del total (Bodnar, 2014).

**Figura 13** Regiones donde se hablan lenguas nativas en Colombia

*Nota.* Tomado de Plan Decenal de Lenguas Nativas (Ministerio de Cultura, 2022)

A pesar de esta diversidad, los grupos étnicos y sus lenguas, así como la comunidad sorda, son un grupo minoritario en el país. Ellos representan alrededor del 2.5% de la totalidad de la población teniendo en cuenta que la lengua oficial en Colombia es el español. Este estatus de minoría conlleva una realidad reflejada en una diversidad ignorada y subvalorada debido a las relaciones de dominación que se establecieron principalmente desde la época de la conquista. Esta misma categoría es la que ha conducido a que poblaciones étnicas emprendan un proceso de revitalización que lleva más de 40 años, y a través del cual buscan reivindicaciones en términos de territorio, autonomía y cultura (Bodnar, 2014).

Son numerosos los factores que han afectado a estas comunidades. El conflicto armado y el narcotráfico (Benítez Loaiza, 2021; Jaramillo, 2011; Molano Camargo, 2019; Osorio Calvo & Satizabal Reyes, 2019; Ruiz Serna, 2017; Tobón, 2018), la falta de oportunidades laborales (Yennesit & Mondragón, 2021), el acceso limitado a servicios de salud y educación (Ministerio de Salud Y Protección Social, 2022; Sierra-Rodríguez Et Al., 2021), el desabastecimiento de agua y los megaproyectos (Álvarez et al., 2022; Camelo & Fernandez, 2020; Krause et al., 2022), son algunos de ellos. Esto sumado a “la discriminación, el racismo, la intolerancia, el desconocimiento del patrimonio lingüístico hacia los

hablantes de lenguas indígenas durante generaciones” (Ministerio de Cultura, 2022, pp. 38–39). Estas problemáticas y factores de riesgo han desencadenado un proceso migratorio hacia las áreas urbanas lo que ha llevado a que algunos de estos grupos y comunidades dejen su identidad lingüística y cultural para acomodarse a la sociedad dominante.

Frente a esto, en el 2008, el Ministerio de Cultura de Colombia implementó una Política de Protección de la Diversidad Etnolingüística de los Pueblos Étnicos, en cumplimiento de la Constitución Nacional. Como parte de esta política, se establecieron tres instrumentos clave en la implementación de iniciativas: La Ley de Lenguas Nativas (Ley 1381 de 2010), un autodiagnóstico sociolingüístico que evaluó la vitalidad de las lenguas de los pueblos étnicos y planes de salvaguarda de las lenguas que serían desarrollados en colaboración con los propios pueblos.

A partir de la ley de las Lenguas Nativas “se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes” (Ley 1381 de 2010). Entre las acciones que se impulsaron desde ese documento está el reconocimiento de la diversidad lingüística como patrimonio cultural, la no discriminación basada en la lengua, el reconocimiento del derecho de las personas a usar sus nombres tradicionales, la asistencia de traductores para garantizar la participación efectiva de estas comunidades en otros entornos, la promoción de educación en lenguas nativas, el fomento de la presencia de las lenguas nativas en los medios de comunicación y la producción de materiales en estas lenguas, además de la creación de archivos lingüísticos que conserven y difundan la riqueza de las lenguas indígenas y afrocolombianas.

El autodiagnóstico sociolingüístico, realizado entre 2007 y 2011, logró para el 2014 compilar información confiable con respecto a 17 lenguas en un total de 400.000 habitantes (Bodnar, 2014). Sin embargo, de acuerdo con el Plan Decenal de Lenguas Nativas (Ministerio de Cultura, 2022), esta iniciativa no se ejecutó conforme a los procesos de concertación y participación establecidos con las autoridades y pueblos indígenas. La metodología utilizada se basó en enfoques teóricos descriptivos influenciados por recomendaciones de la UNESCO y expertos en lenguas en peligro de extinción que centraron el diagnóstico en evaluar el estado de las lenguas indígenas mediante criterios de clasificación, especialmente el grado de desplazamiento o retención, considerando el número, tipo y rango de hablantes. Esta estrategia sería el punto de partida para establecer los planes de salvaguardia que construirían los pueblos étnicos con el apoyo del Ministerio de Cultura (Ministerio de Cultura, 2022).

En este contexto son varias las tensiones que se logran identificar. En primer lugar, la desarticulación institucional, es decir, la falta de iniciativas que vinculen el diálogo entre Ministerios y organismos de control, de modo que lo planteado desde la normativa en relación con la revitalización de los grupos étnicos y sus lenguas nativas, realmente tenga efectividad y transversalidad en los escenarios político, cultural, educativo, económico, etc. En segundo lugar, las políticas públicas sin mecanismos efectivos y explícitos de cumplimiento. Esto, junto con la falta de supervisión por parte de las autoridades y la variabilidad en las prioridades de cada administración, conduce al incumplimiento de las acciones establecidas en las políticas. En tercer lugar, las falacias lingüísticas que se han transferido en el sentido común con respecto al estatus de las lenguas nativas. Desde la época de conquista, y mantenida con el discurso oficial a través de las políticas lingüísticas, se ha sostenido una ideología que se inclina por favorecer a la élite (Guerrero, 2009). Estos imaginarios “alimentan los prejuicios culturales contra las lenguas minoritarias o en peligro de extinción en nombre de una distinción nada inocente entre lenguas útiles e inútiles, cultas e incultas, modernas y arcaicas, suaves y ásperas” (Lomas, 2016, p. 60). Desde el estatus conferido a las lenguas dominantes se presentan inequidades estructurales (Phillipson, 2009) que debilitan las acciones dirigidas a la revitalización de las lenguas nativas y sus grupos étnicos. Muestra de esto es la asignación de más recursos materiales y de infraestructura a las lenguas hegemónicas. Las anteriores tensiones reflejan las acciones que las élites simbólicas<sup>18</sup> - concretadas a través de instituciones como la Alianza para el Progreso y el Consejo Británico como se verá más adelante- han establecido a través de discursos y prácticas que perpetúan el estatus y la dominación de las lenguas coloniales.

No ser consciente de estas tensiones en el desarrollo de esta investigación significa, en esencia, contribuir a la perpetuación de un sentido común hegemónico. Enunciar esta diversidad en el presente trabajo es fundamental por varias razones: 1) para abrir caminos para deconstruir una serie de naturalizaciones arraigadas en el ideario lingüístico en un contexto como el colombiano; 2) para desentrañar las formas en que el discurso de hegemonía lingüística puede legitimarse a través de la práctica pedagógica de los futuros docentes normalistas; 3) para establecer las bases sobre las cuales la autora considera que deben plantearse iniciativas para ofrecer perspectivas alternativas en la enseñanza y formación en una lengua extranjera; 4) para generar posibilidades para que en otros estudios o acciones relacionadas con el aprendizaje del inglés y la formación inicial de maestros en el contexto de

---

<sup>18</sup> Desde la perspectiva de Bourdieu, una élite simbólica puede entenderse como un grupo de personas, instituciones o entidades que aunque visiblemente no poseen un poder formal o tangible, sí tienen una influencia significativa sobre los idearios y legitimaciones en una sociedad o grupo determinado de personas.

las ENS se contemple este panorama en sus diversas representaciones y connotaciones; y 5) para reconocer el papel que las ENS, como se presentará en el capítulo IV, desempeñan en la producción de conocimiento relacionado con las lenguas minoritarias, conocimiento que merece ser conocido, difundido y articulado con las apuestas de formación para la enseñanza del inglés.

Para la investigadora, haber sido consciente de esta diversidad a través de la escritura de este apartado dio paso a nuevas maneras de encarnar su práctica pedagógica en el aula en su rol como maestra de inglés. Aunque la amplitud de las implicaciones que este “momento de verdad” trajo a su rol de maestra e investigadora no se aborda en esta tesis doctoral, la propuesta que se presenta en las recomendaciones en el posfacio esboza una visión parcial de un camino hacia la decolonización del aprendizaje del inglés en los programas de formación inicial de normalistas. Esta propuesta sitúa la diversidad lingüística y cultural como un pilar fundamental para impugnar las narrativas hegemónicas que persisten, a pesar interminables ciclos de fracasos de las apuestas desde las políticas lingüísticas y educativas para el fortalecimiento del inglés en Colombia.

## **2.2 Los Inicios de las ENS y las Políticas Educativas**

En sus orígenes, la Escuela Normal fue un escenario para llevar a cabo el proyecto de estado-nación influenciados por los intereses y sinergias propias de la coyuntura temporal. Este proyecto se orientó a delimitar “los valores simbólicos y culturales que son parte de una sociedad que vive, habla, piensa y actúa de cierta manera” (Erazo, 2008, p. 33). La escuela en esta dinámica fue el dispositivo para llevar a cabo un proyecto fundamentalmente católico, administrado por las comunidades religiosas, que buscaba el *blanqueamiento* de la población. Este proyecto educativo, aunque con algunas pugnas entre conservadores y liberales, se centró en el debate acerca de cómo era educar un buen católico (Sánchez, 2023).

La normatividad establecida desde la nación naciente muestra una línea variable y fluctuante frente a lo que las Escuelas Normales han representado para el país. En términos generales, los referentes legales para estas instituciones se han construido a partir de otras realidades, en otros contextos, bajo otras condiciones y circunstancias que poco tienen que ver con las necesidades y demandas de las condiciones emergentes del país. En este sentido, se puede advertir que validar la labor de las Escuelas Normales frente a lo que se dispone desde el discurso oficial, es un elemento que sesga su valor e importancia con respecto a los contextos en donde se encuentran. La discusión en este punto no recae sobre el hecho de si se deben adoptar o no modelos foráneos; el debate debería centrarse en la manera como se legitima el rol de las Escuelas Normales desde unas bases de logro establecidas para otros contextos y condiciones, lo que conlleva a valorarlas desde una perspectiva de

déficit.

En relación con la formación en lengua extranjera las disposiciones establecidas por la normativa para las Escuelas Normales Superiores no han sido integradas de manera coherente con los propósitos y objetivos de la formación inicial de maestros en estas instituciones. Desde sus primeras apariciones en los planes de estudio, hasta la ley 115 de 1994, la formación en lengua extranjera se presentó como un evento aislado de la condición y rol de los futuros maestros de preescolar y básica primaria. En el primer siglo de historia de las Escuelas Normales, los planes de estudio advierten que la formación en lengua extranjera de los futuros maestros estaba orientada por una visión sistémica, que partía por entender los elementos constitutivos del código de manera aislada. Esta perspectiva se alineaba con los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que estaban en auge para la época. Actualmente, la formación normalista en relación con la preparación para la enseñanza del inglés está delimitada por los referentes de calidad y lineamientos diseñados a partir de orientaciones externas que han adoptado un enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas. Las conclusiones acá esbozadas se basan en la revisión de 62 documentos de referencia legal para las ENS desde sus inicios hasta el 2021 (Ver anexo N).

En la siguiente sección se desarrollará el panorama actual, específicamente sobre orientaciones desde la política lingüística para el fortalecimiento del inglés en Colombia y su relación con estas instituciones formadoras de maestros.

### **2.3 Políticas Lingüísticas y Educativas Orientadoras en la Formación Normalista**

Las dinámicas establecidas desde el nivel macro (discurso oficial) establecen un panorama ambiguo y retador en el contexto de la formación normalista para la enseñanza del inglés. A partir de esta premisa, esta sección aborda las principales dimensiones que han configurado la política lingüística y educativa para la enseñanza del inglés. Se examinan los elementos presentes en los programas y reformas curriculares implementados a partir de la década de los 90, un periodo clave que coincide con la plena adopción del neoliberalismo en el país, lo cual influyó directamente en el campo educativo (Gómez-Vásquez et al., 2019; Miñana & Rodríguez, 2002; Ortega, 2023; Pérez, 2000). El objetivo de este apartado es comprender las dinámicas establecidas en el nivel macro para conectar con el análisis sobre cómo estas legitimaciones impactan la práctica pedagógica de los futuros normalistas en las cinco ENS que participaron en el estudio.

El recuento en esta sección se organiza en torno a tres ejes articulados en la formulación y configuración de la política vigente para la enseñanza del inglés: 1) Políticas Lingüísticas y Educativas que se proyectaron en la década de los 90, 2) los programas y/o reformas curriculares diseñados para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés que se crearon a partir de la entrada del siglo XXI. En este

punto se hará especial énfasis a uno de los documentos más recientes de referencia: el currículo sugerido de transición a 5° de primaria, y 3) los programas de fortalecimiento del inglés dirigidos exclusivamente a las ENS. Cada una de estas secciones irá acompañada por un plano de autonomía en el que se develarán las reglas subyacentes en cada una de las tres instancias abordados.

Teniendo en cuenta que el aporte al conocimiento de esta tesis se centra en el contexto de la formación normalista, se hará un especial análisis de los documentos, mayoritariamente notas de prensa, de dos de los programas más relevantes para las ENS en los últimos seis años: Aliados 10 y School to School. El análisis se hará a la luz de la dimensión ideacional de la lingüística sistémico funcional, explicada en el capítulo I.

### **2.3.1 Políticas Lingüísticas y Educativas Proyectadas desde los 90 para la Enseñanza del Inglés**

El panorama de enseñanza de inglés como lengua extranjera en preescolar y primaria en Colombia presenta una dinámica compartida con algunos países latinoamericanos como Argentina, Brasil, Chile, México, y Puerto Rico. La poca infraestructura y el limitado presupuesto para la enseñanza del inglés en estos niveles y a la preparación de sus maestros, sumado la incorporación del inglés como un mecanismo para la democracia, para la modernización del sistema educativo, y la preparación de los estudiantes para el campo laboral, hacen parte de las identidades que construyen la lógica de las políticas lingüísticas y educativas de los países del sur Global (Ramírez et al., 2014). Bajo la premisa de desarrollo económico y social, muchos gobiernos en Latinoamérica han priorizado iniciativas que promueven la educación en inglés (Cronquist & Fiszbein, 2017; Khan, 2019; Mackenzie, 2022). Estas iniciativas incluyen el Programa Nacional de Inglés en México, Inglés Abre Puertas en Chile e Inglés, Puertas al Mundo en Perú (Miranda & Valencia, 2019), a través de las cuales la lengua inglesa se ha posicionado como dominante y necesaria para legitimar y fortalecer la hegemonía occidental sobre el Sur Global (Mackenzie, 2022; Pennycook, 2017; Phillipson, 1988).

Las políticas neoliberales y neoconservadoras que tomaron fuerza en la década de los 90 establecieron nuevos significados frente a los fines de la educación en Colombia estos se enmarcaron dentro las dinámicas de los modelos económicos y sociales promovidos por países desarrollados y organismos como la Unesco, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Como parte de estas políticas, se impulsó en los países en vías de desarrollo, incluidos los denominados del *tercer mundo*, una oleada de reformas educativas bajo la premisa de mejorar la calidad educativa (Escobar, 2007; Miñana & Rodríguez, 2002; Murcia-Yalí, 2024; Pulido Chaves, 2014; Zaccagnini, 2002). En este contexto, Colombia, al igual que otras naciones de la región, fue vista como terreno fértil para los *misioneros economistas*, quienes miméticamente replicaban un modelo colonial con "la tendencia a la reforma y la

pedagogía sobre tierras subdesarrolladas colmadas de una cantidad maravillosa de problemas prácticamente insolubles" (Escobar, 2007, p. 102).

Las reformas en el plano educativo se concretaron a través de mecanismos de evaluación y estándares nacionales que incluyeron intentos de mercantilización y privatización, reformas neoconservadoras materializadas con la estandarización de currículos y pruebas nacionales, y políticas basadas en el nuevo gerencialismo, con su enfoque en la estricta rendición de cuentas (Apple, 2003; M. García & Plazas, 2017; Mejía, 2004). Estas consignas fueron claramente transferidas a dos contextos, por un lado, al de las ENS a través de la expedición subsiguiente de documentos legales de referencia, entre ellos el decreto 3012, el decreto 642 de 2001 y la resolución 1225 de 2002. En esta última se fijaron los requisitos para la acreditación de las ENS, la reestructuración de las ENS y los núcleos de saber para la organización curricular del ciclo complementario, entre los cuales se encuentra el dominio en una lengua extranjera. Por el otro, las consignas neoliberales se traspusieron también a la formulación de parámetros legales en la enseñanza de lenguas extranjeras, como se desarrollará a continuación.

La relación entre inglés y desarrollo permeó con fuerza las ideologías y prácticas lingüísticas promulgadas en el discurso oficial desde los 90. La idea de desarrollo sustentada en el déficit y carencia como características no inocentemente asumidas de un país del sur global, fue un mecanismo que sirvió como "soporte para el despliegue de un programa económico-educativo, cuyo objetivo central se alineó con lo político, lo cultural y, más enfáticamente, con lo monetario, sin dejar de lado lo educativo, donde el idioma inglés fue fundamental" (Murcia-Yalí, 2024, p. 178). De hecho, a pesar de que fue a partir de la década de los 90 cuando se tuvo una expansión de reformas curriculares alrededor de la enseñanza del inglés -a partir de las directrices de la ley 115 como se verá más adelante-, desde la década de los 60 con la llegada de la Alianza para el progreso (APP), ya se habían establecido rutas concretas para encaminar al país en perspectiva de desarrollo occidental a través de inversiones por parte de los Estados Unidos.

En el plano concreto de la enseñanza del inglés, a través del programa Peace Corps creado en la misma década como parte de la APP, llegaron voluntarios estadounidenses a quienes se les responsabilizó de la enseñanza de esta lengua extranjera, junto con las implicaciones que esta tarea conllevaba a partir de la filosofía de la Alianza. El plan tuvo consecuencias en el plano ideológico, y concretamente en el campo de educación, precisamente porque bajo la premisa de contribución económica se efectuó control sobre el sistema educativo en América Latina. De acuerdo con Puiggrós (2015), desde esta dinámica se reforzaba la idea de que era prioritario

enviar "expertos" para reeducar a las capas medias, y educar en sus propios centros y universidades a los intelectuales de las clases dominantes tradicionales, elaborar proyectos de

penetración directa y profunda sobre los intelectuales subalternos de manera que, en un mediano plazo, estos pudieran transformarse en multiplicadores de las ideas desarrollistas dependientes, en el seno de las capas más pobres de la sociedad (p. 115).

Peace Corps reforzó la idea de desarrollo legitimada desde el occidente, y del uso correcto de la lengua similar a uso hablante nativo. Estos sistemas de significación con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera han sido referentes naturalizados en el discurso oficial en Colombia en todos los sectores y niveles educativos. A la fecha continúan siendo medidas de éxito y buenas prácticas en la enseñanza del inglés en Colombia (Bettney, 2022; Correa & Flórez, 2022; González & Ramírez, en proceso de publicación; Guerrero, 2009; Mackenzie, 2022; Mosquera-Pérez, 2022; Ortega, 2019, 2022, 2024).

Uno de los documentos clave que operativiza la naturaleza de desarrollo occidental y se posiciona como vehículo de regulación del neoliberalismo en la década de los noventa es la ley General de Educación de 1994, ley 115. En términos de la enseñanza de un idioma extranjero, esta ley sentó una base sólida para responder a las demandas de un mercado educativo globalizado. Las directrices expresadas en este documento destacan elementos clave para comprender las dinámicas actuales en relación con la enseñanza del inglés y, particularmente, frente a las disposiciones orientadoras para los PFC en las ENS. Estos componentes son: 1) los objetivos generales y específicos para la educación básica, 2) las áreas obligatorias para cada uno de los niveles educativos y 3) las disposiciones para la contratación de personas encargadas de la enseñanza del inglés en establecimientos privados. Desde estos elementos se ha sostenido la estructura necesaria para garantizar la implementación y permanencia de políticas lingüísticas y educativas dirigidas al fortalecimiento del inglés con la asistencia de aliados estratégicos y organismos internacionales.

En relación con los objetivos específicos de la educación básica, la ley 115 establece que uno de los fines de la educación para este nivel es “la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera” (Congreso de la Republica, 1994, Art. 21, numeral m.). Este objetivo fue luego ampliado en la ley 1651 de 2013, o ley de bilingüismo, formulándose de la siguiente manera “desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera” (Congreso de la República, 2013, p. Art. 2 Numeral g.). Además, se adicionó “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse *correctamente* en una lengua extranjera” (Congreso de la República, 2013, p. Art. 2 Numeral g.).

En cuanto a las áreas obligatorias y fundamentales para los niveles de básica primaria, se establecieron, entre otras, las humanidades, la lengua castellana y los idiomas extranjeros. Esta

obligatoriedad implicó -y ha implicado-, entre otras cosas, que los docentes de 1° a 5° deban estar capacitados para enseñar todas las áreas fundamentales incluida una lengua extranjera. Esta es la razón principal por la cual la constante es no contar con maestros con la especialidad de enseñanza de inglés en primaria. De hecho, en una consulta reciente (julio de 2024) realizada a 60 secretarías de educación certificadas, se encontró que solo 64 maestros, de los 6776 maestros y maestras de inglés que hay en total, orientan esta asignatura en los niveles de transición y básica primaria, y que en contraste, 1295 normalistas se vincularon al sector oficial en el más reciente concurso de ingreso; ellos se suman a los más de 5400 normalistas ya nombrados en las secretarías consultadas. Además, 40 secretarías reportaron que no cuentan con maestros de inglés, aludiendo a que la ley 115 y el nuevo manual de funciones de maestros (resolución 3842 de 2022) son claros cuando mencionan que los docentes de primaria -y transición- deben estar capacitados para hacerlo (comunicaciones personales julio de 2024). La ambigüedad está en que sí hay secretarías con maestros de inglés nombrados en primaria, 9 de las 60 secretarías consultadas cuentan con profesores de inglés para estos niveles (comunicaciones personales julio de 2024).

Estas cifras no distan del rastreo hecho a una base de datos publicada por Datos Abiertos (MEN, 2021), en la que se reporta que solo el 2.41% de docentes nombrados en lengua extranjera (inglés) enseñan en preescolar y básica primaria.

**Tabla 15** *Docentes de inglés vinculados al sector oficial*

<b>Total de docentes de inglés vinculados al sector oficial, promedio años 2017-2019:</b>				
<b>Nivel de enseñanza</b>			<b>Zona</b>	
<b>Preescolar</b>	<b>Primaria</b>	<b>Básica secundaria/media</b>	<b>Rural</b>	<b>Urbana</b>
9 (0.60 %)	270 (1.81 %)	14.347 (96.60 %)	3.502 (23.50 %)	11.300 (76.09 %)

*Nota.* Elaboración propia basada en datos abiertos del MEN (2021)

Ahora bien, en cuanto a las disposiciones para la contratación de personas encargadas de la enseñanza del inglés, la Ley 115 instituye que los establecimientos educativos bilingües de carácter privado tienen la libertad de contratar a personas, nacionales o extranjeras, que posean un título universitario distinto al de profesional en educación para la enseñanza del segundo idioma o enseñanza de contenido también en un idioma extranjero, siempre y cuando el establecimiento educativo se comprometa a proveer los medios para la preparación pedagógica de este personal (Congreso de la República, 1994, p. Art.119). Esta visión fue transpuesta años más tarde al contexto de la educación

pública con la llegada de cooperantes nativos a través de programas como YMCA Colombia, AIESEC<sup>19</sup> y Volunteers Colombia, (MEN, 2016).

Este último programa, Volunteers Colombia, estableció años después un convenio con el Ministerio de Educación para fortalecer la enseñanza del inglés en las tres ENS del eje cafetero. A través de este acuerdo, se integró la colaboración de seis cooperantes o voluntarios internacionales, con el propósito de proporcionar oportunidades de inmersión lingüística y cultural. El enfoque de este programa se centró en un modelo de co-enseñanza, diseñado para reforzar el bilingüismo en español e inglés (MEN, 2016a). Dentro de este contexto, se elevó el estándar para el aprendizaje de una lengua extranjera a partir del alto nivel de inglés, el manejo del idioma a nivel de hablante nativo y la capacidad de expresarse correctamente en la lengua extranjera, alineándose así con los objetivos contemplados en la Ley de Educación de 1994 (MEN, 2011; 2010). (Martínez et al., 2013; MEN, 2011;2010)

Además de la ley 115, durante la misma década surgió la serie lineamientos curriculares para idiomas extranjeros (MEN, 1999). Este documento constituyó un primer acercamiento a brindar una guía para la enseñanza de lenguas extranjeras en los niveles de educación básica y media desde un enfoque de integración del desarrollo de competencias comunicativas en inglés y el reconocimiento de la diversidad cultural. Su estructura se centra en una contextualización en la que se presentan “las lenguas extranjeras como condición para mejorar el proceso de construcción de una sociedad más cohesionada, que presente las distintas identidades culturales con mayor equidad con un modelo de desarrollo sostenible” (MEN, 1999). Además aborda una descripción frente a conceptos como aprendizaje de la segunda lengua y competencia comunicativa; también se establecen estrategias metodológicas, así como elementos y enfoques del currículo. En todos los aspectos se enfatiza en el desarrollo de la competencia intercultural que desde las dinámicas de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera incluye “el desarrollo de la comprensión, de la tolerancia y de la valoración de otras identidades culturales” argumentando que “el contacto con otras lenguas y otras culturas disminuye el etnocentrismo y permite contrastar y apreciar la valía del propio mundo” (MEN, 1999. P.9)

---

<sup>19</sup> En el caso específico de AIESEC, se estableció un convenio entre la Secretaría de Educación del Distrito y dicha institución con el objeto de “aunar esfuerzos para implementar estrategias metodológicas y pedagógicas en el marco del fortalecimiento de una lengua extranjera y una segunda lengua a niñas, niños y jóvenes de los colegios oficiales del distrito, en articulación con el desarrollo de la política educativa” (Contraloría de Bogotá, 2016). Para llevar a cabo este convenio, se ejecutó un presupuesto de \$12.022.824.288, sin embargo, surgieron varias anomalías durante su ejecución. En el plano administrativo, se presentaron irregularidades como resultado de la presunta falta de seguimiento a las actividades establecidas, procedimientos y procesos contenidos en el Sistema Integrado de Gestión. Estas anomalías incluyeron desde la falta de firma de los convenios por parte del representante legal, hasta las inconsistencias en el perfil de cooperantes extranjeros, a quienes se les exigía como requisito principal tener un nivel alto de inglés. En el plano pedagógico, se intensificó la idea de un inglés correcto o estándar en las aulas de clase.

Con la serie de lineamientos, que fue el punto de conexión y continuidad entre lo establecido en la ley 115 y los programas para el fortalecimiento del inglés originados desde la apertura del siglo XXI, termina una década determinante en las acciones que hoy en día repercuten en la enseñanza y aprendizaje del inglés en Colombia. Cuatro elementos son particulares dentro de lo que se legitima en los noventa en consonancia con las reformas educativas enmarcadas en un modelo de economía neoliberal, y que son hoy orientaciones para entender lo que se asume como verdadero en los programas de formación de las ENS en este periodo: 1) la constitución del terreno para estandarización del currículo para llevar a cabo procesos evaluativos clasificatorios (MEN, 1999), 2) la centralización del aprendizaje del inglés en el desarrollo de habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse *correctamente* en una lengua extranjera, y relacionada con esta idea de estandarización y uso correcto del idioma (Ley 115, decreto 3012 de 1997), está 3) La ecuación nivel alto de inglés = manejo del idioma a nivel de hablante nativo + expresarse correctamente en la lengua extranjera (ley 115); por último, 4) el reconocimiento de la diversidad cultural colombiana como eje integrador de las políticas lingüísticas relacionadas con la enseñanza del inglés. En cuanto a este último punto, si bien el reconocimiento de la diversidad cultural aparece presente en los documentos abordados (Ley 115; MEN, 1999), la fortaleza en cada una de las directrices está puesta sobre el desarrollo de competencias comunicativas en lengua extranjera como se verá en el plano de autonomía que se presentará más adelante.

### **2.3.1.1 Legitimaciones desde el Discurso Regulatorio Oficial en la Década de los 90s**

Teniendo en cuenta que la intención de esta tesis es mostrar el conflicto/choque de objetivos y la brecha discursiva en los elementos constituyentes orientadores en la formación normalista para la enseñanza del inglés, entre los niveles macro y micro, esta sección mostrará los principios organizativos desde el nivel macro a partir de un dispositivo de traducción y el plano de autonomía basado en el objetivo de la doctrina neoliberal, teniendo en cuenta su incidencia sobre el discurso regulatorio de la década de los 90s, desde donde se asume que su interés se centra en *apoyar la proliferación global del inglés para sostener un mercado alrededor de su enseñanza/ aprendizaje utilizando estrategias discursivas que, por un lado, legitiman el estatus de una lengua hegemónica y, por otro, reproducen y naturalizan una ideología de déficit en la competencia en lenguas extranjeras, generando así una demanda de productos de aliados estratégicos en su mayoría internacionales* (Guerrero, 2010b; Guerrero & Quintero, 2021; Hurie, 2018; Internacional de la Educación America Latina, 2020; Mackenzie, 2021, 2022; Meighan, 2022, 2023; Ortega, 2024, 2022, 2023; Phillipson, 2009; Tavares, 2022b, 2022a).

Los principios organizativos se entienden desde la TCL como las *reglas del juego* en los campos sociales, es decir, los principios subyacentes a determinadas prácticas. En este caso, el enfoque se dirige a lo que el discurso oficial, orientado por la doctrina neoliberal que tomó fuerza en la década de los 90 en Colombia, legitima frente a lo que deberían ser las medidas dominantes de éxito en relación con la enseñanza del inglés y que repercute en los idearios de formación como es el caso de la preparación de los futuros normalistas.

Retomando lo desarrollado en el capítulo I, existen cuatro códigos dentro de la dimensión de autonomía: los soberanos (AP+, AR+), los introyectado (PA-, RA+), los exóticos (PA-, RA-), y los proyectado (AP+, AR-). Los **códigos soberanos (AP+, AR+)** es en donde los elementos están asociados con el contexto o la categoría y actúan de acuerdo con sus formas específicas de funcionamiento. En estos códigos tanto el propósito como los constituyentes están alineados. Desde el objetivo planteado en la doctrina neoliberal, el contenido o constituyente es el *inglés* y el propósito *es mantener un mercado alrededor de su enseñanza/ aprendizaje*. Es decir que un documento oficial que esté realizado para promover el inglés, y en el que además implícitamente se manifieste que la intención es mantener las dinámicas del mercado y comercialización producto de su difusión, estaría enmarcado dentro de este código. Generalmente - y como se mostrará más adelante-, los documentos oficiales no plantean este objetivo dentro de sus discursos, se valen de códigos introyectados para, bajo la idea de desarrollo y acceso a dinámicas globales del mercado y conocimiento, promover políticas lingüísticas y educativas que favorezcan mantener el mercado.

En los **códigos introyectados (PA-, RA+)** los elementos o contenidos están asociados con otros contextos o categorías, pero se mantiene el propósito. En este caso, los constituyentes o contenidos son las políticas lingüísticas y educativas (contenido diferente) para sostener un mercado alrededor de su enseñanza/aprendizaje (mismo propósito). En el contexto, el código tiene que ver con la planificación de las políticas lingüísticas que de acuerdo con (Jhonson, 2013) están influenciados por ideologías lingüísticas que establecen el sentido común en diferentes grupos sociales. Desde este sentido común se normalizan y naturalizan formas específicas de hablar, comportarse y educar. Asimismo, estos discursos restringen e invalidan otras formas de significar que no se alinean con los objetivos o impidan establecer rutas imperialistas de desarrollo (Phillipson, 2009).

Son varios los componentes que entran en juego en la formulación y planificación de políticas lingüísticas, apoyadas por políticas educativas, para orquestar una dinámica que favorece el estatus de una lengua hegemónica como el inglés. Allí convergen las identidades lingüísticas, la ideología política, los mercados laborales, la estética, la moda, la cultura popular, etc (Tochon, 2019). La noción de status

lingüístico implica en esencia, la deslegitimación de sociedades y lenguas minoritarias, que no se da de manera directa; la hegemonía de lenguas imperialistas se da por medio de medidas generalmente consentidas y persuasivas, por medio del liderazgo sin fuerza (Tochon, 2019). Desde este discurso regulativo, establecido desde las políticas oficiales, se generan formas interiorizadas e inevitables de concebir la vida. En esta perspectiva, el discurso oficial en Colombia, y en específico desde la curricularización de las políticas, se han generado imaginarios sociales en los que el inglés es un elemento imprescindible para el desarrollo individual y social.

Los **códigos exóticos (PA-, RA-)** se refieren a los contenidos o constituyentes de otros contextos o categorías que no están asociados con el objetivo de la práctica. Esto sería todo lo contrario a lo establecido con respecto a los contenidos y objetivos de la política neoliberal. Es decir, otras lenguas (contenido) para otros fines diferentes a mantener un mercado alrededor de la enseñanza. En este punto, cabría entonces el uso e integración de lenguas minoritarias para, por ejemplo, su revitalización. En este código también puede entrar el aprendizaje del español, o lengua castellana como se contempla en los documentos, aunque no necesariamente para catapultar procesos de aprendizaje en lengua extranjera.

Por último, en los **códigos proyectados (PA+, RA-)** el contenido se mantiene (inglés) pero se establece para otros fines diferentes a mantener un mercado alrededor de su enseñanza.

A continuación, se presenta el dispositivo de traducción realizado con base los códigos expuestos. Se utilizan algunos de los apartados en los documentos revisados para ejemplificar como se concretan en los códigos. Este dispositivo está acompañado por el plano de autonomía.

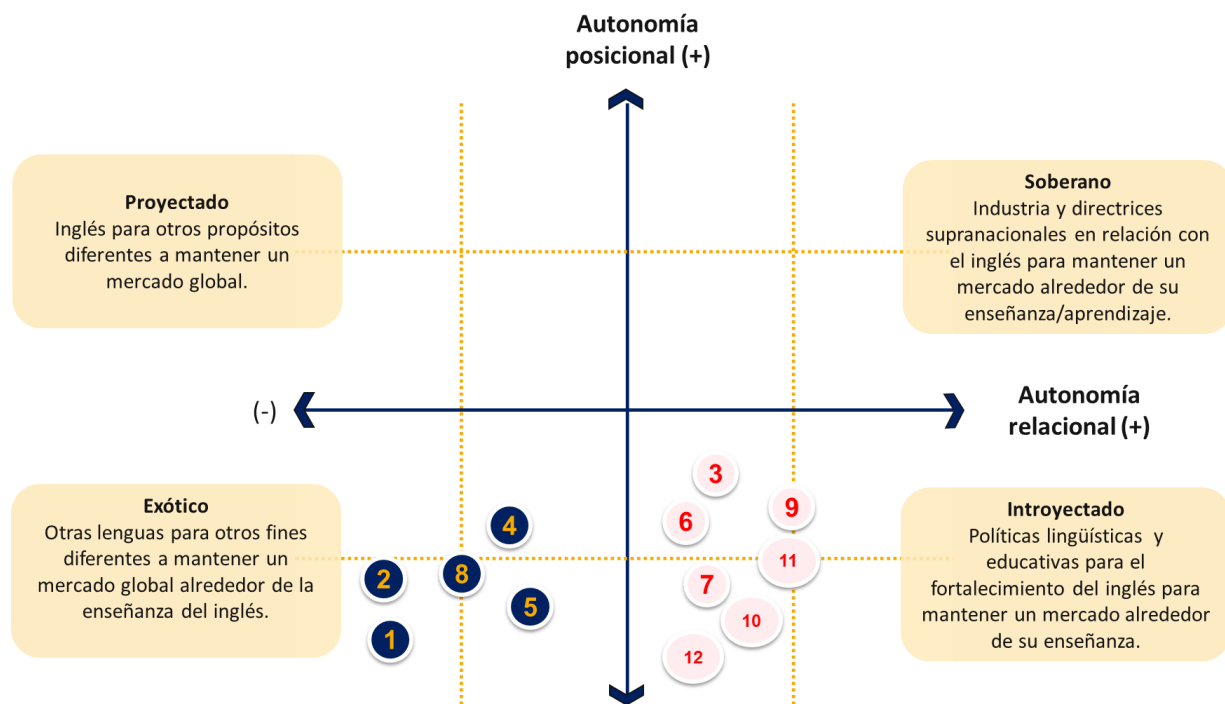
**Tabla 16** Dispositivo de traducción de autonomía para orientaciones de la política neoliberal para la enseñanza del inglés.

AP AR	Nivel 1	Nivel 2	Indicadores
<p>+</p> <p>↑</p> <p>Objetivo (Target)</p> <p>AP: Enseñanza del inglés</p> <p>AR: Mantener un mercado alrededor de la enseñanza del inglés</p> <hr/> <p>No-objetivo</p> <p>AP: otras lenguas/ otras lenguas no hegemónicas</p> <p>AR: otros fines diferentes a mantener un mercado alrededor de la enseñanza de una lengua hegemónica</p> <p>-</p> <p>↓</p>	++	<p><b>Núcleo</b></p> <p>AP. Industria alrededor de la enseñanza del inglés</p> <p>AR. Mantener el segundo producto en importancia de la economía británica.</p>	<p>Postulados desde la teoría del Imperialismo lingüístico:</p> <p>(Guerrero, 2010b; C. Guerrero &amp; Quintero, 2021; Hurie, 2018; Internacional de la Educación America Latina, 2020; Mackenzie, 2021, 2022; Meighan, 2022, 2023; Ortega, 2024, 2022, 2023; Phillipson, 2009; Tavares, 2022b, 2022<sup>a</sup>)</p>
	+	<p><b>Auxiliar</b></p> <p>AP. Directrices supranacionales en relación con la enseñanza del inglés</p> <p>AR. Sostener un mercado alrededor de la enseñanza/ aprendizaje.</p>	<p>Directrices supranacionales determinadas por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unesco</li> <li>- Banco Mundial</li> <li>- Fondo Monetario Internacional</li> </ul> <p>(Hurie, 2018; Mackenzie, 2022; Mejía, 2004; Miñana &amp; Rodríguez, 2002; Murcia, 2024; Phillipson, 2009; UNESCO, 1990, 2006, 2015; Usma, 2009)</p>
	-	<p><b>Asociado</b></p> <p>AP. Políticas lingüísticas y educativas nacionales</p> <p>AR. otros propósitos diferentes a mantener la industria de una lengua hegemónica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ley 115 de 1994</li> <li>- Ley 1651, ley de bilingüismo</li> <li>- Decreto 3012 de 1997 (en donde se establece el núcleo de formación en segunda lengua para los PFC)</li> <li>- Programas implementados por el: MEN, PNB, PFDCLC</li> <li>- Colombia Very Well, Colombia Bilingüe, PNB 2018, lineamientos curriculares</li> </ul>
	--	<p><b>No asociado</b></p> <p>AP. Otras lenguas/ otras lenguas no hegemónicas</p> <p>AR. Otros fines diferentes a mantener un mercado global alrededor de la enseñanza del inglés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyectos de revitalización de lenguas nativas. (Ministerio Cultura, 2022)</li> <li>- Recontextualizar el conocimiento local</li> <li>- Hacer copresencia con otras formas y perspectivas significar la realidad</li> <li>- reconocer la diversidad lingüística y cultural.</li> <li>- Reconectar con la sabiduría ancestral y espiritual a través de lenguas nativas.</li> <li>(Acevedo et al., 2023; Cunha &amp; Casimiro, 2019; Álvarez et al., 2022; Baker et al., 2013; C. Fine et al., 2023; Escobar, 2020; Krause et al., 2022; McKenzie, 2022; Mojica Sauna et al., 2022; Sierra-Rodríguez et al., 2021)</li> <li>- Revitalizar y reconocer las lenguas minoritarias (ver procesos realizados por futuros normalistas en capítulo IV).</li> <li>- Establecer mecanismos de interacción humana que impliquen nuevos sistemas de significado que recontextualicen el discurso frente al desarrollo.</li> <li>- Desarrollar procesos de literacidad en una lengua extranjera utilizando la lengua materna</li> <li>(Ramírez, manuscrito en preparación)</li> </ul>

El dispositivo de traducción y el plano de autonomía son herramientas que ayudan a comprender la estructura que sostiene las dinámicas, muchas de ellas no visibles, alrededor de la enseñanza y aprendizaje del inglés y puede ser utilizado para otros fines y alimentado con otras perspectivas. A

continuación, se mostrará una representación de la utilización de estos instrumentos tomando como referencia los documentos que formaron parte de la revisión documental de la década de los 90, entre los que se encuentran principalmente la ley general de educación, el decreto 3012 y la serie de lineamientos curriculares para idiomas extranjeros (MEN, 1999). Se mostrará la codificación de los apartados relacionados con la enseñanza del inglés/lengua extranjera/segunda lengua y la enseñanza del español. Este último se consideró teniendo en cuenta que dentro del código exótico - es decir, lo que no está relacionado ni con el contenido o constituyentes ni con el objetivo de la doctrina neoliberal en relación con la enseñanza del inglés- está la enseñanza de otra (s) lengua (s) para otros fines diferentes a mantener un mercado global. Los números corresponden a los apartados tomados de los documentos revisados (Ver anexo J).

**Figura 14** Indicadores presentes en los documentos orientadores de la década de los 90



Desde este plano se concluye que los principios organizativos de los documentos orientadores en la década de los noventa promueven la enseñanza del inglés, valiéndose de elementos constitutivos, como leyes, lineamientos, etc., alineadas con políticas supranacionales que a su vez están delimitadas por una agenda de mercado global, con el fin de mantener un mercado alrededor de la enseñanza-aprendizaje de esta lengua. Se utilizan códigos introyectados que promueven el status del inglés, a partir de la relación con las dinámicas mundiales de acceso al mercado y conocimiento y la mejora de

oportunidades económicas y educativas. El propósito de sostener un mercado alrededor del inglés se camufla bajo la promesa de desarrollo y modernización y en esta dinámica las políticas lingüísticas y educativas se presentan como instrumentos neutrales y objetivos que calan en el sentido común, pero en realidad perpetúan la hegemonía del inglés y marginalizan otras lenguas y culturas locales. En esta arena, visible en el plano, la invisibilidad de discursos desde la doctrina neoliberal, y la mimetización de su intención a través de políticas lingüísticas que se enmarcan en los códigos introyectados es a lo que Tachon (2019) se refiere como *coaliciones internacionales* en las que la imposición de lenguas francas, como el inglés, son nada más que expresiones hegemónicas de formas de poder cultural comúnmente aceptadas, que además se valen de la difusión de currículos para el multilingüismo, que pueden considerarse otra forma de resolver las guerras (ideológicas) entre la lengua y cultura. La naturalización de la superioridad de una cultura hace más fácil la entrada de lenguas dominantes, que respaldan la globalización impuesta desde arriba.

De acuerdo con Tachon (2019) hay dos caminos en este campo de dominio lingüístico. La primera, y en la que se enmarcan los documentos revisados, consiste en avanzar hacia un mundo dominado por una o dos lenguas francas hegemónicas; la segunda, transitar hacia un mundo pluralista en el que una variedad de lenguas del mundo pueda compartir el poder; esta última ruta es lo que desde el dispositivo de traducción se contempla para el código exótico: otras lenguas para otros fines diferentes a mantener un mercado. En relación con esta última vía, es importante destacar que las políticas educativas y lingüísticas actúan como vehículos para mantener el mercado alrededor de la enseñanza del inglés. En esta dinámica las lenguas nativas y otras minorías lingüísticas no están articuladas, por esa razón en el plano están dentro del código exótico que pone de manifiesto las limitaciones del discurso oficial en cuanto a reconocer y fortalecer estas lenguas y otras formas de conocimiento, ya que no se alinean con los contenidos y objetivos del mercado (Baker et al., 2013; Meighan, 2023).

La implicación de estos hallazgos para la formación normalista está en que el discurso no solo prioriza una lengua extranjera hegemónica como el inglés, sino que, además, desplaza otras formas de conocimiento y prácticas lingüísticas que son necesarias abordar para enriquecer los contextos de práctica pedagógica de los futuros normalistas en donde pueden confluir varias lenguas minoritarias. Además, en términos de la praxis en contextos de enseñanza del inglés con estudiantes de los niveles de preescolar y primaria, la identidad de los futuros maestros frente a la enseñanza de esta lengua extranjera cae en el reduccionismo de estar evaluada a la luz de modelos estándar y competencias lingüísticas, desplazando los conocimientos frente a las dinámicas en el aula, así como los factores

sociales, pedagógicos, y los conocimientos locales que también son parte esencial del proceso formativo.

### **2.3.2 Programas para el Fortalecimiento del Inglés en Colombia**

La consolidación del neoliberalismo en Colombia trajo consigo la apertura de mercados internacionales para la comercialización de productos alrededor de la enseñanza del inglés (Ayala Zárate & Álvarez V., 2005; Correa et al., 2014; Correa & Usma Wilches, 2013; Guerrero, 2009; Guerrero et al., 2022; Hurie, 2017, 2018; Méndez-Rivera et al., 2019; Murcia-Yalí, 2024; Ortega, 2022, 2024; Usma, 2009). En este contexto, cinco programas para el fortalecimiento de esta lengua extranjera se han dado desde la apertura del siglo XXI, la mayoría diseñados e implementados con la asesoría de instituciones extranjeras (British Council, 2016, 2018, 2019; MEN, 2006, 2016e, 2016f, 2016b; Murcia-Yalí, 2024). Estos son: 1) Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019); 2) Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (2010-2014); 3) Colombia Very Well con el Programa Nacional de inglés (2015-2025); 4) Colombia Bilingüe (2014-2018); y 5) Programa Nacional de Bilingüismo (2018-2022)<sup>20</sup>. A través de estos programas se han generado expectativas que justifican la intervención y presencia de aliados estratégicos que validan, lideran y orientan los lineamientos reformistas influyendo así en los campos de recontextualización pedagógica en las prácticas en el aula.

Esta sección describirá los elementos constitutivos de los principales programas para el fortalecimiento del inglés en Colombia. Se presentarán los elementos relevantes y diferenciadores de cada uno de los programas; luego, se ahondará en el plano de autonomía para finalmente develar las permanencias de los programas y los elementos constitutivos en cada uno de los códigos. A continuación, se presenta un resumen de los principales constituyentes en cada uno de los programas orientados a fortalecer el nivel de inglés en Colombia:

---

<sup>20</sup> Es importante aclarar que las fechas establecidas para cada uno de estos programas no reflejan necesariamente el tiempo real de ejecución, sino que corresponden a las proyecciones realizadas al inicio de cada programa. De hecho, el fin de cada programa suele coincidir con el surgimiento de uno nuevo, lo que genera una continuidad sin necesariamente completar los objetivos iniciales.

Tabla 17 *Programas de la política pública de bilingüismo*

<b>Programa</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Metas</b>	<b>Líneas de acción</b>	<b>Acciones dirigidas a preescolar y primaria, y/o a lo PFC</b>
<b>Programa Nacional de Bilingüismo 2004- 2019</b>	Lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en <b>los procesos de comunicación universal</b> , en la <b>economía global</b> y en la apertura cultural, con <b>estándares internacionales comparables</b> . (MEN, 2006).	Alcanzar el siguiente nivel de inglés: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Egresados educación media:</b> Estudiantes grado 11, 50% en nivel intermedio B1</li> <li>• <b>Egresados de programas de licenciatura en inglés:</b> nivel intermedio alto B2- C1</li> <li>• <b>Profesores de inglés en servicio:</b> nivel B2</li> <li>• <b>Egresados de otros programas:</b> Nivel Intermedio- alto B2</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formulación de estándares básicos de competencias de lenguas extranjeras.</li> <li>2. Diagnóstico de nivel de inglés y metodología de los profesores de inglés.</li> <li>3. Formación docente: programas de inmersión, mejoramiento ENS, talleres regionales de inglés.</li> <li>4. Búsqueda de modelos de formación en metodología</li> </ol>	-Estándares basados en el MCER para los grados de 1° a 5° -Proyecto de fortalecimiento del componente de inglés a ENS
<b>Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras 2010-2014</b>	Desarrollar competencias comunicativas en lenguas extranjeras, particularmente el inglés, en educadores y estudiantes del sector oficial para <b>favorecer la inserción del capital humano colombiano a la economía del conocimiento y un mercado laboral globalizado</b> (MEN, 2010).	Alcanzar el siguiente nivel de inglés: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Egresados educación media</b> 40% de los estudiantes de grado 11, nivel B1.</li> <li>• <b>Profesores de inglés en servicio:</b> 100% de los docentes de inglés en nivel B2.</li> <li>• <b>Egresados de programas de licenciatura en inglés:</b> 80% nivel B2</li> <li>• <b>Egresados de otros programas:</b> 20% nivel B2</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formación y acompañamiento a docentes: Programas de inmersión.</li> <li>2. Evaluación y seguimiento IE</li> <li>3. Promulgación de la ley 1651 llamada ley de bilingüismo</li> </ol>	-Desarrollo e implementación de la estrategia "Aprendamos inglés con las aventuras de Bunny Bonita". -Desarrollo de la Estrategia "My ABC English Kit" -Fortalecimiento al componente de inglés de las ENS
<b>Colombia Very Well con el Programa Nacional de inglés 2014-2025 (no ejecutado)</b>	Contribuir a alcanzar la meta de convertir a Colombia en el país más educado de Latino América y el país con <b>mejor nivel de inglés</b> en Suramérica en 2025	Alcanzar el siguiente nivel de inglés: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Egresados educación media</b> 2013: 6% B1/2025: 50% B1+</li> <li>• <b>Egresados de programas de licenciatura en inglés:</b> 2013: 48% B2+ / 2025: 48% C1+</li> <li>• <b>Egresados de otros programas:</b> 2013: 14% B1, 8% B2+ 2025: 30% B1, 25% B2+</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acompañamiento y formación de docentes</li> <li>2. Fortalecer el nivel de los docentes de inglés de secundaria y media.</li> <li>3. Incorporación de la lengua inglesa fuera de la escuela</li> </ol>	-Asumir modelo de progresión (fortalecer el bilingüismo comenzando por los niveles superiores), como lo ha hecho, China, Japón, Malasia, Chile.

<b>Programa Nacional de Bilingüismo 2018- 2022</b>	<b>Fortalecer</b> la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes en educación preescolar, básica y media. (MEN, 2021)	<b>Egresados educación media:</b> Disminuir en 10% el número de estudiantes en los niveles A0 y A1 de inglés en IE tipo B y 5% en las IE Tipo C en las pruebas Saber 11	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fortalecimiento de las prácticas pedagógicas a través de programas como <i>inspiring teachers</i> (programa de formación multimodal),</li> <li>2. Generación de ambientes de aprendizaje innovadores.</li> <li>3. Contenidos y herramientas para la enseñanza y aprendizaje</li> <li>4. Diseño del resto de la serie de textos escolares de inglés "Way To Go" para grados 9, 10 y 11;</li> <li>5. Ecosistemas de bilingüismo</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Programa de fortalecimiento de los programas de bilingüismo en 25 ENS</li> <li>-Ajuste y adaptación de los materiales de enseñanza de inglés para primaria con base en el Currículo Sugerido</li> <li>-Clubes de Conversación para docentes de inglés y de primaria.</li> </ul>
--	---	--	--	---

Fuente: Elaboración propia basado en MEN (2006, 2010, 2016<sup>a</sup>, 2021)

**2.3.2.1 Programas Establecidos entre el 2004 y el 2014.** El Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), en su primera versión como estrategia creada en el marco de la Revolución Educativa, tuvo como principal insumo el material con estándares de inglés para la educación básica y media a través de la Guía 22. En esta guía se precisaron los términos de bilingüismo, lengua extranjera y segunda lengua; se propusieron estándares desde primero hasta once, delimitados de acuerdo con un nivel de desempeño y unas competencias requeridas, y se estableció el nivel esperado en cada uno de los grados (MEN, 2006). Las críticas sobre este programa han sido ampliamente abordadas por académicos en el campo, quienes coinciden en que este material trajo consigo la instrumentalización y estratificación de la lengua, marcada por un alfabetismo en inglés que se presenta como una herramienta indispensable para insertar al país en las dinámicas del mercado. Además, concuerdan con la simplificación de los conceptos relacionados con el aprendizaje del inglés, la adopción de modelos lingüísticos basados en el uso correcto al nivel de un hablante nativo, y el desconocimiento de las condiciones de enseñanza en todos los niveles, especialmente en preescolar y primaria (Álvarez et al., 2011; Cárdenas & Miranda, 2014; Correa et al., 2014; Correa & González, 2016; Fandiño P. et al., 2012; Vargas et al., 2008; Usma, 2009).

Seguido a este programa se encuentra El Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) que materializó algunos recursos para los niveles de preescolar y primaria a través de convenios establecidos con el Consejo Británico. El PFDCLE dio lugar a la creación de materiales en diversos formatos como la serie "Bunny Bonita's Adventures", "English for

Colombia (ECO)" y "My ABC English Kit", dirigidos específicamente a maestros en ejercicio y en formación que enseñan inglés en instituciones públicas del país en los niveles de preescolar y primaria. Los materiales comparten una meta en común: mejorar las habilidades de comunicación en inglés en la educación primaria del sector público y "enseñar inglés básico con un lenguaje útil para la comunicación cotidiana de los niños [...] enfatizando la utilidad del lenguaje, al tiempo que profundiza en gramática, pronunciación y vocabulario" (Colombia Aprende, 2012). English for Colombia (ECO) específicamente se enfocó en la enseñanza del inglés en zonas rurales e incluyó materiales que fueron transmitidos a través de emisiones radiales, con 90 lecciones de audio, 7 afiches educativos, una guía docente con planes de clase, un DVD de autoformación docente, una cartilla para el estudiante y un libro de cuentos (MEN, 2016b). A pesar de que la mayoría de estos materiales están disponibles en línea, no existe evidencia de su efectividad y apropiación por parte de los maestros y maestras en los niveles de preescolar y primaria y se desconoce si constituyen un material orientador para la formación inicial de maestros. En una encuesta realizada a maestros y maestras en formación en el marco de esta investigación se encontró que el 16% de los futuros normalistas están familiarizados con la estrategia de Bunny Bonita, el 10% con my ABC English Kids, y 13 % con la versión reciente de English for Colombia a través de Eco Kids. Sin embargo, ninguno reveló tener en cuenta estos documentos y herramientas para la planeación de sus clases de práctica en el aula.

Siguiendo con la línea cronológica de los programas, la propuesta Colombia Very Well, que surgió en el Programa Nacional de inglés proyectado para implementarse entre 2014 al 2025, dejó como principal insumo un informe, de naturaleza cuantitativa, con respecto al balance del nivel de inglés en Colombia que puso en evidencia la ineficacia de los programas predecesores con respecto a los objetivos y metas establecidas en cada uno de ellos. Los resultados presentados se mostraron bajo un enfoque de deficiencia frente al nivel de inglés partiendo de la clasificación establecida por el MCER (MEN, 2014). Entre los hallazgos más relevantes se encuentran:

- Las pruebas saber realizadas en grado 11 dejan ver que el 54% de los estudiantes tienen resultados equivalentes a quienes no ha tenido ninguna exposición a la lengua.
- Los colegios privados presentan un mejor desempeño que los colegios oficiales, pero de igual modo tienen retos importantes.
- En las regiones no se encuentran avances frente a la meta nacional en cuanto al nivel de los estudiantes. Menos de 10% se encuentra en nivel B1.
- Se desconoce la situación real de los docentes, pero se estima que entre el 63% y el 86% tienen un nivel menor a B2.

- Se requiere vincular entre 2.200 y 3.800 docentes adicionales de inglés para cumplir la intensidad horaria de 3 horas a la semana. Con respecto a este ítem, existen suficientes graduados anuales para cubrir las vacantes, pero tomaría entre 5-10 años llenar la brecha con candidatos nivel B+.
- No se encontró un caso de logro de la meta a nivel regional. Sin embargo, desde las regiones se han implementado proyectos que ya muestran logros de proceso, desde donde se evidencia la importancia de fortalecer la estructura del sistema.

En lo que respecta al preescolar y la primaria, el informe presentó como una estrategia beneficiosa la adopción de un modelo de progresión que implica centrarse en los niveles superiores y progresivamente ir fortaleciendo las acciones en primaria. De acuerdo con lo planteado en el documento, “el camino que han tomado la mayoría de las transformaciones (P.ej.: China, Japón, Malasia y Chile), es empezar por el fortalecimiento de la enseñanza del idioma en los últimos años escolares para llegar por último a primaria” (MEN 2014, p. 51). Esta ha sido la premisa asumida en la formulación de políticas lingüísticas para la enseñanza del inglés, sin embargo, en casi 20 años de implementación de diversos programas, esta progresión aún no se ha dado y las estrategias de acción en cada uno de los programas sigue condensando sus esfuerzos prioritariamente hacia los niveles educativos superiores.

**2.3.2.2 Colombia Bilingüe 2014.** Colombia Very Well fue reemplazado en su mismo año de creación por Colombia Bilingüe. Este programa introdujo el currículo sugerido y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) con el objetivo de ofrecer un marco de referencia para garantizar que al finalizar el grado 5°, los estudiantes alcancen el nivel de dominio A1 y que, en grado 11°, consigan el nivel B1, de acuerdo con el MCER (Colombia Aprende, 2016). El currículo sugerido condensa orientaciones didácticas, metodológicas y curriculares exclusiva para los niveles de preescolar y básica primaria. Los DBA especifican los conocimientos y habilidades que los estudiantes deben adquirir y perfeccionar en el campo del inglés, los cuales están articulados con los lineamientos curriculares y los Estándares Básicos de Competencia establecidos por el MCRL (MEN, 2016b). Estos documentos vigentes orientan las prácticas de enseñanza en preescolar y primaria, y, por ende, constituyen un recurso clave para la formación de los futuros normalistas. Esto es especialmente significativo considerando que ENS fueron incluidas en las tres primeras fases de implementación y difusión de este material (MEN, 2016b). Aunque existen varios aspectos positivos en la propuesta, como el reconocimiento de la importancia del uso de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, y la presentación de ejes temáticos y curriculares que buscan la integración del aprendizaje del inglés con el contexto colombiano, la meta del programa sigue estando delimitada por el nivel de competencia lingüística que los estudiantes deben alcanzar al finalizar el quinto grado delimitada por los niveles según el MCER. La

siguiente tabla presenta los principales principios y elementos constitutivos del currículo sugerido para preescolar y primaria:

**Tabla 18** Resumen de los elementos constitutivos de las mallas curriculares de inglés para transición y primaria.


Aspectos		Rasgos	
<b>Objetivo general del Currículo</b>	Generar igualdad educativa y hacer que la enseñanza y el aprendizaje del inglés sean vistos como una herramienta fortalecedora de la formación integral y pertinente para los estudiantes del siglo XXI en Colombia.		
<b>Objetivo específico de las mallas</b>	Desarrollar competencias comunicativas, socioculturales y pragmáticas en inglés a través de un enfoque basado en tareas y proyectos con algunos elementos de aprendizaje integrado de contenidos.		
<b>Perspectiva L1</b>	El uso del español se debe hacer de manera planeada, con propósitos claros, y en los momentos adecuados para que, en vez de convertirse en un elemento de interferencia, pueda ser uno de favorecimiento.		
<b>Enfoque curricular</b>	<b>Orientado a la acción</b>	Consiste en realizar tareas que ayuden a los estudiantes a adquirir las habilidades necesarias para comunicarse efectivamente en diferentes contextos sociales, incluyendo el desarrollo de aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos.	
	<b>Contextual o ecológico</b>	Las relaciones entre las personas y su entorno impactan la creación y transformación del conocimiento en el aula. El aula se ve como un lugar donde se comparten saberes y experiencias del entorno, contribuyendo al proceso de formación.	
<b>Ejes curriculares</b>	<b>El enfoque sociocultural</b>	El aprendizaje del inglés es un fenómeno social que involucra procesos cognitivos, afectivos e interaccionales. El CS Se centra en el enfoque sociocultural de Vygotsky, que destaca la importancia de la interacción social en el aula y el papel de los compañeros y maestros para estimular el aprendizaje.	
	<b>La transversalidad</b>	Se concibe como una herramienta de formación integral que busca la posibilidad de consolidar conocimientos, competencias, actitudes y valores que permita a los niños y niñas convertirse en seres humanos capaces de mirar un fenómeno desde sus distintas perspectivas	
	<b>La diversidad y la equidad</b>	Se reconoce la diversidad de los niños y niñas en términos de género, cultura, estilos de aprendizaje, capacidades y limitaciones, y se enfatiza el respeto hacia estas diferencias. En esta línea, se adopta un enfoque inclusivo que se adapta a las necesidades individuales.	
	<b>La formación en valores</b>	Se promueve la formación ciudadana fundamentada en valores como el respeto, el diálogo, la paz, la responsabilidad, la constancia y la actitud crítica. Se considera que la educación es un acontecimiento ético basado en la responsabilidad, la compasión y el cuidado hacia los demás.	
<b>Competencias</b>	<b>Comunicativa</b>	Incluye aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos, funcionales, pragmáticos y estratégicos relacionados con el uso efectivo de la lengua en diversas situaciones de comunicación. Se enfatiza la importancia de integrar el conocimiento lingüístico en contextos sociales y culturales específicos.	
	<b>Intercultural</b>	comprensión y el respeto por la diversidad étnica y cultural. Se reconoce la relación entre la lengua que se aprende y la cultura que la rodea. Se enfoca en la familiarización con nuevas culturas y el acercamiento a ellas para fomentar el respeto y la valoración de la diversidad.	
<b>Ejes temáticos transver-sales</b>	Salud y vida Convivencia y Paz Medio Ambiente y Sociedad Una aldea global	<b>Rutas metodológicas</b> Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE, CLIL en inglés)	<b>Preescolar:</b> Formación integral <b>1° a 3°:</b> aprendizaje basado en tareas <b>4° y 5°:</b> aprendizaje basado en proyectos

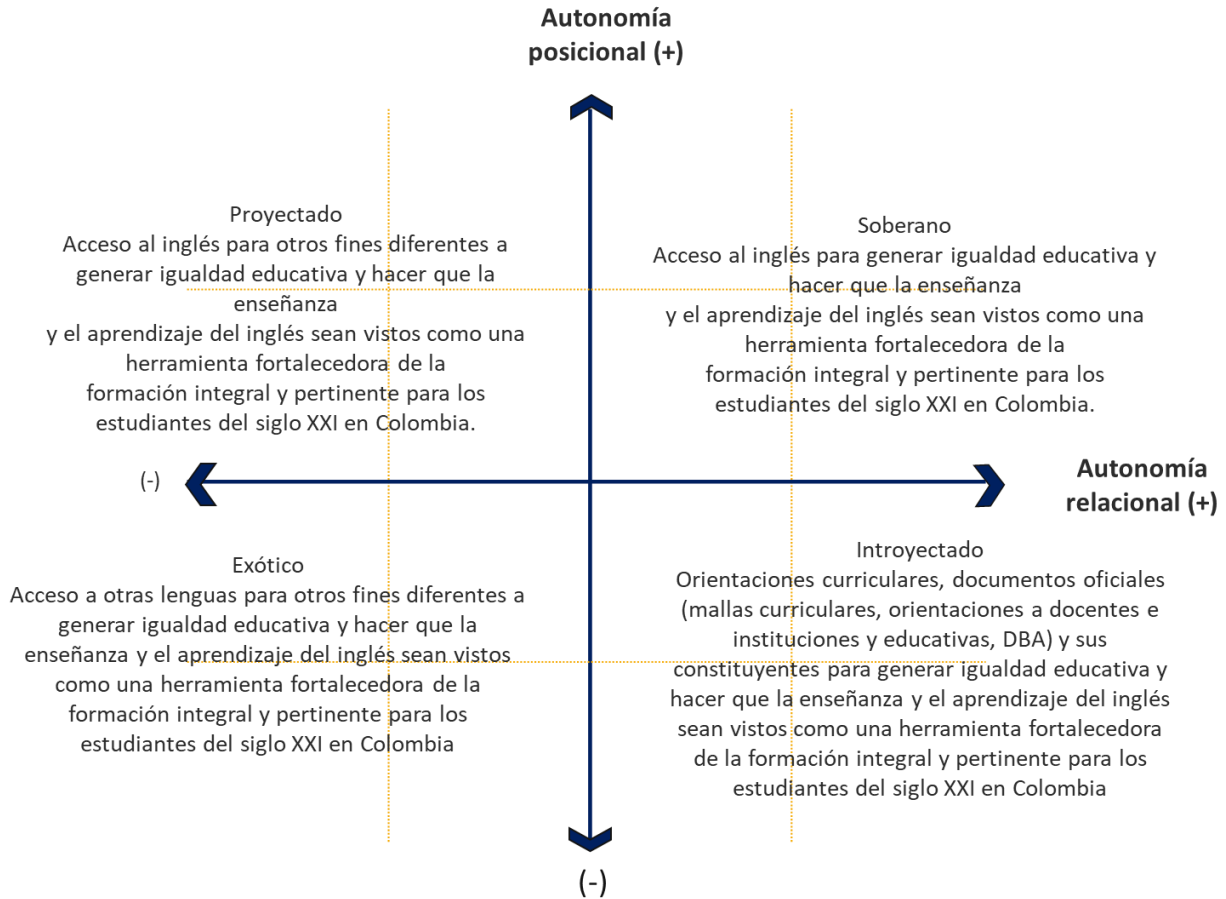
<b>Indicadores de desempeño</b>	Saber Saber hacer Saber ser Saber aprender	<b>Nivel de lengua</b>	-Niveles de acuerdo con el MCER, -Estándares básicos de competencias para la enseñanza de lenguas -DBA
---------------------------------	---	------------------------	--

*Nota.* Elaboración propia basado en Currículo Sugerido de inglés para transición a 5° de Primaria (Ministerio de Educación Nacional, 2016c)

**2.3.2.2.1 Autonomía Posicional y Relacional en el Currículo Sugerido.** A partir de la anterior tabla, se mostrará un plano de autonomía considerando que el currículo sugerido (contenido) tiene como objetivo principal “generar igualdad educativa y hacer que la enseñanza y el aprendizaje del inglés sean vistos como una herramienta fortalecedora de la formación integral y pertinente para los estudiantes del siglo XXI en Colombia” (MEN, 2016d, p. 7). Este plano puede ser utilizado para analizar las condiciones en la implementación de las orientaciones dadas por el grupo de documentos que componen el currículo sugerido (mallas curriculares, cartilla con orientaciones para las instituciones y docentes, DBA) a nivel institucional, local y nacional, así como en la formación inicial de normalistas. Es importante destacar que el análisis sobre estas condiciones y cada uno de los elementos presentados por este currículo es extenso. El análisis se centra en los elementos presentados en la tabla anterior y su relación con cada uno de los códigos de autonomía. Esto servirá para sentar las bases de la discusión en el capítulo IV con el fin de develar de qué manera estos principios organizativos hacen parte, o no, de la praxis pedagógica de los futuros normalistas.

**Tabla 19** Dispositivo de traducción de autonomía posicional en el currículo sugerido

AP AR	Nivel 1	Nivel 2	Ejemplos/indicadores
<p style="text-align: center;">+</p>  <p style="text-align: center;">-</p>	<p style="text-align: center;"><b>Target</b></p> <p>Enseñanza del inglés para generar equidad educativa y fortalecer la formación de estudiantes para el siglo XXI</p>	<p style="text-align: center;">++</p> <p style="text-align: center;"><b>Núcleo</b></p> <p><b>AP.</b> Enseñanza del inglés <b>AR.</b> generar equidad educativa y fortalecer la formación de estudiantes para el siglo XXI</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñanza/aprendizaje del inglés</li> <li>- Objetivos expuestos en el currículo sugerido-</li> <li>- Enfoque explícito en competencias lingüísticas en inglés para mejorar el acceso a oportunidades educativas.</li> <li>- Formación de estudiantes en habilidades lingüísticas alineadas con los estándares internacionales (MCER).</li> </ul>
	<p style="text-align: center;">+</p>	<p style="text-align: center;"><b>Auxiliar</b></p> <p><b>AP.</b> Competencias comunicativas en inglés</p> <p><b>AR.</b> Promover el inglés como herramienta central para la equidad educativa y la formación integral de los estudiantes en el siglo XXI.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Guía con orientaciones para docentes e instituciones educativas.</li> <li>-Indicadores de desempeño</li> <li>- Uso de guías para docentes e instituciones educativas.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;">-</p>	<p style="text-align: center;"><b>Asociado</b></p> <p><b>AP.</b> Orientaciones curriculares, documentos oficiales (mallas curriculares, orientaciones a docentes e instituciones y educativas, DBA) y sus constituyentes</p> <p><b>AR.</b> Otros fines diferentes a generar equidad educativa y fortalecer la formación de estudiantes para el siglo XXI</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Orientaciones curriculares, metodológicas y pedagógicas relacionadas con la enseñanza del inglés.</li> <li>-Potenciar los procesos de aprendizaje en L2 a partir del uso del español.</li> <li>- Uso del español en contextos bilingües como puente para la enseñanza del inglés.</li> <li>- Focalización en metas funcionales y prácticas del aprendizaje del inglés (viajes, turismo, etc.).</li> </ul>
	<p style="text-align: center;">--</p>	<p style="text-align: center;"><b>No asociado</b></p> <p><b>AP.</b> Enseñanza de otras lenguas <b>AR.</b> para fines diferentes a generar equidad educativa y fortalecer la formación de estudiantes para el siglo XXI</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciativas articulación de lenguas nativas o minoritarias.</li> <li>- Estrategias curriculares enfocadas en la diversidad lingüística.</li> <li>-Proyectos y programas que incluyen otras lenguas en un contexto más amplio.</li> <li>-Uso sistémico, intencionado y con propósito de la L1 para potenciar proceso de aprendizaje en L2</li> <li>- Potenciar los procesos de aprendizaje en L2 a partir del uso sistemático, intencionado y con propósito del español.</li> <li>- Promover la competencia intercultural desde la diversidad global y nacional.</li> </ul>

**Figura 15** Plano de autonomía para el currículo sugerido de transición a 5°

En términos generales, los principios organizativos, visibles a través de los códigos muestran que en el **código soberano (AP+, AR+)** hay dos elementos clave que se legitiman desde el currículo sugerido: 1) la figura de *igualdad educativa*, y 2) la visión del *inglés como herramienta fortalecedora de la formación integral y pertinente para los estudiantes del siglo XXI*. La igualdad educativa, desde el documento se refiere a los contenidos y estándares evaluativos, pero no explícitamente a las condiciones de enseñanza y de implementación del currículo. Si bien el documento alude a la palabra sugerido para que los entes territoriales y las instituciones educativas realicen los ajustes necesarios de acuerdo con sus necesidades, los documentos que componen el currículo sugerido no presentan mecanismos efectivos y explícitos para asumir la deuda frente a las condiciones necesarias, en términos de infraestructura y cobertura tanto de maestros como de estudiantes, para implementar y llevar a cabo esta propuesta. En cuanto a la visión del inglés, desde este objetivo se refuerza la idea que se enmarca dentro de la doctrina neoliberal expuesta anteriormente, que se vale de códigos introyectados a través de la implementación de políticas públicas, en este caso a través de guías con orientaciones

metodológicas, pedagógicas y curriculares, para naturalizar sistemas de significados en el que una lengua hegemónica como el inglés es necesaria para el desarrollo de los individuos y de sociedades como las del *tercer mundo* (Escobar, 2007). Estas ideologías se convierten en un sesgo con respecto a una lengua abstracta, idealizada y homogénea, que es impuesta y mantenida por las instituciones del bloque dominante (Lippi-Green, 2012). Lo anterior se refleja concretamente en la priorización que se da al nivel de lengua de acuerdo con los estándares de competencia comunicativa y los niveles delimitados por el MCER.

Del **código Introyectado (PA-, RA+)** hacen parte todas las estrategias y documentos, con algunos de sus constituyentes, que permiten llegar al objetivo principal. Como se mencionó previamente, entre los documentos que componen el currículo sugerido están las mallas curriculares y las orientaciones para la implementación tanto para docentes como para las secretarías de educación e instituciones educativas (MEN, 2016f, 2016e, 2016d). A pesar de que estos documentos promueven la transversalidad curricular a partir de temas generales desarrollados por módulos interdisciplinarios entre los que se encuentran salud y vida, convivencia y paz, medioambiente y sociedad, y una aldea global, es claro que la estrategia apunta a garantizar que los estudiantes una vez culminen grado 5° estén en el nivel A1.1 de acuerdo con el MCER:

el Currículo Sugerido para Transición y Primaria propone el desarrollo de un nivel preparatorio pre A1 de la lengua en los grados transición a tercero, y un trabajo inicial en el nivel principiante A1.1 en los grados cuarto y quinto. Esto quiere decir que, durante estos grados, las tareas y proyectos a realizar permitirán el desarrollo de bases comunicativas (lingüísticas, pragmáticas, y sociolingüísticas), con procesos de aprestamiento en las cuatro habilidades de la lengua, con el fin de que los estudiantes puedan estar preparados para iniciar el proceso propuesto por el currículo de grados sexto a once. (MEN, 2016e, p. 31).

Uno de los elementos clave en las orientaciones metodológicas y pedagógicas es la visión con respecto al uso del español en el aprendizaje del inglés. La cartilla para docentes, que orienta sobre la aplicabilidad del currículo, remarca que “el uso del español se debe hacer de manera planeada, con propósitos claros, y en los momentos adecuados para que, en vez de convertirse en un elemento de interferencia, pueda ser uno de favorecimiento” (MEN, 2016b, p. 38). Sin embargo, aunque se plantea su uso de manera sistemática, las mallas curriculares no muestran una ruta clara para hacerlo. De las 84 apariciones que hace *el español* dentro del desarrollo de las unidades para cada grado, generalmente se presenta como herramienta para activar los conocimientos previos, realizar procesos de coevaluación y reflexionar respecto a actitudes, valores, situaciones, etc, pero no para desarrollar consciencia

metalingüística y/o conexiones cros-lingüísticas, dos elementos clave para integrar el uso con propósito de la lengua materna. Por esta razón dentro de este código aparece el uso del español simplemente, el uso con propósito intencionado y planeado se enmarca entonces dentro de un código exótico.

El **código exótico (PA-, RA-)** plantea una resistencia directa al uso del inglés como lengua hegemónica para fines globales. Se delimita en el código exótico porque no se alinea ni con los contenidos o elementos constitutivos del currículo ni con su propósito. La ausencia de elementos constituyentes enmarcados dentro de este código es la representación de la exclusión o ausencia deliberada de ciertos participantes (quiénes están involucrados), agentes (quiénes actúan), beneficiarios (quiénes se benefician) y estrategias (cómo se implementan). Esto significa no solo la *eliminación*, *supresión* (van-Leeuwen, 2008) o invisibilización de ciertos actores dentro de este documento, sino también una forma de invalidar o deslegitimar ciertos aspectos que teniendo en cuenta las condiciones de enseñanza del inglés en Colombia, en relación con su diversidad lingüística y cultural, deberían ser que ser elementos constitutivos dentro del documento.

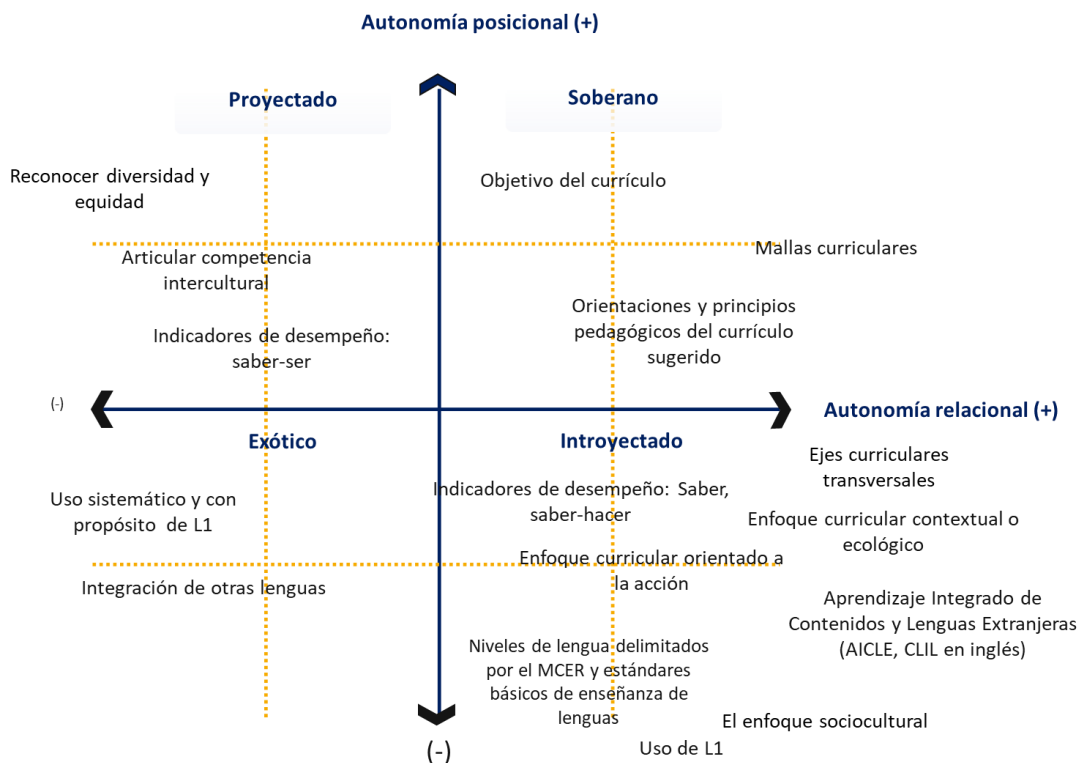
Dentro de este código se puede considerar el uso de otras lenguas (nativas o no hegemónicas) para otros fines diferentes a generar igualdad educativa y a hacer que el aprendizaje/enseñanza de inglés sean herramientas fortalecedoras. En otras palabras, este código estaría delimitado por el contenido en otras lenguas para, por ejemplo, reconocer y revitalizar el patrimonio lingüístico y epistémico de las sociedades y grupos no hegemónicos, para hacer justicia lingüística, y/o para reconocer otras formas de establecer relaciones con la naturaleza desde la sensibilidad y la afectividad que a su vez permitan encaminar perfiles metabólicos sociales que generen poco o nulo impacto sobre los recursos naturales (Green 2014; Toledo, 2013). En este código, se enmarca también el uso sistemático del español con el objetivo de establecer conexiones meta y cros-lingüísticas, que incluyen el conocimiento consciente y la reflexión sobre el uso y funcionamiento del lenguaje en general, y las transferencias y relaciones directas entre la lengua materna y la lengua extranjera (Mercuri, 2015; Mercuri & Musanti, 2018; Woll et al., 2022).

Por último, el **código proyectado (PA+, RA-)**, implica el mismo contenido (acceso al inglés) para un propósito distinto a generar igualdad educativa y hacer que el aprendizaje/enseñanza de inglés sean herramientas fortalecedoras para los estudiantes de este siglo. Es decir, el enfoque se mantiene en inglés pero la visión de equidad educativa no versa sobre la visión instrumental del inglés como herramienta que prepara a los estudiantes para el mundo globalizado. La concepción de equidad se mantiene pero se basa en el reconocimiento de la diversidad y equidad de los niños y niñas en términos de género, cultura, estilos de aprendizaje, capacidades y limitaciones, y se enfatiza en el

respeto hacia estas diferencias: “el eje de diversidad cumple un rol fundamental al promover una enseñanza que no es rígida ni homogeneizadora; sino que por el contrario, amplía sus metodologías y rutas evaluativas de forma que se consideren las diferencias” (MEN, 2016f, p. 29) de los niños y niñas. Si bien estos elementos se muestran como elementos constituyentes y orientadores del currículo sugerido, su objetivo, el cual es promover una enseñanza que no es rígida ni homogeneizadora del inglés, controvierte la visión de lengua delimitada por los niveles según el MCER que el mismo documento integra dentro de las mallas de aprendizaje.

Una visión simplificada de los componentes que orientan el currículo sugerido puede verse a través del siguiente plano de autonomía.

**Figura 16** Distribución de los componentes del Currículo Sugerido en el plano de autonomía.



Las implicaciones de los resultados analizados a partir del currículo sugerido en la formación normalista revelan la multiplicidad de factores que desde el discurso oficial, en específico aquel dirigido a los niveles de preescolar y básica primaria, se establecen para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés. Hay varios elementos que deben considerarse. En primer lugar, la relación entre la triada compuesta por 1) la publicación de los documentos que componen el currículo, 2) la noción de equidad educativa y 3) el acceso al conocimiento de una lengua extranjera como el inglés. Esto sugiere que, aunque se promueve un enfoque de igualdad en el acceso al aprendizaje de esta lengua, la falta de

condiciones reales para la implementación efectiva del currículo genera una brecha entre el discurso y la práctica. Al respecto Murcia-Yalí sustenta que

La PL (política de la lengua) necesita esa visibilidad de los documentos para hacer que los maestros, especialmente quienes enseñan inglés, tengan acceso a ellos, debido a que esto supone, a primera vista, un acercamiento amigable a los textos y un ejercicio para la democratización del conocimiento (Murcia-Yalí, 2024, p. 55).

El libre acceso es no más que una aparente democratización del acceso al conocimiento (Murcia-Yalí, 2024). En este sentido, desde el discurso oficial se delega la responsabilidad a las instituciones educativas, maestros y maestras en ejercicio y en formación de acceder a este material y adaptarlo según las necesidades de sus contextos, pero no garantiza las condiciones para su efectividad. En este panorama, los futuros maestros normalistas deben apropiarse del currículo, llevarlo a las instituciones en donde realizan la práctica y asumir la responsabilidad de las deficiencias para poder implementarlo.

En segundo lugar, los resultados desde el plano de autonomía resaltan la necesidad de abordar códigos introyectados -materializados en indicadores de desempeño, nivel de lengua delimitado por el MCER, uso del español para catapultar aprendizajes en la lengua extranjera y ejes curriculares-, tanto en el trayecto de formación como en la praxis pedagógica de los futuros normalistas. Esto implica varias dinámicas para los maestros y maestras en formación quienes navegan entre las exigencias del currículo y las limitaciones reales en sus contextos de práctica, dado que no hay un soporte adecuado en términos de recursos, formación continua, estrategias de implementación contextualizadas y acompañamiento oportuno y continuo por parte del MEN. En cuanto a este último aspecto, una entrevista realizada a una maestra formadora refleja la falta de acompañamiento de aliados estratégicos:

*Pues nosotros hacemos como institución, ni siquiera es acompañamiento si no que nos obligan y suena feo, pero son realidades, a que sí o sí tenemos que estar en el proyecto de bilingüismo de la Secretaría de Educación. Entonces, viene un chico, un asesor, él viene y nos explica, por decirlo así, cómo empezar a trabajar el currículo, por ejemplo, pero mira donde estamos, en mitad del año escolar y hasta ahora nos van a hablar de cómo hacer currículo.*

**Ent. MD. ENS 2**

*Solamente el currículo sugerido que es de donde sale la malla adaptada. Ellos no entienden mucho todo lo que uno les explica porque es mucha información y poco tiempo. Yo procuro hacerles ver la importancia de certificarse en lengua extranjera pero también lo que eso implica y el negocio que hay detrás. Pero lo necesario que ellos deben tener en cuenta para ser profesores de primaria, pero también el negocio que es, y lo que ha montado el British Council a través de ello.*

**Ent. MD. ENS 5**

En última instancia, la presencia mayoritaria de elementos relacionados con la curricularización del inglés, reflejada en los códigos introyectados y soberanos refleja la visión del inglés como una herramienta de capital cultural, económico y social sobre la cual se ha construido una política lingüística y educativa y se han implementado acciones que relegan otras formas diversas de conocimiento - muestra de ello es el desbalance con respecto a los códigos exóticos y proyectados.

La curricularización pone en evidencia la necesidad de reevaluar las políticas y estrategias educativas para asegurar que los ideales de equidad y fortalecimiento educativo no se limiten a reformas curriculares y materiales con orientaciones pedagógicas y metodológicas, sino que se traduzcan en acciones concretas y sostenibles en la formación inicial de docentes en el contexto de las ENS. Esto es especialmente relevante considerando el impacto directo de los normalistas en los niveles de preescolar y básica primaria y los contextos de educación oficial rural.

**2.3.2.3 Plan Nacional de Bilingüismo 2018.** Seguido a Colombia Bilingüe, surgió la segunda versión del Programa Nacional de Bilingüismo. De acuerdo con el documento de referencia, este programa parte de un enfoque de plurilingüismo funcional desde donde se busca reconocer la riqueza lingüística y cultural de Colombia (MEN, 2021). Desde esta perspectiva se promueve que las instituciones educativas adapten sus proyectos educativos institucionales de acuerdo con la perspectiva plurilingüe o bilingüe que decidan acoger (comunicación personal, MEN, 28 de septiembre 2021, 31 de octubre de 2023). Sin embargo, aunque la intencionalidad de articular un enfoque que involucre y reconozca la diversidad lingüística del país, tanto las líneas estratégicas de acción como las metas están enfocadas en lenguas extranjeras, como se puede ver en la siguiente tabla:

**Tabla 20** Líneas Estratégicas del Plan Nacional de Bilingüismo, 2018

Línea Estratégica	Descripción	Meta 2022	Avance 2018-2021
<b>Maestros y Escuelas que Inspiran</b>	Acciones de capacitación, desarrollo profesional docente y fortalecimiento Institucional	8.000 docentes y directivos	6.500 docentes (80%)
		35 Escuelas Normales Superiores <sup>21</sup>	35 ENS (100%)
<b>Contenidos Innovadores</b>	Be The 1 Challenge: Aplicación digital para el aprendizaje del inglés	400.000 estudiantes	330.000 estudiantes (85%)
	ECO – English For Colombia 2.0, estrategia radial y web para el aprendizaje del inglés	Cobertura en todo el territorio nacional	78 emisoras transmiten ECO Radio y la plataforma <a href="http://eco.colombiaaprende.edu.co">eco.colombiaaprende.edu.co</a> es visitada por 26.000 usuarios desde su lanzamiento en junio 2021. (96%)
	Libros de texto para la enseñanza de inglés	1.600.000 de textos	1.678.000 libros de inglés entregados en 96 ETC (100%)
<b>Conectando Culturas</b>	Clubes de conversación de inglés	4.000 docentes	3.500 docentes (85%)
	Aulas conectadas con el extranjero	300 IE	215 IE (67%)
<b>Ecosistemas de Bilingüismo y Plurilingüismo</b>	Ecosistema de 20 IE con enseñanza del francés en la educación Media	20 IE	20 IE (100%)
	Ecosistema de Escuelas Normales Superiores con Modelo educativo Bilingüe	15 ENS	15 ENS (100%)
	Acompañamiento en la formulación de planes de bilingüismo y políticas	96 ETC	86 ETC (91%)

*Nota.* tomado de comunicación personal MEN. (22 de febrero de 2022)

Con el Plan Nacional de Bilingüismo, aún vigente, se cierra la serie de programas que surgieron a partir del año 2000. El siguiente apartado mostrará el análisis a partir de la dimensión de autonomía para ver los elementos recurrentes en los programas y reconocer sus implicaciones en la formación normalista.

### 2.3.3 Constituyentes y Propósitos de los Programas para el Fortalecimiento del Inglés


Los programas para el fortalecimiento del inglés reflejan una unidad orgánica discursiva que se vale de elementos performativos, sin estrategias o acciones concretas que atiendan a las necesidades de fondo. Estos elementos son, como se vio en la tabla 18, los objetivos los cuales reflejan un intento por

<sup>21</sup> Esta estrategia no se describirá ya que no está directamente relacionada con el PFC.

alinear la educación del país con las demandas del mercado global y la competitividad económica, y en donde el inglés se ubica como un vehículo esencial para el desarrollo; unas metas centradas los niveles de competencias comunicativas en inglés estructuradas a partir del MCER; y unas líneas de acción dirigidas a ofrecer a capacitación docente, desarrollar procesos de evaluación permanente e innovación pedagógica, y diseño y difusión de materiales multimodales.

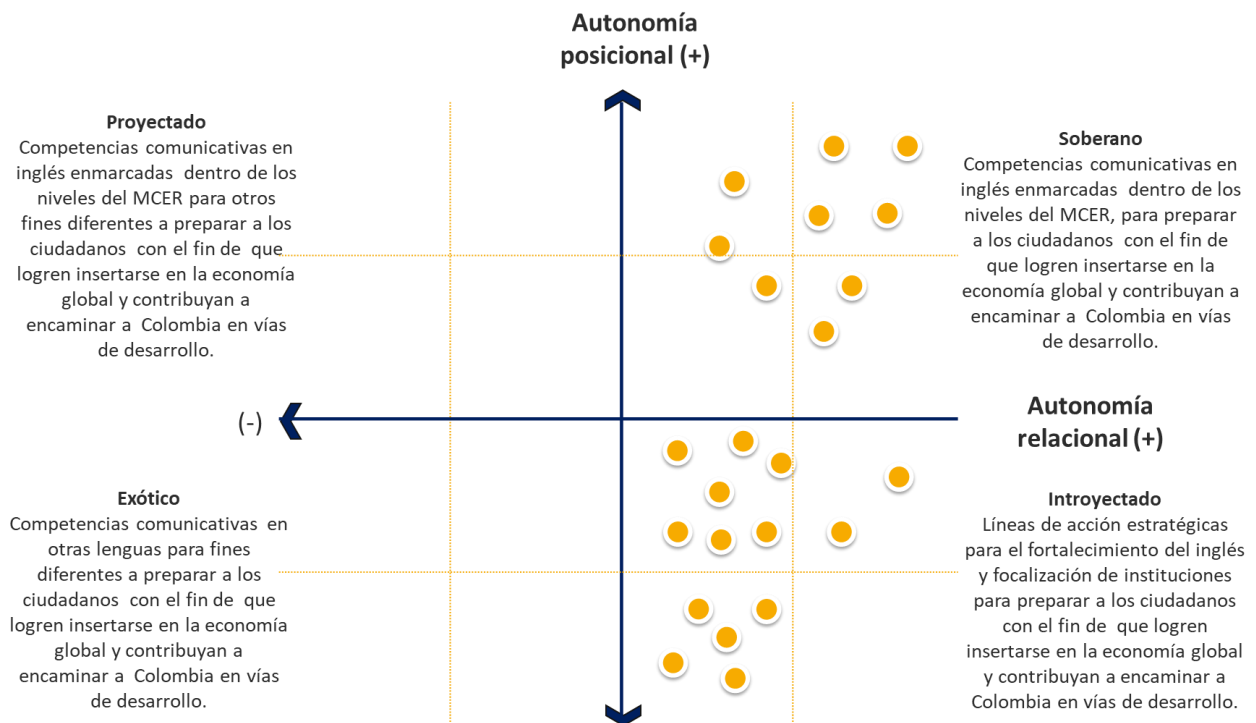
Teniendo en cuenta estos elementos, continuación se presenta el dispositivo de traducción que se utilizó para hacer el análisis sobre los programas para el fortalecimiento del inglés:

**Tabla 21** Dispositivo de traducción de autonomía en los programas para el fortalecimiento del inglés.

AP AR	Nivel 1	Nivel 2	Ejemplos/indicadores
 +	<b>Target</b> Competencias comunicativas en inglés enmarcadas dentro de los niveles del MCER, para preparar a los ciudadanos con el fin de que logren insertarse en la economía global y contribuyan a encaminar a Colombia en vías de desarrollo.	<b>Núcleo</b> <b>AP.</b> Competencias comunicativas en inglés enmarcadas dentro de los niveles del MCER <b>AR.</b> Preparar a los ciudadanos con el fin de que logren insertarse en la economía global y contribuyan a encaminar a Colombia en vías de desarrollo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoque en estándares internacionales para la enseñanza y aprendizaje del inglés.</li> <li>- Metas centradas en alcanzar cierto nivel de inglés entre los estudiantes de básica secundaria y media, los egresados de carreras profesionales y programas de licenciaturas en inglés.</li> </ul>
		<b>Auxiliar</b> <b>AP.</b> Estandarización del inglés <b>AR.</b> Lograr encaminar al país en vías de desarrollo desde la dinámica neoliberal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Serie de documentos con lineamientos curriculares a partir de estándares de competencia comunicativa orientado por los niveles establecido en el MCER</li> </ul>
	<b>No Target</b> Competencias comunicativas en otras lenguas para propósitos diferentes que preparar a los ciudadanos con el fin de que logren	<b>Asociado</b> <b>AP.</b> Líneas de acción estratégicas para el fortalecimiento del inglés y focalización de instituciones <b>AR.</b> Lograr encaminar al país en vías de desarrollo bajo una perspectiva distinta a facilitar el acceso al mercado global	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulación de otras lenguas que no conduzcan al desarrollo en perspectiva occidental.</li> <li>- Líneas de acción dirigidas a la creación de recursos multimodales</li> <li>- Evaluación centrada en el nivel de desempeño, y formación continua de docentes</li> <li>- Formación continua de docentes a través de programas de inmersión y metodologías pedagógicas especializadas</li> <li>- Evaluación del nivel de inglés y la metodología de enseñanza de los profesores.</li> <li>- Ecosistemas bilingües (español- inglés) que faciliten un entorno de aprendizaje continuo.</li> </ul>

<p>- insertarse a la economía global y contribuyan a encaminar a Colombia en vías de desarrollo.</p>	<p>--</p>	<p><b>No asociado</b>  <b>AP.</b> Competencias comunicativas en otras lenguas  <b>AR.</b> Fines diferentes que preparar a los ciudadanos con el fin de que logren insertarse a la economía global y contribuyan a encaminar a Colombia en vías de desarrollo.</p>	<p>- Recursos y materiales enfocados únicamente en la enseñanza del inglés en básica secundaria, como la serie de textos escolares "Way To Go", "English Please"                  - Recursos específicos para preescolar y básica primaria como "Bunny Bonita", "My ABC English kit"</p> <p>- Fomentar la sostenibilidad y resiliencia de las economías rurales                  - Inclusión y equidad lingüística</p>
--	-----------	---	--

**Figura 17** Códigos de autonomía de los objetivos, metas y líneas de acción en los programas de fortalecimiento del inglés.



Partiendo de los elementos constitutivos y permanentes en todos los programas para el fortalecimiento del inglés, el plano de autonomía muestra la focalización del discurso regulativo en códigos con baja autonomía posicional, lo que significa la escasa centralización en las competencias comunicativas en inglés, y alta autonomía relacional. Es decir que las apuestas de los programas están

centradas principalmente en el alcance del objetivo -preparar a los ciudadanos con el fin de que logren insertarse a la economía global y contribuyan a encaminar al país en vías de desarrollo-. Esto implica que el desarrollo de competencias comunicativas de los ciudadanos no es una prioridad, sino que, como se visualiza en el código introyectado, se prioriza la generación de líneas de acción estratégicas para el fortalecimiento del inglés. Estas líneas de acción, presentes en cada programa, abarcan un sinnúmero de estrategias y recursos modales entre los que están leyes, estatutos, decretos, documentos de referencia, programas de inmersión, guías orientadoras, portales educativos, recursos interactivos en línea, aplicaciones móviles, libros de texto oficiales, materiales de apoyo para docentes y recursos audiovisuales, formación y evaluación docente, distribución de materiales pedagógicos, diseño de ecosistemas bilingües; que se requieren la colaboración de aliados estratégicos que provean estos servicios.

Todos estos elementos constituyentes, en apariencia, buscan mejorar las competencias comunicativas en inglés, sin embargo su unidad y lógica fragmentaria no permite alcanzar tal, por el contrario, en palabras de Murcia-Yalí (2024), haciendo referencia al trabajo de Stoler (2010), sirven para *atrapar la vida*. Y es que, el maestro, envuelto entre estas desbordantes disposiciones y la travesía de su ejercicio pedagógico diario, aún se responsabiliza por no alcanzar los niveles de lengua esperados (Guerrero, 2010a; Guerrero & Quintero, 2021).

En relación con estas dinámicas, los elementos constitutivos de los códigos introyectados para el plano de autonomía, para los programas para el fortalecimiento de inglés en Colombia, se alinean con el objetivo planteado en el plano presentado para las directrices establecidas a partir de la década de los 90 en el que el neoliberalismo se asentó en el plano educativo. Lo anterior dado a que las líneas estratégicas mantienen un mercado alrededor de la enseñanza del inglés. Un indicador que sustenta lo presentado en el plano son los contratos suscritos entre le MEN y otras entidades para dar curso a las líneas de acción. Los siguientes son algunos de los contratos y/o convenios adjudicados entre el 2014 y 2024 con aliados estratégicos:

**Tabla 22** Contratos adjudicados entre el 2014 y 2024 para el fortalecimiento del inglés

Año	# Contrato/ convenio	Prestador	Valor	Estrategia
<b>Aliados estratégicos internacionales</b>				
2016	740	British Council	6.531.200.000	Gestores de bilingüismo, material de inglés, evaluación de dominio del inglés de docentes y estudiantes, formación docente
2017	991	British Council	362.018.433	Formación docente
2018	2018-0913	British Council	2.607.272.190	Formación docente, acompañamiento institucional, evaluación de dominio del inglés de docentes y estudiantes
2019	2019-0028	British Council	3.850.000.000	Formación docente
2019	2019-0156	British Council	100.000.000	Escuela de liderazgo para directivos docentes
2021	Co1.Pccntr.2 378302	British Council	2.288.698.226	Fortalecimiento del bilingüismo en Escuelas Normales superiores y el desarrollo profesional docente
2015	682	Fundación Heart for Change Colombia Volunteer Program - HFC	9.113.466.342	Programa de asistentes nativos extranjeros
2016	808	Comisión para el Intercambio Educativo Entre Los Estados Unidos De América y Colombia Comisión Fulbright	1.548.630.000	Formación docente- incentivos
TOTAL: \$ 26.401.285.191 (veintiséis mil cuatrocientos unos millones doscientos ochenta y cinco mil ciento noventa y unos pesos colombianos)				
<b>Aliados estratégicos nacionales</b>				
2014	2014-0411	Universidad del Quindío	507.056.045	Materiales: apropiación del material pedagógico "My ABC English kit",
2015	623	Fundación Centro Cultural Colombo Americano de Cali	1.079.345.000	Formación docente dentro de los niveles del marco común de referencia europeo —MCRE
2015	627	Instituto Colombiano para la Evaluación de La Educación de la Educación - Icfes	1.259.297.000	Pruebas de nivel de inglés evaluar el nivel de las competencias comunicativas en lengua inglesa de los docentes del sector oficial
2015	632	Institución Colombo Americana -Única	532.375.000	Formación docente. -certificación internacional de competencias pedagógicas en la enseñanza del inglés a docentes de inglés del sector oficial
2015	701	Municipio de Manizales	910.000.000	Ambientes de aprendizaje: articulación de la media en inglés como lengua extranjera.
2015	721	Fundación Universidad del Norte	984.896.340	Elaboración y validación del currículo de inglés para grados 6º a 11º basado en los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras y el MCER. Implementación y evaluación del material pedagógico de prueba English Please

2015	1259	Teaching and Tutoring T&T College de Colombia Sas.	778.838.500	Reproducción y distribución del material pedagógico "My ABC English kit". Formación y acompañamiento a docentes de inglés en el marco de la implementación del material pedagógico.
2016	511	Grupo Nacional de Medios S.A.	268.951.800	Producción y divulgación a nivel nacional la cartilla de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de inglés, a través del periódico Q'hubo destinados a la comunidad educativa general del país.
2016	655	Asociación Cristiana de Jóvenes de Bogotá y Cundinamarca ACI-YMCA	6.556.709.018	"Pilotaje del programa de campos de inmersión en Colombia y un campo de verano en los Estados Unidos para el mejoramiento de las competencias ciudadanas y en inglés de estudiantes focalizados de educación media.
2016	868	Universidad Tecnológica de Pereira	1.000.290.000	Acompañamiento docente en la implementación del Currículo Sugerido de inglés y los DBA en básica secundaria, y la evaluación de la misma.
2016	804	Fundación Universidad del Norte	325.010.000	Construcción, validación y pilotaje del Currículo Sugerido de inglés y los DBA de inglés para grados transición, 1ro, 2do, 3ro, 4to y 5to de primaria.
2017	1467	Corporación Unificada Nacional de Educación Superior-Cun	11.078.820.399	Garantizar la continuidad del programa de formadores nativos extranjeros (English Teaching Fellowship Program) para el fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés en el año 2018
2021	CO1.PCCNTR .2464779	Fundación Centro Cultural Colombo Americano de Cali	83.024.870	Formación docente para fortalecer las competencias comunicativas y lingüísticas de docentes del sector oficial en el idioma inglés.
2022	CO1.PCCNTR .3421920	Fundación Centro Cultural Colombo Americano de Cali	370.627.911	Formación docente para fortalecer las competencias comunicativas y lingüísticas de docentes del sector oficial en el idioma inglés.
Total: \$26.482.465.783 (veintiséis mil cuatrocientos ochenta y dos millones cuatrocientos sesenta y cinco mil setecientos ochenta y tres pesos colombianos)				

*Nota.* Elaboración propia basada en MEN. (s.f.). Contratación. *Ministerio de Educación Nacional de Colombia.* <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Contratacion/>. Este cuadro no refleja los contratos y/o convenios de algunos meses no reportados por el MEN en su portal web.

El presupuesto destinado a cubrir los contratos y convenios directos con aliados internacionales ha sido de \$26.401.285.191. Este monto no incluye los contratos relacionados con otras estrategias fuera de las líneas de acción de los programas, ni los fondos que cada Secretaría de Educación ha asignado para fortalecer el inglés en sus respectivos entes territoriales. Además, se han destinado \$26.482.465.783 a instituciones nacionales para apoyar estas acciones y \$1.156.131.787 a la contratación de servicios profesionales para acompañar los procesos de fortalecimiento del inglés. Esto

evidencia una asignación de recursos significativa a las líneas de acción de cada programa, con más de 54 mil millones de pesos invertidos durante una década en contratos y convenios con aliados internacionales, instituciones nacionales y servicios profesionales. No obstante, esta inversión, equivalente a cubrir los salarios de 138 docentes en escalafón 2<sup>a</sup> durante 10 años, no se traduce en resultados tangibles que reflejen un cumplimiento efectivo de los objetivos y metas planteados en los programas. Lo anterior sugiere que la asignación de recursos hace parte de la unidad fragmentaria de los programas, los cuales se interconectan con la permanencia de cambios temporales (Valencia, 1997) que coinciden en la repetición de estrategias que no abordan las necesidades específicas del contexto educativo oficial.

Si bien estas estrategias se alinean en apariencia con el objetivo de los programas el cual consiste en mejorar las competencias comunicativas en inglés de los ciudadanos con el fin de insertar al país en vías de desarrollo y a la economía global, Mackenzie (2022) sustenta que no existen estudios que sustenten tal relación, y en ese sentido la justificación de las políticas lingüísticas y educativas para mantener la hegemonía del inglés en un país del sur global como Colombia, no tiene validez. Aunque el inglés puede fomentar el desarrollo en ámbitos como el empleo, el comercio, la migración y la educación, hay diversos factores, personales y contextuales, que pueden tener implicaciones para que los ciudadanos realmente puedan insertarse en vías de desarrollo, desarrollo visto desde el enfoque de capital humano desde donde se considera a los seres humanos como importantes solo en la medida en que contribuyen al crecimiento económico y la productividad (Anand & Sen, 2000), lo cual contrasta con el enfoque de desarrollo humano que se centra en la expansión de la habilidades humanas, así como sus elecciones y libertades (Daehnhardt, 2019; Hirai, 2017), o las filosofías del buen vivir, la ecología profunda o el enfoque de bienestar planetario en el que bienestar humano no se encuentra desarticulado de los seres vivientes que lo rodean.

Tener alta competencia comunicativa en inglés puede promover la movilidad social para algunos, pero a su vez refuerza el dominio de los intereses de quienes promueven esta lengua hegemónica y refuerza las injusticias sociales (Mackenzie, 2022) marcadas especialmente por la carga identitaria que conlleva tener un nivel A1 o C1, o pertenecer a un colegio privado, a uno oficial o a una zona rural o urbana, por ejemplo. De otro lado, independientemente de la contribución que el inglés pueda hacer o no al desarrollo del país en términos económicos, quienes se benefician de la industria de la ideología anclada a esta lengua hegemónica que motiva su proliferación en contextos en desarrollo, son países del norte global (Mackenzie, 2022; Phillipson, 2009, 2018; Usma, 2009; Valencia, 2013).

Asimismo, la invisibilización de los códigos exóticos y proyectados en el plano es también parte de las narrativas establecidas de poder, con enfoques de sentido común que predominan en las políticas y prácticas educativas (Giroux, 2020). Lo *impensable* desde la narrativa de estos programas, y en general de las políticas lingüísticas y educativas, sería considerar apuestas en las que se articulen otras lenguas, no hegemónicas, con fines diferentes a insertar a los ciudadanos en perspectivas de desarrollo delimitadas por una identidad occidental. Los fines podrían ser, como se presentó en el dispositivo de traducción, fomentar la sostenibilidad y resiliencia de las economías rurales (Acevedo et al., 2023), y/o asegurar la inclusión, justicia y equidad lingüística. Estos son objetivos no establecidos dentro del sistema social de significado que se ha construido y reforzado desde las políticas lingüísticas en Colombia, y tiene repercusiones directas sobre la práctica pedagógica de los futuros normalistas.

La predominación de códigos soberanos e introyectados revela la forma como a partir del discurso oficial, se regulan las relaciones y legitimaciones frente al conocimiento que se considera válido, dando lugar a diferentes construcciones de sistemas de significado o identidades pedagógicas que tienen un fuerte potencial de crear relaciones de conciencia frente a lo pensable o impensable (Singh, 2002).

El control de la distribución de estos códigos frente a lo pensable (competencias en inglés para insertar a los ciudadanos al mercado global) y lo impensable (otras lenguas para fomentar la sostenibilidad y resiliencia de las economías rurales, el desarrollo humano, por ejemplo), es lo que Bernstein (2000) considera dentro de las reglas distributivas del discurso pedagógico, desde donde sustenta que el control de lo impensable reside esencialmente, aunque no totalmente, en los tramos superiores del sistema educativo. Es decir, que, desde la perspectiva de las reglas distributivas, la ausencia de códigos proyectados y exóticos es la manera como desde el discurso oficial se regulan, diferencian y estratifican grupos, lenguas, culturas, etc.

Tener una prominencia de códigos proyectados e introyectados en los programas para el fortalecimiento del inglés tiene varias implicaciones en la formación normalista, específicamente en la autonomía de los programas en el currículo del núcleo de formación inicial de maestros en la enseñanza del inglés, y en los modelos de enseñanza que los futuros normalistas pueden replicar en sus prácticas. En cuanto a la autonomía de las ENS, las directrices oficiales pueden limitar la capacidad de las ENS para adaptar el núcleo de formación para la enseñanza del inglés a sus contextos locales. Además, dada la limitación, en términos de tiempo, que tienen los PFC para abordar la multiplicidad de factores que se deben considerar en la formación inicial de maestros que deben asumir la enseñanza del inglés en los niveles de preescolar y primaria, el conocimiento frente a otras lenguas y saberes locales generalmente quedan relegados. Por otro lado, el enfoque reduccionista que concibe el inglés como lengua

imprescindible para acceder a vías de desarrollo alineada a fines económicos y globales, puede llevar a que los futuros maestros reproduzcan modelos de enseñanza y aprendizaje en que el inglés se perciba como una herramienta para alcanzar el nivel de competencias lingüísticas requerido para acceder a oportunidades de desarrollo económico. Lo anterior a su vez adhiere un valor sobre esta lengua a expensas de las lenguas nacionales y regionales (Bettney, 2022).

Este es el campo de juego en donde ejercen los futuros normalistas y es importante resaltar su ubicación dentro de la arena, un lugar limitado dentro de las políticas, pero en el que asumen la responsabilidad asociada al ideario de bajos resultados en la enseñanza del inglés, como se analizará más adelante.

En el siguiente apartado, se presentarán cada uno de los programas dirigidos a las ENS haciendo especial énfasis en los discursos que legitiman diferentes tipos de textos divulgados por los aliados internacionales estratégicos esto con el fin de delimitar la posicionalidad de los actores en el desarrollo de las líneas estratégicas planteadas.

#### ***2.3.4 Programas para el Fortalecimiento del Inglés en las Escuelas Normales Superiores***

En línea con los programas generales que se han dispuesto para el mejoramiento del inglés, se encuentran aquellos que han sido específicamente dirigidos a las ENS. A la fecha ha habido tres estrategias representativas que han orientado las prácticas de formación en inglés de los programas de formación complementaria de ENS focalizadas. La primera de ellas denominada Proyecto de Fortalecimiento del Componente de Inglés en las ENS, que tuvo origen en el 2011 con el PFCDL, la segunda, Aliados 10 y School to School que surgieron en el marco de Colombia Bilingüe, y por último y aún en vigencia se encuentra el programa de Escuelas Normales con Modelo Educativo Bilingüe.

Debido a que la lectura de las directrices establecidas para las ENS en el campo de la formación para la enseñanza del inglés de los futuros normalistas es uno de los aspectos diferenciadores de este análisis con respecto a otros realizados por académicos y expertos en el campo, se mirarán con mayor atención las últimas estrategias implementadas. Para ello, se acudirá a un análisis de transitividad y TCL sobre los documentos encontrados en relación con los programas de fortalecimiento del inglés en las ENS en el marco del programa de Colombia Bilingüe: Aliados 10 y School to School.

El Proyecto de Fortalecimiento del Componente de Inglés a Escuelas Normales Superiores fue una iniciativa que surgió de la necesidad de desarrollar en las ENS la capacidad autónoma para generar planes de acción pertinentes a su situación contextual, que las lleven a mejorar de forma sostenida sus procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera (MEN, 2011). De acuerdo con el documento de referencia, se basa en una metodología denominada SLANT (School Leadership, and New

Tools for Learning) “que incorpora principios de *Mentoring* y *Coaching* [mentoría y entrenamiento] para el liderazgo escolar a partir de la vivencia de experiencias colaborativas que incluye procesos de formación, desarrollo profesional docente y estructuras de sistematización” (MEN, 2011, p. 3). El proyecto estuvo liderado y administrado por el Consejo Británico, que a su vez era el encargado de establecer canales de comunicación entre los participantes del programa, evaluar y reportar los resultados del proyecto, y coordinar y supervisar la implementación de la fase I del proyecto. En esta primera fase se consideró trabajar únicamente con 40 ENS que cumplieran con una serie de requisitos entre ellos los altos resultados en las pruebas saber. En las fases II y III del proyecto, se implementaría la estrategia con las ENS restantes. Sin embargo, no se encontró evidencia de los resultados y beneficios de la metodología en cada una de las etapas. Además, a través de comunicación personal, el MEN confirmó no tener un documento o informe que diera cuenta de los resultados de la implementación de la estrategia. Esta falta de seguimiento deslegitima las relaciones entre inversión de recursos y calidad educativa.

Años más adelante, en el 2018 surgió **Aliados 10 y** consecutivamente **School to school**, dos estrategias cuyo objetivo estuvo centrado en integrar las fortalezas a nivel pedagógico de estudiantes de los PFC de las ENS y las habilidades comunicativas en inglés de los estudiantes de los últimos grados de algunos colegios privados. Se basó en un emparejamiento entre instituciones con el fin de compartir *buenas prácticas* en relación con la enseñanza del inglés basado en un Marco de Desarrollo Profesional de Docentes "Teaching for Success" [enseñanza para el éxito] del Consejo Británico. La finalidad de este trabajo colaborativo fue diseñar conjuntamente una clase de inglés para estudiantes de primaria (British Council, 2016) entre estudiantes de un colegio privado con un nivel alto de inglés, y estudiantes del Programa de Formación Complementaria de una Escuela Normal focalizada.

De acuerdo con una comunicación personal del MEN (25 de noviembre de 2020) esta estrategia tuvo dos enfoques: el primero incluyó el acompañamiento a un grupo de 12 ENS en procesos integrales de transformación a mediano plazo, basados en el desarrollo del Modelo Educativo Bilingüe (MEB), y el segundo, implicó un seguimiento continuo a un grupo de 11 ENS para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés. Esto se realiza con base en los Planes de Mejoramiento Institucionales (PMI) formulados por las propias instituciones. De esta manera la propuesta busca promover la autonomía y la cultura de mejora continua (Comunicación personal, MEN noviembre de 2020).

Finalmente, dentro de la línea de acción de ecosistemas de bilingüismo y plurilingüismo del PNB 2018, está el Ecosistema de Escuelas Normales Superiores con Modelo educativo Bilingüe. Se trata de

una alianza de 15 ENS, 3 Colegios privados y otras organizaciones que buscan fomentar modelos de bilingüismo donde el inglés se concibe como una herramienta de aprendizaje y enseñanza de otros contenidos, así como un vehículo de comunicación, interacción, aprendizaje y generación de oportunidades y desarrollo (MEN, comunicación personal, 22 de febrero de 2022). Bajo este enfoque se espera formar a los primeros normalistas bilingües que se desempeñarán en el sector rural y urbano en primaria.

En cuanto a los logros que el MEN identifica con respecto a la implementación de la estrategia en las ENS focalizadas están:

1. Diseño de planes de estudio ajustados que separan la formación en lengua y didáctica de enseñanza de inglés en primaria.
2. Articulación de metodologías que promueven el aprendizaje activo y la enseñanza de inglés en colaboración con otras áreas.
3. Planes de área alineados con los estándares nacionales y el Marco Común Europeo (MCE).
4. Diseño de plan de estudios desde preescolar hasta grado 11.
5. Desarrollo e identificación de oportunidades para proyectos transversales y enseñanza de contenidos en inglés.

En términos generales, esta estrategia se orienta a brindar los mecanismos de sostenibilidad a las ENS focalizadas. Desde el ecosistema se busca que las ENS puedan seguir consolidando y fortaleciendo sus propios proyectos de bilingüismo traducidos en Modelos Educativos Bilingües acordes con los contextos de enseñanza (MEN, comunicación personal 22 de febrero de 2022).

Con esta última estrategia se cierran las acciones que se han desarrollado hasta el momento. A continuación, se sintetizan las etapas en el desarrollo de los programas junto con los aspectos más relevantes en cada una de ellas. Es preciso aclarar que estas estrategias son focalizadas y el alcance mayor se ha dado sobre 20 ENS de las 137 que actualmente existen en el país, es decir el 27% de la totalidad.

**Tabla 23 Estrategias para el fortalecimiento del inglés en el PFC de las ENS desde el 2018**

	<b>Aliados 10</b>	<b>School to school</b>	<b>Escuelas Normales con modelo educativo bilingüe</b>
<b>Objetivo</b>	Fortalecer el inglés a nivel institucional en las Escuelas Normales Superiores focalizadas a través de un esquema de acompañamiento entre instituciones educativas.	Mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés en 35 <sup>22</sup> Escuelas Normales Superiores, a través del trabajo colaborativo.	Fortalecer el bilingüismo en las Escuelas Normales Superiores con un enfoque funcional que considera el inglés como vehículo de comunicación, interacción, aprendizaje y generación de oportunidades y desarrollo.
<b>Escuelas Normales Focalizadas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ENS Cristo Rey</li> <li>2. ENS Distrito de Barranquilla</li> <li>3. ENS La Hacienda</li> <li>4. ENS María Auxiliadora, Girardot</li> <li>5. ENS Distrital María Montessori</li> <li>6. ENS Farallones de Cali</li> <li>7. ENS María Auxiliadora, Santa Marta</li> <li>8. ENS Antonia Santos</li> <li>9. ENS de Caldas</li> <li>10. ENS de Cartagena de Indias</li> <li>11. ENS del Quindío</li> <li>12. ENS de Montería</li> <li>13. ENS de Envigado</li> <li>14. ENS de Ibagué</li> <li>15. ENS de Villavicencio</li> <li>16. ENS de Manizales</li> <li>17. ENS de Pasto</li> <li>18. ENS María Inmaculada (rural)</li> <li>19. ENS San Juan del Cesar</li> <li>20. ENS Santiago de Tunja</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ENS Cristo Rey</li> <li>2. ENS Distrito De Barranquilla</li> <li>3. ENS La Hacienda</li> <li>4. ENS Maria Auxiliadora, Girardot</li> <li>5. ENS Maria Auxiliadora, Antioquia</li> <li>6. ENS de Bucaramanga</li> <li>7. ENS El Jardín de Pereira</li> <li>8. ENS Lácides Iriarte</li> <li>9. ENS Nuestra Señora De Fátima</li> <li>10. ENS Sady Tobon Calle</li> <li>11. ENS De Acacias</li> <li>12. ENS Pedro Justo Berrio</li> <li>13. ENS Sagrado Corazón</li> <li>14. ENS Maria Auxiliadora, Villapinzón</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ENS Cristo Rey</li> <li>2. ENS Distrito de Barranquilla</li> <li>3. ENS La Hacienda</li> <li>4. ENS María Auxiliadora, Girardot</li> <li>5. ENS María Auxiliadora, Antioquia</li> <li>6. ENS de Bucaramanga</li> <li>7. ENS El Jardín de Pereira</li> <li>8. ENS Lácides Iriarte</li> <li>9. ENS Nuestra Señora de Fátima</li> <li>10. ENS Sady Tobón Calle</li> <li>11. ENS de Acacias</li> <li>12. ENS de Quindío</li> <li>13. ENS de Montería</li> <li>14. ENS de Envigado</li> <li>15. ENS María Auxiliadora, Cúcuta</li> </ol>

*Nota.* elaboración propia basada en comunicaciones personales del MEN (22 de febrero de 2022)

**2.3.4.1 Análisis de Transitividad en Aliados 10 y School to School.** El proyecto Aliados 10 y School to School se presentaron como una coalición entre las ENS focalizadas y los colegios privados seleccionados. No obstante, los procesos relacionados con el posicionamiento de actores como el British Council, colegios privados y el Ministerio de Educación ubican a las ENS como beneficiarias de acciones como acompañar, apadrinar, orientar, fortalecer, como se detallará más adelante. Esto tiene varias implicaciones, por un lado, la perspectiva deficitaria con las que se define la representación de las ENS en términos de competencias comunicativas en inglés, y por el otro, la invisibilización de los procesos que las ENS llevan a cabo en sus contextos.

En el rastreo sobre las estrategias no se encontraron documentos oficiales que incluyan un marco teórico o metodológico sobre ellas, tampoco resultados cualitativos; en cambio, se hallaron varias notas de prensa que desde donde se dilucida la ideología y propósitos enmarcados dentro de los programas. Estos dos programas sentaron el terreno para el programa vigente. Las notas de prensa

<sup>22</sup> A pesar de que en el objetivo se conciben 35 ENS, en la base de datos enviada por el MEN en comunicación personal solo están las que se relacionan en la tabla.

sobre estos programas fueron halladas en el portal web del Ministerio de Educación, así como en la página del British Council Colombia y en el portal de uno de los colegios privados que hizo parte de la estrategia. Las siguientes fueron las notas de prensa que constituyeron corpus de análisis del que tratará este apartado.

**Tabla 24** Notas de prensa, *School to School* y *Aliados 10*

Nota	Encabezado	Fecha	Portal
1	Mineducación presentó proyecto para fortalecer el inglés en Escuelas Normales Superiores	2018	<a href="https://acortar.link/mTdYQW">https://acortar.link/mTdYQW</a>
2	School to School	2019	<a href="https://acortar.link/f32DjH">https://acortar.link/f32DjH</a>
3	Aliados 10 – inglés	SF	<a href="https://acortar.link/YjLtwN">https://acortar.link/YjLtwN</a>
4	Cañaverales entre los 20 Colegios de Colombia elegidos para el programa Aliados 10 inglés del MEN	SF	<a href="https://acortar.link/TzLWd6">https://acortar.link/TzLWd6</a>

Nota. Los documentos acá referenciados fueron consultados por última vez el 30 de agosto de 2024.

El enclave teórico utilizado para dar cuenta del análisis toma como referencia las metas funciones del lenguaje de la lingüística sistémico funcional, desde la cual se entiende que los textos, como los citados en la anterior tabla, son herramientas (multi) funcionales que portan significado y estructuran el pensamiento y la realidad<sup>23</sup>. Desde la función ideacional la cual se tomó como referencia para el análisis de los documentos en esta sección, se pretende dilucidar quién o qué participantes hacen ciertos procesos a otros participantes en determinadas circunstancias. En otras palabras, el análisis de transitividad da cuenta de lo que ciertos actores hacen para afectar directa o indirectamente a otros.

Se parte del hecho de que cada uno de los textos encontrados porta significados sociales en sí mismos y en el contexto de otros textos y de los discursos de otras ocasiones. Estos significados no son producto de construcciones mentales individuales, antes bien, son el resultado de hábitos sociales

---

<sup>23</sup> Las metafunciones son recursos semánticos que, de acuerdo con Halliday, se manifiestan en tres niveles: ideacional, interpersonal, y textual. Los recursos *ideacionales* se encargan de especificar 1) el tipo de proceso (material, mental, relacional) del que se habla, 2) los participantes en esos procesos (agentes, beneficiarios, objetivos, sensores, fenómenos, ubicaciones, etc.), y 3) las circunstancias (tiempo, lugar, manera, etc.). Los recursos *interpersonales* permiten especificar las relaciones sociales que se establecen en el texto y la actitud de los actores tanto hacia los oyentes como hacia el contenido ideacional de su propio discurso (Jay L Lemke, 2005). Por último, los recursos *textuales* facilitan la modificación del punto de partida o énfasis de la información presentada en la cláusula. Este énfasis puede centrarse en el objeto o el sujeto de la oración, y puede ser un tema marcado o no marcado. Si el tema es el sujeto de la cláusula, se considera no marcado; si, por el contrario, el tema no es el sujeto, se considera marcado.

(Lemke, 2004). De esta manera el análisis centrado en la transitividad en esta investigación, y específicamente en esta sección, se centra en dilucidar los procesos sociales que muestran cómo el poder se ejerce desde los intereses de varios participantes o, en este caso, de agentes pedagogizados materializados en instituciones, proyectos, programas y personas, etc., y el lugar de las ENS en este contexto. Así pues, los hallazgos encontrados en este apartado serán una herramienta para establecer interconexiones con otros textos, o corpus asumidos en esta investigación.

La siguiente tabla muestra los resultados de la decodificación de las notas de prensa encontradas en relación con los programas Aliados 10 y School to School, los cuales hicieron parte de las estrategias llevadas a cabo en el programa Colombia Bilingüe. Los números entre paréntesis en los actores dan cuenta de la recurrencia de los participantes en los textos, así mismo, cada proceso lo acompaña entre paréntesis el tipo al que pertenece (relacional, material, existencial, conductual, mental, verbal, ver figura 12 p. 90). Estos resultados se complementan con un análisis posterior que da cuenta de las implicaciones de los hallazgos encontrados, los cuales serán considerados en las interconexiones que se establezcan con los demás resultados presentados a lo largo de este documento.

**Tabla 25** *Procesos relacionados a participantes en notas de prensa School to School y Aliados 10*

<b>Participantes: agentes, beneficiarios, actores</b>	<b>Material</b>	<b>Mental</b>	<b>Verbal</b>	<b>Conduc- tual</b>	<b>Existen- cial</b>	<b>Relacio- nal</b>	<b>Cantidad de procesos</b>
<b>1. Aliados 10/school to school (18)</b>	7	2	0	0	0	5	14
<b>2. Colegios privados y ENS (7)</b>	5	1	0	0	0	0	6
<b>3. Colegios privados (11)</b>	4	0	0	2	0	0	6
<b>4. Escuelas Normales Superiores (18)</b>	0	0	0	0	0	0	0
<b>5. Ministerio de educación (5)</b>	0	0	1	0	0	0	1
<b>6. British Council (6)</b>	0	0	0	0	0	0	0
<b>7. Estudiantes ENS (6)</b>	1	0	0	0	0	0	1
<b>8. Estudiantes colegios privados (1)</b>	0	0	0	0	0	0	0
<b>9. Gestores pedagógicos (1)</b>	0	0	0	0	0	0	0
<b>10. Formadores Nativos (1)</b>	1	0	0	0	0	0	1
<b>Total procesos</b>	18	3	1	2	0	5	

En total se encontraron 10 participantes, agentes y/o beneficiarios a quienes se les asocia -o invisibiliza- determinados procesos, y 29 procesos llevados a cabo por la totalidad de seis participantes. Se predomina la realización de procesos materiales ocupando el 62% y llevados a cabo principalmente por los proyectos o programas representados en Aliados 10 y/o School to School. Estos procesos incluyen "fortalecer", "promover", "compartir" y "mejorar". En cuanto a los procesos relacionales, representan el 17% del total, estos incluyen "ser" y "tener" y son realizados en su totalidad por Aliados 10 y/o School to School. Los procesos mentales, verbales y conductuales ocupan el 10%, 3% y 7% respectivamente y son realizados por los participantes 2, 3, 5, 7 y 10. Las ENS, el British Council y los estudiantes de colegios privados no tienen representatividad en los procesos realizados.

Estos resultados destacan cómo los diferentes actores y procesos son representados en el discurso de las estrategias educativas. Hay una clara predominancia de procesos materiales y relacionales asociados a los proyectos o programas. A continuación, se detallan los procesos asociados a los participantes, agentes y/o actores y el contexto específico de la cláusula.

**Tabla 26** *Transitividad en las notas de prensa sobre Aliados 10 y School to school*

Participantes: agentes, beneficiarios, actores	Procesos asociados (tipo de proceso)	Recu- rrencia en el texto	Complementos	
			Beneficiario/fenómeno, identificador, atributo, receptor 1	Beneficiario/fenómeno, identificador, atributo, receptor, circunstancias 2
<b>1. Aliados 10 (3) / school to school (2)</b>  - La iniciativa (1) - La estrategia (2) - El proyecto (6) - El esquema de Acompañamiento (1) - Nueva experiencia (1) - El intercambio de saberes (1) - School to School Support (1)	Ser (es) (Relacional)	5	un proyecto	del Ministerio de Educación Nacional en alianza con el British Council
			un proyecto	que surge del interés por promover el trabajo colaborativo entre instituciones educativas oficiales y no oficiales en Colombia.
			un proyecto	del programa Colombia Bilingüe del Ministerio de Educación Nacional en alianza con el British Council
			una estrategia	que permite aunar esfuerzos académicos, técnicos, operativos, económicos y administrativos
			una oportunidad	que representa un intercambio social significativo para nuestros estudiantes (de colegio privado)

Identificar (Mental)	2	fortalezas	en los colegios privados.
		áreas de desarrollo	en las ENS
Permitir (material)	3	colegios privados con nivel alto	compartan, de manera voluntaria, sus experiencias en educación con las Normales Superiores.
		colegios privados con resultados sobresalientes	compartan sus experiencias exitosas con instituciones educativas públicas.
		los estudiantes	adquieran competencias para su formación académica
Fortalecer (material)	4	este segundo idioma	en las Escuelas Normales Superiores.
		las prácticas pedagógicas	en torno a la enseñanza y el aprendizaje del inglés a nivel institucional.
		la enseñanza y aprendizaje del inglés	en 35 Escuelas Normales
Promover (material)	2	el trabajo colaborativo	entre instituciones educativas oficiales y no oficiales en Colombia
		el trabajo colaborativo	entre Escuelas Normales Superiores e Instituciones Educativas no oficiales en Colombia
Impactar (material)	2	las prácticas pedagógicas	de los maestros acompañados
		socialmente a través del mejoramiento del inglés	en colegios públicos en distintos lugares del país.
Tener (relacional)	2	el apoyo	del British Council
		varias características	
Incidir (material)	2	en la competencia comunicativa en inglés	de sus estudiantes (futuros maestros)
Mejorar (material)	2	las prácticas	de aula relacionadas con la enseñanza del inglés
Potencializar (material)	2	aspectos académicos, pedagógicos y administrativos.	
		el intercambio de saberes	entre pares académicos

	Constituir (relacional)	1	Un aporte fundamental	a la educación de calidad en Colombia.
<b>2. Colegios privados y ENS (3)</b> - cada pareja (1) - Las duplas (2) - Las instituciones (1) participantes	Definir (material)	1	su propio plan de trabajo	
	Compartir (material)	3	compartieron buenas prácticas	en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés.
			prácticas de aula exitosas	
			experiencias exitosas	en enseñanza y aprendizaje del inglés
	Identificar (mental)	1	fortalezas y oportunidades	
	Fortalecer (material)	1	impactando	a los egresados normalistas que llegarán al cuerpo docente del país
<b>3. Colegios privados (7)</b> - Instituciones privadas (1) - pares amigos (1) - Pares privados (1) - Colegios privados bilingües (1)	Fortalecer (material)	1	el inglés	a nivel institucional en las Escuelas Normales Superiores de Colombia.
	Apadrinar (conductual)	1	a uno público	
	Compartir (material)	2	sus experiencias en educación	con las Normales Superiores
			sus experiencias exitosas	con instituciones educativas públicas
	Mejorar (material)	1	nuestras buenas prácticas.	a partir de la socialización de las mismas.
Evidenciar (conductual)	1	nuestra experticia	en el sector educativo de la región, impactando socialmente a través del mejoramiento del inglés en colegios públicos en distintos lugares del país.	
<b>4. Escuelas Normales Superiores (11)</b> - instituciones educativas públicas (2) - escuelas Normales (1) - Normales Superiores (3) - colegios públicos (1)	No hay procesos asociados Serán fortalecidas (proceso no asociado la ENS) voz pasiva	0	en la enseñanza y en el aprendizaje del inglés.	

<b>5. Ministerio de educación (4)</b> MEN (1)	Socializó (verbal)	1	la estrategia 'Aliados 10 inglés	
<b>6. British Council (6)</b>	No hay procesos asociados	0		
<b>7. Estudiantes ENS (5)</b> - (futuros) egresados normalistas (1)	Adquirir (material)	1	competencias	para su formación académica
<b>8. Estudiantes colegios privados</b>	No hay procesos asociados	0		
<b>9. Gestores pedagógicos</b>  <b>Modificador nominal expertos</b>	No hay procesos asociados	0		
<b>10. Formadores Nativos</b>  <b>Modificador nominal extranjeros</b>	Apoyar (material)	1	la enseñanza del inglés	

Los resultados sobre el análisis de transitividad de los cuatro textos encontrados en relación con la implementación de los proyectos de School to School y Aliados 10 revelan un discurso regulativo que promueve un ideal de formación, basado en prácticas buenas o exitosas de los colegios privados, que inciden sobre las representaciones e imaginarios con respecto a la formación para la enseñanza del inglés de los futuros normalistas. Estos programas no solo estructuran la implementación de políticas lingüísticas y educativas, sino que configuran representaciones frente a lo que deben ser las prácticas de formación en inglés de los futuros maestros en el contexto de las ENS. La focalización de procesos en algunos participantes, la ausencia de procesos en otros, develan representaciones que limitan la valoración de ciertos participantes educativos, como las ENS y sus estudiantes. En términos generales, los hallazgos en el análisis de transitividad develan tres aspectos concretos que serán desarrollados a continuación.

**2.3.4.1.1 Procesos Materiales como Elementos Clave para la Configuración de un Ideal Regulativo.** El patrón en el análisis de transitividad de los textos muestra una centralización de los procesos materiales en "Aliados 10" y "School to School". Estos procesos se asocian con acciones que,

desde los programas, se han establecido para, bajo la representación de fortalecer las habilidades en inglés, mantener una estructura jerárquica entre un actor (proyectos/programas) y un beneficiario (ENS), articulados con una meta o alcance (mejorar el inglés, mejorar las prácticas, etc.). Este ideal, al estar anclado a procesos materiales, refuerza ciertas dinámicas que construyen la representación de los programas. Sin embargo, a pesar de que estos procesos se dan en el plano del "hacer", la invisibilización de los beneficiarios —en este caso, las Escuelas Normales Superiores (ENS), que no desarrollan procesos dentro de los documentos— da cuenta de la intransitividad de las acciones por parte de los actores, es decir, los programas. En otras palabras, en el discurso visible, los actores se legitiman con la representación que se construye sobre ellos a partir de los procesos materiales que les competen (promover, impactar, incidir, potenciar, etc); sin embargo, en la realidad, estos procesos no llegan a realizarse.

En los documentos que anuncian la estrategia, el discurso se presentan como promesas en lo que Murcia-Yalí (2024) denomina *un presente aplazado*, o también abordado por Piñeres (2017) como *ideal regulativo*, ambas estrategias dentro la racionalidad neoliberal

que surge de la actividad imaginativa que tiene lo humano por objeto y que, por su propio modo de funcionamiento, lo sitúa como ideal regulativo [...] Aunque el hombre no es nada en sí mismo, no es una cosa en sí, se lo imagina siempre como siendo algo. Se lo imagina, en último término, como formado en un sentido específico que, evidentemente, excluye otros posibles (Piñeres, p. 50).

A continuación, se presentan algunos ejemplos de este presente aplazado que se muestra como ideal esperanzador para las ENS, cabe aclarar que no hay ninguna promesa en la que el resto de los participantes sea beneficiarios:

- *El esquema de acompañamiento propuesto busca impactar directamente las prácticas pedagógicas de los maestros acompañados. (texto 3)*
- *Se pretende incidir en la competencia comunicativa en inglés de sus estudiantes (texto 3)*
- *Fortalecer el inglés a nivel institucional en las Escuelas Normales Superiores de Colombia a través de un esquema de acompañamiento entre instituciones educativas es uno de los objetivos del programa Aliados 10, del Ministerio de Educación Nacional (texto 4)*
- *Esto busca fortalecer el impacto en los egresados normalistas que llegarán al cuerpo docente del país (Texto 4)*

Recontextualizando lo planteado por Piñeres, el uso y centralización de procesos materiales en los actores en los programas Aliados 10/school to school, estructura un ideal sobre esos programas que

implica excluir e invisibilizar los procesos que llevan a cabo los beneficiarios, como las ENS y sus estudiantes. Los procesos materiales, se asocian con las representaciones que pueden darse de ciertos participantes a quienes al aludirle ciertas acciones se posicionan como redentores de los beneficiarios. Este ideal es presentado de manera abstracta, sin una definición clara de los criterios utilizados para evaluar el éxito o el fracaso de las iniciativas. De hecho en las comunicaciones personales con el MEN, en relación con los resultados de las estrategias, no hay ningún reporte cualitativo que dé cuenta de su implementación, los reportes se limitan a visibilizar la cantidad de docentes y ENS impactadas (Comunicaciones personales, MEN; noviembre, 2020; septiembre de 2021; octubre de 2022; febrero de 2022; noviembre de 2023)

Por otro lado, en esta estructura, las representaciones sobre lo que se consideran buenas prácticas o prácticas exitosas se validan desde los actores aliados en las estrategias o también llamados agentes pedagogizados, es decir, los colegios privados, a quienes se les adjudican modificadores nominales como *de alto desempeño, con resultados sobresalientes en pruebas Saber 11, elegidos*, etc. Estos calificativos refuerzan la posición subyugada de las ENS, y el ideal que se establece para que estas instituciones se enmarquen dentro del paradigma de las buenas prácticas atravesado por la identidad aspiracional establecida por los colegios privados, aun cuando las condiciones, enfoque y alcance de las ENS son en gran medida diferentes.

**2.3.4.1.2 Limitación e Invisibilidad de los Procesos Relacionales.** Los procesos relacionales cubren diversas maneras en las que “ser” puede expresarse dentro de una cláusula (Eggins, 2004). Estos procesos establecen una relación para identificar (elemento + valor, ver p. 90), o para atribuir (portador + atributo). En el caso de los textos analizados, los únicos elementos o portadores identificados son los programas, lo cual quiere decir que solo ellos tienen una relación con un atributo o identificación. De acuerdo con Ramírez (2008) al relacionar a un participante con algún tipo de característica o identificación, el hablante o escritor no sólo está estableciendo tal relación, sino que explícitamente, está diciendo que tal relación existe, e implícitamente que otras, no.

La centralización de los procesos relacionales a los actores representados en los programas, Aliados 10 y/o School to School, está relacionada con la intencionalidad de una agenda específica que destaca el valor de los programas o proyectos como único mecanismo relacionado para solucionar las necesidades educativas de las ENS en términos de la formación de los futuros maestros para la enseñanza del inglés. Estas representaciones pueden ser deterministas ante cualquier posibilidad que implique cambio o mejora en el sistema educativo, que no tiene en cuenta estudios realizados sobre evaluación de políticas lingüísticas ni percepciones de otras partes involucradas y/o interesadas. En este

sentido, y según los textos analizados, las ENS no tienen por sí mismas la capacidad de “ser” o “tener”, que se traduce en agencia para llevar a cabo procesos que sean conducentes con sus necesidades de desarrollo educativo, o que sus modelos y conocimiento no son replicables a otras instituciones y contextos educativos.

Ahora bien, la invisibilidad de los procesos relacionados con las ENS, y la limitación conferida a los futuros maestros desde los textos, no significa la falta de los mismos, por el contrario, esto muestra la dinámica intencionada de no reconocer acciones que representan significado dentro de un sistema de procesos socialmente validados. En otras palabras, la ausencia de procesos en los textos con respecto a las ENS no significa que estos no se realicen, sino la intencionalidad desde el discurso regulativo por no reconocer los diferentes tipos de procesos que las ENS sí realizan en sus territorios. Al reconocer estos procesos se quebrantaría la legitimidad de la necesidad de programas como los mencionados y con ello la estructura jerárquica que lo sostiene. Además, al legitimar los procesos que se asocian con las ENS, se pondría en duda el sistema de significado que se relaciona con el fortalecimiento del inglés, desde donde se validan las buenas prácticas, a partir del paradigma de los colegios privados de alto nivel.

Con respecto a esta invisibilidad Lemke (2005) sustenta que se puede imaginar que debe haber procesos *invisibles*, sin sentido e incluso no reconocidos como procesos en el sistema de significado actual. Los sistemas de significados tienen lagunas, como por ejemplo la invisibilización de los procesos en el discurso regulativo plasmada en las notas de prensa presentadas, y límites, entre lo pensable e impensable. Lo pensable, dentro de las representaciones de los textos abordados, es reconocer la validez de los proyectos y/o programas desde lo que su sistema de significado ha construido con respecto a las buenas prácticas de enseñanza; lo impensable sería deslocalizar el discurso y reenfocarlo desde la perspectiva de los procesos realizados por las ENS.

Este análisis se trazará con el capítulo III y IV al visibilizar los procesos identificados en las dinámicas relacionadas con la praxis pedagógica e investigativa. Particularmente a través de las observaciones a las clases desarrolladas por los futuros normalistas y las entrevistas realizadas a diferentes participantes, se devela que sí hay un sinnúmero de procesos que las ENS, a través de sus maestros y maestras en formación, realizan en el ámbito de su praxis, por mencionar solo algunos: 1. ser quienes recontextualizan el currículo oficial para llevarlo a las escuelas y/o colegios desfocalizados por las estrategias de la política lingüística y educativa para la enseñanza del inglés, 2. tener que asumir la carencia de la falta de intenciones claras y realizables en las escuelas rurales frente a la enseñanza del inglés, 3. ser las instituciones que generan y crean oportunidades de acceso al aprendizaje del inglés.

Estos procesos se realizan en las ENS que participaron en esta investigación, sin embargo, no son reconocidos en el discurso regulativo en relación con la enseñanza del inglés.

**2.3.4.1.3 Representación del Principal Aliado Estratégico.** Uno de los patrones encontrados en las notas de prensa es la ausencia de procesos asociados con el Consejo Británico, principal afiliado estratégico en el desarrollo de los proyectos de Aliados 10/School to School. Esto puede tener varias interpretaciones, puede entenderse como la invisibilidad de su rol operativo, o la indeterminación de su posición dentro del discurso (Van-Leeuwen, 2008), es decir, cuando su identidad es de cierta manera otra. Esta mimetización se usa estratégicamente en la narrativa para no afectar directamente la legitimidad que esta institucionalidad tiene en el contexto colombiano. El Consejo Británico sí está presente en las notas, sin embargo, lo hace a través de la nominalización de los programas Aliados 10 y School to School.

Lo anterior tiene justificación con respecto en el valor y estatus que esta institución tiene en el contexto educativo colombiano, a pesar de que su intervención en el diseño, ejecución, implementación y asesoría en las estrategias para el mejoramiento del inglés no ha traído cambios considerables con respecto al nivel de inglés que se espera en el país. Con la mimetización en los programas, la responsabilidad se le confiere a estos y a sus actores, pero no a su aliado/ apoyo/ dueño, es decir el British Council. Además, es necesario mantener una lógica circular que cale dentro de la *innovación* de la que se nutre el ideal regulativo, y particularmente en el ámbito de la educación. Es decir, con la idealización redentora de un programa, viene su ineficacia, y con ineficacia viene un nuevo programa con nuevas idealizaciones redentoras, y así se genera un patrón discursivo que se alimenta de un estado de crisis que es creado por las dinámicas no visibles, las reglas no compartidas entre las cuales están culpar a la víctima – en este caso maestros, instituciones públicas, etc- como lo desarrolla Valencia (1997) en su teoría de perspectiva de déficit.

En este caso la figura del British Council se usa para reforzar la validez de los programas, por eso en las cinco apariciones que hace en los textos se muestra como un actor del cual se recibe apoyo y desde donde se establece una relación de pertenencia y alianza, como se ve en los siguientes extractos de apartados:

**Tabla 27** *Concurrencia del British Council en las notas de prensa*

Texto	Representación del British Council
1	Aliados 10 inglés', que hace parte del programa 'Colombia Bilingüe' y también tiene el apoyo del <b>British Council</b>
2	School to School es un proyecto del Ministerio de Educación Nacional en alianza con el <b>British Council</b>
2	El proyecto fortaleció la enseñanza y aprendizaje del inglés en 35 Escuelas Normales Superiores, siguiendo un enfoque de colaboración entre colegios (School to School Support), tomado como base el Marco de Desarrollo Profesional de Docentes <u>Teaching for Success</u> del <b>British Council</b> .
3	Teaching For Success Aliados 10 – inglés es un proyecto del programa Colombia Bilingüe del Ministerio de Educación Nacional en alianza con el <b>British Council</b>
3	El proyecto se basa en el Marco de Desarrollo Profesional Continuo para Docentes Teaching for Success (Enseñanza para el Éxito) del <b>British Council</b> .

En este contexto, la invisibilización de los procesos no significa la ausencia de ellos, como en el caso de las ENS, sino la traspolarización de la identidad del British Council a los programas, estrategias y proyectos. Esta conclusión ya ha sido abordada por varios académicos en el país en el contexto de otras estrategias y programas (Ayala & Álvarez, 2005; Bettney, 2022; Clavijo, 2016; Correa et al., 2014; Correa & Usma Wilches, 2013; Correa & Wilches, 2013; Granados, 2015; Guerrero, 2009, 2010b; Guerrero & Meadows, 2015; Hurie, 2017; Méndez-Rivera et al., 2019; Mendez et al., 2020; Méndez & Clavijo-Olarte, 2017 Peláez & Usma, 2017), no obstante, para el contexto particular de las ENS estas discusiones no habían sido contempladas. Además, estas denuncias se han realizado en su mayoría hacia los programas/estrategias/proyectos y pocas, como la crítica realizada por Mendez-Rivera et al, hacia el British Council, lo cual guarda relación con la nula representación de los procesos de esta institución en los textos analizados, y su identidad camaleónica a través de estos programas.

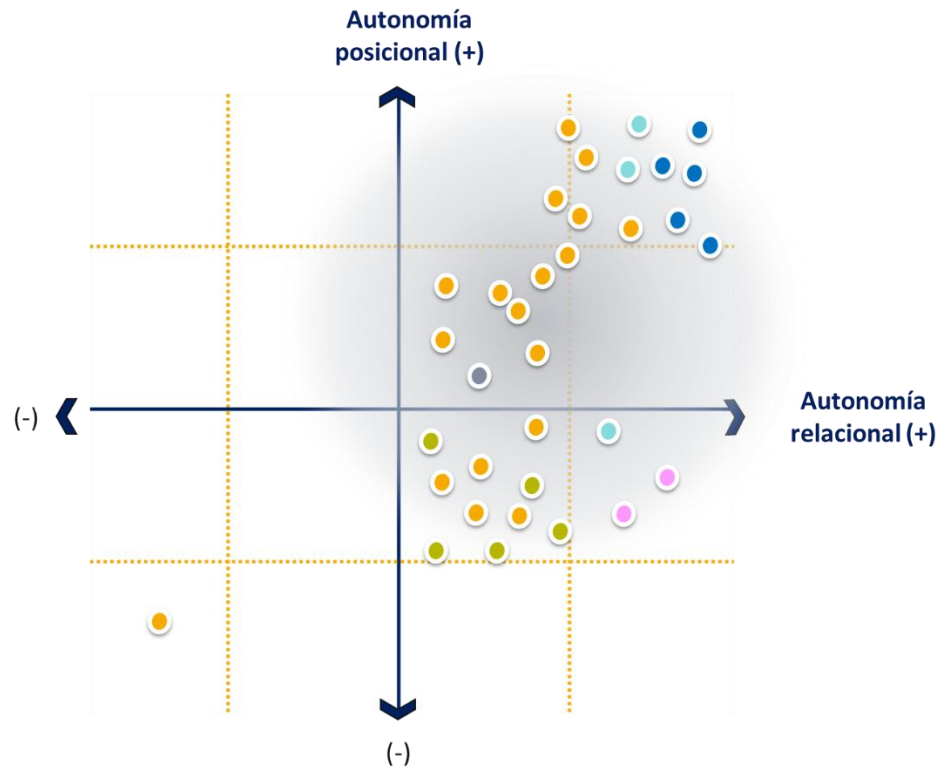
A continuación, se presenta un dispositivo de traducción y plano de autonomía que se deja como herramienta para futuros análisis de estrategias similares:

**Tabla 28** Dispositivo de traducción de autonomía de Aliados 10 y School to School

Concepto	Categorías		Indicadores
<p>Fuerte + AP</p> <p>↑</p> <p>↓</p> <p>Débil - AP</p>	<p><b>Target</b> Procesos que destacan las acciones de los programas</p>	Núcleo (++)	- Procesos materiales relacionados con los programas dirigidos a las ENS
		Auxiliar (+)	- Procesos relacionales relacionados con los programas y agentes pedagogizados (colegios privados)
	<p><b>No Target</b> Procesos que destacan las acciones de las ENS</p>	Asociado (-)	- Mimetización/invisibilización del principal aliado estratégico (British Council) - Modificadores nominales utilizados únicamente para agentes pedagogizados (colegios públicos) - Procesos de las duplas: ENS y colegios privados
		No asociado (- -)	- Ausencia de procesos relacionados con las ENS - Ausencia de modificadores nominales relacionados con las ENS y sus agentes
Concepto	Categorías		Indicadores
<p>Fuerte + AR</p> <p>↑</p> <p>↓</p> <p>Débil - AR</p>	<p><b>Target</b> Destacar los procesos en los programas para el fortalecimiento del inglés en las ENS</p>	Núcleo (++)	- destacar las acciones de los programas como Aliados 10 y School to School.
		Auxiliar (+)	- Utilizar procesos relacionales relacionados con los programas y agentes pedagogizados (colegios privados) - Utilizar modificadores nominales o atributivos positivos únicamente para referirse a los agentes pedagogizados.
	<p><b>No Target</b> Destacar los procesos de las ENS</p>	Asociado (-)	- No presentar directamente al principal aliado estratégico. - Presentar los procesos llevados a cabo por las duplas de trabajo
		No asociado (- -)	- Utilización de procesos que llevan a cabo las ENS - Uso de modificadores nominales relacionados con las ENS y sus agentes

La distribución de los procesos y modificadores nominales se puede ver reflejada en el siguiente plano:

**Figura 18** Plano de autonomía del análisis de transitividad en Aliados 10 y School to School



*Nota.* Procesos materiales, verbales, mentales, relacionales, conductuales, modificadores nominales

En conclusión, la comprensión sobre las notas de prensa relacionadas con los programas Aliados 10 y School to School deja una intención clara que se manifiesta en la forma como los constituyentes del discurso estructuran los sistemas de significado frente a la asignación de roles de los participantes en los documentos. En este sentido, los principios organizativos están delimitados por apuestas que construyen unos marcos interpretativos sobre la práctica docente basados en el supuesto de que el dominio de la lengua garantiza el éxito en las prácticas de enseñanza. Este carácter instrumental del inglés se prioriza al enfocarse en estudiantes de grados superiores de colegios privados con un alto nivel de inglés, de esta manera el paradigma de las “buenas prácticas” o “prácticas exitosas”, legitimadas desde el contexto de instituciones bilingües privadas y la intensificación de etiquetas y jerarquías, categorizan y refuerzan la brecha entre la educación privada y la oficial.

### Capítulo III. La Praxis Pedagógica en Inglés de los Futuros Normalistas

*The bias and focus of this official discourse are expected to construct in teachers and students' particular moral disposition, motivation and aspiration, embedded in particular performances and practices.*

(Basil Bernstein, 2000, p. 65)

El sesgo y el enfoque del discurso oficial están diseñados para construir en los maestros y estudiantes una disposición moral, una motivación y aspiración específicas, integradas en actuaciones y prácticas particulares (Bernstein, 2000). Como se mostró en el capítulo II, los principios organizativos de la política lingüística y educativa que orientan la formación para la enseñanza del inglés en los Programas de Formación Complementaria de las Escuelas Normales en Colombia revelan una serie de tensiones que develan distintos niveles de subalternidad, vinculados principalmente, a las dinámicas globales de desarrollo económico. Estos niveles son mantenidos por la ideología que promueve el aprendizaje de una lengua hegemónica como el inglés, las identidades aspiracionales que delimitan modelos correctos de enseñanza y de competencias lingüísticas, la invisibilización de los procesos relacionados con las dinámicas y saberes que se entretajan en las ENS y la centralización de las narrativas en aquellos realizados por aliados estratégicos.

Este panorama es el fundamento que subyace a los resultados que se presentan a en este capítulo. A través del análisis a partir de la dimensión de autonomía de la Teoría de Códigos de Legitimación, se muestra cómo las prácticas llevadas a cabo por futuros normalistas, con estudiantes de transición a quinto, no solo reflejan las tensiones generadas desde las políticas oficiales, sino también las resistencias y adaptaciones que los normalistas realizan en su proceso de acercamiento al aula desde su posición como maestros practicantes. Desde los escenarios de práctica en el salón de clases, se exploran las construcciones de significado, así como las tensiones, desafíos y vacíos que no son asumidos desde las acciones establecidas a nivel macro. Al desentrañar las dinámicas de las prácticas en el aula, se pretende no solo comprender lo que los futuros normalistas legitiman en su praxis, sino también dar paso para imaginar otras formas posibles de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera que reconozcan los saberes con los que cuentan las ENS y se desligue la perspectiva deficitaria en relación con las competencias comunicativas en inglés.

Este capítulo se centra en examinar la realización de la práctica pedagógica en relación con la enseñanza del inglés desde los saberes asumidos en cinco ENS. El fin de este apartado es abordar el segundo objetivo de esta investigación, el cual consiste en conocer y analizar los principios que subyacen a las legitimaciones construidas a través de la práctica pedagógica en inglés llevada a cabo por

futuros normalistas. Con esto en mente, se busca responder a la segunda pregunta subsidiaria que guía este estudio:

¿Cuáles son los principios organizativos que orientan la relación entre constituyentes y objetivos de las clases de práctica en inglés llevada a cabo por 9 futuros normalistas en 5 Escuelas Normales Superiores?

El capítulo se desarrollará en tres secciones. Primero se delimitará el concepto de práctica pedagógica abordada y la formación inicial de maestras/os de inglés. Luego, se describirán los elementos organizativos que guían la praxis de los nueve normalistas que orientaron una clase de inglés en diferentes escenarios educativos. Por último, se presentará la discusión de los resultados a la luz de los objetivos, y hallazgos encontrados en el capítulo anterior, así como las narrativas de los maestros y maestras en formación y formadores.

### **3.1 La Práctica Pedagógica en la Formación Inicial de Maestras y Maestros**

La práctica pedagógica abarca un campo que trasciende el tiempo instruccional en el aula de clases. En línea con el enfoque socio-realista asumido en esta investigación, expuesto en el capítulo I, en esta investigación se asume que las acciones concretadas en los escenarios de aprendizaje no pueden ser reducidas a un ejercicio de construcción social, sino que obedecen a legitimaciones que, implícita o explícitamente, han sido tomadas como verdades por parte de los actores que participan en la formación inicial de los normalistas en relación con la enseñanza del inglés. La práctica se entiende entonces, no solo como el cúmulo de acciones emprendidas por agentes en ciertos contextos, sino como los espacios en donde tales agentes encarnan ideologías asumidas o naturalizadas a lo largo de sus historicidades. Es decir que, las prácticas que se producen en ciertos espacios son el resultado de un conjunto de experiencias que implícitamente contienen unos principios regulativos de significados. La práctica es entonces toda forma coherente, compleja y conjunta de la actividad humana *socialmente establecida*, mediante la cual se encaminan y establecen unas bases, estándares y acciones direccionadas a la consecución de un logro (MacIntyre, 1981). Como acción social, se entiende como un conjunto de hechos, discursos y relaciones que pueden significar y variar de acuerdo con la localización histórica y geográfica.

De acuerdo con Kemmis et al. (2013), los hechos, relaciones y discursos que componen la práctica están organizados por cuatro tipos de fenómenos: 1. Las comprensiones sobre las acciones, esto es, saber cómo realizar determinadas acciones que comprenden las prácticas, saber cómo reconocerlas y saber cómo responder a ellas. 2. Las reglas, entendidas como aquellas formuladas en términos de instrucciones, sanciones, amonestaciones para realizar o abstenerse de hacer determinadas

acciones. 3. Una estructura teleoafectiva, es decir, una organización que incluye los fines aceptables y prescritos, proyectos o líneas de acción que son aceptables u ordenados para llevar a cabo esos fines, las acciones aceptables o combinaciones de fines-proyectos-acciones prescritas, y posiblemente emociones o estados de ánimo aceptados. Las acciones que conforman esta estructura pueden ser establecidos y/o aceptados tanto para los participantes en una práctica como para quienes disfrutan de esas prácticas. Por último, 4. Las comprensiones generales sobre asuntos pertinentes a la práctica, como por ejemplo roles, identidades, jerarquías, etc.

Como realización de un conjunto de acciones, proyectos y fines, la práctica representa modos de *legitimar*, sostenidos en una *arquitectura* que se activa y condiciona de acuerdo con las condiciones de un contexto determinado (Barragán, 2015). Desde esta arquitectura, se entiende que las prácticas ya están configuradas en un espacio intersubjetivo entre lo semántico, físico y social. Desde lo semántico, se conciben los acuerdos culturales y discursivos que permiten y limitan las maneras de expresión en el medio social del lenguaje. Lo físico, aborda los aspectos materiales-económicos que posibilitan y limitan la práctica. Desde lo social, se aborda la forma como los agentes limitan, se conectan o compiten en un medio o espacio social de poder, pero también en otros espacios que imbrican relaciones solidarias (como en el caso de una cooperativa, o en la familia).

La práctica pedagógica entonces comprende dos ángulos. El espacio de formación que permite a los futuros maestros reposicionarse dentro del sistema educativo, y el escenario en donde se (re) producen configuraciones preestablecidas de significados. A partir de los sistemas de significado, se entiende que la práctica es el discurso en el que se legitima la planificación de la enseñanza, el diseño curricular, estrategias de enseñanza, evaluación del aprendizaje, gestión del aula, relación con los estudiantes, desarrollo profesional continuo, el uso de tecnología educativa, la adaptación de las necesidades del grupo, la colaboración con otros profesionales, etc. Estas legitimaciones no son solo realizaciones del discurso pedagógico sino también una forma de reproducir o transformar las relaciones de poder y la estructura social (Bernstein, 2022; Bernstein, 2000; Sadovnik, 2001). Siguiendo a Bernstein, la práctica pedagógica se estructura a partir de los códigos de clasificación y encuadre, estos códigos “sugieren la noción de sujeto constituido en relaciones que orientan a significados” (Díaz-Villa, 1985, p. 7) y es a través de estos códigos como el sujeto entra a un campo simbólico.

La clasificación es el medio por el cual las relaciones de poder se transforman en discursos especializados; el encuadre es el medio por el cual los principios de control se transforman en regulaciones especializadas de las prácticas discursivas interaccionales o relaciones pedagógicas que transmiten una distribución determinada de poder (Basil Bernstein, 2000). El principio de clasificación se

percibe como un orden natural, como lo pensable, lo lógico. Las identidades que crea son vistas como reales, auténticas e integrales, siendo consideradas la base de la integridad. En ese sentido, cualquier cambio en este principio es visto como una amenaza a la identidad y coherencia del individuo (Bernstein, 2000). En términos concretos, la clasificación hace referencia a cómo se legitiman los conocimientos, y de qué manera hacen parte y están distribuidos y estructurados en el currículo educativo. Una fuerte clasificación implica límites claros y rígidos entre los campos de saber, contenidos y conocimientos disciplinares, lo que conlleva a establecer identidades y roles entre docentes y estudiantes relacionadas con una fuerte especialización disciplinaria.

Mientras que la clasificación se refiere al *qué*, el encuadre ofrece la forma *cómo* se realiza ese discurso, sus reglas de realización, es decir, la manera como se deben unir los significados, las formas mediante las cuales se deben hacer públicos y la naturaleza de las relaciones sociales que lo acompañan (Bernstein, 2000). En el contexto de praxis pedagógica, el encuadre describe cómo se regulan las interacciones en términos de control y autoridad en el aula, y cómo estos factores influyen en el nivel de autonomía de participantes. Podría entenderse como la lógica interna de la práctica pedagógica.

De acuerdo con Bernstein (2000), el encuadre se refiere a la naturaleza de la regulación sobre el ritmo, criterios y el control sobre la base social que hace posible esa transmisión. El ritmo está relacionado con la velocidad esperada para que los estudiantes adquieran el conocimiento o las habilidades durante un proceso de aprendizaje. Los criterios son los estándares y/o indicadores que delimitan si el aprendizaje es o no exitoso. El control hace referencia a quién inspecciona el escenario educativo en donde ocurre el aprendizaje. En esta última se incluyen las reglas de interacción en el aula, los roles de los participantes, las expectativas de comportamiento, entre otros.

Estos tres componentes del encuadre están a su vez relacionados con dos sistemas de reglas distinguidas por Bernstein (2000): las de orden social y las de orden discursivo. Las reglas del orden social se refieren a las formas que adoptan las relaciones jerárquicas en la relación pedagógica y a las expectativas sobre la conducta, el carácter y los modales. Las reglas de orden discursivo se refieren a la selección, secuencia, ritmo y criterios del conocimiento. Cuando el enmarcamiento es fuerte, generalmente el maestro mantiene un control claro y explícito sobre lo que sucede en el aula, es decir sobre lo que se enseña, en qué orden, a qué velocidad, y bajo qué criterios se evalúa el aprendizaje de los estudiantes. Las etiquetas de los estudiantes dentro de estas reglas serían términos como atento, juicioso, trabajador, cuidadoso, receptivo, etc.

Por su parte, cuando el encuadre es débil, el control por parte del docente es menos evidente. Lo que supondría mayor autonomía por parte de los estudiantes, más libertad para participar en la

selección de los contenidos, para decidir estrategias de aprendizaje, o incluso para concertar los métodos de evaluación. No obstante, un encuadre débil no siempre implica una libertad absoluta ya que las realizaciones están condicionadas y/o guiadas por ciertos marcos o reglas de control implícitas o explícitas por el docente o por el discurso oficial.

En resumen, la práctica pedagógica es entendida como el discurso que se legitima en un contexto pedagógico. Este no solo regula las interacciones en el aula, sino que además moldea los ideales de éxito socialmente aceptados y las jerarquías de poder que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los ideales o legitimaciones que se establecen en la práctica pedagógica son el resultado de un conjunto de *principios organizativos* que delimitan formas y mecanismos de enseñanza, aprendizaje, formas de interacción, distribución de contenidos, roles de los participantes, entre otros. Desde esta perspectiva, la visión de la práctica pedagógica se sitúa dentro de la manera como son entendidos los fenómenos en esta investigación en el marco de un enfoque socio-realista, en donde las estructuras sociales de significados no son naturalmente dados, sino que obedecen a un sistema de relaciones jerárquicas que definen lo que es válido, verdadero y legítimo en el contexto educativo.

Es fundamental destacar esta postura, ya que los códigos observados en las clases de los normalistas pueden clasificarse como restringidos en el contexto de la enseñanza del inglés, y podrían ser prácticas deficitarias a los ojos de un experto. El objetivo no es justificar la existencia de estos códigos restringidos<sup>24</sup>, sino poner en manifiesto que en el campo (la arena de juego) más amplio de la enseñanza del inglés, hay otros grupos y comunidades que operan con códigos más elaborados, producto del acceso a otros sistemas de significado dadas por las condiciones en donde se sitúan y en las que generalmente se benefician de recursos físicos y humanos, de experiencias con modelos pedagógicos diversificados y de sistemas de formación que amplían las posibilidades de enseñanza y aprendizaje. Esto pone de manifiesto desigualdades estructurales que reflejan cómo el poder y el acceso al conocimiento se distribuyen de manera desigual dentro del sistema educativo colombiano. Estas diferencias son realmente el déficit en el contexto de las relaciones de poder dadas desde el nivel macro (Bernstein, 2003; Sadovnik, 2001).

El siguiente apartado se centrará en las especificidades de la *Formación Inicial de Maestros de Lenguas Extranjeras*, explorando las tensiones y desafíos en la construcción de la identidad docente en relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera frente a los modelos que han sido

---

<sup>24</sup> Los códigos restringidos, junto con los códigos elaborados, son conceptos que se refieren a diferentes formas de organizar el discurso y transmitir significados dentro de una práctica social. De acuerdo con Basil Bernstein (2003) ambos están determinados por las relaciones sociales y las condiciones sociológicas en las que surgen.

abordados dentro de los contenidos curriculares en la formación inicial de docentes normalista, esto tomando como referencia los planes de estudio, entrevistas y observaciones revisados en cada una de las ENS que participaron en el estudio.

### **3.2 Formación Inicial de Maestros de Lenguas Extranjeras**

Una de las principales tensiones en la formación de futuros normalistas en lo que respecta a la enseñanza del inglés es la falta de claridad sobre la identidad en relación con lo que implica orientar procesos de enseñanza en una lengua extranjera. La identidad de los maestros es comprendida en el escenario de formación inicial como la adquisición de las competencias valoradas por la comunidad, esto es, adquirir el conocimiento y las habilidades de enseñanza, y las habilidades para participar y contribuir a la construcción de significados para esa comunidad (Hinkel, 2005). En esta perspectiva, la identidad no es solo relacional (cómo uno se describe a sí mismo o cómo otros lo ven), sino también experiencial (cómo se forma a partir de la experiencia vivida).

Los futuros normalistas son formados en las ENS para enseñar las asignaturas obligatorias en preescolar y educación primaria, incluyendo inglés. Sin embargo, en un escenario académico nacional y global, las identidades que se proyectan en este espacio en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras no son reconocidas. Esta premisa se basa sobre los escasos estudios que dan cuenta de cómo es la formación normalista en esta área, y particularmente en los resultados de esta investigación con respecto a las cinco ENS participantes en el estudio. Este hecho no desconoce las acciones que algunas ENS han hecho para visibilizar sus apuestas en términos de la enseñanza del inglés; no obstante, en el rastreo en diferentes bases de datos, son escasos los estudios que permiten comprender las prácticas que ocurren en este nivel y contexto específico de formación inicial<sup>25</sup>. Además, hay poca representación de los PFC en los diálogos en torno a la enseñanza del inglés que es gestionado en su mayoría por las instituciones universitarias en donde tienen programas de licenciatura en lenguas extranjeras.

Lo anterior tiene implicaciones frente a cómo se desarrolla esta formación y cuáles son los principios que la sustentan. Si bien, como se expuso en el capítulo anterior, no hay claridad desde los lineamientos de política frente a cómo podría guiarse esta formación inicial, los hallazgos a partir de los

---

<sup>25</sup> Esto tiene que ver en parte con la concepción de lengua que orienta la mayoría de los espacios académicos en donde se aborda la enseñanza del inglés. La competencia lingüística sigue siendo protagonista en estos escenarios de divulgación académica en donde difícilmente se encuentran presentaciones en la lengua materna o en otras lenguas. En este sentido, decolonizar las prácticas hegemónicas de enseñanza del inglés, implica también dar espacio a los maestros y maestras cuya identidad no lograr situarse ni acomodarse completamente como profesional en la enseñanza de lenguas extranjeras.

instrumentos subsidiarios en esta investigación, entre los que se encuentran los planes de estudio, las entrevistas realizadas a las maestras que orientan la formación en inglés, y las para las clases de inglés, indican que uno de los patrones en los contenidos contemplados para los PFC, son los diferentes métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras. Por esta razón en esta sección la categoría de formación inicial de maestros de lenguas extranjeras se hará en esa línea. Esta mirada no implica establecer un principio de veracidad frente a lo que debe o no abordarse en los PFC con respecto de la enseñanza del inglés, antes bien, es una base para luego establecer discusiones futuras sobre cuáles podrían ser los contenidos en el currículo de los futuros normalistas que sean acordes a sus condiciones de formación y a sus contextos de enseñanza-aprendizaje.

### ***3.2.1 Modelos de Formación de Maestros de Lenguas Extranjeras.***

En el recorrido histórico de la enseñanza de lenguas extranjeras se han desplegado múltiples perspectivas cuyo fin es encontrar opciones metodológicas para favorecer la enseñanza en un contexto y condiciones determinadas. Teniendo en cuenta esta premisa, es imposible establecer si un método es más efectivo que otro. Además, aunque existe una gran variedad de ellos, ninguno abarca la infinita diversidad de factores políticos, sociales, culturales, económicos, institucionales, que inciden y condicionan la enseñanza. Del mismo modo, aunque podría pensarse que la afiliación a uno de ellos hace parte de la identidad del/la maestro/a de inglés, tampoco es conveniente establecer si sus prácticas de enseñanza son buenas o no por el método asumido ya que en muchos casos esto está delimitado por las orientaciones desde el nivel macro y meso.

Las diferentes concepciones que se han establecido con respecto a la lengua han estado directamente relacionadas con la manera como comprende y dimensiona su aprendizaje; lo que a su vez ha incidido en las perspectivas frente a la formación inicial de maestros. Las teorías alrededor de la lengua tienen que ver con la manera como se concibe, la forma como funciona, su utilidad, etc. A partir de ahí se han determinado diferentes clasificaciones y tipologías que encierran una serie de características que a su vez delimitan los propósitos y roles de los agentes que participan en el proceso de enseñanza. Académicos como Saussure, Chomsky y Halliday han influido en las conceptualizaciones sobre la lengua originando diferentes perspectivas que aportan y delimitan su visión desde una mirada estructural, funcional e interaccional, principalmente.

No obstante, la discusión y aplicabilidad de cada una de ellas en la esfera de la formación de docentes ha tenido poca incidencia y reflexividad frente lo que representan en los espacios en donde acontece el aprendizaje. En otras palabras, a pesar de que la concepción de lengua es un elemento central en la formación de maestros y maestras, es poca la atención que se da frente a lo que cada una

de estas perspectivas representan y significa para los propósitos de su enseñanza (Liddicoat & Scarino, 2013). De hecho, como lo expone Valencia (2018), son pocos los estudios que dan cuenta de la articulación entre las diferentes concepciones de la lengua, la formación y práctica inicial de los maestros.

Valencia (2018), condensa cuatro visiones o clasificaciones alrededor de la teoría de las lenguas partiendo de los postulados de Graddol (1994); Richards & Rodgers (2001); B Kumaravadivelu (2006); Larsen-Freeman (2000); y Liddicoat & Scarino (2013). En términos generales estos autores desarrollan distintas visiones sobre la lengua. La visión estructural en donde se concibe como un sistema de elementos que permiten codificar y decodificar significados. En este sistema, desde lo propuesto por Saussure, hace parte el conjunto de unidades fonológicas, unidades gramaticales, operaciones gramaticales y elementos léxicos que se articulan entre sí. Desde la perspectiva de Chomsky, la lengua es vista como un sistema de reglas que define cómo se deben construir las oraciones. En la visión funcional, se destaca la propuesta de la lingüística sistémico funcional de Halliday (1978) cuyos postulados se basan en la interconexión entre el contexto y la lengua en la producción de significado. La lengua es entonces un “vehículo para la expresión de significado funcional” (Richards & Rodgers, 2001, p. 21). En esta dimensión ocupa un lugar relevante el aspecto social, que de acuerdo con Halliday & Hasan (1985), es particularmente significativo, pero también el más descuidado en las discusiones acerca de la lengua en educación. Por último, está la visión desde las posturas postmodernistas en las que se concibe la lengua desde una esfera interaccional, como una herramienta para la creación de relaciones interpersonales. La siguiente tabla condensa las tres visiones expuestas:

**Tabla 29** Visiones de lengua

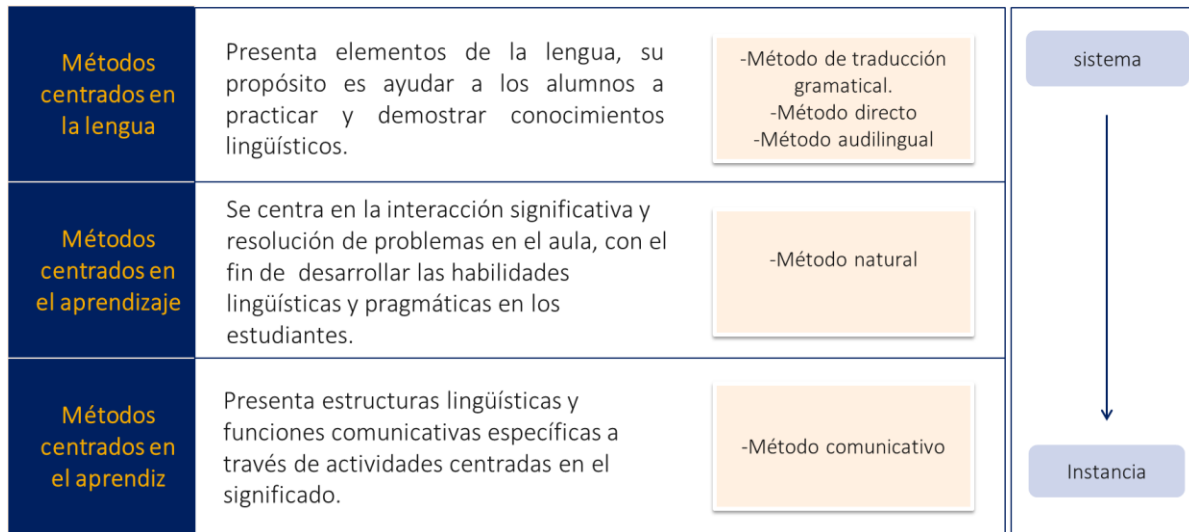
<b>Graddol (1993)</b>	<b>Richards &amp; Rodgers (2001)</b>	<b>Kumaravadivelu (2006)</b>	<b>Larsen-Freeman (2011)</b>	<b>Liddicoat &amp; Scarino (2013)</b>
Modelo Estructural	Visión Estructural	Lengua como sistema	Formal/estructural	Lengua como sistema estructural
Modelo Social	Visión Funcional	Lengua como discurso	Comunicativa/Funcional	Lengua como sistema comunicativo
Modelo postmoderno	Visión Interaccional	Lengua como ideología	Lengua como empoderamiento	Lengua como práctica social

*Fuente:* Visiones de lengua y enseñanza de lengua extranjera: una perspectiva desde la multimodalidad, Valencia (2018).

La clasificación clásica sobre los métodos de enseñanza que se abordan en la formación

normalista se sintetiza a continuación, basada en Brown & Lee (1994); Kumaravadivelu, (2006); Richards & Rodgers, (2001); Larsen-Freeman & Anderson, (1987) ; y, Harmer, (2001); Ariza & Coady (2018):

**Figura 19** *Métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras*



*Nota.* Elaboración propia basado en Brown & Lee (1994); Kumaravadivelu, (2006); Richards & Rodgers, (2001); Larsen-Freeman & Anderson, (1987); y, Harmer, (2001); Ariza & Coady (2018)

Estas concepciones de lengua han sido la base de los métodos de enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras que han sido orientadores en la formación inicial de maestros y maestras de inglés. En efecto, los contenidos relacionados con la clasificación tradicional de los métodos de enseñanza ocupan un lugar notable en la formación de los futuros normalistas de las cinco ENS que participaron en la investigación. Lo anterior puede tener su causa en los discursos coloniales sobre el desarrollo profesional en los que se aborda la enseñanza de la lengua alrededor de un paquete preestablecido de metodologías de enseñanza a los profesores locales que tampoco es ajena a los programas de formación de licenciatura ni a las políticas lingüísticas para la enseñanza del inglés en Colombia (González, 2007; González, 2009; Usma, 2009). El problema no radica en la enseñanza de los métodos, sino en los mecanismos establecidos para generar una reflexividad crítica, permanente y sistemática sobre cada uno de ellos a la luz de la práctica en el aula. En ese sentido, la formación en los métodos se ha centrado en el “cómo” de la enseñanza, pero hace falta reflexionar más sobre el “por qué” de un método, y los principios que subyacen a cada uno de ellos.

Paralelo a esta dualidad en la formación docente, está la documentada por Méndez-Rivera & Guerrero-Nieto, (2022) quienes exponen que concretamente formación inicial de maestros de inglés ha estado marcada históricamente por un trayecto “centrado en ideales profesionales como la pedagogía y

la investigación, y otro orientado hacia el control y certificación de competencias” (p.68). Estas dos tendencias reflejan dinámicas de poder-conocimiento que han influido en los currículos y discursos relacionados con la formación docente. Esta dualidad también se manifiesta en las ENS participantes, en donde los futuros maestros navegan entre los ideales pedagógicos y las exigencias, no propiamente de certificación pero sí de desempeño alto en competencias comunicativas en inglés, lo cual muestra cómo estas instituciones se convierten en escenarios donde convergen estas lógicas, con implicaciones directas en las prácticas que se desarrollan desde allí.

El siguiente apartado muestra el análisis de nueve clases de inglés orientadas por futuros normalistas de cinco ENS. A partir de la Teoría de los Códigos de Legitimación se pretende dar luz a los principios organizativos que subyacen en cada una de las prácticas de enseñanza en lengua extranjera realizada por maestros en formación en el contexto del PFC. Esta sección se desarrollará en tres partes. Primero se presentará el dispositivo de traducción que se utilizó para reconocer los códigos en las clases. Luego se mostrarán los principios organizativos de la praxis pedagógica en inglés de los futuros normalistas a partir de los patrones encontrados en los trayectos. Por último, se presentarán las generalidades del análisis centrado en el conflicto de códigos entre los actores de la praxis.

### **3.3 Realizaciones de la Praxis Pedagógica en Inglés de Futuros Normalistas**

Las realizaciones y legitimaciones que los futuros normalistas hacen en su praxis pedagógica en inglés han sido un campo poco estudiado. Esta sección muestra un acercamiento frente a lo que los futuros maestros y maestras encarnan en su praxis en relación con la enseñanza del inglés en los niveles de preescolar y básica primaria. A partir de la dimensión de autonomía de la teoría de códigos de legitimación (TCL) se mostrarán los objetivos y elementos constituyentes dentro de las prácticas llevadas a cabo por nueve normalistas en diferentes escenarios y niveles educativos en los que pueden desempeñarse.

#### **3.3.1 Dispositivo de Traducción para la Codificación de Movimientos de Enseñanza**

El dispositivo de traducción es la herramienta que permite representar la práctica pedagógica a través de un lenguaje externo de descripción (Maton & Chen, 2016). Las formas de representación incluyen lenguajes externos para traducir entre la teoría y los datos empíricos dentro de una situación problemática específica (Tann & Scott, 2021). Como se presentó en el capítulo 1, el dispositivo de traducción es un concepto que tiene sus bases en los postulados de Basil Bernstein en relación con las nociones de clasificación y encuadre. De acuerdo con Maton & Chen (2016), estos dos conceptos, son abstractos y precisan lenguajes externos para dar muestra de su aplicabilidad en estudios específicos (Maton & Chen, 2016). Para facilitar la comprensión y ver el uso práctico de estos lenguajes externos, o

indicadores empíricos, pueden formularse escalas de fuerza, tablas de criterios con ejemplos, etc. En el contexto de esta investigación en relación con el segundo objetivo formulado, el dispositivo de traducción está orientado por las prácticas pedagógicas de los futuros normalistas en inglés articulando las acciones que tienen lugar en el escenario de aprendizaje y las planeaciones de clase que guiarán tales acciones.

Para la construcción del dispositivo de traducción se precisaron los contenidos y objetivos que los futuros normalistas legitimaron a partir de sus planeaciones y en sus clases. La siguiente tabla presenta la caracterización de las clases observadas junto con estos dos elementos, objetivos y contenidos, que son clave para establecer el target. Es preciso aclarar que no en todas las ENS se hizo la misma cantidad de observaciones debido a que los escenarios y organización de las prácticas no son iguales en todas las instituciones. Tanto los contenidos de la clase como sus objetivos fueron tomados textualmente de las planeaciones de los futuros normalistas.

**Tabla 30** *Caracterización de las clases observadas*

#	ENS	Curso	Zona de praxis	Tipo de institución de praxis	Maestra titular presente	Tema de la clase	Objetivo de la clase	Planeación validada por
1	ENS 1	1°	Urbana	Oficial	Sí	Comandos "open" y "close"	Aprender y utilizar los comandos "abrir" y "cerrar".	Maestra titular de 1°
2	ENS 2	Transición (Aula multigrado)	Rural	Oficial	Sí	Profesiones	Familiarizarse con el vocabulario relacionado con las profesiones en inglés.	Coordinadora de práctica
3	ENS 2	5°	Rural	Oficial	No	Partes del cuerpo	Señalar y pronunciar las principales partes del cuerpo humano en inglés.	Maestra de didáctica en inglés y coordinadora
4	ENS 3	Transición	Rural	Oficial	No	Números del 0 al 10	Reconocer y decir los números del 0 al 10.	Coordinadora de práctica
5	ENS 3	Transición y 1° (Aula multigrado)	Rural	Oficial	No	"There is/there are"	Reconocer y utilizar las palabras "there is" y "there are".	Coordinadora de práctica
6	ENS 4	3°	Urbana	Privada	No	"Verbo to wear"	Describir el atuendo de diferentes celebridades usando el verbo "to wear".	Coordinadora de práctica

7	ENS 4	Transición	Urbana	Privada	No	Animales domésticos	Reconocer y pronunciar los animales domésticos en inglés.	Coordinadora de práctica
8	ENS 4	4°	Urbana	Privada	No	Presente simple	Reconocer el uso del presente simple.	Coordinadora de práctica
9	ENS 5	Transición	Urbana	Oficial	Sí	Partes de la casa	Pronunciar e identificar las partes de la casa.	Maestra de didáctica

A partir de los contenidos (AP ⇕) y objetivos (AR ↔) delimitados por los futuros normalistas en su praxis pedagógica, se elaboró el dispositivo de traducción para la codificación de los momentos de enseñanza que orientaron cada una de las clases. **Los códigos en el núcleo (AP++ y AR++)** están orientados por componentes léxico-gramaticales que incluyen pronunciación de palabras, reconocimiento de vocabulario, explicaciones de estructuras gramaticales (AR ++ ) con el fin de pronunciar adecuadamente y reconocer e identificar tales elementos, en situaciones, generalmente sin un contexto de significado compartido. Es decir que el aprendizaje en la praxis de los futuros normalistas se enfoca en el manejo formal de la lengua y en ese sentido las relaciones más fuertes entre los códigos AP++ / AR++ orientan actividades como repetición, reconocimiento de vocabulario y de estructuras gramaticales simples.

En los **códigos auxiliares (AP+ / AR+)**, los componentes léxico-gramaticales se abordan a través de material educativo de apoyo como videos, audios, canciones, presentaciones, fichas educativas, etc. Por otro lado, los **códigos asociados (AP- / AR-)** incluyen elementos diferentes a los componentes léxico-gramaticales de la lengua, como por ejemplo elementos pragmáticos o semánticos, conectados a contextos más amplios como situaciones comunicativas específicas en tareas de producción oral o escrita y ciertos ejercicios de comprensión oral que impliquen la articulación de los contenidos en un espacio de significado compartido.

Por último, los códigos **no asociados (AP- - / AR- -)** incluyen habilidades o actividades no relacionadas directamente con los componentes léxicos y gramaticales; estas habilidades pueden ser recortar, dibujar o colorear. Aunque no está presente dentro de las legitimaciones de los futuros normalistas observados, este código también puede incluir la articulación de otras lenguas para fines distintos a identificar los elementos léxico-gramaticales, como, por ejemplo, generar conciencia lingüística y cultural de otras lenguas o sensibilizar sobre la revitalización e importancia de lenguas minoritarias, etc.

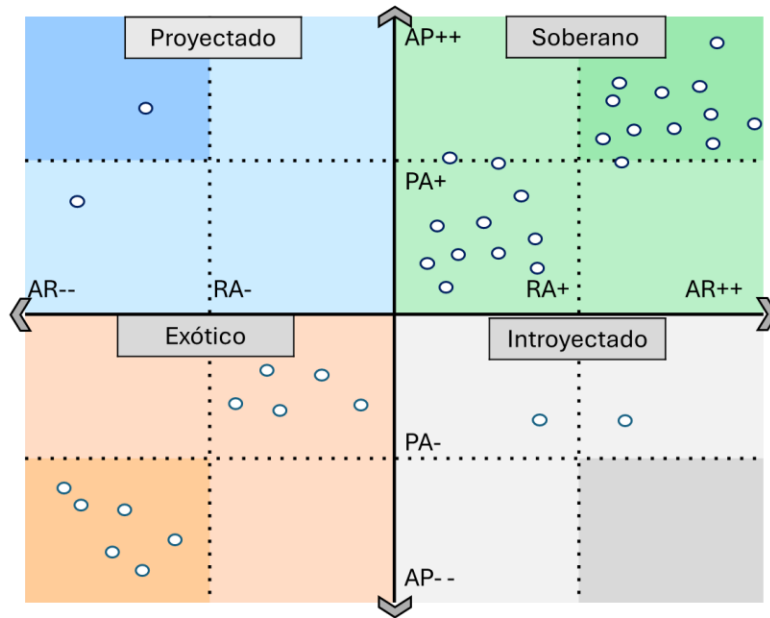
El siguiente es el dispositivo de traducción elaborado para la codificación y análisis de los momentos de enseñanza en las nueve clases observadas de los futuros normalistas de cinco ENS.

**Tabla 31** *Dispositivo de traducción para las clases orientadas por futuros normalistas*

AP AR	Nivel 1	Nivel 2	Ejemplo desde las clases observadas	
+  ↑       ↓  -	<b>Objetivo (Target)</b> <b>AP:</b> Enseñanza de pronunciación y componentes léxicos/ gramaticales en inglés. <b>AR:</b> pronunciar correctamente y reconocer estructuras gramaticales del inglés	++	<b>Núcleo</b> <b>AP.</b> Enseñanza de componentes léxico-gramaticales: pronunciación de palabras, reconocimiento de vocabulario, explicaciones de estructuras gramaticales. <b>AR.</b> Identificar, reconocer, señalar, pronunciar adecuadamente los elementos léxico gramaticales del inglés.	Explicaciones centradas en estructuras gramaticales, repetición de palabras, ejercicios de reconocimiento de vocabulario (enlazar palabras, ejercicios de llenar espacios en blanco, escribir vocabulario). Familiarización con vocabulario básico (partes de cuerpo, números, profesiones) Señalar y pronunciar correctamente vocabulario básico relacionado con partes del cuerpo, partes de la casa,
		+	<b>Auxiliar</b> <b>AP.</b> Enseñanza de componentes léxico-gramaticales utilizados en un contexto específico: utilización de recursos que incluyan el vocabulario, y las estructuras gramaticales <b>AR.</b> Utilizar los elementos léxico - gramaticales para la realización de ejercicios que impliquen completar y enlazar.	Recursos o estrategias de la clase en donde se haga uso de los contenidos léxico-gramaticales que orientan la clase (videos, textos, audios, canciones que incluyan el uso de los componentes léxico-gramaticales dentro de un contexto) Utilizar los elementos léxico -gramaticales en diferentes situaciones comunicativas.
	<b>No- objetivo</b> <b>AP:</b> Enseñanza de otros elementos de la lengua. <b>AR:</b> Desarrollar otro tipo de habilidades diferentes a pronunciar, e identificar elementos léxico- gramaticales	-	<b>Asociado</b> <b>AP.</b> Enseñanza de otros componentes de la lengua diferentes a los léxico-gramaticales del inglés <b>AR.</b> Utilizar los diferentes componentes de la lengua en diferentes situaciones comunicativas.	Uso de elementos léxico-gramaticales para producción o comprensión escrita u oral. Enseñar otros elementos de la lengua diferentes a los léxico-gramaticales
		--	<b>No asociado</b> <b>AP.</b> Enseñanza de otros componentes diferentes a los elementos léxico-gramaticales en otras lenguas. <b>AR.</b> Desarrollar otro tipo de habilidades que no impliquen identificar, reconocer, señalar, pronunciar, aspectos léxico- gramaticales del inglés.	Actividades no relacionadas con la enseñanza de los componentes léxico- gramaticales del inglés. Actividades para el desarrollo de motricidad fina y gruesa (recortar, dibujar, colorear) Generar conciencia lingüística y cultural Sensibilizar sobre la revitalización de lenguas minoritarias.

A partir de este dispositivo de traducción se trazaron los trayectos en cada una de las clases llevadas a cabo por futuros normalistas según los momentos de enseñanza delimitados por los maestros en formación; estos están distribuidos en el plano de autonomía como se evidencia en la figura número 20. los movimientos en cada una de las clases se muestran con mayor especificidad en la figura 21. Estos dos instrumentos serán el punto de partida para guiar el análisis y discusión en la siguiente sección.

**Figura 20** Representación de los movimientos de enseñanza en las clases de los futuros normalistas



**Figura 21** Tours y trayectos de autonomía en las clases orientadas por nueve normalistas

ENS	Clase	Grado	Movimientos de enseñanza marcados por explicaciones, instrucciones y tareas.						
			1	2	3	4	5	6	7
1	1	1°	Orange	Light Orange	Light Green	Green	Light Green	Green	Light Blue
2	2	Transición	Light Orange	Orange	Light Green	Orange			
	3	5°	Light Green	Light Green	Light Green	Green	Light Green		
3	4	Transición	Light Green	Light Green	Orange				
	5	1°, trans.	Light Green	Light Green	Orange	Light Grey	Orange		
4	6	3°	Light Green	Light Green	Light Green				
	7	Transición	Light Green	Light Grey	Light Orange				
5	8	4°	Light Green	Light Green	Light Green	Light Blue			
	9	Transición	Light Green	Light Green	Light Orange	Light Green	Light Orange		

### 3.4 Principios Organizativos de la Praxis Pedagógica en Inglés de Futuros Normalistas.

Los principios organizativos de la praxis pedagógica llevada a cabo por los futuros normalistas revelan las realizaciones que los maestros y maestras en formación legitiman a partir de las disposiciones morales, intelectuales y afectivas frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés (Sánchez, 2013; Bernstein; 1974). Estas disposiciones hacen parte de las identidades asumidas por los futuros maestros a partir de sus experiencias desde el periodo de primera aproximación a su formación, el periodo de formación inicial formal como maestros, y el periodo de inserción profesional (Bullough, 2000; Sánchez, 2013). A partir de estos tres elementos, y en línea con el posicionamiento socio-realista asumido en esta investigación, se entiende que los principios organizativos de la praxis pedagógica de los futuros maestros, no obedecen a una construcción social, antes bien, son reglas que se alinean con la estructura de un campo de práctica en el que se organiza, distribuye y legitima el conocimiento (Matruglio, 2022), representado en este caso, en la enseñanza y aprendizaje de una lengua hegemónica como el inglés.

En ese sentido, los principios que organizan el discurso pedagógico de los normalistas desde su praxis son influenciados por dos factores principales: 1) el cúmulo de experiencias que los futuros maestros traen consigo de su paso por la escuela y que configuran modos de entender y ejercer la docencia, así como ideologías lingüísticas relacionadas con la enseñanza del inglés. De acuerdo con Lortie (2002), un estudiante en promedio habrá pasado trece mil horas de contacto directo con maestros al momento de graduarse de secundaria, lo que enmarca unos patrones de enseñanza que difícilmente logran ser desplazados. 2) Los estudios académicos en la formación inicial, que, para el caso de la formación normalista, incluye la inserción a las prácticas de enseñanza. En este contexto, se reproducen las identidades y legitimaciones asumidas por los y las maestras formadoras, las y los maestros titulares de los espacios formativos en donde desarrollan la praxis pedagógica en inglés y, en la mayoría de los casos, por las identidades de los y las coordinadoras de práctica. Estos aspectos se entretajan para legitimar una identidad pedagógica que son visibles en los principios organizativos o estructuras que orientan la planeación y ejecución de las clases de los futuros normalistas que participaron en esta fase de la investigación.

Los principios organizativos, es decir las estructuras que orientan la praxis pedagógica, se legitiman a través de los movimientos de enseñanza que los futuros normalistas realizan. Tomando como base el plano de autonomía y la codificación de los momentos de enseñanza resumidos en la tabla anterior, estos principios se concretan en los siguientes aspectos: 1) la prominencia de trayectos de autonomía con múltiples recorridos y trayectos unidireccionales; y como características de estos

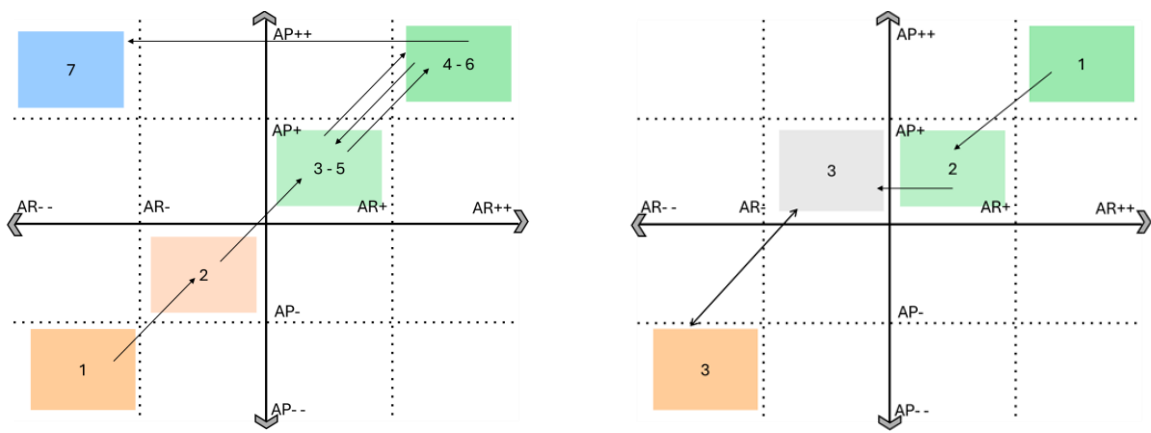
trayectos se encuentran: 2) la poca presencia de códigos proyectados, es decir, códigos que impliquen la enseñanza de elementos léxico-gramaticales del inglés para fines distintos a su reconocimiento en situaciones de enseñanza en las que generalmente no se provee un significado compartido para los estudiantes; 3) la tendencia de códigos soberanos desde donde se prioriza la enseñanza de contenidos léxico-gramaticales del inglés para reconocerlos a través de estrategias de aprendizaje que incluyen actividades mecánicas y controlables, como repetir, rellenar, enlazar; y 4) la asociación de códigos exóticos con la realización de tareas como recortar, pegar y colorear.

Por otro lado, en diálogo con lo presentado en el capítulo anterior, en el que se mostraron los principios organizativos a nivel macro, el análisis de esta sección también da cuenta de los siguientes aspectos: 1) el conflicto de códigos soberanos entre lo que proponen los futuros normalistas y los contenidos y objetivos enmarcados desde el currículo sugerido para la enseñanza del inglés. y 2) la validación de ideologías lingüísticas que se centran en el uso correcto del idioma que refuerza una identidad deficitaria de los futuros normalistas y a su vez invisibiliza otros saberes que sí pertenecen a sus marcos de significado y que podrían potenciar el aprendizaje y enseñanza del inglés.

**3.4.1 Trayectorias de Autonomía Múltiples**

Los planos con trayectoria de autonomía múltiples fueron percibidos en dos clases orientadas por futuras normalistas para los grados de primero y un aula multigrado con estudiantes de transición y primero. Los temas que desarrollaron fueron los comandos “open” y “close” y la estructura “there is, there are”, respectivamente.

**Figura 22** Planos de autonomía con múltiples trayectos



Clase 1. ENS 1. Grado 1°

Clase 5. ENS 3. Grado 1° y Transición

En el primer caso representado en el plano de autonomía, la maestra en formación inicia su clase en un código exótico (AR - -AP - -) con el desarrollo de una actividad que consistía en colorear una imagen y recortar las líneas punteadas. La instrucción fue dada en español. Una vez la mayoría de los niños terminan de colorear y recortar, se hace un desplazamiento hacia AR - AP - a través de la siguiente interacción:

**Maestra:** *Ya tienen sus dibujos coloreados y recortados, ¿alguien podría describirme qué acciones hicieron para colorear y luego para recortar las líneas punteadas? Empecemos por colorear, ¿qué fue lo primero que hicieron para poder colorear su dibujo?*

**Estudiante 1:** *Buscar la cartuchera*

**Estudiante 2:** *Sacar los colores*

**Maestra:** *Pero antes de sacar los colores, ¿qué hicieron?*

**Estudiante 3:** *abrir la cartuchera*

**Maestra:** *Sí, abrir la cartuchera.*

*Trans. Clase 1. ENS 1. Grado 1°*

Ese momento permitió enlazar la actividad con los objetivos y contenidos de la clase, adentrándose ya en un código soberano (AP+ AR+):

**Maestra:** *¿Cómo se dice abrir en inglés?*

**Estudiantes:** *Open*

**Maestra:** *Ahora ¿qué hicieron para recortar las líneas punteadas?*

**Estudiante 4:** *Buscar unas tijeras*

**Maestra:** *¿Y qué hicieron con las tijeras? (haciendo la mímica con sus manos)*

**Estudiante 5:** *abrir y cerrar las tijeras*

**Maestra:** *Muy bien. ¿Y cómo se dice cerrar?*

**Estudiante 6:** *Close*

*Trans. Clase 1. ENS 1. Grado 1°*

Una vez la maestra hace este movimiento para entrar al código soberano, realiza otras tres actividades que le permiten permanecer dentro del objetivo y contenido de la clase el cual consiste en aprender y utilizar los comandos "open" y "close". Estas actividades incluyen presentar una canción con los comandos para reforzar la pronunciación, explicar el uso de abrir y cerrar con ejemplos en una presentación proyectada en el televisor, y por último pedir a los estudiantes que repitan los ejemplos y que traduzcan algunas oraciones. El desplazamiento del código soberano (AP++ AR++) al proyectado (AR—AP++), es el último movimiento que se da en la clase. Este ocurre cuando la maestra dice algunos comandos para que ciertos estudiantes los ejecuten, es decir que se mantiene en el contenido de la clase (AP++), comandos "open" y "close", pero cambia el objetivo, al desarrollar otro tipo de habilidades (AR- -), en este caso, ejecutar ciertas acciones a partir de la comprensión auditiva.

El tránsito por los códigos, comenzando por uno exótico, muestra la intención de la maestra en formación por direccionar gradualmente la enseñanza. Esta ruta es el andamiaje que la maestra utiliza para ir de tareas sencillas a otras más complejas en las que se introducen habilidades lingüísticas específicas. Este trayecto puede obedecer a la combinación de factores pedagógicos, contextuales y estratégicos, que, para este caso, fueron previamente planeados y concertados con la maestra titular de la clase quien a su vez desempeñó un rol fundamental como apoyo en la gestión del aula.

Ahora bien, otro plano de autonomía con múltiples trayectos es evidente en una clase orientada para estudiantes de transición. Este plano es inicialmente unidireccional; empieza y se mantiene en un código soberano con una explicación de la estructura del “there is” y “there are” seguido por ejercicios de traducción de algunas oraciones, del español al inglés, y finaliza con la realización de ejercicios para completar de manera individual. Esta última actividad se enmarca en dos códigos, AR+ AP- Y AR - - AP - - debido a las condiciones de los estudiantes. El contexto en donde se desarrolla esta clase es en un aula multigrado rural, con estudiantes de primero y transición, 10 en total, y sin el acompañamiento de la maestra titular. Mientras la totalidad de estudiantes de 1° atendían la explicación sobre el tema en inglés, los de transición estaban desarrollando unos ejercicios de matemáticas. A medida que iban terminando, los y las estudiantes se iban involucrando en la clase de inglés. Cuando llegaron al desarrollo del ejercicio final, que consistía en completar algunas oraciones, algunos estudiantes no podían reconocer lo que decía la guía en inglés porque debían completar oraciones con “there is” y “there are” y no tenían el significado del contexto general de la oración. Así que optaron por colorear algunos dibujos que componían la guía entregada por la docente. En este caso, el inicio y fin del trayecto no marcaron la progresión en la dificultad de los contenidos, por el contrario, para algunos estudiantes, implicó la regresión hacia actividades manuales no alineadas con los contenidos y objetivo de la clase (AR- - AP - -).

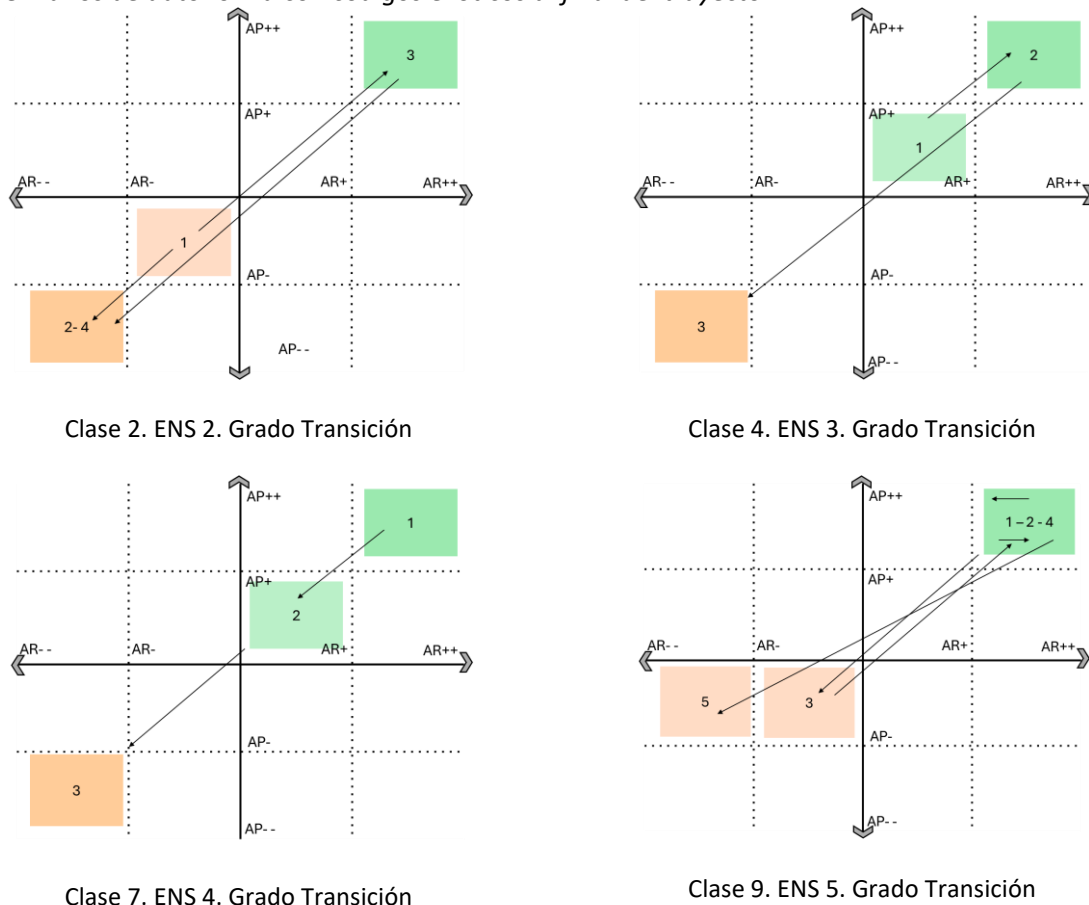
Para el caso de los códigos AR+AP- en el tercer movimiento, si bien lo que se pretendía era corroborar el uso del “there is” y “there are”, este uso estuvo coaccionado por el contexto de las oraciones el cual era desconocido por los estudiantes, es decir que lo que realmente se midió con esta actividad no fue el correcto uso de estas dos estructuras sino la comprensión del contexto de la oración para luego sí hacer uso del “there is” y “there are”. Por esta razón, esta actividad se enmarca dentro de un código AP-

### **3.4.2 Códigos Exóticos al Final de Trayectos de Autonomía**

Uno de los patrones recurrentes en las clases de inglés de los futuros normalistas es la implementación de actividades que se enmarcan en un código exótico para finalizar las clases, patrón que es recurrente únicamente en las clases realizadas con estudiantes de transición. En todos los casos, el

código exótico (AP -- AR -- o AR - AP -) viene de un código soberano (AR++ AP++ y AR+ AP), en ningún caso los trayectos pasan por otros códigos:

**Figura 23** Planos de autonomía con códigos exóticos al final del trayecto



Para ejemplificar lo anterior, se describirán algunos de los trayectos. En relación con el primer plano, la maestra en formación orienta una clase sobre las profesiones en un aula multigrado rural. Su práctica se centra únicamente en los estudiantes de transición, 4 estudiantes en total. Los estudiantes de otros grados se encuentran haciendo otras actividades supervisadas por la maestra titular. La maestra inicia la clase en un código exótico AR + AP +, preguntando en español a los estudiantes qué quieren ser cuando grandes. La interacción que ocurre en ese momento se da de la siguiente manera:

**Maestra:** ¿Ustedes qué quieren ser cuando sean grandes? (Señala a un estudiante). Tú primero, Estudiante 1.

**Estudiante 1:** bombero.

**Maestra:** ¡Guau, un bombero! ¿Y qué hace un bombero?

**Estudiante 1:** Apaga incendios y ayuda a la gente.

**Maestra:** ¡Muy bien! Ahora tú, Estudiante 2. ¿Qué quieres ser?

**Estudiante 2:** Profesora

**Maestra:** ¡Qué bonito, como yo!

**Maestra:** Ahora tú, Estudiante 3.

**Estudiante 3:** yo quiero ser conductor

**Maestra:** Muy bien. Para recorrer varios lugares. ¿Y tú?

**Estudiante 4:** Yo quiero ser un veterinario

**Maestra:** Muy bien. Ahora, vamos a colorear estas imágenes de las profesiones.

*Trans.* Clase 2. ENS 2. Grado transición

Esta actividad enmarcada en un código exótico fue intencionada por la maestra con el fin de establecer una base de significado y conexión. La última interacción en la que la maestra indica a los estudiantes que deben colorear las imágenes con las profesiones marca el tránsito de AP- AR- a AP- - AR- -. Pasados 30 minutos de la asignación de la actividad de colorear, la maestra se adentra en un código AP++ AR++ en el que centra en el contenido en inglés, específicamente en el reconocimiento de la pronunciación de cada una de las palabras:

**Maestra:** Muy bien. Ahora, vamos a ver los siguientes dibujos y vamos a decir sus nombres en inglés. Voy a decir la palabra, y ustedes la repiten, ¿listos?"

**Estudiantes:** ¡Sí!

*(La maestra muestra un dibujo y dice la palabra en voz alta. Los estudiantes la repiten.)*

**Maestra:** Carpenter, butcher, doctor, teacher, barber, fireman. (una a una)

**Estudiantes:** Carpenter, butcher, doctor, teacher, barber, fireman.

**Maestra:** ¡Muy bien! Ahora van a dibujar lo que ustedes quieren ser cuando sean grandes.

*Trans.* Clase 2. ENS 2. Grado transición

Esta última interacción indicó el último trayecto de la clase finalizando en un código exótico AR- - AP- -.

A diferencia de esta clase, los trayectos encontrados en el resto de las clases orientadas por normalistas iniciaron en un código soberano, es decir que estas maestras decidieron mantener un enfoque centrado en el reconocimiento de vocabulario en inglés: números del 1 al 10 (clase 4), animales (clase 7) y partes de la casa (clase 9). Uno de los elementos comunes en todas las clases es la utilización de ayudas audiovisuales para el despliegue del código soberano. En todos los casos, los maestros normalistas se valen de fichas didácticas y/o videos para adentrarse en el contenido y objetivo de las clases. Y, en todos los casos se termina en un código exótico que implicó colorear o pintar un dibujo de manera individual, a excepción de la clase 9 en la que los futuros maestros terminan en un código exótico que involucra una actividad grupal.

En la clase 9 hay varios elementos que son particulares. En primer lugar, es una clase que se

desarrolla por un futuro maestro normalista con el apoyo de una asistente, también maestra en formación. Además, está acompañado por la maestra titular quien está presente todo el tiempo apoyando la gestión del aula. De todos los trayectos mostrados en esta sección, esta es la única clase en la que la maestra titular está presente y tiene un rol activo durante toda la sesión. Esta clase además hace parte del proyecto final del componente de didáctica del inglés del programa de formación complementaria que a su vez está articulado con la formación en herramientas Tics. Durante todo el semestre los estudiantes trabajaron en el diseño de materiales virtuales, que son finalmente aplicados en sesiones como esta.

La clase inicia con una canción y baile cuya letra fue modificada por los normalistas para reforzar la pronunciación del contenido a tratar. Si bien el baile por sí solo podría enmarcarse en un código AR- - AP- - , la modificación de la letra fue una forma de activación y a la vez de articulación de los contenidos previstos para la clase. Una vez finalizado el baile, el maestro en formación continúa en el código soberano AR ++ AR++ presentando el vocabulario en inglés y alentando a los estudiantes a que repitan su pronunciación. El tránsito al código exótico se da en el tercer momento de la clase en el que el maestro en formación emplea uno de los materiales diseñados. Este consistía en un cuento interactivo creado por el maestro en formación que podía ser visualizado por los estudiantes a través de una tableta. En este momento los estudiantes estaban organizados en cinco grupos de aproximadamente cuatro estudiantes, había una tablet para todo el salón. Si bien la intencionalidad del material era reforzar el objetivo de la clase que consistía en identificar y pronunciar en inglés las partes de la casa, la herramienta para llevarla a cabo no funcionó y los estudiantes no lograron visualizar el cuento. En este punto los estudiantes no podían, no sabían cómo acceder al cuento, o no tenían roles específicos con respecto a quien manipulaba la tableta.

Seguido a esto, el maestro en formación tomó control sobre la clase adentrándose de nuevo en código soberano AR++ AP++. En ese momento, usó una maqueta de una casa para reforzar el vocabulario en inglés y explicar la siguiente y última actividad que consistía en amoblar la maqueta con objetos en plastilina hechos por los estudiantes. Este último movimiento, marcó la vuelta a un código exótico AR - - AP- - ya que si bien los estudiantes debían realizar objetos de la casa con la plastilina, la actividad no implicó reconocer el vocabulario o pronunciarlo.

Son varias las conclusiones que pueden tomarse de la lectura de los principios organizativos en los planos de autonomía con códigos exóticos al final del trayecto. En primer lugar, el patrón de retorno a un código exótico (AR-- AP-- o AR- AP-) al final de las sesiones de las clases llevadas a cabo con preescolar. Este patrón refleja dos vertientes: la creatividad pedagógica de los futuros normalistas para

mantener la atención y motivación de los estudiantes más pequeños hacia el final de las sesiones, y la transferencia de la responsabilidad hacia actividades lúdicas y manuales debido a la falta de competencias lingüísticas en inglés por parte de los maestros en formación. Esta inseguridad, manifestada por los normalistas en las encuestas y entrevistas realizadas, es percibida por ellos en la dificultad para pronunciar y la falta de vocabulario, de hecho, la palabra que más se repite en las entrevistas y encuestas realizadas por los futuros normalistas en formación y formadores en las cinco ENS que participaron en este estudio es “*pronunciación*” asociada al déficit percibido con respecto al inglés y a lo que se espera de los futuros maestros. Por citar algunos ejemplos:

***¿Qué crees que podría fortalecerse en el PFC?***

*Romper el miedo a hablar y comunicarse en inglés. La vez pasada los cogí y les dije: “Bueno, empiece la clase en inglés. ¿Cómo me va a saludar?”, así suavecito. Y no, esa parte de confianza y comunicarse al hablar no la tienen, no la tienen.*

*Yo les digo: “Un día de estos les voy a traer un extranjero, y tienen que hacerse entender”.*

*Yo veo que cometemos el error de enseñarlo y nos quedamos con el método grammar translation, como que traduzcan y ya saben inglés. Pero el speaking acá no se hace, y esa parte sí es muy relevante en todos los niveles. Ellos saben que, si estoy de disciplina en el patio, me tienen que hablar en inglés [...] Me doy por bien servida con que sean capaces de saludar en inglés, escribir el tema, la fecha, que escriban y pronuncien cuál es el tema, el objetivo de esa clase, y que, de ahí en adelante, hagan tres intervenciones de lo que van a enseñar de vocabulario y que lo hagan bien.*

*Yo los cojo y les digo: “Bueno, ¿qué vocabulario va a enseñar?”. Y les digo: “Repitan, pronuncien. Esto está mal pronunciado, vaya busque en Google y mire cómo se pronuncia”. Así se hace, yo no voy a quedar mal. Si no pueden, yo les ayudo con la pronunciación.*

***ENT. MD. ENS 2.***

*En la práctica, se me hace muy difícil, como que siento un bloqueo con ciertas cosas, y lo que más me mata es la parte de la pronunciación. Con los niños trato de involucrar estrategias para enseñar el inglés, como yo aprendí la lengua materna. Entonces, trato de buscar estrategias en donde, primero, en mi caso, pueda aprender a hablar la parte del inglés, y pues esos procesos son mentales. Es como un reseteo del cerebro para tratar de involucrar la otra lengua.*

***ENT. EST 3, IV. ENS 1.***

*La verdad es que a mí, aparte de que biego para que se me queden los conceptos, la pronunciación no, no me gusta. No me gusta enseñarlo, pues por lo mismo: tengo la misma dificultad de aprenderlo y poder comprender. Igual, para desarrollar mis clases también trato de apoyarme en material didáctico. De pronto, algunas cosas medio intento estudiar y darles pronunciación, y escribo cómo se pronuncia, para no ir a darles un concepto mal a los niños. Creo que es la clase que más planeamos*

***ENT. EST 4, IV. ENS 1***

*yo digo que no nosotros siendo docentes en formación tenemos una responsabilidad muy grande y es la pronunciación, yo llego a pronunciar algo mal y a ellos les va a quedar grabado, los niños son un diamante que uno va puliendo entonces es una gran responsabilidad y en las prácticas yo no hablaba casi inglés, era mi compañera la que más hablaba.*

***ENT. EST 2, III. ENS 4***

La recurrencia de actividades manuales, enmarcadas en un código exótico, como pintar, colorear o construir con materiales, no solo muestra la iniciativa de los futuros maestros para gestionar los movimientos de enseñanza, sino también el mecanismo para cubrir los tiempos de la clase. Lo anterior teniendo en cuenta que la permanencia en códigos exóticos implicó en los cuatro trayectos abordados alrededor del 50% del tiempo total de toda la sesión. Aunque el uso de estas actividades puede ser comprensible debido a la edad en la que se encuentran los estudiantes para quienes estaban orientadas las clases, es importante que la intencionalidad haga parte de una articulación con propósito con otros códigos, ya que el uso extendido de actividades no lingüísticas, aunque efectivo para mantener la atención de los niños y para desarrollar sus habilidades motrices, limita la consecución y abordaje de contenido y objetivos propuestos para cada una de las clases.

En segundo lugar, las limitaciones del uso de herramientas tecnológicas que pueden cambiar la intencionalidad de los maestros en formación de mantenerse en un código soberano, y entrar sin haberlo previsto, a un código exótico que se desconecta totalmente del propósito de la clase. Es preciso evaluar estas estrategias y más aún los procesos de formación que hay detrás de ellas, ya que como se mencionó anteriormente, el cuento interactivo creado por el futuro normalistas para la clase 9, fue el producto del trabajo de su clase de didáctica en inglés y de tecnología durante más de un semestre. Este trabajo implicó el diseño del cuento, su escritura, su estructura, el diseño de los dibujos, la grabación de los audios, todo minuciosamente orientado y valorado por sus maestras formadoras, según lo manifestado por una de ellas en entrevista:

*el cuento debía tener el tema gramatical, el tema general y el vocabulario. En todas las herramientas, por eso son herramientas diseñadas por ellos y no pueden ser buscadas en la web. El cuento es virtual, y se les da a los niños esto impreso, ese por ejemplo fue de prekínder, ellos diseñan el cuento, los dibujos los hacen ellos, esta es la manera como ellos hacen los dibujos (muestra algunos de los dibujos realizados a mano). Conmigo ellos hacen la parte de la lengua, conmigo diseñan el texto, después de que tenemos diseñado el borrador del texto de acuerdo con lo que ellos han elegido de su tema y han planteado en su propuesta, pasamos a diseñar el texto junto con la profesora x, con ella hacen los dibujos, y estos dibujos se escanean y se suben en la aplicación. Y ellos les ponen los audios. Y acá esto se escanea y se vuelve 3D la imagen, con la aplicación. Todos estos cuentos son productos de ellos. Y es de revise y revise.*

*Y eso todo nace a través de estos dibujos grandes, los diseñan, los escanean, hacen todo el material de los audios, pero entonces ahí es donde viene el trabajo que hago yo, porque yo les digo "ese audio no sirve, ese audio tiene que estar perfecto". Con eso pasamos del amor al odio y del odio al amor. Porque yo les digo, esto tiene que llevar un cinco, ustedes no pueden darles un mal input a los niños. Entonces la exigencia es bastante alta.*

*También se diseñan los comics, los ejercicios en Jclíc, y la aplicación libre teniendo en cuenta el tema general, el tema gramatical, y el vocabulario.*

**ENT. MD. ENS 5.**

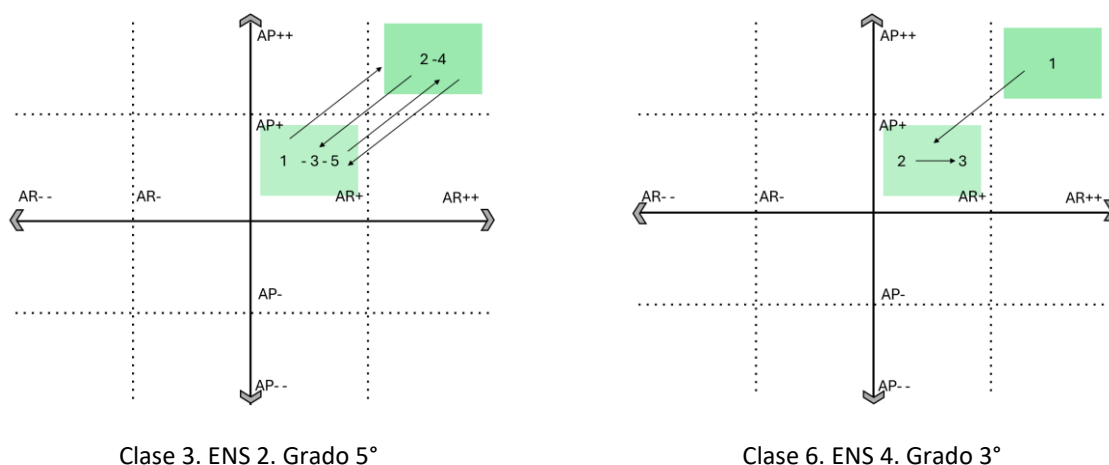
En resumen, los principios organizativos para este contextos y nivel de enseñanza muestran que

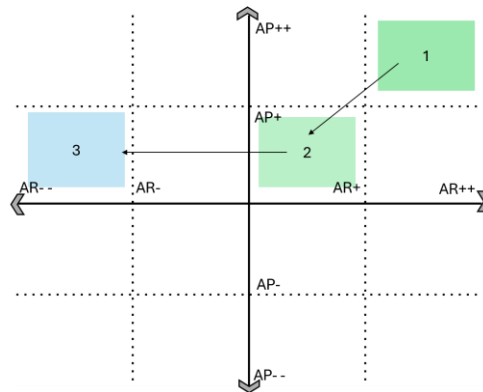
los trayectos de autonomía se centraron en elementos léxico-gramaticales no integrados situaciones comunicativas o contextos de significado compartido por los estudiantes (código proyectado). Se priorizaron aspectos específicos de la lengua, y en segundo plano están los elementos pragmáticos, interculturales y su articulación con otros códigos lingüísticos (código introyectado). Esto además de estar relacionado con la transferencia de experiencias formativas previas que forman parte del repertorio de los futuros maestros, así como con las validaciones realizadas por los maestros formadores del componente de metodología, coordinadores de práctica y maestras titulares en torno a la enseñanza y aprendizaje del inglés, es también un reflejo de cómo los futuros normalistas visualizan a sus estudiantes y las identidades que han construido sobre ellos. Es decir que, los elementos que componen estas clases representan también lo que los futuros maestros validan respecto a lo que pueden o no realizar sus estudiantes, esto implica que las decisiones con respecto a los elementos que constituyen su praxis: materiales, planeación, interacciones, etc., reflejan a su vez las percepciones sobre las posibilidades y limitaciones de sus estudiantes, lo cual influye en la manera en que diseñan y ejecutan las actividades en el aula.

### 3.4.3 Trayectos Enfocados en Códigos Soberanos

Las clases enfocadas en el código soberano reflejan una fuerte relación entre contenidos y objetivos en las clases, es decir una autonomía posicional PA+ y relacional AR+. Las prácticas o movimientos de enseñanza que se enmarcan en este código se alienan tanto con los contenidos, elementos léxico-gramaticales del inglés, como con el objetivo de la clase que consiste en identificar, reconocer, señalar, pronunciar adecuadamente tales elementos léxico-gramaticales.

**Figura 24** Trayectos enfocados en códigos soberanos





Clase 8. ENS 4. Grado 4°

La centralización de prácticas en códigos soberanos es, en este caso, el enfoque que los futuros normalistas asumen en su enseñanza. Según los contenidos y objetivos planteados en sus clases, las legitimaciones sobre el aprendizaje y enseñanza del inglés se centran en el reconocimiento de elementos léxico-gramaticales en contextos en donde la experiencia de aprendizaje no está mediada por un significado compartido para los estudiantes. Es decir que, los contenidos presentados, para el caso de los trayectos de estas clases, no están articulados a objetivos que impliquen o demanden otro tipo de habilidades más allá de reconocer tales elementos. Por esta razón es recurrente que en la permanencia de códigos soberanos hagan parte actividades como completar, rellenar, enlazar.

Desplazarse hacia un código proyectado implicaría descentralizar el objetivo planteado por los futuros normalistas e implicaría en esencia, proveer a los estudiantes con un contexto de significado compartido para poder desarrollar otro tipo de habilidades. Tal es el caso de la clase 8 en la que la maestra luego de brindar varios elementos centrados en el contenido de presente simple y verificar que los estudiantes comprendieron el tema, finaliza en un código proyectado, AR -- AP+, en el que busca desarrollar la escritura a los estudiantes, pidiéndoles que escriban oraciones sobre su rutina diaria. En este caso, el uso del contenido, presente simple (AP +), se hace para otros fines diferentes a reconocer esta estructura (AR - -). Desde esta perspectiva el uso de códigos proyectados implica para los futuros manejar otro tipo de habilidades, producción escrita u oral, por ejemplo.

Es preciso aclarar que ningún código es superior a otro. Si bien podría pensarse que los códigos soberanos construyen conocimiento, los códigos exóticos son segmentales y los códigos proyectados son irrelevantes (Maton & Howard, 2018), cada código es relevante para un contenido, propósito y contexto de enseñanza, y la dinámica de desplazamiento que hay entre ellos conforma la realización pedagógica de los maestros con base a sus propias creencias y legitimaciones, frente a lo que consideran medida de éxito

en su praxis con los estudiantes.

### **3.5 Conclusiones Generales para los Trayectos de Autonomía**

Los principios organizativos de la praxis de los futuros normalistas de las 9 clases observadas emergen como el tejido que conecta las realidades cotidianas de la enseñanza, en donde los maestros realizan su praxis, con las realizaciones mismas de la enseñanza, que como se planteó a lo largo de los resultados, son legitimaciones de significado frente a los múltiples factores que interfieren en esta dinámica. Estos principios se constituyen por 1) las condiciones de los contextos en donde concurre la enseñanza, 2) las ideologías lingüísticas alrededor del inglés concebida como capital simbólico, lingüístico y cultural, 3) las identidades impuestas desde el nivel macro frente a la representatividad de los normalistas en la política lingüística y educativa, 4) la percepciones de los actores educativos: maestros formadores y en formación frente a los procesos de enseñanza del inglés con niveles de preescolar y primaria, 5) los contenidos y propósitos de la enseñanza. Estos elementos consolidan identidades pedagógicas que son redefinidas constantemente por las limitaciones y posibilidades del contexto educativo en donde los futuros normalistas realizan su praxis.

La mirada presentada en el previo análisis está delimitada por el target u objetivo definido por lo que los maestros en formación plantean en el desarrollo de sus clases de práctica en inglés. No obstante, lo que ellos legitiman dentro de su objetivo puede no serlo para otras personas, grupos, instituciones o contextos (Matón y Howard, 2018). En esa medida, la mirada desde otros actores con respecto a esas prácticas puede analizarse desde sus propios objetivos; algunas veces puede coincidir, otras no. Por ejemplo, lo que la maestra formadora en metodología para la enseñanza del inglés asume como legítimo dentro de los contenidos y objetivos de enseñanza, puede ser distinto a lo planteado por los normalistas. Del mismo modo, lo legítimo para las coordinadoras de práctica, puede entrar en conflicto con las maestras formadoras en la enseñanza del inglés. Estos objetivos pueden incluso contraponerse con los objetivos planteados en el plan de estudios de cada ENS o de los documentos oficiales. Si el objetivo se hubiera delimitado desde lo establecido por el currículo sugerido, por ejemplo, los códigos y los trayectos posiblemente habrían sido distintos.

A nivel institucional, en las ENS 1 y 3, y en cierta medida la ENS 4 -en este caso no existe la figura de maestra titular-, hay un conflicto de objetivos entre varios actores que inciden en la práctica de los futuros maestros. Por un lado, esta lo que validan las coordinadoras de práctica y maestras titulares, y por el otro está lo que la maestra o maestro formador en el componente de inglés o didáctica del inglés considera válido en los procesos de enseñanza y aprendizaje; en el medio están los futuros maestros. Para

estos casos, entre estos dos grupos no existe una comunicación directa para estructurar las planeaciones. Generalmente el proceso de planeación inicia con la comunicación con la maestra titular del grupo de preescolar o primaria en donde se va a hacer la clase, es ella o él quien delimita los temas que deben ser abordados por el futuro normalista. Seguido a esto, el futuro maestro realiza la planeación de la clase que es revisada por la coordinadora de práctica y en algunos casos por la maestra titular de preescolar o primaria. Según lo manifestado por las coordinadoras de práctica en todas las ENS, ellas califican o dan sugerencias con respecto a la estructura de la planeación, pero no en aspectos metodológicos referidos a la enseñanza del inglés. Las maestras titulares a su vez manifestaron no tener formación en los lineamientos oficiales para la enseñanza del inglés, en esta medida los temas y objetivos delimitados hacen parte de lo que ellas dentro de su repertorio de formación consideran válido.

Un ejemplo del choque de objetivos entre estos dos grupos es claramente visible en el siguiente apartado en el que una coordinadora reflexiona sobre los desafíos y vacíos de la práctica de los futuros normalistas en su institución:

*Para mí lo provechoso sería que fuera [a la clase de práctica orientada por futuros maestros] la profe que da el inglés, porque los chicos hacen microclases y práctica, pero para mí lo más provechoso sería que los chicos fueran donde un maestro que dominara en primaria el inglés, pero no lo hay. Porque acá los chicos se me quejan mucho, por el profesor, me dicen que el profesor los hace quedar mal delante de los niños, el profe les dice “así no se pronuncia”, y a nosotros la profesora de acá nos dice que es así, y él dice que no, la dificultad es la pronunciación, y pues uno tiene que ser muy real. Y en el caso mío uno está entre la espada y la pared.*

**ENT. ENS1. CP**

En los casos de las ENS 2 y 5, las planeaciones son elaboradas junto la maestra de formación en el componente de inglés o didáctica del inglés en el ciclo complementario. No obstante, no hay una diferencia considerable con respecto a los trayectos de autonomía con respecto a las otras clases. Todas se centran en códigos soberanos, es decir en contenidos léxico-gramaticales para reconocer identificar, pronunciar tales elementos léxico-gramaticales. La diferencia radica en que, en el caso de estas clases, hay mayor cantidad de trayectos. Es igualmente importante mencionar que, debido al parámetro de horas, las docentes del PFC del componente de enseñanza del inglés, no hacen acompañamiento a las clases de práctica, excepto en el caso de la ENS 2. En este caso la docente manifestó que esta es una tarea extra que ella realiza y no hace parte de su carga académica.

*Por ejemplo, con el lesson plan, los compañeros de primaria, simplemente dijeron si la profesora de didáctica de inglés revisa eso, entonces ya está bien. Pero entonces no hay esa continuidad en primaria. Y yo les reviso el lesson el plan, pero de ahí a que yo me haya sentado a revisar que eso hubiera estado coherente, no me queda ese tiempo, entonces no sé. [...] Yo quedo muy perdida, quedan muchos interrogantes.*

**ENT. MD. ENS2.**

En las ENS 1 y 4 las maestras que orientan didáctica del inglés manifiestan cuál es su rol frente al

proceso de prácticas de los futuros maestros:

*la práctica la maneja ya otra docente, ni siquiera podemos ir a observarlos, aunque deberíamos poder ir a observarlos, pero no es posible porque nosotros estamos en otra clase, con ellos tenemos la práctica de didáctica, pero nos toca aquí porque son muchos grupos y pues ya los profes no dan abasto con recibir tanta gente.*

**ENT. MD. ENS1.**

**¿cómo es la retroalimentación que reciben ellos después de hacer sus prácticas?**

*Esa parte no, no la sé de esa parte. No estoy segura si la profe titular alguna retroalimentación. [..] Los chicos me han contado que los profes esperan mucho del apoyo de ellos en la parte de inglés sí que ellos quisieran que ellos supieran, que esperan sean muy buenos. Pues porque ellos saben que tienen bastante carencia con lo del uso del idioma. Si se apoyan, los dejan todo el tiempo como explorar y esperar que ellos traigan, pues mucho conocimiento a la clase de inglés. Es muy cierto, la parte de cómo van a valorar la metodología ya específica, lo que están haciendo y lo que están logrando con los niños si no, no creo que hasta allá vayan, o el mismo uso de la lengua que hagan los estudiantes de la normal, no tienen cómo valorarlo.*

**ENT. MT. ENS4.**

Las maestras titulares de preescolar y primaria también se enfrentan a los desafíos de orientar a los maestros en formación. En la mayoría de los casos son ellas quienes establecen los contenidos que los futuros maestros deben abordar en la clase de práctica en inglés, pero se enfrentan al desconocimiento del idioma y de los lineamientos curriculares. Estas legitimaciones en cuanto a los contenidos también están delimitadas por lo que las maestras perciben de sus estudiantes. Tal como lo expresan las maestras titulares refiriéndose a su salón de clases y al proceso que hacen con las futuras normalistas:

*Yo le reviso las planeaciones a ella. Yo por ahí a veces les enseño. Lo de siempre, los números, los animales, pollito: chicken, gallina:hen, lápiz: pencil. Eso les enseño, casa: house, regla:ruler y adios:good bye! Y así les enseño.*

**ENT. MT. ENS4**

*Pues solamente con ellos vemos es como vocabulario palabras, porque realmente es así, sólo vocabulario. Pues igual es como lo más básico, por lo que tengo son los pequeñitos, preescolar, primero y segundo. **¿y como percibes a los maestros en formación frente a la enseñanza del inglés?** Lo que pasa es que.... Más o menos como lo que está haciendo ella, dándoles como el espacio también para que les enseñen y les hagan actividades a los niños solo con vocabulario.*

**¿Y tú les das algún tipo de retroalimentación?**

*No, no, no, no, no. Lo que ellos traigan, lo que ellos digan, lo que ellos hagan, está bien.*

**ENT. MT. ENS2**

La percepción de los maestros formadores, titulares, coordinadores y maestras de didáctica tienen frente a los estudiantes de niveles de preescolar y primaria es un elemento constitutivo clave en el direccionamiento de las prácticas en el aula de los futuros normalistas. Estas percepciones actúan como filtros través del cual se plantean las actividades de enseñanza y se establecen las medidas de logro. No

obstante, en este contexto estas percepciones son una limitación, porque el estudiante, de preescolar y primaria, es concebido como un beneficiario que debe recibir contenidos *básicos* lo cual impide el desarrollo de habilidades más avanzadas y contextualmente relevantes (Baquiro, 2013; Gómez-Vásquez et al., 2019; Narodowski, 1994; Tuñón, 2019). Lo anterior está ligado a la mirada de progresión del inglés, naturalizada en muchos contextos de enseñanza (MEN, 2014), que asume que a menor edad corresponden contenidos más básicos y estrategias pedagógicas menos elaboradas. Esta mirada está muy arraigada al lugar que ocupan las infancias dentro de todo el sistema educativo y los límites estructurales que se establecen para su desarrollo. Muestra de ello es que desde el nivel macro en las políticas lingüísticas para la enseñanza de inglés en el contexto público colombiano, estas poblaciones han estado históricamente rezagadas, como ya se ha expuesto en otros apartados de esta tesis doctoral.

Estas percepciones han sido directamente asumidas por diferentes actores en distintos escenarios, particularmente el educativo. Incluso están ligadas a jerarquías de estatus académico, en el sentido de que enseñar en niveles inferiores se percibe como una tarea más fácil de realizar, mientras que la enseñanza en niveles superiores tiene mayor reconocimiento. Visualizar a las infancias desde lo que puede ser potenciado, implica un cambio en las prácticas sociales. Cambiar las representaciones frente a ellas puede traer nuevas realidades de los espacios y formas como acceden al conocimiento. En otras palabras, cambiar los códigos en este contexto social puede cambiar las posibilidades (Maton y Chen, 2019);

Otro conflicto de objetivos, indirectamente relacionado con la praxis de los futuros maestros, se presenta entre las necesidades de formación de los futuros normalistas en relación con la enseñanza del inglés y los convenios interinstitucionales que se establecen entre las ENS y algunas universidades para fortalecer este componente. Según su perfil y rol, la formación de los futuros maestros debería centrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés para los niveles de preescolar y primaria. Sin embargo, en las ENS 1, 2 y 3, los convenios con universidades para que los futuros maestros tomen cursos de inglés no parecen alinearse con estas necesidades formativas. De acuerdo con lo manifestado por los futuros maestros, el objetivo de estos programas se centra en el desarrollo de competencias comunicativas únicamente, lo cual dista de las expectativas que tienen sobre su formación. En lugar de enfocarse en desarrollar competencias metodológicas para la enseñanza del inglés, estos cursos son percibidos por ellos como una responsabilidad adicional, y no como una herramienta que les permita fortalecer sus capacidades pedagógicas para la enseñanza del inglés en el contexto de preescolar y primaria.

*Hay un convenio con la Universidad x para hacer unos cursos de inglés, pero la verdad para mi es una pérdida de tiempo, son actividades didácticas, por medio de internet, pero pues ya no hay tiempo y hay cosas que uno no puede aplicar porque los niños no tienen la tecnología. Yo estudio inglés en la Universidad x y aparte pago, entonces yo digo que mejor dejo este de lado y me pongo a estudiar de verdad inglés. Entonces yo me salí, es pérdida de tiempo y a mí me da malgenio, deberían ponerse serios. Eso es lo mismo, y es solo para llenar cupos. El curso es de inglés y está dirigido a las normales con las que se tenía convenio. Según lo que yo entiendo, uno tiene buscar su inglés aparte, ya sea pagando o siendo autodidáctica, porque yo no le veo funcionalidad de eso.*

**ENT. EST. ENS 3.**

Un conflicto adicional se encuentra entre los principios organizativos de la praxis de los futuros normalistas y lo establecido en las mallas de aprendizaje de inglés de preescolar y primaria, uno de los documentos que conforma el currículo sugerido. Para el caso concreto de las mallas, se plantea como objetivo el desarrollo de competencias comunicativas, socioculturales y pragmáticas (AR+) en inglés a través de un enfoque basado en tareas y proyectos con algunos elementos de aprendizaje integrado de contenidos (AP+). Los elementos o contenidos lingüísticos y discursivos son uno de los elementos que conforman las mallas curriculares, sumados a las metas, objetivos, derechos básicos de aprendizaje e indicadores de desempeño. Es decir que, desde la perspectiva de las mallas, reconocer, identificar y pronunciar elementos léxico-gramaticales, no es el target u objetivo principal, antes bien es uno de los mecanismos o elementos constituyentes que permite llegar al objetivo mencionado previamente. Desde la perspectiva de las mallas, el plano de autonomía que representa el conflicto de objetivos puede visualizarse de la siguiente manera:

**Tabla 32** Conflicto de objetivos, legitimaciones mallas curriculares y praxis de futuros normalistas

Mallas Curriculares	Praxis de Futuros Normalistas
<b>SOBERANO (AP + AR+)</b>	
Desarrollar competencias comunicativas, socioculturales y pragmáticas en inglés a través de un enfoque basado en tareas y proyectos con algunos elementos de aprendizaje integrado de contenidos, con el fin de mejorar el nivel de inglés en los niveles de preescolar y primaria según el MCER	Enseñar componentes léxico-gramaticales (pronunciación de palabras, reconocimiento de vocabulario, explicaciones de estructuras gramaticales) para identificar, reconocer, señalar, pronunciar adecuadamente tales elementos léxico gramaticales del inglés.
$\neq$	
<b>INTROYECTADO (AP - AR+)</b>	
Utilizar los elementos que componen las mallas curriculares (metas, objetivos, DBA, contenidos discursivos y lingüísticos e indicadores de desempeño para orientar la enseñanza del inglés en preescolar y primaria.	Enseñar otros componentes de la lengua diferentes a los léxico-gramaticales del inglés (elementos pragmáticos, socioculturales) para reconocer, señalar, pronunciar adecuadamente elementos léxico gramaticales del inglés
$\neq$	

<b>EXÓTICO (AP – AR-)</b>	
Desarrollar competencias comunicativas, socioculturales y pragmáticas en otras lenguas haciendo uso de otros enfoques distintos al aprendizaje basado en tareas y proyectos	Enseñar componentes diferentes a los elementos léxico-gramaticales con el fin de desarrollar otro tipo de habilidades que no impliquen identificar, reconocer, señalar, pronunciar, aspectos léxico-gramaticales del inglés.
<b>INTROYECTADO (AP + AR-)</b>	
Desarrollar competencias comunicativas, socioculturales y pragmáticas en inglés para otros fines diferentes a mejorar el nivel de inglés en los niveles de preescolar y primaria según el MCER. (p. ej. desarrollo de pensamiento crítico, habilidades artísticas, inteligencia emocional)	Enseñar componentes léxico-gramaticales (pronunciación de palabras, reconocimiento de vocabulario, explicaciones de estructuras gramaticales), para , por ejemplo, usarlos en una situación o entender elementos pragmáticos e la lengua.

El contraste entre objetivos deja ver que existe una brecha significativa entre lo que se legitima en cada uno de los niveles: a nivel macro desde los documentos oficiales y concretamente desde el currículo sugerido; a nivel meso, desde los planes de estudio de cada una de las ENS (ver p. 36, caracterización de las instituciones), y a nivel micro, desde la praxis de los futuros maestros. Entre estos elementos existe una unidad orgánica que es inconsistente, es decir que hay una lógica en esa disparidad discursiva que, desde las dinámicas del campo de enseñanza y aprendizaje del inglés en un contexto como el colombiano, fundamenta una estructura que necesita ser mantenida para seguir reproduciendo discursos centrados en los limitantes.

El conflicto de objetivos marca, en esencia, una perspectiva deficitaria de las prácticas de los futuros normalistas, a partir de lo que se legitima en el discurso oficial. De acuerdo con Valencia (1997) el pensamiento de déficit plantearía una predicción sobre el mantenimiento y la perpetuación de los déficits, si no se lleva a cabo una intervención (Valencia, 1997). Estas intervenciones, como se mostró en el capítulo anterior, son focalizadas y orientadas por aliados estratégicos que han acaparado el mercado alrededor de las estrategias para el fortalecimiento del inglés en Colombia. En este contexto, la inconsistencia de objetivos no es sino una estrategia de la racionalidad neoliberal en donde la crisis, el déficit y los limitantes se constituyen en un insumo esencial para poder justificar la intervención salvadora de ciertos aliados estratégicos (Murcia-Yalí, 2024).

En esta dinámica, hay tres aspectos que circundan la unidad fragmentaria de las prácticas en todos los niveles, y que alimentan el discurso de déficit. De acuerdo con Valencia, (1997) estos aspectos son: 1) culpar a la víctima, en este caso a las ENS y sus actores por el bajo desempeño en inglés, 2) la educabilidad. El pensamiento deficitario no solo describe y explica las prácticas en clave de sus limitantes,

sino que además es esencialista e incluye elementos predictivos y prescriptivos. Desde esta perspectiva se entiende que ciertos grupos, comunidades, instituciones tienen una capacidad limitada frente al desarrollo de competencias comunicativas en inglés, esto influye en las políticas lingüísticas y educativas que tratan de “subsana” estos limitantes en vez de abordar las fallas sistémicas. Y 3) la opresión. En el caso de la enseñanza del inglés en Colombia esta opresión es orgánica, está atravesada en políticas, leyes e instituciones, lo que lleva a que los oprimidos se sientan responsables de su desventaja.

Asumir las carencias del sistema educativo frente a la falta de condiciones para acceder al aprendizaje del inglés es una responsabilidad que han asumido los futuros maestros a través de su praxis. De hecho, de acuerdo con las entrevistas realizadas a las maestras formadoras, y maestras titulares son ellos quienes hacen el anclaje entre las escuelas en donde realizan su práctica y las directrices de los documentos oficiales (currículo sugerido) ya que las maestras titulares, en su mayoría, desconocen este material. Además, son ellos los encargados de adaptar materiales, formular las mallas curriculares para preescolar y primaria, adecuar las condiciones de los niños y niñas para acceder al aprendizaje de una lengua extranjera, ir a escuelas de difícil acceso para orientar las clases de inglés, en suma, responsabilizarse de la deuda que por años la política pública no ha podido subsanar en relación con el acceso al aprendizaje del inglés:

*Ellos hacen una serie de material muy bueno, son muy creativos.*

*Hace 4 o 5 semestre atrás, cada uno fue capaz de crear un audiolibro en inglés, con rondas en inglés [...].Entonces, avanzamos tanto ese semestre, en el libro tenían que escribir la ronda en inglés, pero a la par tenían que grabarse cantando esa misma ronda y llevarlo a las escuelas, eso me pareció muy bonito porque no es fácil, no es fácil que ellos mismos sean capaces de grabarse, buscar la música de fondo, pero fue un ejercicio muy bonito {...}.Una vez en un semestre, cada uno de manera individual, fue capaz de hacerme un currículo desde preescolar a quinto. {...}*

*Era un trabajo muy bueno.*

*Acá tengo uno, los audiolibros si no me los dejaron. Esto fue un trabajo que hicieron en el 2017, pero es lo que hacen en mis clases. Hay algunas cosas que yo guardo acá, pero el resto se queda en las escuelas, en donde se necesita.*

**ENT. MD ENS 2.**

La tarea de enseñar inglés implica, la mayoría de las veces, una tarea difícil de hacer para algunos futuros normalistas. En la encuesta aplicada a 79 maestros en formación de las cinco ENS participantes, de 41 que ya habían realizado su praxis en inglés, 31 manifestaron tener sentimientos de ansiedad, inseguridad, nervios y miedo cuando deben orientar procesos de enseñanza del inglés:

*En las otras áreas normal, yo dicto mis clases normal, pero en ingles no, a mí me duele el estómago, me quedo quieta, o sea yo tiemblo de todo, la profesora se tuvo que hacer de todo y decirme “hágale” y yo la miraba y ella empezó la clase, y luego me decía (estudiante 3) tal cosa y yo le iba respondiendo y así, entonces más que todo la clase que yo oriento lo hago pues con videos, carteleras, meto muchas cosas para yo no tener que hablar, me quedo calladita, siempre llevo los flash cards, hago las carteleras, bueno infinidad de cosas para yo no tener que hablar, y ahora estoy en un curso de inglés.*

**ENT. EST IV ENS 3**

*también me apoyo mucho, mucho en material como para que ellos más bien interactúen con el material y no tanto conmigo, porque pues de pronto la idea es no confundirlos en el tema de la pronunciación, pues de ahí empiezan a formarlos mal, entonces es mejor que escuchen otra voz que sí este pronunciando bien y no la de uno, porque uno sabe que no tiene la misma capacidad*

**ENT. EST IV ENS 1**

Un aspecto que menciona esta futura docente entrevistada es el apoyo en materiales didácticos, hacia donde se desplaza la responsabilidad de lo que ellos asumen como desconocimiento de la lengua extranjera. por esta misma razón, uno de los aspectos característicos de los movimientos de enseñanza en las clases observadas es el poco tiempo de conversación de los maestros en formación que en algunos casos también está coaccionada por la presencia del maestro o maestra titular como lo expresa una futura maestra:

*Yo sí, en la primera práctica estaba emocionada con mi clase. Y fui a desarrollarla, y no, me sentí mal, de pronto fue el profesor. Presenté el plan y me decía. “¿pero por qué esto así?”, “pero si yo le dije así”. Entonces desde esa clase, ya yo sentí que no podía.*

**ENT. EST 6 IV ENS 1**

Contrario a lo que expresó la mayoría de los futuros maestros frente a sus reacciones en relación con su praxis en inglés, hay un número menor que se siente seguro y confiado de su conocimiento y de los procesos que realizan con los estudiantes:

*Siempre busco la manera más fácil y entendible, además soy muy creativa, para enseñarle a los niños soy muy didáctica, depende el tema busco material. Busco la manera de hacerme entender y de que los niños se enamoren del inglés, y creo que esa es mi fortaleza porque me gusta y lo enseño bien. Y si sé algo lo repaso, y repaso la pronunciación, es que hay veces que se les enseña el inglés a los niños mal, y eso a mí no me parece, digamos una mala pronunciación. Y acá yo tuve clases de inglés con un profesor, y en mis clases yo me preparo, y practico la pronunciación como es, y el profe con el que estuve me interrumpía y me corregía, y yo sí le decía, profe me da una pena con usted, pero no, a mí no me gusta que le venga a enseñar errores a los niños y más en el inglés.*

**ENT. EST 3 IV ENS 1**

*Pero pues mi parte como uno tiene la planeación pues uno se siente tranquilo, y digamos que los temas que manejo en primaria no son tan complejos, y el vocabulario me lo sé, entonces ya es cuestión de que haya paciencia para que cada uno tenga su proceso. Hay niños que entienden hay otros que todavía no, los niños son muy inteligentes, muy receptivos.*

**ENT. EST 5 III ENS 4**

En relación con lo anterior, existe una relación directa entre nivel intermedio y/o avanzado en inglés y la seguridad que tienen los futuros normalistas a la hora de orientar una clase. Las estudiantes que expresaron en las entrevistas y encuestas tener un nivel intermedio de inglés, aseguraron sentirse

cómodas en la praxis. No obstante, los movimientos de enseñanza que marcaron sus clases (ver planos de autonomía de clases 4, 5 y 8) no son significativamente diferentes a los otros. Lo que quiere decir, que el dominio de competencias comunicativas en inglés no significa enfoques y métodos de enseñanza del inglés diferentes a los centrados en el reconocimiento de elementos léxico-gramaticales de la lengua.

Este capítulo ha puesto al descubierto las prácticas de los actores involucrados en el desarrollo de la praxis pedagógica en inglés de los futuros normalistas. Desde lo presentado, se revela cómo, a pesar de las limitaciones dadas por la política lingüística y educativa, los futuros maestros han encontrado maneras de sobrellevar las fallas sistémicas. En contraste con lo planteado en el capítulo anterior sobre la invisibilización de los procesos que realizan las ENS, aquí se evidencia que estas instituciones sí desarrollan acciones significativas. Si bien los principios objetivos y contenidos de la praxis de los normalistas muestran una centralización de contenidos y propósitos enfocado en elementos léxico- gramaticales de la lengua, las reflexiones futuras deben ir más allá de estas prácticas. Es crucial generar discursos que trasciendan el señalamiento frente a las carencias en el dominio de la lengua extranjera, en su lugar, pueden tomarse las fortalezas de los futuros maestros como acreedores de un marco de significado sobre sus contextos, sus comunidades, su lengua materna, elementos que merecen ser aprovechados y valorados como recursos esenciales para el aprendizaje de una lengua extranjera, sin perder el punto esencial de su formación y es la educación para los niveles de preescolar y primaria.

## Capítulo IV. Realizaciones desde la Práctica Pedagógica Investigativa de los Futuros Normalistas

*Existe una tendencia erudita de producir un solo cuerpo unitario de teoría científica, olvidando otras dimensiones de la realidad, especialmente la de las luchas populares no registradas ni oficial ni formalmente*  
(Fals Borda, 1990)

La práctica investigativa en las Escuelas Normales es un elemento esencial y transversal en la formación de los futuros maestros. En la praxis que acontece en diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje, los maestros en formación confluyen entre saberes y posicionamientos epistemológicos, conceptuales, teóricos, así como procedimientos, procesos y estrategias (Saker, 2014), que en algunas ocasiones se concretan en rutas y apuestas investigativas orientadas a transformar los contextos en donde los futuros normalistas se desempeñan (Bulla-De-Torres, 2009; MEN, 2010; Muñoz Bravo, 2019; Pineda-Rodríguez & Loaiza-Zuluaga, 2018). Esta sección aborda la naturaleza de estas investigaciones, en específico de las relacionadas con la praxis pedagógica que desarrollan los futuros normalistas en inglés principalmente.

Este capítulo pretende abarcar el tercer objetivo de esta investigación el cual se centra en 1) caracterizar e interpretar la naturaleza de las investigaciones concretadas en los trabajos de grado realizados por futuros normalistas en relación con la enseñanza del inglés en los niveles de preescolar y básica primaria, y 2) analizar los principios organizativos validados desde los objetivos planteados en las investigaciones encontradas. En un primer momento se realizará una contextualización de la relevancia de la investigación pedagógica en la formación inicial de maestros dentro de los documentos oficiales. Luego se presentará la caracterización de los 49 trabajos de grado encontrados en cada una de las ENS que participaron en este estudio. Aunque la mayoría de estos trabajos están relacionados con la enseñanza del inglés, no se descartaron aquellos realizados a partir de la praxis en la enseñanza de otras lenguas, las cuales son en su totalidad minoritarias. Este capítulo busca futuras investigaciones consideren estos saberes originados en los programas de formación complementaria como un insumo potencialmente valioso que merece ser comprendido, reconocido y visibilizado.

### 4.1 Recuento Normativo de la Investigación Pedagógica en la Formación de Maestros

La identidad del maestro que investiga y reflexiona sobre su praxis fue fortalecida a partir de la década de los 90, periodo marcado por una reorientación del ideario del normalista. Iniciando la década, se promulgó el decreto 1348 mediante el cual se crea el Sistema Especial de Formación de Maestros. Desde allí se instauró una visión e identidad multifacética con respecto al maestro: se le concibe entonces como un sujeto investigador, integral e impulsador de acciones de desarrollo comunitario. A partir de la

Ley 115, ley general de educación, de 1994, se fortalecieron nuevas identidades que delinearon los objetivos en relación con la formación de educadores. Por un lado, se instituyó que la formación debía ser de la más alta calidad científica y ética. Por el otro, se destacó que la formación debía estar centrada en el desarrollo de la teoría y la práctica pedagógica y que la intersección entre estos dos elementos sería la ruta para encaminar el fortalecimiento de la investigación en el campo pedagógico y científico. En esta misma ley se determinó que quienes estarían a cargo de la formación de educadores debían ser personas con idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional.

Dos años más tarde, el Plan Decenal de Educación (1996- 2005) trazó una serie de estrategias que fortalecerían e innovarían la educación del país en todos sus niveles. Lo anterior lo planteó en un plan de acción que tuvo como propósito integrar las diferentes formas, niveles, modalidades y sectores de la educación, elevar la calidad de la educación, expandir y diversificar la cobertura educativa, promover la equidad en el sistema educativo, fortalecer la institución educativa, mejorar la gestión educativa, promover la cultura, ampliar el horizonte educativo, y dignificar y profesionalizar a los educadores, y resaltar la importancia de desarrollar procesos de investigación e innovación educativa. Esto se lograría a través de la articulación entre los docentes, las ENS y las facultades de educación (MEN, 1996).

A partir de 1997 las Escuelas Normales empezaron su reestructuración, la más importante después de la evaluación realizada por Kurmen y Birones en 1978<sup>26</sup>. Con el decreto 3012, durante el gobierno del presidente Samper Pizano, se adoptaron las disposiciones para la organización y el funcionamiento de las ENS. Entre las disposiciones que se establecen, está la aparición del ciclo complementario, como se le denomina al periodo de formación de maestros normalistas, que corresponde al año 12 y 13, con una duración de 4 semestres académicos. En este documento se establecen las condiciones especiales para que aquellas escuelas que estaban en proceso de reestructuración pudieran ser aprobadas como Escuelas Normales Superiores y operar como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes. De igual manera, se establecieron algunos objetivos para la formación inicial de maestros. Se contemplo la importancia de favorecer el sentido y la práctica de la investigación pedagógica y su articulación con el diseño y ejecución de propuestas y planes

---

<sup>26</sup> La evaluación fue realizada por Kurmen y Birones (1978), contratados por el MEN auspiciados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Los resultados mostraron que de 206 Escuelas Normales que había para el momento en el país solo el 24.2%, es decir alrededor de 47, cumplían con las condiciones de calidad para la formación de maestros. A partir de estos resultados, se emitió la recomendación de no abrir más Escuelas Normales y hacer el cierre de alrededor de las más de 150 restantes las cuales debían tener una transformación progresiva a instituciones educativas con otras modalidades diferentes la pedagógica (Rátiva, 2018).

de asistencia técnico-pedagógica para las instituciones educativas de su área de influencia. En cuanto al plan de estudios, se estableció que este debía estar alineado con los propósitos y metas de la educación, los objetivos de las ENS, y los requisitos específicos para la formación inicial de docentes en el nivel preescolar y la educación básica primaria, lo anterior articulado alrededor de los núcleos del saber entre los que se encuentran la educabilidad del ser humano, el currículo, la didáctica, la evaluación, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, la enseñabilidad de las disciplinas y el dominio de una segunda lengua.

Varias conclusiones se derivan de la promulgación de este decreto: 1) busca redefinir la identidad del proceso de formación de normalistas. Se centra en una visión integral orientada hacia la transformación e impacto en la comunidad a través de la dimensión investigativa del maestro; 2) se guía por principios que buscan la calidad educativa mediante orientaciones y condiciones establecidas para la acreditación, basadas en un modelo universitario. No obstante, en términos de presupuesto, recursos, población, ubicación y acceso, adoptar este modelo como perfil aspiracional ha resultado contradictorio y, en cierta medida, insostenible para estas instituciones; y 3) los núcleos del conocimiento representan un intento de articular las múltiples dimensiones que deben abordarse en la formación inicial de maestros. Sin embargo, no se especifica cómo garantizar que estos elementos se integren efectivamente en la realidad de la formación, especialmente dado que la autonomía escolar que cada institución tiene para incorporar estos núcleos en su plan de estudios queda supeditada a factores administrativos y presupuestales.

En relación con la perspectiva de formación integral de educadores direccionada a fortalecer la investigación en el campo pedagógico y científico, uno de los elementos que se resaltan las reestructuraciones dadas a partir del decreto 3012 de 1997 y la resolución 1225 de 2002 es la presentación de un *informe de propuestas de investigación* dentro de los requisitos para la acreditación de las ENS. A partir de estos documentos se resaltó la labor de las ENS como laboratorios pedagógicos, desempeñando un papel fundamental en la generación de conocimiento situado. La dinámica de integración de la teoría-práctica-investigación-transformación social es un aspecto distintivo en la formación inicial de docentes en el contexto de las ENS. Sin embargo, a pesar de que la práctica investigativa parte de la experiencia del futuro/a maestro/a en contextos de enseñanza y aprendizaje, generalmente en el campo de la educación inicial y básica primaria, y con unas condiciones particulares (educación pública, rural, etc.), la norma no clarifica la manera cómo se da el alcance y difusión del conocimiento que se construye desde esta práctica. De hecho, como se verá en este capítulo en relación

con los trabajos de grado de los futuros normalistas encontrados en las cinco ENS que participaron en este estudio, ninguna producción se encuentra digitalizada ni reposa en una base de datos, y solo una investigación relacionada con el campo del inglés se pudo encontrar en las memorias de un congreso. Con esto no se pretende afirmar que el fin último de la investigación sea el publicacionismo, pero esta invisibilización puede ser una muestra del lugar que ocupan las ENS dentro de las legitimaciones frente a la producción de conocimiento en el sistema educativo colombiano.

Seis años después mediante el decreto 4790 de 2008, se establecieron las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las ENS. A partir de esta norma la formación inicial de maestros en este contexto pasó de llamarse ciclo complementario a programa de formación complementaria. Además, esta norma concretó acciones encaminadas al tránsito hacia un modelo universitario. Estas acciones incluyeron la incorporación de un sistema de créditos académicos por medio del cual se buscaba facilitar la movilidad y la comparabilidad de los programas académicos para lograr que los futuros normalistas accedieran a la educación superior universitaria, y la inclusión de la modalidad de formación a distancia cuyo fin fue beneficiar a aquellas poblaciones con limitaciones geográficas o de tiempo que deseaban seguir una carrera docente. De esta manera, se reestructuró un sentido frente a la naturaleza de las ENS, las cuales ahora estaban direccionadas por los cambios en los avances tecnológicos, la investigación, la mediatez de la información, las dinámicas del mundo globalizado y la mercadotecnia educativa.

Las normativas presentadas hasta ahora orientaron el decreto 1236 del 2020, que actualmente rige a las ENS. Su objetivo es regular la organización y el funcionamiento de estas instituciones, tanto públicas como privadas. En el documento, establece la naturaleza de estas instituciones la cual está dada por cuatro factores esencialmente: 1. la integralidad y articulación de niveles y formación complementaria, 2. el enfoque en el desarrollo integral de la infancia, 3. la reflexión permanente sobre principios pedagógicos y procesos educativos formación, extensión, investigación y evaluación; y 4. la fundamentación y práctica pedagógica. Uno de los aspectos a resaltar dentro de este decreto y parte de la naturaleza conferida a estas instituciones, es la autoridad que se les otorga para ejercer su función como asesoras de las secretarías de Educación de las entidades territoriales certificadas en educación en relación con temas de formación de docentes, y *desarrollo científico*, pedagógico y cultural. De esta manera se posiciona el saber pedagógico que se gesta dentro y desde estas instituciones y su vínculo con el desarrollo educativo del país.

Por último, en el 2021 se establecieron los requisitos que se deben cumplir para el proceso de

traslados de los educadores con derechos de carrera a través de la resolución 17614 de 2021, en donde se delimitan los criterios para tomar una vacante definitiva en una ENS. Entre los criterios que otorgan puntuación están: permanencia en el establecimiento educativo, experiencia docente, experiencia como formador de docentes en una ENS, experiencia como coordinador de práctica, título como normalista superior, asistencia a eventos académicos, publicaciones académicas, título de maestría y/o doctorado, participación en grupos de investigación avalados por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e innovación. Es importante destacar que pese a la relevancia que se confiere a estas instituciones en la formación de docentes para la educación inicial, preescolar y básica primaria, y su impacto en comunidades rurales, no se contempla específicamente la experiencia o producción académica de los docentes formadores en estos niveles y contextos. Este aspecto resulta crucial, ya que, si bien un mayor despliegue académico se asocia a mejores procesos formativos, dicha trayectoria puede carecer de pertinencia si no se orienta hacia las necesidades de los futuros maestros normalistas. En otras palabras, los maestros en formación requieren instructores con experiencia investigativa y pedagógica focalizada en los niveles de preescolar y primaria.

Este recuento muestra que, aunque los esfuerzos por consolidar una identidad investigativa y una formación de alta calidad en los PFC de las ENS son significativos, la efectividad de estas instituciones depende de un apoyo estructural y de medidas concretas para reconocer los conocimientos que se desarrollan en las ENS. La responsabilidad de formar docentes y desarrollar procesos de desarrollo social, cultural y científico para las comunidades ha sido un rol asignado a las ENS. Sin embargo, en la práctica, las condiciones para llevar a cabo estas tareas suelen ser insuficientes. Este ciclo discursivo se origina en los referentes normativos que imponen roles y funciones a las Escuelas Normales, que no siempre reflejan la realidad de estas instituciones. Posteriormente, estas instituciones son condenadas por su aparente inoperancia, a menudo a través de procesos de evaluación y acreditación, lo que muestra la desconexión entre las expectativas gubernamentales y la realidad en las ENS (Rátiva, 2016, 2018; Rátiva & Lima-Jardilino, 2022).

La siguiente sección explora cómo algunos futuros maestros normalistas han concretado su praxis en procesos investigativos relacionados con la enseñanza del inglés y otras lenguas. Se presentará una caracterización de estos trabajos, seguida de un análisis de los objetivos de investigación propuestos.

#### **4.2 Realizaciones de la Práctica pedagógica Investigativa en la Enseñanza del Inglés**

La práctica pedagógica investigativa, entendida como los procesos que llevan a cabo los futuros maestros, para a través de la reflexión sobre su praxis y diálogo permanente con las diferentes posturas

epistemológicas, teorías y enfoques disciplinares, educativas y pedagógicas, puedan además de generar conocimiento, apropiarse de sus contextos, reinventar e innovar en la escuela y emprender transformaciones sociales y educativas (MEN, 2010a; Saker, 2014; Stenhouse, 1985). Uno de los elementos clave en este proceso, clave en la formación de normalistas, es el ejercicio escritural, en donde se condensan los saberes y apuestas de los maestros en formación. Para el caso de los futuros normalistas, este ejercicio de estructuración de práctica pedagógica investigativa se concreta en sus tesis, propuestas y trabajos de grado.

En cuanto a las cinco ENS que participaron en este estudio, se encontraron 49 documentos relacionados con las investigaciones realizadas por futuros normalistas entre 2002 y 2022. Como se mencionó en el capítulo I, en la sección de técnicas e instrumentos de la investigación, estos documentos no se encuentran en un portal digital; todos están almacenados en el repositorio físico de las bibliotecas de cada ENS. En total, se hallaron 14 documentos en la ENS 1 (ver apéndice K), nueve en la ENS 3 (ver apéndice L), 10 en la ENS 4 (ver apéndice M) y 14 en la ENS 5 (ver apéndice N). En la ENS 2 no se encontraron documentos en el repositorio físico; sin embargo, la docente de investigación afirmó que sí se han realizado tesis sobre la práctica pedagógica en inglés de los normalistas.

Las categorías que se encontraron a partir de la caracterización de las tesis de los normalistas son: 1) desarrollo y uso de materiales didácticos para la enseñanza del inglés, 2) estrategias didácticas y/en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés, 3) Interdisciplinariedad y de integración curricular, 4) análisis de políticas educativas y adaptación institucional, y 5) Enfoque en lenguas nativas y revitalización lingüística. En relación con los contextos de cada ENS, si bien las categorías señaladas se basan en patrones encontrados en todas las tesis, hay aspectos particulares, no genéricos, que corresponden a las condiciones de cada una de las ENS. A continuación, se presentará la caracterización de las tesis encontradas en cada una de las instituciones a partir de los elementos que se tuvieron en cuenta en la matriz de vaciamiento, entre los que se encuentran: población beneficiada, rol de los asesores de tesis, objetivos de la investigación, posicionamientos, bases teóricas y metodológicas junto con los autores sobre quienes fundamentan estas bases.

#### **4.2.1 Realizaciones de la Práctica Pedagógica Investigativa en la ENS 1**

Las tesis encontradas en la ENS 1 se enmarcan dentro de las siguientes categorías: 1) desarrollo y uso de materiales didácticos para la enseñanza del inglés (5 en total), 2) estrategias didácticas y/en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés (5 en total) y 3) enfoque en lenguas nativas y revitalización lingüística (4 en total). Doce de ellas fueron asesoradas por maestros y maestras formadores

expertos en el campo, y todas fueron realizadas a partir de la praxis en instituciones oficiales; seis en contextos rurales y el resto en instituciones urbanas. Cuatro de ellas están dirigidas específicamente a los niveles de preescolar, dos están orientadas a docentes de primaria, una está dirigida a la comunidad U'wa y el resto abarca los niveles de 1° a 5° (ver Apéndice K).

Entre la fundamentación teórica y conceptual de las investigaciones relacionadas con la enseñanza del inglés se encuentran las competencias lingüísticas, la teoría constructivista, los materiales didácticos, el enfoque comunicativo, el aprendizaje significativo, y los métodos y estrategias para la enseñanza del inglés. Algunos de los autores en los que se basan los normalistas para sustentar esta fundamentación conceptual y teórica son Chomsky, Comenio, Leóntiev, Bruner, Piaget, John Dewey, Goleman, así como Comenio, Elizabeth Borda y Wertsch. En el caso de las tesis relacionadas con lenguas nativas, el sustento teórico se basa en fundamentos cosmológicos y comunitarios, oralidad y escritura, territorialidad e interculturalidad, y el proyecto educativo comunitario. En cuanto a las orientaciones metodológicas, todas las investigaciones se centran en investigación-acción, investigación-acción participativa e investigación etnográfica.

La tesis que se enmarcan dentro de la categoría de desarrollo y uso de materiales didácticos para la enseñanza del inglés se concretan en propuestas que incluyen materiales divididos en unidades temáticas orientadas a reforzar vocabulario en un conjunto específico como los medios de transporte, animales, alimentos, y entornos o lugares en la ciudad o municipio. Las unidades incluyen en su mayoría imágenes, pronunciaciones aproximadas y traducción al español. Estas tesis no hacen mayor énfasis en objetivos o fundamentos teóricos o metodológicos lo que las hace útiles para su aplicación práctica pero limitadas en sustento académico. Todas las tesis parten del reconocimiento de una deficiencia en los contextos de praxis de los normalistas, que es abordada a través de propuestas para la enseñanza de elementos léxicos, en mayor proporción, y gramaticales en una menor proporción.

#### **4.2.2 Realizaciones de la Práctica Pedagógica Investigativa en la ENS 3**

Las tesis encontradas en la ENS 3 se encuentran dentro de las categorías de: 1) desarrollo y uso de materiales didácticos para la enseñanza del inglés (3 en total) y 2) estrategias didácticas y/en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés (6 en total). Cinco de ellas fueron asesoradas por maestros y maestras formadoras expertos en el campo, y todas fueron realizadas a partir de la praxis en instituciones oficiales, tres de ellas rurales. Dos de estos trabajos están dirigidos específicamente a los niveles de preescolar, el restante abarca los niveles de 1° a 5° (ver apéndice L).

La fundamentación conceptual y teórica de las tesis se basa en la competencia comunicativa, la

lúdica y el juego en la enseñanza de lenguas, métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, definición de lenguaje, aprendizaje significativo, habilidades comunicativas, medios tecnológicos en la enseñanza del inglés, dimensiones del desarrollo humano, tendencias contemporáneas en enseñanza de LE (conductista, mentalista, interactiva). Entre los autores que sustentan estos posicionamientos están Bruner, Piaget y Vygotsky, Diana E. Papalia, Jean Piaget y María Baca Mateo. Los enfoques metodológicos se centran en investigación acción e investigación cualitativa con enfoque de diagnóstico descriptivo.

En relación con la categoría de uso de materiales didácticos para la enseñanza del inglés, los trabajos se centran en realizar propuestas a partir de las deficiencias encontradas en los contextos de praxis para facilitar el aprendizaje del idioma a través de temas cotidianos y visuales. Uno de los trabajos, por ejemplo, organiza la propuesta en una cartilla con seis unidades temáticas, concebidas como *experiencias de aprendizaje*, en las que se abordan temas básicos como colores, familia, partes de la casa, animales y frutas. Las unidades se dividen en etapas claras de ambientación, construcción del conocimiento y cierre, y proveen además una fase de evaluación basada en criterios de pronunciación y participación. En la misma línea, se encuentra otro trabajo que presenta una herramienta tecnológica denominada Navegadores de la tecnología que busca ampliar el vocabulario en inglés de estudiantes de preescolar. En cuanto a la categoría de estrategias didácticas y el desarrollo de competencias comunicativas en inglés, las investigaciones se centran en la implementación de acciones en los contextos en donde los normalistas realizan su praxis, que inician con una fase de diagnóstico y una fase final de evaluación. Aunque todas las propuestas muestran un plan detallado de ejecución en el aula, no se presentan indicadores específicos que permitan evaluar el impacto de estas estrategias en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

#### **4.2.3 Realizaciones de la Práctica Pedagógica Investigativa en la ENS 4**

Las tesis encontradas en la ENS 4 se encuentran dentro de las categorías de desarrollo y uso de materiales didácticos para la enseñanza del inglés (2 en total), estrategias didácticas y/en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés (6 en total) y análisis de políticas educativas y adaptación institucional (2 en total). Seis de ellas fueron asesoradas por maestros y maestras formadores expertos en el campo, y todas fueron realizadas a partir de la praxis en instituciones privadas. Cuatro de ellas están dirigidas específicamente a los niveles de preescolar, el restante abarca los niveles de 1° a 5° (ver apéndice M).

Las bases teóricas y conceptuales de las tesis encontradas se centran en las concepciones de bilingüismo, métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, trabajo colaborativo, la lengua extranjera en

la diversidad funcional, enseñanza de vocabulario, aprendizaje significativo, competencias comunicativas, modelos de enseñanza de lenguas, metodologías flexibles, dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas, constructivismo y motivación extrínseca e intrínseca. En términos metodológicos, predominan enfoques cualitativos y exploratorios, algunos trabajos aplican una metodología de investigación-acción participativa, e investigación curricular y evaluativa, en algunos trabajos se adopta una perspectiva mixta.

En relación con la categoría de políticas educativas y adaptación institucional, una de las investigaciones se enfoca en interpretar y comprender el proceso de fortalecimiento del componente de inglés en la ENS en relación con uno de los programas propuestos por el MEN. Esta investigación examina cómo la ENS, el MEN y los docentes interpretan y asumen este fortalecimiento, se abordan en específico, las implicaciones en su implementación. En esta misma categoría, otro estudio compara la malla curricular de inglés de la ENS con los Derechos DBA y el MCER. El resultando de este análisis es una propuesta curricular para el segundo grado del programa de "Promundo Activo", uno de los programas que hace parte de la ENS para ofrecer educación a niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado y violencias (ver p.42, caracterización, ENS 4). En cuanto a la categoría de desarrollo y uso de materiales didácticos para la enseñanza del inglés, se presenta una tesis que a partir de las limitaciones y oportunidades encontradas en la praxis con grado 1°, utiliza una plataforma virtual para la práctica de competencias en inglés. Esta estrategia está acompañada por una serie de acciones a nivel institucional y en el aula.

Por otro lado, dentro de la categoría de estrategias didácticas y desarrollo de competencias comunicativas en inglés, los estudios se centran en evaluar la aplicabilidad de los juegos cooperativos en la enseñanza de una lengua extranjera. Los estudios vienen acompañados con diversos instrumentos como encuestas y pruebas diagnósticas de pronunciación y escucha para evaluar la comprensión de los estudiantes. Los resultados sobre estas propuestas se muestran en términos de motivación hacia el aprendizaje por parte de los estudiantes.

#### **4.2.4 Realizaciones de la Práctica Pedagógica Investigativa en la ENS 5**

Las tesis y/o trabajos de grado encontrados en la ENS 5 se encuentran dentro de las categorías de: 1) desarrollo y uso de materiales didácticos para la enseñanza del inglés (2 en total), 2) estrategias didácticas y/en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés (9 en total), y 3) interdisciplinariedad e integración curricular (5 en total). De los 16 documentos encontrados 14 fueron asesorados por maestros y maestras formadores expertos en el campo, los dos restantes no especifican. Todos los documentos fueron realizados a partir de la praxis en instituciones públicas (tres rurales); una de ellas está dirigida específicamente a los niveles de preescolar, el restante abarca los

niveles de 1° a 5° (dos restantes no especifican, ver apéndice N).

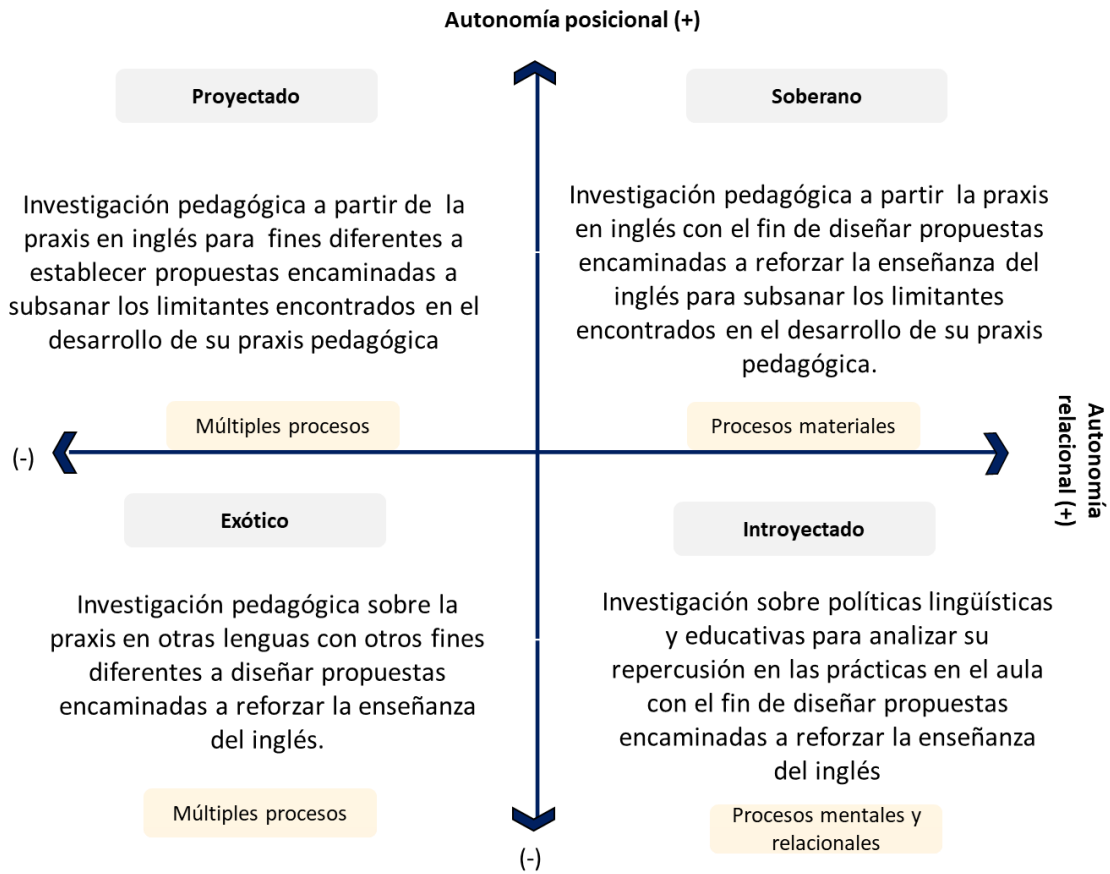
El sustento conceptual y teórico de las tesis en la ENS 5 incluyen el enfoque curricular transversal (*cross-curricular approach*), perspectivas de bilingüismo, adquisición de la segunda lengua y la lengua materna, constructivismo, enfoque comunicativo, zona de desarrollo próximo, perspectiva sociocultural y competencias TIC aplicadas a la enseñanza del inglés. Las teorías de Piaget, Bruner y Vigotsky son centrales en estas bases teórico-conceptuales. Todas las investigaciones se desarrollan bajo un enfoque de investigación-acción.

#### **4.3 Análisis de Transitividad en las Tesis de los Normalistas**

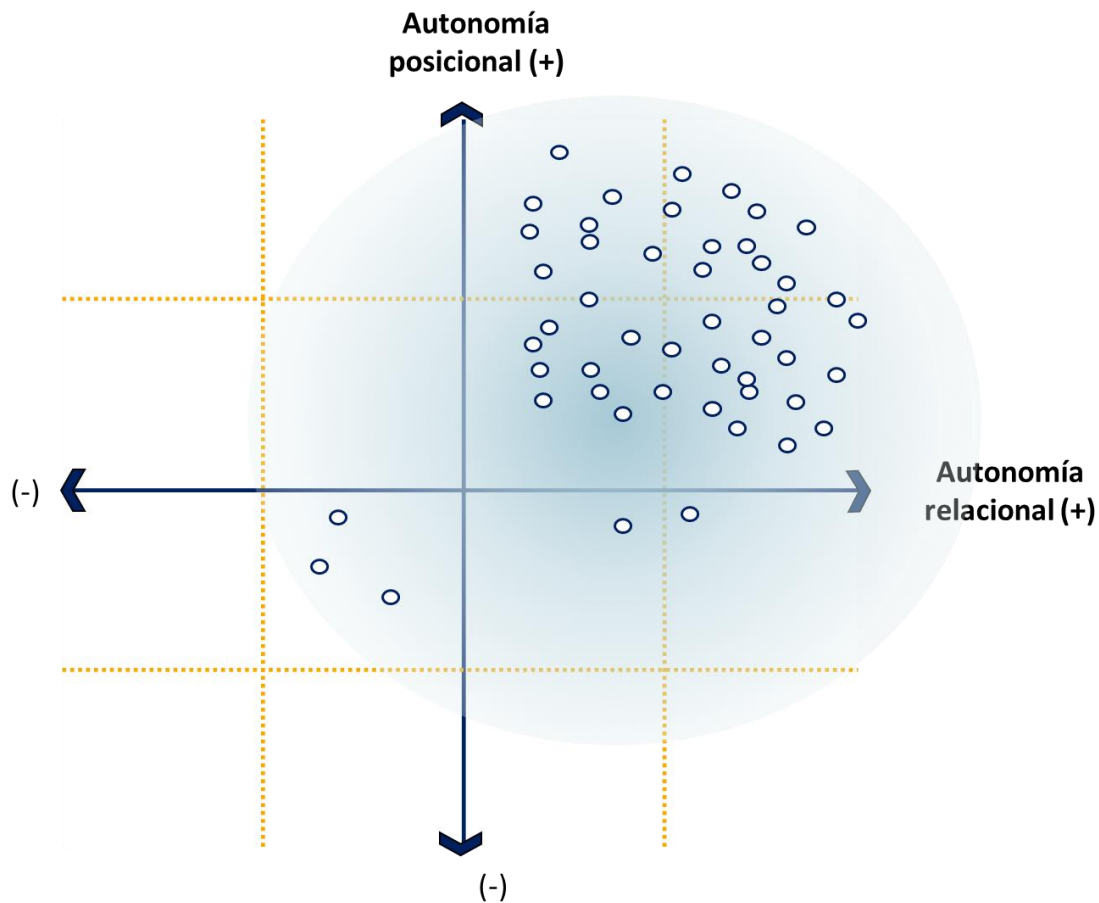
Cómo se mencionó en el capítulo II, las ENS tienen poca representación en los documentos en algunos de los programas para el fortalecimiento del inglés. Estas realizaciones legitimadas desde el discurso oficial fueron contrapuestas con los hallazgos encontrados en la praxis de los futuros maestros, desde donde se evidenció que estas instituciones sí realizan procesos y que de hecho han venido asumiendo la deuda educativa que por años no ha sido abordada de manera eficaz en términos de enseñanza del inglés para contextos de ruralidad y en los niveles de preescolar y básica primaria.

Las tesis recopiladas en las Escuelas Normales que participaron en esta investigación respaldan esta premisa. De un total de 49 tesis y trabajos revisados, realizados por los normalistas, se identificó que 43 de los objetivos generales planteados se enfocan en procesos materiales, 5 en procesos mentales y solo 1 en un proceso relacional. Desde el siguiente plano de autonomía, se puede ver la alineación de códigos entre lo que se evidenció en la praxis y lo que legitiman los normalistas a partir de las propuestas en los trabajos y tesis de grado.

**Figura 25** Plano de autonomía a partir de análisis de transitividad en las tesis



A partir del anterior plano, la distribución de los procesos que hacen los normalistas puede verse representada de la siguiente manera:

**Tabla 33** *Distribución de procesos en las tesis*

#### **4.3.1 El Saber en Acción: Procesos Materiales en los Trabajos de Grado de los Normalistas.**

Los futuros normalistas son acreedores de un conjunto de conocimientos que provienen en parte de la perspectiva articulada y transversal entre la práctica pedagógica e investigativa, -un aspecto diferenciador con respecto a otros programas de formación inicial de maestros-, la formación académica, y los saberes locales a los que acceden en sus comunidades y territorios. Las tesis que desarrollan procesos materiales son una muestra de ello. Todas parten de un reconocimiento de sus contextos de praxis, las necesidades recurrentes y concluyen con apuestas didácticas que entretujan contenidos, diseño, elementos culturales, lingüísticos y pedagógicos.

Estos trabajos abordan un amplio rango de temas, que van desde la descontextualización de la enseñanza del inglés en zonas rurales hasta las necesidades de estudiantes con limitación visual. Entre los aportes de estas tesis se encuentran unidades didácticas basadas en módulos concéntricos que integran inglés con ciencias naturales y sociales, respondiendo a la fragmentación y segmentación de la enseñanza

del inglés identificada por los normalistas en áreas rurales de la capital; creación y pilotaje mallas curriculares creada para las ENS y las escuelas en donde realizan la praxis pedagógica; propuestas didácticas para mejorar las competencias comunicativas en inglés en estudiantes de primaria mediante juegos adaptados a contextos de ruralidad; cartillas dirigidas a docentes de aula regular para que puedan aplicar estrategias pedagógicas que integren diversas metodologías en la enseñanza del inglés; materiales diseñados para realizar diagnósticos alineados con los estándares básicos de competencias; adaptaciones de plataformas virtuales para desarrollar habilidades lingüísticas a través de la lectura de pequeños textos en un entorno de juego virtual; y una serie de unidades y materiales adaptados para estudiantes con discapacidad visual, entre otros. Las anteriores son apenas algunas de las investigaciones realizadas por normalistas en la que se desarrollan procesos materiales para cubrir las limitaciones que ellos encuentran en sus contextos de práctica, una de ellas percibida por el nivel de inglés de los y las maestras titulares, a quienes les dirigen gran parte de sus materiales y estrategias, así como la insuficiencia de recursos en las aulas en donde enseñan.

En cuanto a los contenidos específicos de las propuestas, si bien se enmarcan dentro de un campo de significado, se alinean, parcialmente, con el objetivo establecido en los planos de autonomía abordados en el capítulo anterior (ver p. 163) con respecto a la praxis, y es la enseñanza de componentes léxico-gramaticales (AP) -aunque la mayoría de la veces, se presentan mediados en un contexto-, para identificar, reconocer, señalar, pronunciar adecuadamente tales elementos léxico gramaticales del inglés (AR). Esto no es un limitante, de hecho, varios autores respaldan la necesidad de desmitificar la idea de que la enseñanza de elementos léxico-gramaticales no deban ser incluidos dentro del proceso de enseñanza de una lengua extranjera, (Bonilla, 2013; González & Ramírez, en proceso de publicación; Mercuri, 2015; Mercuri & Musanti, 2018; Ramírez & Gutiérrez, 2023; Andrés Ramírez, 2023). El limitante se presenta cuando estos elementos se enseñanza de manera segmentada siguiendo unidades estructurales aisladas de las unidades semánticas.

Las cláusulas con procesos materiales están compuestas por un participante principal que es el *actor*, quien realiza la acción; el *proceso*, un *objetivo*, que es el participante afectado por la acción, un *beneficiario*, que recibe el beneficio de la acción, y/o un *alcance* que define el ámbito de lo que sucede en casos de no haber objetivo. En las tesis abordadas, los actores son los normalistas, los procesos son diseñar, presentar, elaborar, implementar, entre otros; el objetivo son en la mayoría de los casos unidades didácticas, cartillas de aprendizaje dirigidas a docentes y estudiantes, plataformas virtuales interactivas, estrategias pedagógicas, materiales adaptados para poblaciones específicas, proyectos de recuperación

lingüística y cultural enfocados en lenguas indígenas, secuencias didácticas transversales, y diversos artefactos didácticos. Los beneficiarios son, en orden de concurrencia estudiantes de preescolar y básica primaria, docentes titulares en estos niveles de enseñanza y comunidades específicas. A diferencia de lo planteado en el anterior capítulo, con respecto a la representación de las ENS en los documentos de referencias para los programas Aliados 10 y School to School, estos hallazgos ponen en evidencia que los futuros normalistas, orientados por varios participantes en su formación, sí realizan procesos en los que lo beneficiarios son las poblaciones desatendidas por las políticas lingüísticas y educativas en Colombia.

Este análisis, además, resalta el conocimiento situado que surge en las ENS sobre temas que no ocupan un lugar privilegiado en la agenda investigativa nacional, como los procesos de enseñanza en niveles de preescolar y primaria en contextos de ruralidad, las maestras titulares que deben enseñar inglés sin dominar el idioma, y la atención a comunidades con lenguas minoritarias.

#### ***4.3.2 El Saber Crítico y Reflexivo: Procesos Mentales y Relacionales en los Trabajos de Grado de los Normalistas***

Las tesis que abordan procesos mentales se asocian con la comprensión reflexión, indagación en los procesos de práctica pedagógica investigativa de los futuros maestros. Particularmente estos procesos se centran en 1) Identificar el desarrollo de habilidades comunicativas a través de observación reflexiva y actividades de diagnóstico, y 2) dar cuenta de la incidencia del desarrollo de la enseñanza de la lengua materna desarticulada del castellano, este para el caso de una de las tesis realizada con la comunidad Cuiba Wamonae y Alegaxu y lea Pudi, en la que los futuros maestros muestran de la preocupación por las complejidades lingüísticas y culturales de los estudiantes indígenas dado el impacto del castellano sobre la lengua materna. Estos procesos muestran el posicionamiento y la integración que los futuros normalistas hacen desde su praxis y la reflexión crítica para no solo implementar, sino también comprender y justificar pedagógicamente las estrategias que emplean. Las cláusulas con procesos mentales tienen un perceptor, un proceso y un fenómeno. Los perceptores en ambos casos son los futuros maestros, y los fenómenos son, las habilidades educativas y la incidencia del español sobre la lengua materna de la comunidad.

Por último, hay solo un proceso relacional en los 49 documentos encontrados. Este proceso está relacionado con la categoría de análisis de políticas educativas. En este caso, los normalistas establecieron las relaciones entre las directrices planteadas por el MEN, a partir del programa de fortalecimiento de competencia en lengua extranjera (PFDCLE) para las ENS y el proceso que se llevó a cabo en sus ENS en cuanto a la enseñanza del inglés en los grados 4 y 5 de primaria.

En conclusión, los principios subyacentes de la práctica investigativa de los normalistas están delimitados por acciones que buscan ofrecer, en su mayoría, soluciones prácticas para las deficiencias encontradas en sus contextos de práctica. Las realizaciones en los objetivos de sus investigaciones no son más que elecciones lingüísticas que no solo revelan las prioridades pedagógicas y didácticas que los normalistas legitiman a partir de su praxis sino también las expectativas institucionales y las dinámicas más amplias de distribución del conocimiento. En este sentido, la priorización sobre estas elecciones corresponde a la manera como los normalistas han tenido acceso al conocimiento educativo, entendido como la triada entre el conocimiento válido (currículo), sus modos de transmisión (pedagogía) y sus modos de realización (evaluación) (Bernstein, 1985), relacionado con la enseñanza del inglés. Es decir que los futuros normalistas reflejan a través de sus investigaciones la manera como en su ámbito social se ha distribuido el conocimiento educativo que es seleccionado, clasificado, distribuido, transmitido y evaluado (Bernstein, 2003) de acuerdo con los agentes en un campo, entendido como la arena de lucha por el control de los recursos valiosos, por la lucha por la legitimación (Bourdieu, 1985; Grenfell, 2018). En otras palabras, la distribución de los tipos de procesos, en el ámbito de las investigaciones relacionadas con la enseñanza del inglés en el campo más amplio de la enseñanza del inglés es un reflejo de las expectativas respecto de la formación inicial de docentes en el contexto de las ENS.

Si la mayor parte de los procesos legitimados desde los objetivos y propuestas de los normalistas en sus tesis son materiales, una de las preguntas que cabría plantearse en este punto es: ¿qué contextos, académicos y no académicos, acaparan otros tipos de procesos? Y, si esto obedece a una distribución del conocimiento en un campo más amplio, ¿cuál sería la razón detrás de que los futuros normalistas, para el caso de las cinco ENS que participaron en el estudio, desarrollen prioritariamente procesos materiales en sus investigaciones? Esto tiene que ver, por un lado, con la falta de acciones concretas de parte de las líneas estratégicas desde los programas para el fortalecimiento del inglés en Colombia, cuyas falencias han sido directamente asumidas por los futuros normalistas en sus campos de práctica. Por otro lado, con la identidad establecida frente a la formación normalista. Está claro que los futuros maestros poseen un grado de experticia producto del conocimiento que adquieren de sus contextos de práctica y de las dinámicas propias de su formación.

A nivel institucional, las ENS podrían equilibrar estas prioridades con una formación investigativa más amplia, que permita integrar otro tipo de procesos en futuros proyectos pedagógicos. A nivel nacional, es prioritario que este conocimiento sea visibilizado. Primero, para reconocer que son los futuros maestros normalistas quienes lideran la agenda investigativa en los contextos y niveles rezagados

por las políticas lingüísticas educativas para la enseñanza del inglés. Segundo, para que estas apuestas puedan entrar en una dinámica colaborativa con otros expertos en el campo y así enriquecer estas investigaciones desde múltiples perspectivas teóricas y metodológicas.

*Qué lástima que nosotros mismos no tenemos encuentros en donde podamos darnos ideas y, entre todos, fortalecer, porque es que esto no es una competencia. Yo creo que las normales, todas, tienen una misión tan bonita. Formar educadores es algo muy lindo, y si todas o todos nos encontramos, todas las normales, a hablar sobre el tema del bilingüismo, pues podemos fortalecernos mucho más, porque trabajar así, como islas, es complicado. Yo veo que, cuando están los encuentros, siempre se hablan de muchos temas, pero el bilingüismo es como ausente. Muy poco de bilingüismo en la escuela, bilingüismo en la educación de la primera infancia, y necesitamos empezar a explorar mucho más ese campo.*

*Nosotros mismos podemos crear procesos donde podamos también fortalecer a los profes que están dictando en esos grados iniciales, porque nuestras docentes (digo "nuestras" porque casi solo tenemos niñas) de las normales pueden llegar a inspirar cosas también en los titulares [...]. Podríamos tener proyectos muy interesantes donde nos reuniéramos como normales, hablar o creáramos eventos donde pudiéramos mostrar también el proyecto de nuestros estudiantes, dándole importancia a lo que es el bilingüismo dentro de la primaria, porque a eso le hace mucha falta y es una gran falencia que tenemos.*

*Y, pues, también sería magnífico que el Ministerio nos colabore, precisamente fortaleciendo esos procesos desde la primaria, porque, si esos procesos están mejor fortalecidos, también nuestros estudiantes llegan a contextos donde el inglés es algo importante, sí, y también se van a interesar ellos mismos por aplicar proyectos.*

**ENT. MD ENS 3.**

## Conclusiones y Recomendaciones

La potencia de las Escuelas Normales Superiores en Colombia radica en su misión y en su capacidad de agencia transformadora en las comunidades donde se encuentran. En el plano concreto de la enseñanza del inglés, los Programas de Formación Complementaria representan espacios académicos y pedagógicos con potencia e impacto multiplicador para atender las deficiencias de los niveles de preescolar y básica primaria, tanto en contextos urbanos como en escenarios educativos rurales, este último en mayor medida. Los contextos de ruralidad han enfrentado una deuda histórica en términos de bi/multilingüismo (Burgos, 2019; Murcia-Yalí, 2024<sup>a</sup>, 2024<sup>b</sup>). Esta investigación parte del reconocimiento de la naturaleza transformadora y extensiva de las ENS. Se asume que los maestros y maestras normalistas en formación tienen poca representación en la agenda académica e investigativa nacional en relación con la enseñanza del inglés, y que es necesario visibilizarlos para reconocer también a las poblaciones y contextos en los que llevan a cabo su práctica pedagógica en inglés.

La historia de las Escuelas Normales deja ver un camino en la búsqueda del reconocimiento como instituciones formadoras de maestros. A la fecha, aunque esta labor está clara, su identidad siempre ha estado mediada por las tensiones y modelos aspiracionales que conlleva a visualizarlas en perspectiva de desarrollo o tránsito hacia un modelo “superior”. Con las directrices actuales las ENS están atravesando por un proceso de universitarización que, según con Rátiva & Lima-Jardilino (2022), no está sustentado en “estudios que demuestren cuáles han sido las bondades de este proceso, los cambios curriculares que han favorecido la formación de los maestros, cómo estos han mejorado los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo se ha transformado la calidad educativa, pues aquellos que se han realizado en otros países demuestran más retrocesos que avances” (p. 20). En concreto en relación con formación en inglés en las ENS, los resultados de esta muestran que es claro que las ENS no tienen una representatividad en el campo que las reconozca como formadores de futuros maestros que deben orientar una lengua extranjera. Esto es visible a través de la poca o nula visibilidad de producción académica, y la poca representatividad en las estrategias de acción en los programas para el fortalecimiento del inglés. La invisibilización de las ENS con respecto a las universidades y otras entidades e instituciones en relación con formación de docentes de inglés es un fenómeno que sustenta políticas públicas y lingüísticas que privilegian modelos que desconocen la especificidad y el potencial de las ENS para responder a sus contextos locales de enseñanza y a las necesidades formativas en los PFC.

Este posicionamiento de la formación normalistas dentro del campo de formación inicial de maestros de inglés tiene varias implicaciones en la calidad y autonomía de estas instituciones. Por un lado,

se alimenta el discurso deficitario con respecto a las ENS evaluado a partir de estos modelos que delimitan formas correctas de concebir y estructurar la formación para la enseñanza de una lengua extranjera, esto incluye concepciones idealizadas de hablantes, homogenización curricular y métodos de enseñanza que no se articulan con las necesidades de los territorios en donde los futuros maestros impactan. Por otro lado, está la desigualdad en el acceso a recursos y a la distribución del conocimiento. Desde esta idea de déficit, se subestima el aporte que las ENS pueden hacer al campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, en especial a los niveles rezagados históricamente en las políticas lingüísticas: preescolar y básica primaria.

El interés que orientó el desarrollo de esta investigación estuvo centrado en reconocer, validar y posicionar el lugar que ocupan las ENS y sus PFC en relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Para ello, se examinaron las disposiciones establecidas en los niveles macro-meso y micro que orientan y configuran la formación normalista. En este proceso, se identificaron los múltiples factores que intervienen en la práctica pedagógica, destacando la necesidad de visibilizar y analizar los discursos que se reproducen desde todos los agentes, actores y niveles directa o indirectamente involucrados en esta formación. Se entiende que cada uno de estos niveles constituye un espacio concreto de prácticas sociales que, como tales, están definidos por fines o propósitos específicos, así como por elementos que los conforman y los estructuran.

En este sentido, la pregunta principal que orientó esta investigación se centró en dilucidar los elementos constitutivos y propósitos que se establecen para orientar la práctica pedagógica de los futuros normalistas, así como presentar la relaciones, entre los elementos que las constituyen y sus propósitos, esto con el fin de dilucidar normas no escritas, objetivos declarados y reglas tanto formales como informales, que están presentes en el campo de la enseñanza del inglés en el contexto colombiano y que influyen directa o indirectamente en la formación normalista. En relación con este cuestionamiento principal, esta investigación concluye que los principios organizativos de la práctica pedagógica de los futuros normalistas operan en tres niveles de la política lingüística y educativa: el nivel macro-meso, donde se establece la distribución, el acceso y la legitimación del aprendizaje del inglés, marcados por dinámicas de imperialismo lingüístico, y el nivel micro, donde los normalistas implementan iniciativas de recontextualización pedagógica de acuerdo con sus contextos locales. A pesar de la disparidad discursiva entre los niveles macro-meso y micro en torno a la enseñanza del inglés, las ENS, y en específico los y las futuras maestras, realizan procesos en sus contextos de práctica que de alguna subsanan la deuda que sistemáticamente se tiene con los niveles de preescolar y básica primaria en la educación pública en Colombia en relación con la

enseñanza del inglés. A continuación, se presentarán las conclusiones, primero desde el nivel micro y luego desde el macro-meso.

### **Nivel Micro: Práctica Investigativa**

En relación con la tercera pregunta subsidiaria que orientó el desarrollo de este estudio, enfocada en comprender la naturaleza de las investigaciones realizadas por futuros normalistas en relación con la enseñanza del inglés y validar las legitimaciones derivadas de los objetivos planteados, esta investigación concluye que los futuros normalistas lideran las iniciativas investigativas vinculadas con la enseñanza del inglés en los niveles de preescolar y básica primaria en Colombia. La naturaleza de estas investigaciones se centra, principalmente, en diseñar y proponer mecanismos que aborden las deficiencias y limitaciones presentes en estos contextos y niveles educativos.

En el análisis de las cinco ENS que participaron en el estudio se identificaron 46 documentos relacionados con investigaciones en el campo de la enseñanza del inglés, y otras 3 investigaciones que abordan lenguas minoritarias. Esta cifra es especialmente significativa, ya que destaca un contexto y población que no ha estado en el centro de la agenda investigativa en Colombia, Además, estas investigaciones se realizan desde la posicionalidad de los futuros maestros y maestras, no desde actores externos ajenos a los contextos de práctica, lo que los posiciona como intelectuales orgánicos en sus territorios y comunidades en materia de bi/multilingüismo. Estos números no solo son relevantes por la riqueza de sus hallazgos, que podrían analizarse desde otras perspectivas distintas a las de esta tesis, sino también porque representan apenas el 3.7% del total de las ENS en el territorio nacional. Es decir que si estudios similares, así como acciones estratégicas en todos los niveles de la política lingüística y educativa, se centraran en reconocer y visibilizar estos saberes otras ENS, se tendrían un conocimiento esencial y valioso para reconocer las recontextualizaciones y resistencias pedagógicas de los futuros normalistas para que sean pieza fundamental en el diseño de políticas lingüística y culturalmente relevantes al contexto colombiano.

Estas investigaciones representan un esfuerzo por visibilizar y responder a las problemáticas pedagógicas, sociales, culturales y lingüísticas. La mayoría de ellas provee insumos y propuestas que merecen reconocimiento y valoración en el ámbito académico y educativo nacional para puedan ser comprendidos y eventualmente potenciados y transformados. La cantidad de procesos materiales, es decir aquellos direccionados al saber-hacer en el plano físico que se concreta en cartillas, unidades y material didáctico, etc, sugiere un enfoque práctico y aplicado, que responde a las demandas inmediatas del contexto educativo. Una de las posibles vías a explorar dentro de este ámbito investigativo en el

contexto de las ENS participantes es sobre cómo equilibrar estas prioridades con una formación investigativa más amplia, que permita integrar otro tipo de procesos, relacionales y mentales, por ejemplo, que permitan dilucidar el conocimiento desde otras perspectivas cuyo insumo, además de elementos concretos, se constituyan en aportes desde los hallazgos de su implementación, lo cual es muy limitado en las tesis analizadas.

Si bien el enfoque en la creación de materiales y estrategias prácticas responde a las exigencias que los futuros normalistas enfrentan en su praxis, esta orientación puede restringir la capacidad para analizar críticamente las estructuras de poder que soportan el contexto en el que se desempeñan y cuestionar las políticas que afectan sus contextos de práctica. La ausencia de objetivos que promuevan procesos como el análisis y la reflexión crítica representa una oportunidad para fortalecer la formación de los futuros maestros. Incluir estos elementos podría prepararlos mejor para cuestionar y transformar las estructuras que perpetúan las desigualdades en la enseñanza del inglés, especialmente en contextos de ruralidad y en los niveles de preescolar y primaria, en donde, como se ha enunciado reiteradamente, las políticas lingüísticas y educativas aún no han tenido un impacto suficiente, eficaz y significativo.

#### **Nivel Micro: Praxis Pedagógica**

Otro aspecto dentro del nivel micro es la praxis pedagógica llevada a cabo por los futuros normalistas de 5 ENS. Esta praxis es un elemento potenciador de transformaciones debido al impacto multiplicador de los normalistas por la variedad de contextos en donde llegan a hacer sus prácticas, que incluyen instituciones públicas y privadas, urbanas y rurales, jardines infantiles, etc. Es decir, que ellos, a partir de su praxis, pueden emprender transformaciones no solo en las ENS en donde se forman, sino también en los múltiples escenarios en donde tiene lugar su práctica. Este impacto multiplicador tiene grandes implicaciones, no solo en las poblaciones atendidas, en su mayoría estudiantes de los niveles de preescolar y básica primaria, sino también en los maestros y maestras titulares, para quienes la presencia de los normalistas representa, en la mayoría de las ocasiones, el enlace hacia conocimientos respecto de la enseñanza del inglés. Estas conclusiones se establecen a partir de las narrativas de algunas de las maestras titulares, quienes en su mayoría manifestaron desconocer el idioma, las metodologías para su enseñanza y los lineamientos curriculares establecidos para los niveles en los que enseñan. Es decir que, son los maestros normalistas los embajadores de este conocimiento. De ahí la importancia de reconocer estos saberes que se multiplican por la representatividad de los normalistas. En efecto cascada, las maestras y maestros de inglés y/o didáctica tienen una tarea fundamental, y es proveer a los futuros docentes de los conocimientos pertinentes, necesarios y relevantes para que puedan ser apreciados y

compartidos con otros actores dentro de esta cadena de formación.

En lo que respecta al análisis de las 9 clases observadas, se determinaron los principios organizativos a la luz de los objetivos y contenidos de sus clases. Se logró establecer que lo que legitiman los futuros normalistas en su praxis es el cúmulo de legitimaciones construidas a partir de su periodo de aproximación en la educación escolar, la formación inicial como maestros y la inserción profesional a través de su práctica. Estas legitimaciones, que operan en efecto domino, están delimitadas por unos contenidos generalmente centrados en la enseñanza de elementos léxico-gramaticales de la lengua para lograr su comprensión y pronunciación. Este fue un patrón constituyente en todas las observaciones; no obstante, la manera en que se abordaron también presentó patrones delimitados por el nivel de enseñanza y la cantidad de estudiantes en el salón de clases. Esta mirada de enseñanza de la lengua puede ser potencialmente articulada con enfoques y perspectivas de enseñanza que se integren con otros elementos y recursos sociolingüísticos para generar un punto de entrada que estén mediados por el significado compartido. En decir, sus apuestas de enseñanza del inglés pueden estar articuladas dentro de un enfoque no solo lingüístico sino (socio) culturalmente relevante (Ramírez, 2020).

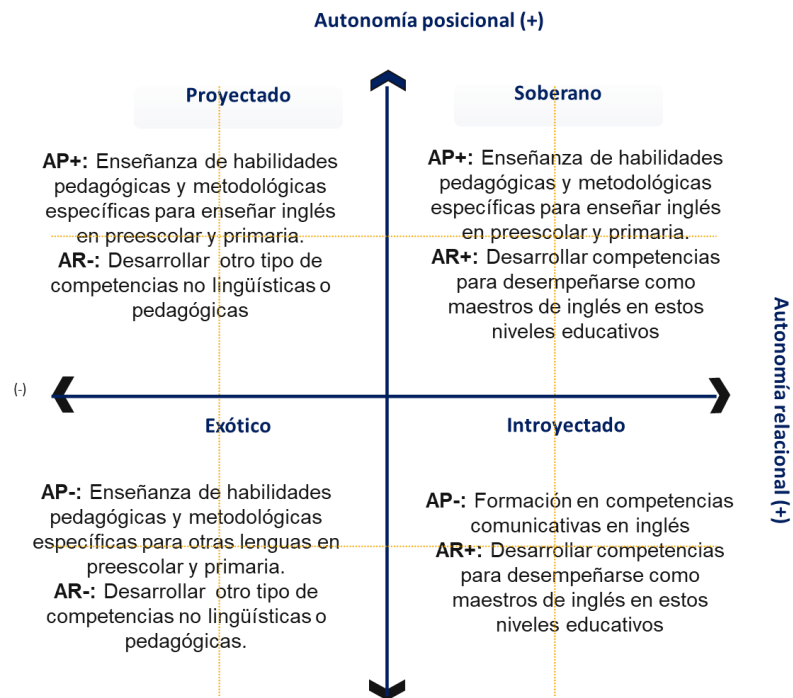
Además de estos elementos constitutivos y orientadores en las clases dirigidas por futuros maestros, se observa una (des) sinergia entre los actores que participan directa e indirectamente en ellas. Entre estos actores se encuentran las maestras de didáctica, maestras titulares, coordinadores/as de prácticas y coordinadores/as académicos, entre otros. Una de las reglas tácitamente asumidas es la unidad fragmentaria entre los discursos de estos actores, lo cual repercute en la formación de los futuros maestros.

En relación con la praxis en inglés, no se percibe un objetivo claro que articule las acciones y roles de los diferentes actores en cada una de las ENS. En primer lugar, porque en todos los casos observados, el proceso de praxis inicia con observaciones de clases en primaria y preescolar que, en muchas ocasiones, no están orientadas por maestras con formación específica para la enseñanza del inglés. En segundo lugar, para las ENS 1, 2 y 3, el acceso a las experiencias de praxis está limitado por la distribución de horarios y la disponibilidad de clases de las maestras titulares. Sumado a esto, las validaciones de las planeaciones, en varios casos, no son realizadas por maestras con formación en la enseñanza del inglés.

La Teoría de los Códigos de Legitimación podría ofrecer una perspectiva útil para identificar y comprender las prioridades y objetivos subyacentes en la praxis pedagógica. El uso de esta teoría y caja de herramientas podría ayudar a superar estas fragmentaciones y fortalecer la articulación entre los actores involucrados en el proceso de formación. Esto podría darse a través de la delimitación de un target u objetivo y los posicionamientos de los actores en cada uno de los códigos. Si el objetivo de la práctica se

centra en formar futuros maestros en habilidades pedagógicas y metodológicas para la enseñanza del inglés en los niveles de preescolar y primaria, el plano de autonomía que podría orientar la posicionalidad de cada actor implicado estaría representado así:

**Figura 26** Plano de autonomía orientadora para el objetivo de la praxis pedagógica



### Nivel Macro-Meso: Políticas lingüísticas y Educativas

En relación con la primera pregunta subsidiaria de esta investigación que se interesa por distinguir cuáles son los principios organizativos, o reglas de juego, a nivel macro-meso que se han establecido para orientar la formación normalista, esta tesis sustenta que los principios organizativos de la práctica pedagógica, entendida como discurso pedagógico, están atravesados por dinámicas de poder que segregan el acceso al conocimiento educativo en relación con la formación para la enseñanza del inglés de los futuros normalistas. Las legitimaciones con respecto a una lengua hegemónica como el inglés vienen de la mano también mecanismos de construcción de sentido común en el que se ha invisibilizado el papel fundamental de las ENS en relación con la enseñanza del inglés.

Desde este nivel se observa que los principios están delimitados por marcos legales que funcionan como herramientas discursivas e ideológicas para establecer las bases de la enseñanza del inglés en Colombia. Estos principios se anclan a dinámicas introducidas con el neoliberalismo, como la mercantilización de la enseñanza del inglés y su obligatoriedad establecida en la Ley General de

Educación. Esta ley legitima intereses centrados en el control a partir de la estandarización y la certificación, lo que consolida al inglés como un capital simbólico, cultural, lingüístico y económico. Además, valida la idea de que los maestros de básica primaria deben poseer las habilidades para enseñar capaces de responder a estas demandas, incluso en contextos con recursos y formación especializada limitados.

En este nivel, es claro que no existe una política de acceso al aprendizaje del inglés dirigida a los futuros normalistas, y las pocas estrategias formuladas para los programas de formación complementaria son: 1) Focalizadas y mantenidas por aliados estratégicos privados, 2) No acordes con las necesidades de formación de los PFC, y 3) Alineadas con un discurso deficitario que mantiene una estructura jerárquica en la que las ENS requieren la intervención de instituciones externas, generalmente de agentes pedagogizados. Estos agentes, son quienes tienen el capital simbólico y lingüístico basado en el *uso correcto* del inglés, en su mayoría, están representados por *aliados* como el Consejo Británico, colegios privados, y universidades. El conocimiento que poseen estos agentes es el que se considera válido dentro del campo de la política lingüística para la enseñanza del inglés. Este discurso define el orden de la estructura jerárquica, en la cual las ENS carecen de representación.

Los discursos que se establecen desde nivel macro y se reproducen en los niveles subsiguientes se conectan con relaciones sociales y de poder más amplias (Bernstein, 2000; Lemke, 2005). Desde este discurso visible, conectado al campo de recontextualización oficial, se han creado representaciones frente a lo que se considera el conocimiento válido, que para el caso del inglés está fundamentado en un imperialismo lingüístico, que, en esencia, se trata de explotación, injusticia, desigualdad y jerarquía que privilegia a quienes pueden utilizar la lengua dominante. De acuerdo con Phillipson (2009, 2018), este imperialismo es estructural en la medida en que se destinan mayores recursos e infraestructura a la lengua dominante, sin que esto necesariamente este ligado a condiciones equitativas de acceso al aprendizaje de una lengua; es ideológico ya que a partir de ahí se reproducen una serie de “creencias, actitudes y representaciones visuales que glorifican la lengua dominante, estigmatizan a otras y justifican la jerarquía lingüística” (Phillipson, 2018, p. 1); es hegemónico ya que naturaliza como algo *normal*; implica derechos desiguales para los hablantes de diferentes lenguas; es sustractivo dado que prioriza las perspectivas monolingües desplazando otras lenguas; es una forma de lingüicismo en la medida que favorece una lengua sobre otras de maneras que reflejan la estructuración social ligándola a oportunidades desarrollo social y académico para quienes logran acceder a ella y aprenderla. Es esta el campo de juego en donde se encuentran batallando las ENS.

## Conclusiones y Aportes de la Perspectiva y Ruta Metodológica

La perspectiva metodológica y epistemológica de esta investigación, condensada en un diseño metodológico denominado GEAR, permitió establecer una ruta coherente, rigurosa y ética para abordar el fenómeno estudiado. Un elemento clave de este diseño radica en la articulación de un enfoque socio-realista, una perspectiva histórico-hermenéutica, la Teoría de Códigos de Legitimación (TCL) como caja de herramientas metodológica y teórica de análisis, y la integración, en algunos corpus, con el análisis de transitividad desde la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF). Estos cuatro elementos dejaron varios insumos, representados no solo en los hallazgos de esta investigación, sino también en dispositivos de traducción que pueden ser replicados y adaptados para analizar prácticas sociales en futuras investigaciones. Si bien la dimensión de la TCL que se privilegió fue la de Autonomía, la teoría también incluye las dimensiones de Semántica y Especialización, que pueden ser utilizadas en futuras investigaciones, e incluso en la formulación y evaluación curricular, así como en las prácticas de enseñanza.

Esta investigación es pionera en la integración de los elementos de la TCL en el campo educativo en Colombia, así como en la incorporación de elementos empíricos provenientes de la LSF y en este sentido constituye un aporte para el campo de la educación y en específico de la formación inicial de maestros normalistas, además se suma a la comunidad académica LCT LATAM a la que se espera pueda extenderse con más actores, ojalá de las ENS, a partir de la visibilización de esta investigación. El análisis de transitividad desde la SFL proporcionó los indicadores necesarios para dilucidar, a través de los planos de autonomía planteados por la TCL, la manera en que el lenguaje estructura dinámicas de poder. En concreto, las elecciones lingüísticas realizadas en cada uno de los procesos analizados a partir del corpus delimitado revelan la manera cómo estos construyen y sostienen jerarquías e inequidades. Este análisis permitió identificar cómo ciertas prácticas educativas y discursos institucionales son legitimados mediante la construcción de significados, que anclados a unas reglas no explícitas en el campo de la enseñanza del inglés en Colombia, se manifiestan en las relaciones de poder entre los diferentes actores directa o indirectamente involucrados en la formación docente.

El impacto práctico de los resultados de esta investigación pretende ser un punto de reflexión y acción para generar mecanismos y resistencias que lleven a mejorar las condiciones que históricamente se han establecido desde el nivel oficial para la formación normalistas, y en concreto frente a la enseñanza del inglés. El discurso generalizado se centra en mejorar las dinámicas al interior de las ENS, que indirectamente posiciona a las ENS, desde sus prácticas, de formación de profesorado como insuficientes

sin reconocer las condiciones históricas, sociales y pedagógicas que inciden. En lugar de ello, esta investigación busca visibilizar las disposiciones, condiciones y reglas de juego que estructuran las prácticas pedagógicas en las ENS. La intención es cuestionar, resistir y transformar estos códigos y discursos que históricamente han limitado el acceso al conocimiento y han establecido condiciones desiguales para la formación en el contexto particular de las ENS. Por tanto, lo que se pretende mejorar no es la formación en sí misma desde la mirada interna de las ENS, sino, además de mejorar, reestructurar las condiciones estructurales y discursivas que impiden el acceso equitativo al conocimiento y limitan la pertinencia de las prácticas pedagógicas de los futuros maestros.

Algunos elementos concretos para potenciar y transformar las dinámicas alrededor de la formación normalista se centran en: 1) la visibilización los principios organizativos o reglas de juego en los niveles micro, macro-meso. Este conocimiento ofrece un punto de partida para cuestionar y transformar las condiciones que desde los discursos oficiales se estableen para las ENS; y 2) Las rutas metodológicas para comprender y transformar las prácticas. Lo abordado en el capítulo 1, con respecto a la TCL y LFS se constituyen en herramientas metodológicas para mapear, analizar y comprender las prácticas y discurso pedagógico que puede ser adaptadas y aplicadas a múltiples contextos. Tomando como referencia los planos de autonomía presentados y los dispositivos de traducción empleados se puede desplegar una vía basada en la TCL para reflexionar de manera rigurosa y sistemática sobre las clases realizadas por los normalistas en otras áreas o disciplinas. Así mismo, este enfoque metodológico puede ser una guía para el diseño y adaptación de planes de estudios de los PFC. Aunque el enfoque GEAR y las rutas metodológicas propuestas para el análisis del corpus no pretenden ser prescriptivas, sí ofrecen un camino que puede aplicarse a múltiples escenarios y prácticas, desde el diseño del plan de estudios hasta la realización de investigaciones por parte de los normalistas.

### **Proyección investigativa**

Uno de los posibles campos que podría potenciar la formación normalista, y en general la enseñanza de una lengua extranjera, es la alianza entre la TCL y el translenguaje pedagógico basado en géneros discursivos (Ramírez, manuscrito en preparación). Esta combinación ha sido establecida y aplicada por la autora en su práctica pedagógica con estudiantes de primaria y futuros normalistas, le ha permitido reposicionar su identidad como maestra e investigadora ya que ha constituido una forma de resistir y actuar frente a los discursos monopolizados en relación con la enseñanza del inglés.

En este camino ha sido sustentado en unos principios para descolonizar las ideas y acciones imperantes en el campo (González & Ramírez, en prensa). Estos principios incluyen la copresencia (Cunha,

2019), el reconocimiento del lugar de enunciación (Porto & Byram, 2002; Mignolo, 1999); el senti-pensar y el senti-hacer (Fals-Borda, 1989; Escobar, 2014) y la compasión no condescendiente (Ng, 2007; Pérez-Almendros et al., 2020). Con estos principios como ejes orientadores, es posible articular procesos rigurosos, teóricamente sustentados y pertinentes para los contextos de formación pública, integrando de manera deliberada y sistemática el uso de la primera lengua. A la fecha, la autora ha realizado un proceso de adaptación curricular que establece una *alianza estratégica* (Ramírez, 2008) con las necesidades comunitarias, las dos vertientes teóricas (translenguaje pedagógico y TCL) y el currículo sugerido. La exploración de este enfoque se proyecta como parte de una agenda investigativa más amplia que pretende ser fortalecida con futuras investigaciones, actores y agentes que quieran potenciar la formación normalista. El anexo M se presentan algunos recursos que detallan un poco más la propuesta.

### **Reflexión sobre el lugar de las infancias en las prácticas relacionadas con la formación normalista**

El lugar que ocupan los niveles de preescolar y básica primaria en la formación normalista ha estado relacionada con la concepción de las infancias en diferentes momentos históricos. Las diferentes nociones han experimentado un constante cambio en el proyecto político-educativo del país en consonancia con las perspectivas e intereses de ciertas elites de poder. Esta fluctuación ha sido una clave orientadora en la formulación de políticas educativas relacionadas con la formación inicial de docentes. En principio, la niñez se concebía como la etapa en la que se debía moldear un buen cristiano para consecuentemente garantizar el orden y la homogenización de los ciudadanos. Desde esta perspectiva, la formación de los maestros debía encaminarse a ser un *buen modelo* para sus estudiantes. Luego, esta concepción se situó en una visión mucho más instrumentalista en la que el niño era visto como el futuro adulto a quien debía prepararse para el trabajo y la contribución económica. Ya en la actualidad, la visión sobre la niñez se enfoca, desde la normatividad, en una orientación proteccionista y asistencialista. Sin embargo, esta visión queda supeditada por los intereses del modelo neoliberal y las estructuras gubernamentales cortoplacistas que dificultan su cumplimiento, convirtiendo la educación infantil en un conjunto de prácticas desarticuladas. En última instancia, a lo largo de esta evolución, la niñez no ha ocupado una posición central en la formulación de la normatividad que guía la formación inicial de maestros para preescolar y educación primaria y menos en la política lingüística para el fortalecimiento del inglés.

La invitación desde este vacío es entonces, en términos de TCL, empezar a mapear prácticas en donde las infancias estén en el target. Estas prácticas pueden verse materializadas no solo en el ejercicio de enseñanza en el aula, sino en las políticas públicas, en las condiciones del aprendizaje y recursos que se

disponen para los niveles iniciales, la concepción que los maestros y maestras tienen con respecto a sus estudiantes, y la reconfiguración del discurso deficitario naturalizado hacia la escuela pública y los niveles educativos iniciales.

### **Aportes de la Línea de Investigación y a la Universidad de la Salle**

Esta investigación constituye un aporte para la Universidad de La Salle, en consonancia con su tradición y filiación con las Escuelas Normales en Colombia, su compromiso con la educación rural y sus apuestas formativas orientadas a maestros y maestras de lenguas. Esta investigación refuerza el vínculo entre instituciones y la pertinencia de generar conocimiento que no solo dialogue con las realidades educativas del país, sino que también atienda a las inequidades sistémicas específicas de la formación inicial de docentes.

Desde la perspectiva de la línea de investigación comunicación, lenguaje y subjetividades y el impacto en las comunidades mixtas de investigación en relación con la producción del conocimiento, esta tesis constituye un aporte no solo para el campo de la formación para la enseñanza de las lenguas extranjeras y la formación normalista, sino para las formas para llegar a la comprensión del lenguaje y las realizaciones que a partir de él se dan en ciertas prácticas sociales. Este aporte coincide por lo planteado por Huergo y Huergo & Fernández (2000) quienes señalan que la articulación entre educación, comunicación y subjetividad implica en esencia la visibilización de las prácticas sociales, que es en últimas el principal logro de esta tesis. Reconocer estas prácticas y hacerlas visibles puede favorecer la construcción de prácticas de acceso al conocimiento más democráticas. Al integrar la TCL y la SFL y los fenómenos investigados en el contexto de las ENS, se hace posible conocer cómo las dinámicas de producción, legitimación y acceso al conocimiento moldean el discurso pedagógico.

Otro aporte para la línea es el locus enunciativo de la investigadora. Construir un conocimiento relacionado con la enseñanza de lenguas, que contemplara la relevancia local visibilizado, analizado, sentido-pensado y abordado desde la mirada de una investigadora y maestra de inglés en el contexto oficial, en un sector popular, quien le ha dedicado 8 años se a la enseñanza, resistencia y formación con y para los niños y niñas de los niveles de básica primaria. Este locus enunciativo, no solo enriquece la línea investigativa, sino que también ofrece insumos valiosos para entender y transformar las dinámicas de formación y enseñanza en las Escuelas Normales y otros escenarios educativos similares.

### Limitaciones

En este estudio se reconocen algunas limitaciones que si bien no afectaron la validez y transparencia de los de los resultados, es significativo señalar y tener en cuenta para futuras investigaciones. En primer lugar, es importante reconocer que la metodología se basó en un diseño cualitativo que reconoce la singularidad de cada una de las ENS que participaron en el estudio; esto implica que los hallazgos no son generalizables a todas las ENS existentes en el país. En este sentido, los datos recogidos, aunque representativos para el contexto de cada una de las cinco ENS participantes, no proporciona una visión completa del fenómeno. Este aspecto podría abordarse en estudios futuros que incluyan un mayor número de instituciones o la participación de otros actores educativos que se relacionen con la formación normalista.

En segundo lugar, es importante reconocer que aunque uno de los mayores aportes de esta investigación es la ruta metodológica, y los dispositivos de traducción para el análisis de datos a la luz de la TCL pueden ser transferibles a estudios similares en el contexto de las ENS, debe tenerse en cuenta que la ruta GEAR es contundente al considerar en su segunda fase una adaptación de los instrumentos de acuerdo con las condiciones de cada ENS. Por lo que los instrumentos investigativos acá utilizados, pueden ser usados una vez hayan sido adaptados a los nuevos contextos de investigación.

Una tercera limitación está relacionada con el acceso a la información relacionada con la formación normalista y la continua actualización de los portales web en donde periódicamente reposan los documentos relacionados con las estrategias para el fortalecimiento del inglés en las ENS. A nivel de las ENS tener acceso a los documentos institucionales como planes de estudios y/o mallas curriculares fue una tarea que no logró ser completada en su totalidad. En estos casos, se recurrió a documentos que se encontraban en línea o que fueron referenciados en otras investigaciones.

Otra dificultad en el acceso a los documentos, para el caso de las tesis, es que ninguna estaba sistematizada. Esta investigación logró digitalizar, parcialmente, 47 tesis y trabajos de grado encontrados en 4 ENS. A nivel nacional, dado que las estrategias de las ENS desde los programas de bilingüismo no reposan en el portal web del Ministerio, fue necesario realizar varios derechos de petición de consulta que implicaron un tiempo extra en la compilación y análisis de datos.

A nivel metodológico, aunque se diseñó una ruta rigurosa, fundamentada en la TCL, con aportes de la SFL, se priorizó la dimensión de Autonomía, dejando otras como la de Semántica y Especialización. Aunque esta dimensión arrojó hallazgos relevantes, la profundidad del análisis en relación con las otras dimensiones pudieron haber enriquecido aún más el panorama investigativo. En todo caso, la tesis deja en

su metodología la descripción de estas dimensiones y sus posibles alcances en la investigación educativa. Es importante destacar que la mayoría de literatura existente alrededor de la TCL solo se encuentra en inglés. En el mismo plano, a nivel teórico, solo se manejó una metafunción ideacional desde la lingüística funcional. Se prescindió del análisis desde la otras metafunciones debido a restricciones de tiempo, no obstante la proyección de la investigación está orientada a poder hacer un análisis más exhaustivo a partir del corpus ya establecido que considere otras dimensiones desde los ejes teóricos y metodológicos que sustentan la investigación.

Por último, la recolección de datos se realizó en un período determinado ya que la investigadora al encontrarse vinculada como maestra de un colegio público, debía solicitar los permisos necesarios para poder desplazarse a la diferentes ENS. Además, factores logísticos y de disponibilidad de recursos limitaron el acceso continuo a todas las ENS que podrían haber enriquecido aún más el análisis.

### Posfacio

*La conquista del poder cultural es previa a la del poder político, y esto se logra mediante la acción concertada de los intelectuales llamados 'orgánicos' (Gramsci)*

Las Escuelas Normales Superiores En Colombia son cuna de intelectuales orgánicos. Tan arraigada estaba en la idea de que estas instituciones eran cada vez más invisibles, que tuve que sumergirme en los saberes de cinco ENS para comprender su naturaleza transformadora y emancipadora. Ellas son, en esencia, pilares pedagógicos fundamentales para las comunidades en las que están inmersas, espacios que trascienden lo académico y se convierten en agentes de cambio social.

Este proceso ha sido también un viaje hacia nuevos posicionamientos, una confrontación constante con mis propias ideas y con las realidades que encontré en los territorios recorridos. En compañía de futuros y futuras normalistas, fui testigo de la posibilidad de concretar nuevas formas de concebir la enseñanza del inglés. Sin embargo, también reconocí que, aunque nuestros discursos puedan sonar a resistencia, las ideologías que criticamos nos atraviesan tanto que, a menudo, terminamos reproduciendo aquello que intentamos dismantelar o erradicar.

Paralelamente, mientras me adentraba en las comunidades de las ENS, continuaba desempeñando mi rol como maestra de inglés en primaria. Este doble rol me permitió reflexionar sobre las dinámicas que perpetúan las desigualdades en la enseñanza del inglés en Colombia. Fue durante mi pasantía doctoral cuando logré tomar perspectiva y comprender que no bastan las voluntades individuales; se necesitan realidades encarnadas en discursos pedagógicos que NO refuercen el discurso deficitario que históricamente ha sostenido una cadena de inequidades frente al acceso al aprendizaje del inglés.

Si el déficit es el inglés, entonces el enfoque debe estar en el español. Este el principio guía ahora mi práctica pedagógica. Si la lengua es un sistema de significados y la enseñanza del inglés ha oscilado entre extremos metodológicos que, por un lado, se centran en los elementos estructurales del idioma y, por otro, los contextos de significados, mi orientación pedagógica se ha encaminado a proveer un significado compartido desde la lengua materna que tenga en cuenta ambos elementos, para que de manera sistemática y propositiva, el español se convierta en el puente para catapultar el aprendizaje del inglés.

Este posicionamiento lo he logrado construir a partir de una alianza estratégica (Ramírez, 2008) entre 1) principios decoloniales que abordan la copresencia, la compasión no condescendiente y los

lugares de enunciación como elementos de clave en la transformación de los discursos frente a la enseñanza del inglés (Carmen et al., 2023; Cunha & Casimiro, 2019; Escobar, 2007; López-Calvo, 2016; Ortega, 2024b; Porto & Byram, 2022; Rendón, 2023), 2) las condiciones de las ENS y/o de otras comunidades educativas, 3) las directrices curriculares y 4) la pedagogía de géneros translingüe (Ramírez, 2023; Ramírez & Gutiérrez, 2023; Ramírez, 2020; Ramírez & González, en proceso de publicación; Ramírez, en proceso de publicación)

Si bien esta investigación no se enfoca en desglosar cada uno de los aspectos que conforman esta perspectiva (ver anexo M)<sup>27</sup>, deseo dejar abierta una posibilidad de investigación y formación futura que, desde mi locus enunciativo, se ajusta a las condiciones de la formación normalista. De hecho ya ha sido compartida y enriquecida por los futuros maestros de una ENS rural y por mis estudiantes de 3°, 4° y 5°, quienes han sido la fuente constante de inspiración para imaginar y proponer nuevas formas de concebir la enseñanza del inglés. En la lengua materna y en su uso con propósito en las prácticas de formación para la enseñanza del inglés reside un potencial para resignificar el aprendizaje del inglés, convirtiendo los saberes y experiencias de los y las estudiantes en la base de un proceso transformador que no solo enriquece las prácticas pedagógicas, sino que también los valida como conocedores y expertos de sus realidades locales.

---

<sup>27</sup> La amplitud teórica de este posicionamiento es extensa, por eso en el anexo se relacionan insumos que contemplan algunas de sus bases teóricas y la manera como lo he encarnado en nuestra aula de clases.

## Referencias

- Acevedo, C., Botero, L., Sánchez, N., Pérez, M. F., Olarte, A., de Pinho Valle, L., Valencia, D., Cunha, T., Toncón Chaparro, L., & Diniz, E. (2023). Economías feministas campesinas: circuitos de cuidados de las vidas. En *Recuperación con igualdad de género y justicia climática* (pp. 71–142). CLACSO; CESV2-[Recuperacion-con-igualdad-de-genero-03-Colombia-1.pdf](#).
- Adams, W.C. (2015) Conducting Semi-Structured Interviews. In: Wholey, J.S., Harty, H.P. and Newcomer, K.E., Eds., *Handbook of Practical Program Evaluation*, Jossey-Bass, San Francisco, 492-505. <https://doi.org/10.1002/9781119171386.ch19>
- Aguilar, Y. (2020). *Ää: manifiestos sobre la diversidad lingüística*. Almadía Ediciones.
- Álvarez, J., Moncada, A. G., & Cárdenas, M. L. (2011). Cobertura vs continuidad: dos retos para el desarrollo profesional para los docentes de inglés en el marco de Colombia Bilingüe. *Fundamentos Para El Desarrollo Profesional de Los Docentes de Inglés.*, 119–114.
- Álvarez, N., De La Ossa, M. A., & Aquino, R. J. C. (2022). Effects of climate change: an analysis in the Wayuu territory in the north of La Guajira, Colombia. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 13(5). <https://doi.org/10.29312/remexca.v13i5.3233>
- Álvarez Valencia, J. A. (2016). English around the globe and translocal flows. *Critical Views on Teaching and Learning English around the Globe*, 1–14.
- Amundrud, T. (2022). Multimodal knowledge building in a Japanese secondary English as a foreign language class. *Multimodality & Society*, 2(1). <https://doi.org/10.1177/26349795221081300>
- Anand, S., & Sen, A. (2000). The Income Component of the Human Development Index. *Journal of Human Development*, 1(1). <https://doi.org/10.1080/14649880050008782>
- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, 44, 9–37. <http://hemeroteca.lasalle.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=edsdoj&AN=edsdoj.3f4b9578ce4454eab927e5df2f5828e&lang=es&site=eds-live>
- Angrosino, M., & Rosenberg, J. (2011). Observations on observation. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4, 467–478.
- Anheier, H. K., Gerhards, J., & Romo, F. P. (1995). Forms of capital and social structure in cultural fields: examining Bourdieu's social topography. *American Journal of Sociology*, 100(4). <https://doi.org/10.1086/230603>
- Apple, M. W. (2003). The state and the politics of knowledge. In *The State and the Politics of Knowledge*. <https://doi.org/10.4324/9780203441190>
- Arbaugh, J. B., Fornaciari, C. J., & Hwang, A. (2016). Identifying Research Topic Development in Business and Management Education Research Using Legitimation Code Theory. *Journal of Management Education*, 40(6). <https://doi.org/10.1177/1052562916631109>

- Ariza, E. N., & Coady, M. (2018). *Why tesol? Theories and issues in teaching English as a second language for K-12 teachers* (5th ed.).
- Ayala Zárate, J., and Álvarez V., J. A. (2005). A perspective of the implications of the common european framework implementation in the colombian socio-cultural context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (7), 7–26. <https://doi.org/10.14483/22487085.162>
- Bahamón, I., & Bohórquez, B. B. (2012). *Memorias del Claustro Académico*. <http://admambiental.udistrital.edu.co:8080/documents/11171/1437548/memorias+claustr+2012.pdf>
- Baker, L., Dove, M., Graef, D., Keleman, A., Kneas, D., Osterhoudt, S., & Stoike, J. (2013). Whose diversity counts? The politics and paradoxes of modern diversity. *Sustainability (Switzerland)*, 5(6). <https://doi.org/10.3390/su5062495>
- Baquiró, J. C. A. (2013). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, 37. <http://ezproxy.smumn.edu/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsdoj&AN=edsdoj.8658d2665c5c4532a1f9cf7197d4f856&site=eds-live>
- Barragán, D. F. (2015). *El saber práctico: phrónesis: Hermenéutica del quehacer del profesor*. Universidad de la Salle.
- Barreto, L. P., Rodrigues, A. A. D., de Oliveira, G. C. B., de Almeida, L. T. G., Felix, M. A. C., Silva, P. de S., Quadros, A. L., Macedo, A. M., & Mortimer, E. F. (2021). The Use of Different Translation Devices to Analyze Knowledge-Building in a University Chemistry Classroom. *Research in Science Education*, 51(1). <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09969-z>
- Bastidas, J., & Muñoz, G. (2011). A Diagnosis of English Language Teaching in Public Elementary Schools in Pasto, Colombia. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 18, 95–111. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=85828106&site=ehost-live>
- Benavides, J. E. (2021). Level of English in Colombian Higher Education: A Decade of Stagnation. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 57–73. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.83135>
- Benítez Loaiza, J. D. (2021). La Guardia Indígena del Cauca: Una forma de alter-geopolítica. *El Outsider*, 6. <https://doi.org/10.18272/eo.v6i0.1853>
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15.
- Bernstein, Ba. (2022). Introduction. *Asia Policy*, 17(3), 1–4. <https://doi.org/10.1353/ASP.2022.0053>
- Bernstein, Basil. (1974). *Class, codes and control* (Vol. 1). Psychology Press.
- Bernstein, Basil. (2000). Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique. In *Australian Journal of Lanaguage and Literacy* (Vol. 49).
- Bernstein, Basil. (2003). *Class, codes, and control. Volume I, Theoretical studies towards a sociology of*

*language* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203014035>

- Bettney, E. (2022). Examining Hegemonic and Monoglossic Language Ideologies, Policies, and Practices Within Bilingual Education in Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 249–270. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a12>
- Blackie, M. A. L., Adendorff, H., & Mouton, M. (2022). Enacting Legitimation Code Theory in science education. In *Enhancing Science Education: Exploring Knowledge Practices with Legitimation Code Theory*. <https://doi.org/10.4324/9781003055549-1>
- Bodnar, Y. (2014). *Diversidade Cultural y Lingüística de Colombia, Políticas Públicas y proyectos para su fortalecimiento y protección*. 141–156. <http://dspace.unila.edu.br/123456789/3603>
- Bonilla, C. A. (2013). Método “Traducción gramatical”, un histórico error lingüístico de perspectiva: Orígenes, dinámicas e inconsistencias. *Praxis & Saber*, 4(8), 243–263.
- Bonilla, C. A., & Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered Questions in Colombia’s Foreign Language Education Policy. *Preguntas Por Responder En La Política Educativa de Lenguas Extranjeras En Colombia.*, 18(1), 185–201. <http://10.0.60.86/profile.v18n1.51996>
- Bourdieu, P. (1972). Esquisse d’une théorie de la pratique. In *Esquisse d’une théorie de la pratique*. <https://doi.org/10.3917/droz.bourd.1972.01>
- Bourdieu, P. (1977). Outline of a Theory of Practice. In *The New Social Theory Reader*. <https://doi.org/10.4324/9781003060963-11>
- Bourdieu, P. (1985). The genesis of the concepts of habitus and field. In *Sociocriticism* (Vol. 2, pp. 11–24).
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–285).
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. In *Science*.
- Bozbiyik, M., & Morton, T. (2023). Transitioning between ‘Outside’ and ‘Inside’ Knowledge in an Online University EMI Chemistry Course. *Applied Linguistics*, 44(2). <https://doi.org/10.1093/applin/amac068>
- Bratich, J. (2018). Observation in a surveilled world. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 526–545.
- British Council. (2015). *English in Colombia: An examination of policy, perceptions and influencing factors*.
- British Council. (2016). *Aliados 10*. Recuperado el 30 de enero de 2024 de <https://www.britishcouncil.co/instituciones/colegios/aliados-10-ingles#:~:text=Aliados>
- British Council. (2018). *Aliados 10*. <https://www.britishcouncil.co/instituciones/colegios/aliados-10-ingles>
- British Council. (2019). *School to School*. <https://www.britishcouncil.co/instituciones/colegios/school-to-school>
- Brooke, M. (2020). Guiding teacher talk in the Content and Language Integrated Learning classroom using Semantics from Legitimation Code Theory. *Teaching in Higher Education*, 25(7). <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1598968>

- Brown, H. D., & Lee, H. (1994). *Teaching by principles. an interactive approach to language pedagogy*. (second edition).  
<http://hemeroteca.lasalle.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=cab06300a&AN=sibbila.168293&lang=es&site=eds-live>
- Bulla-De-Torres, M. (2009). Carácter de las prácticas pedagógicas de los estudiantes del ciclo complementario de la Normal Superior del Quindío en el proyecto escuela incluyente. *Revista de Investigaciones Universidad Del Quindío*, 19(1). <https://doi.org/10.33975/riuuq.vol19n1.774>
- Bullough, R. V. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. *La Enseñanza y Los Profesores*, 99–166.
- Burgos Calderón, D. B. (2019). Desarrollo de competencias interculturales. *Horizontes Pedagógicos*, 21(2), 25–38. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.21201>
- C. Fine, J., Love-Nichols, J., & C. Perley, B. (2023). Climate & Language: An Entangled Crisis. *Daedalus*, 152(3). [https://doi.org/10.1162/daed\\_a\\_02019](https://doi.org/10.1162/daed_a_02019)
- Camacho, J. (2021). *Sobre el Discurso de la Divulgación Científica para niños* [BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA]. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/15600>
- Camelo, N. M., & Fernandez, S. P. (2020). THE IMAGINED FOOD: a mapping of the food security of the indigenous communities of the municipality of mite, yaupes, colombia. *REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE DE TAUBATE*, 13(1).
- Cárdenas, R., & Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: un balance intermedio. *Educación y Educadores*, 17(1), 51–67.
- Cardona, D. M. L. (2022). Epistemic injustice and coloniality of power. Contributions to thinking about decoloniality in Latin America. *Estudios de Filosofía (Colombia)*, 2022(66).  
<https://doi.org/10.17533/udea.ef.348383>
- Carmen, A., Luz, B., Natalia, S., María, P., Alejandra, O., Pinho, L. de, Daniela, A., Teresa, C., Toncón, L., & Emiliana, D. (2023). Economías feministas campesinas: circuitos de cuidados de las vidas. In *Recuperación con igualdad de género y justicia climática* (1st ed., pp. 71–142). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Carroll, C., & Harris, J. (2023). “Because I’m not musical”: A critical case study of music education training for pre-service generalist primary teachers in Australia. *British Journal of Music Education*, 40(2).  
<https://doi.org/10.1017/S0265051722000274>
- Castañeda-Peña, H., & Méndez-Rivera, P. (2022). Engaging in Decolonial ‘Pedagogizations’ at a Colombian Doctoral Teacher Education Program in English Language Teaching. *Ikala*, 27(3), 804–821.  
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a12>
- Castañeda, H., & Méndez, P. (2022). Engaging in Decolonial ‘Pedagogizations’ at a Colombian Doctoral Teacher Education Program in English Language Teaching. *Ikala*, 27(3).  
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a12>
- Castro-Gómez, S., Kopsick, K., & Golding, D. (2023). Michel Foucault and the coloniality of power. *Cultural*

- Studies*, 37(3). <https://doi.org/10.1080/09502386.2021.2004435>
- Castro, G. G., & Ortega, F. J. R. (2021). TENDENCIAS SOBRE ARGUMENTACIÓN CLÍNICA DESDE UN ENFOQUE MULTIMODAL. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 3047–3052.
- Castro, S. (2015). *Cuerpos racializados. Para una genealogía de la colonialidad del poder en Colombia*. <https://doi.org/10.7440/2014.06>
- Chinaka, T. W. (2021). Introducing the second law of thermodynamics using Legitimation Code Theory among first year chemistry students. In *Cypriot Journal of Educational Sciences* (Vol. 16, Issue 3). <https://doi.org/10.18844/CJES.V16I3.5772>
- Cipamocha Guayacán, L. Y. (2019). *Análisis de los planes de estudio con referencia a las TIC en los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales de Tunja*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Clavijo, A. (2016). English teaching in the elementary school: Some critical issues. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 4–10. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n1.aa00>
- Colombia Aprende. (2012). *Bunny Bonita - Capitulo 1*. <https://www.youtube.com/watch?v=KUSCOY3t09k>
- Comunicaciones BCV. (2015). *Bilingüismo en Bogotá: ¿Éxito?* <https://bogotacomovamos.org/bilinguismo-en-bogota-exito/>
- Congreso de la Republica. (1994). *Ley 115, Ley general de educación*.
- Congreso de la República. (2013). *Ley 1651 de 2013. Por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones-ley de bilingüismo*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685875>
- Contraloría de Bogotá. (2016). *INFORME FINAL DE AUDITORÍA DE REGULARIDAD CÓDIGO 14*.
- Correa, D., & Flórez, I. (2022). Representations of foreign English teachers in Colombian newspapers: A critical discourse analysis. *Revista Signos*, 55(108), 6–36. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342022000100006>
- Correa, D., & González, A. (2016). English in Public Primary Schools in Colombia: Achievements and Challenges Brought about by National Language Education Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24(83), 1–30. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2459>
- Correa, D., Usma, J., & Montoya, J. C. (2014). El Programa Nacional de Bilingüismo: un estudio exploratorio en el Departamento de Antioquia, Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(1), 101–116. [Correa Doris 2014 programa nacional bilinguismo.pdf](#)
- Correa, D., & Usma Wilches, J. (2013). From a Bureaucratic to a Critical-Sociocultural Model of Policymaking in Colombia. *De Un Modelo Burocrático a Un Modelo Crítico-Sociocultural de Hacer Política Lingüística En Colombia.*, 20, 226–242. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=91544406&site=ehost-live>
- Correa, D., & Wilches, J. U. (2013). From a bureaucratic to a critical-sociocultural model of policymaking in

Colombia/De un modelo burocrático a un modelo crítico-sociocultural de hacer política lingüística en Colombia. *HOW - A Colombian Journal for Teachers of English*, 20.

- Cowley-Haselden, S. (2020). Building knowledge to ease troublesomeness: Affording theory knowledgeability through academic reading circles. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 17(2). <https://doi.org/10.53761/1.17.2.8>
- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *English language learning in Latin America*.
- Cunha, T., & Casimiro, I. (2019). *Epistemologías del Sur y alternativas feministas de vida: las cenicientas de nuestro Mozambique quieren hablar*. <http://hemeroteca.lasalle.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=edsrca&AN=rcaap.com.uc.estudogeral.sib.uc.pt.10316.88742&lang=es&site=eds-live>
- Daehnhardt, M. (2019). The Creation of the Human Development Approach. *Journal of Human Development and Capabilities*, 20(1), 113–115. <https://doi.org/10.1080/19452829.2019.1560894>
- Dankenbring, C. A., Guzey, S. S., & Bryan, L. A. (2023). Legitimation Code Theory as an Analytical Framework for Integrated STEM Curriculum and Its Enactment. *Research in Science Education*. <https://doi.org/10.1007/s11165-023-10103-y>
- Derewianka, B. (2020). *Exploring How Texts Work: 2nd Edition*. Primary English Teaching Association Australia.
- Di Virgilio, A. (2018). Translenguaje: Derribando barreras en el aula de lenguas extranjeras. In *Revista Digital de Políticas Lingüísticas* (Vol. 13).
- Díaz, G., & Santana, G. (2020). Programa nacional de bilingüismo y el nivel de desempeño en inglés de los estudiantes en Colombia. *Armonización Pedagógica. Perspectivas E Investigaciones Sobre El Futuro De La Educación*, July, 241–258.
- Díaz Villa, M. (1985). Hacia una Teoría del Discurso Pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 15. <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>
- Dix, B. P., Tejada-Sánchez, I., & de Mejía, A.-M. T. (2019). *Interculturalidad y formación de profesores. : Perspectivas pedagógicas y multilingües*. <https://doi.org/10.7440/j.ctvt7x54h>
- Doran, Y. J. (2020). Cultivating values: Knower-building in the humanities. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 70. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2019.70.965>
- Doran, Y. J. (2021). Multimodal knowledge: Using language, mathematics and images in physics. *Teaching Science*, 162–184.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Routledge.
- Education First. (2021). *EF English Proficiency Index*. <https://www.ef.com.co/epi/regions/latin-america/colombia/>

- Eggs, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics* (2nd. ed.). Continuum.
- Escobar, A. (2007). La invención del Tercer Mundo Construcción y deconstrucción del desarrollo. In *Fundación Editorial el perro y la rana* (Vol. 53, Issue 9).
- Escobar, A. (2020). Sentipensar con la tierra Transiciones: puentes transatlánticos para diseñar redes entre Sures y Nortes 1. *Re-Visiones*, 10.
- Erazo, M. E. (2008). Construcción de la nación colombiana. *Revista Historia de La Educación Colombiana*, 11(11), 33–52.
- Fals Borda, O. (1990). El Tercer Mundo y la reorientación de las ciencias contemporáneas. *Nueva Sociedad*, 107, 83–91.
- Fals Borda, O., & Mora Osejo, L. E. (2004). La superación del Eurocentrismo Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 2(7).
- Fandiño-Parra, Y. J. (2021). Decolonizing English Language Teaching in Colombia: Epistemological Perspectives and Discursive Alternatives. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(2), 166–181. <https://doi.org/10.14483/22487085.17087>
- Fandiño P., Y. J., Bermúdez J., J. R., & Lugo V., V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3), 363–381.
- Fanon, F. (1963). *Los Condenados de la Tierra*. Colección Popular Tiempo Presente. Fondo de Cultura Económica de Mexico. [https://www.proletarios.org/books/Fanon-Los\\_condenados\\_de\\_la\\_tierra.pdf](https://www.proletarios.org/books/Fanon-Los_condenados_de_la_tierra.pdf)
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4, 301–316.
- García, M., & Plazas, D. (2017). El Discurso Neoliberal Entorno a la Calidad de la Educación Superior en Colombia. Revisión a la Política Pública. *Digital Publisher*, 2(1).
- García, R. E. (2013). English as an International Language: A Review of the Literature Inglés como lengua internacional: revisión de la literatura. *Colomb. Appl. Linguist. J. ISSN*, 15(1).
- Garzón, J. S., Martínez, M. F., Barreto, S. A., & Cely, B. L. (2024). Causes of Low Communicative Competences in English as a Foreign Language: Considerations and Reflections. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 4827–4845. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.9820](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9820)
- Georgiou, H. (2023). Preservice Teachers' Views of the "Social Embeddedness" Tenet of the Nature of Science: A New Method of Analysis. *Journal of Science Teacher Education*, 34(3). <https://doi.org/10.1080/1046560X.2022.2043575>
- Girola, L. (2011). Historicidad y temporalidad de los conceptos sociológicos. In *Sociológica* (Vol. 26, Issue 73, pp. 13–46). <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=65147894&site=eds-live>
- Giuliano, F. B. D. (2014). Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender /Diálogo Geopolítico-Pedagógico con Walter Mignolo. *Revista Del IICE*.
- Gómez-Vásquez, M. V., García-Gutiérrez, L. M., & García-Guevara, Á. P. (2019). Crítica a la idea de Infancia

y proyecto educativo en las políticas públicas de Colomb. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ninez y Juventud*, 17(1), 153–168. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17109>

González, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: between colonial and local practices. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(18), 309–332.

González, A. (2009). On Alternative and Additional Certifications in English Language Teaching: The Case of Colombian EFL Teachers' Professional Development. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(2). <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2638>

González, A. (2015). ¿ Nos han desplazado? ¿ O hemos claudicado? El debilitado papel crítico de universidades públicas y los formadores de docentes en la implementación de la política educativa lingüística del inglés en Colombia [Have we been removed? Or have we given up? The . *A Formação de Professores de Línguas: Políticas, Projetos e Parcerias*, 33–54.

González de Pérez, M. S. (2010). Las lenguas indígenas de Colombia a vuelo de pájaro. *Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*, 7.

González, M. de los A. (n.d.). *Habitar la infancia*. Retrieved November 17, 2022, from <https://chiquigonzalez.com.ar/project/habitar-la-infancia/>

González, Y., & Ramírez, A. (En prensa). Decolonizing Language Instruction: Bilingual Reading to Learn in EFL/ESL Classrooms. In F. Ehlers-Zavala, M. Back, & Y. Ortega (Eds.), *Innovation in Decolonizing Language Learning and Teaching*.

Graddol, D. (1994). Three models of language description. *Media Texts: Authors and Readers*, 1–21.

Granados, C. (2015). Formación inicial de docentes de lenguas extranjeras. *Nodos y Nudos*, 4(39), 59. <https://doi.org/10.17227/01224328.4356>

Grenfell, M. (2018). Reflecting in/on field theory in practice. *Tempo Social*, 30(2), 195–217. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.TS.2018.132281>

Guerrero, C. H. (2009). Language Policies in Colombia: The Inherited Disdain for our Native Languages. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 16(1).

Guerrero, C. H. (2010a). Elite Vs. Folk Bilingualism: The Mismatch between Theories and Educational and Social Conditions. *HOW*, 17(1), 165–179. <https://doaj.org/article/1a396f31f0e94ae0b29482d5972b91e8>

Guerrero, C. H. (2010b). The Portrayal of EFL Teachers in Official Discourse: The Perpetuation of Disdain. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), 33–49.

Guerrero, C. H., & Meadows, B. (2015). Global Professional Identity in Deterretorialized Spaces: A Case Study of a Critical Dialogue Between Expert and Novice Nonnative English Speaker Teachers. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 13–27. <https://doi.org/10.15446/profile.v17n2.44194>

Guerrero, C. o, Menezes, C., & Veronelli, G. (2022). Decoloniality in elt:A Political Project. *Ikala*, 27(3), 586–594. <https://doi.org/https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a01>

- Guerrero, C., & Quintero, A. (2021). Elementary school teachers in neoliberal times: The silent voices that make educational policies work. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 27–40. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.83052>
- Halliday, M. A. K. (Michael A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (Fourth Edi). Routledge.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1980). Language and context: aspects of language in a social-semiotic perspective. *Sophia Linguistica: Working Papers in Linguistics*, 6, 4–91.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. la reinención de la naturaleza*. <http://hemeroteca.lasalle.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=cat06300a&AN=sibbila.67138&lang=es&site=eds-live>
- Harmer, J. (2001). The practice of English language teaching. *London/New York*, 401–405.
- Herrera, M. C., & Low, C. (1990). Historia de las escuelas normales en Colombia. *Revista Educación y Cultura*. N°, 20.
- Hinkel, E. (2005). *Handbook of research in second language teaching and learning*. L. Erlbaum Associates. <https://catalog.syr.edu/vwebv/holdingsInfo?searchId=327&recCount=50&recPointer=0&bibId=2357717#.YjNTkrckXOU.mendeley>
- Hirai, T. (2017). The creation of the human development approach. In *The Creation of the Human Development Approach*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-51568-7>
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385–387.
- hooks, bell. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Huergo, J. A., & Fernández, M. B. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones* (Vol. 1). U. Pedagógica Nacional.
- Hurie, A. H. (2017). Jaime A. Usma Wilches: From Transnational Language Policy Transfer to Local Appropriation: The Case of the National Bilingual Program in Medellín, Colombia. *Language Policy*, 16(3). <https://doi.org/10.1007/s10993-016-9424-0>
- Hurie, A. H. (2018). ¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 333–354.
- Inako, A. (2019). Focus on Field in an Advanced Reading Classroom. *JALT Postconference Publication*, 2018(1). <https://doi.org/10.37546/jaltpcp2018-43>
- Internacional de la Educación America Latina. (2020). *LA POLITICA EDUCATIVA EN COLOMBIA El paraíso del comercio educativo, donde el lucro es ley*.
- Jackson, G. (2021). Harry potter and the critical gaze: Autonomy pathways in literary response writing. *Journal of Education (South Africa)*, 83. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i83a04>
- Jaramillo, P. (2011). Reparaciones indígenas y el giro del “giro multicultural” en La Guajira, Colombia.

*Revista Colombiana de Antropología*, 47(2). <https://doi.org/10.22380/2539472x.962>

- Jhonson, D. (2013). Language policy. Palgrave Macmillan, 2013. In *Applied Linguistics*. Macmillan. <https://doi.org/10.1093/applin/amv004>
- Johnson, M. (2018). Success in information technology – What do student nurses think it takes? A quantitative study based on legitimation code theory. *Research in Learning Technology*, 26. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2049>
- Kartika-Ningsih, H., & Rose, D. (2018). Language shift: analysing language use in multilingual classroom interactions. *Functional Linguistics*, 5(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s40554-018-0061-0>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2013). *Changing practices, changing education*. Springer Science & Business Media.
- Khan, C. (2019). Cultural awareness through linguicism? Questioning the roles of native English speakers in Bogota, Colombia. *Language and Intercultural Communication*, 19(2), 123–136.
- Kiczkowiak, M., & Lowe, R. J. (2021). Native-speakerism in English language teaching: ‘native speakers’ more likely to be invited as conference plenary speakers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1974464>
- Krause, T., Clerici, N., López, J. M., Sánchez, P. A., Valencia, S., Esguerra-Rezk, J., & Van Dexter, K. (2022). A new war on nature and people: taking stock of the Colombian peace agreement. In *Global Sustainability* (Vol. 5). <https://doi.org/10.1017/sus.2022.15>
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching : From Method to Postmethod*. Routledge. <http://ezproxy.smumn.edu/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=158596&site=eds-live>
- Kurmen, C. y Briones, G. (1978). *Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia* (Vol. 1, Issue MEN-PNUD-UNESCO. Oficina Sectorial de Planeación Educativa. Programa MINED-PNUD-UNESCO. Proyecto Col 76/003, 1978.).
- Lamont, A., & Maton, K. (2008). Choosing music: Exploratory studies into the low uptake of music GCSE. *British Journal of Music Education*, 25(3). <https://doi.org/10.1017/S0265051708008103>
- Langsford, D. (2021). Coping in complex, changing classroom contexts: An investigation of the bases of pre-service teachers’ pedagogic reasoning. *Journal of Education (South Africa)*, 83. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i83a03>
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. oxford University.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (1987). Techniques and Principles in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 21(1)Larsen-Freeman, D., Anderson, M. (1987). Techniques and Principles in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 21(1), 146. <https://doi.org/10.2307/3586360>
- Lemke, J. L. (2004). Intertextuality and educational research. *Linguistics and Education*, 3–15. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(92\)90003-F](https://doi.org/10.1016/0898-5898(92)90003-F)

- Lemke, Jay L. (2005). *Textual politics: Discourse and social dynamics*. Taylor & Francis.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). Intercultural Language Teaching and Learning. In *Intercultural Language Teaching and Learning*. <https://doi.org/10.1002/9781118482070>
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. Routledge.
- Lizama, M. V. (2017). Knowledge in your classroom: A model of analysis for specialization codes in classroom discourse. *Onomazein*, 35. <https://doi.org/10.7764/onomazein.sfl.06>
- Lomas, C. (2016). Lo lingüístico es político. *Cuadernos de Pedagogía*, 465, 56–61.
- López-Calvo, I. (2016). “Coloniality is not over, it is all over:” Interview with Dr. Walter Mignolo (Nov. 2014. Part I). *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 6(1), 175–184. <https://doi.org/10.5070/t461030930>
- Lopez, A. M., & Alzate, Ó. E. T. (2021). La sofisticación epistemológica como dinamizadora de la evolución de los modelos mentales artefactuales: el caso de la Teoría de la Evolución Biológica de las especies. *Bio-Grafía: Escritos Sobre La Biología y Su Enseñanza*, 1, 125.
- Losada Cubillos, J. J. (2018). Implicaciones coloniales de la identidad nacional colombiana: entre la colonialidad y la genealogía. *Revista Científica General José María Córdova*, 16(21). <https://doi.org/10.21830/19006586.298>
- MacIntyre, A. C. (1981). *After virtue : a study in moral theory*. University of Notre Dame Press.
- Mackenzie, L. (2021). Discriminatory job advertisements for English language teachers in Colombia: An analysis of recruitment biases. *TESOL Journal*, 12(1). <https://doi.org/10.1002/tesj.535>
- Mackenzie, L. (2022). Linguistic imperialism, English, and development: implications for Colombia. *Current Issues in Language Planning*, 23(2), 137–156. <https://doi.org/10.1080/14664208.2021.1939977>
- Mangez, E., & Liénard, G. (2014). The field of power and the relative autonomy of social fields: The case of Belgium. In *Bourdieu’s Theory of Social Fields: Concepts and Applications*.
- Mario, D., & Cenebra, C. (1990). Las reformas de las escuelas normales un área de conflicto. *Educación y Cultura*, 20, 15–26.
- Martin, J., Maton, K., & Matruglio, E. (2010). Historical cosmologies: Epistemology and axiology in Australian secondary school history discourse. *Revista Signos*, 43(74). <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500003>
- Martin, J. R. (1997). Analysing Genre: Functional Parameters. In F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and the School* (pp. 3–39). Cassell.
- Martin, J. R., Painter, C., & Matthiessen, C. M. I. M. (1997). *Working with functional grammar*. Arnold.
- Martin, J., & White, P. (2005). *The language of evaluation* (Vol. 2). Springer.
- Martínez, M., Calvo de Mina, G., & Martínez, A. (2013). Balance del plan territorial de formación docente

2009-2012 y construcción de lineamientos de políticas de formación de maestros. Informe final contrato 056 de 2013 UPN- IDEP. /. En [http://biblioteca.idep.edu.co/investigaciones/Balance\\_de\\_plan\\_territorial.pdf](http://biblioteca.idep.edu.co/investigaciones/Balance_de_plan_territorial.pdf). Instituto para la Investigación Educativa y el desarrollo Pedagógico- IDEP

- Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*. Routledge.
- Maton, K. (2015). Starting points: Resources and architectural glossary. In K. Maton, S. Hood, & S. Shay (Eds.), *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory* (pp. 233–255). <https://doi.org/10.4324/9781315672342-23>
- Maton, K. (2016). Legitimation Code Theory: Building knowledge about knowledge- building. In K. Maton, S. Hood, & S. Shay (Eds.), *Knowledge-building: educational studies in legitimation code theory* (first, pp. 1–23). Routledge.
- Maton, K., & Chen, R. (2016). LCT in qualitative research: Creating a translation device for studying constructivist pedagogy. In *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory* (pp. 27–48). <https://doi.org/10.4324/9781315672342-11>
- Maton, K., & Chen, R. T.-H. (2017). Specialization from Legitimation Code Theory: How the basis of achievement shapes student success. *Academic Discourse: Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*, London, Routledge.
- Maton, K., & Chen, R. T.-H. (2019). Specialization codes: Knowledge, knowers and student success. In *Accessing academic discourse* (pp. 35–58). Routledge.
- Maton, K., Hood, S., & Shay, S. (2016). *Knowledge-building : educational studies in legitimation code theory*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Maton, K., & Howard, S. K. (2018). Taking autonomy tours: A key to integrative knowledge-building. *LCT Centre for Knowledge-Building. Sydney: Australia*, 1–35.
- Maton, K., & Howard, S. K. (2020). Autonomy tours: Building knowledge from diverse sources. *Research in Educational Linguistics Volume II Special Topics in SFL and LCT*.
- Maton, K., & Howard, S. K. (2021). Targeting science: Successfully integrating mathematics into science teaching. In *Teaching Science: Knowledge, Language, Pedagogy* (pp. 23–48). <https://doi.org/10.4324/9781351129282-3>
- Maton, K., Martin, J. R., & Doran, Y. J. (2021). Teaching science: Knowledge, language, pedagogy. In *Teaching Science: Knowledge, Language, Pedagogy*. <https://doi.org/10.4324/9781351129282>
- Maton, K., & Moore, R. (2010). *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education: Coalitions of the Mind*.
- Matruglio, E. (2014). *Humanities' humanity: Construing the social in HRS.C modern and ancient history, society and culture, and community and family studies*.
- Matruglio, E. (2022). Legitimation Code Theory. In P. G. and M. V. Brisard, Frank, Sigurd D'hondt (Ed.), *Handbook of Pragmatics. 25th Annual Installment* (Vol. 25, pp. 23–45). John Benjamins Publishing

Company.

- McCabe, A. (2017). Knowledge and interaction in on-line discussions in Spanish by advanced language learners. *Computer Assisted Language Learning*, 30(5).  
<https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1312461>
- McKenzie, J. (2022). Addressing historical trauma and healing in Indigenous language cultivation and revitalization. *Annual Review of Applied Linguistics*, 42.  
<https://doi.org/10.1017/S0267190521000167>
- McPhail, G., & McNeill, J. (2019). One direction: a future for secondary school music education? *Music Education Research*, 21(4). <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1605345>
- Meighan, P. J. (2022). Indigenous language revitalization using TEK-nology: how can traditional ecological knowledge (TEK) and technology support intergenerational language transmission? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2084548>
- Meighan, P. J. (2023). Coloniallingualism: colonial legacies, imperial mindsets, and inequitable practices in English language education. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 17(2).  
<https://doi.org/10.1080/15595692.2022.2082406>
- Mejía-Mejía, S. (2016). ¿Vamos hacia una Colombia bilingüe?: Análisis de la brecha académica entre el sector público y privado en la educación del inglés. *Educación y Educadores*, 19(2), 223–237.
- Mejía, M. (2004). Leyendo las políticas educativas de la globalización. *Pensamientos y Realidades de La Educación Contemporánea*, 8–31.  
[https://www.academia.edu/11634732/leyendo\\_las\\_políticas\\_educativas\\_de\\_la\\_globalización](https://www.academia.edu/11634732/leyendo_las_políticas_educativas_de_la_globalización)
- Mendez-Rivera, P., Eliana, G., Noriega, R., & Rodríguez, G. (2020). *English teacher: Subjetividad e Inglés en Bogotá*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Méndez-Rivera, P., Garzón, E., & Noriega-Borja, R. (2019). English Teachers' Subjectivities: Contesting and Resisting Must-Be Discourses. *English Language Teaching*, 12(3), 65–76.
- Méndez-Rivera, P., & Guerrero-Nieto, C. (2022). Formación inicial de maestros de inglés en Colombia: Giros y desplazamientos. *Educación y Humanismo*, 24(42), 68–89.  
<https://doi.org/10.17081/EDUHUM.24.42.4662>
- Mercuri, S. (2015). Teachers' understanding of practice: Planning and implementing preview/view/review in the dual language classroom. In *Research on preparing inservice teachers to work effectively with emergent bilinguals* (Vol. 24, pp. 81–106). Emerald Group Publishing Limited.
- Mercuri, S., & Musanti, S. I. (2018). *Interdisciplinary biliteracy: Leveraging biliteracy development for all bilingual learners*.
- Millán, L. M. F. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 30(1), 117–142.
- Miñana, C., & Rodríguez, J. (2002). La educación en el contexto neoliberal. *La Falacia Neoliberal*, 285–322.

- Ministerio de Cultura. (2022). *Plan Decenal de Lenguas Nativas de Colombia*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1999). *Serie lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros*.  
<http://roychacon/lineamientos/idiomas/todo.asp>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Serie Guías N° 22. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*.  
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/115174:Guia-No-22-Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguas-Extranjeras-Ingles>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras Convocatoria*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Colombia Very Well. Programa Nacional de Inglés*.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837\\_Programa\\_Nacional\\_Ingles.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *Colombia bilingüe: Modelo para la implementación de un programa de formadores nativos y extranjeros*. Ministerio de Educación Nacional.  
<http://aprende.colombiaaprende.edu.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016b). *Currículo sugerido. Orientaciones Y Principios Pedagógicos. Cartilla para docentes*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016c). *Currículo Sugerido de Inglés 5° para transición a 5° de Primaria*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=LWq9LS6JVvc&t=16s>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016d). *Derechos Básicos de Aprendizaje en inglés: Transición a Quinto de Primaria*. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016e). *Mallas de aprendizaje, para transición a quinto de primaria*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016f). *Orientaciones y principios pedagógicos del currículo sugerido de inglés para instituciones educativas y secretarías de educación grados transición a 5° de primaria*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Las Escuelas Normales Superiores y el Ministerio de Educación verifican las condiciones de calidad de los Programas de Formación Complementaria*.  
<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-368491.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Programa Nacional de Bilingüismo*.  
<https://educacionrindocuentas.mineducacion.gov.co/pilar-1-educacion-de-calidad/programa-nacional-de-bilinguismo/#:~:text=El Programa Nacional de Bilingüismo,educación preescolar%2C básica y media.>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010a). *Documento de apoyo a la condiciones de calidad del verificación de las Documento de apoyo a la condiciones de calidad del verificación de las condiciones de calidad del verificación de las programa de formación condiciones de calidad del verificación de l*.  
[www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010b). *Documento de apoyo a la verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria*.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2011). *Proyecto de Fortalecimiento del Componente de Inglés a Escuelas Normales Superiores*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). *Plan Nacional de Bilinguismo*. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86718>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). *MEN DOCENTES-OFICIALES EPBM | Datos Abiertos Colombia*. Recuperado el 05 de abril de 2021. <https://www.datos.gov.co/>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2022). Resolución Número 2492 De 2022. [https://www.minsalud.gov.co/Normatividad\\_Nuevo/Resoluci%c3%b3n%20No.%201035%20de%202022.Pdf](https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%c3%b3n%20No.%201035%20de%202022.Pdf).
- Miranda, N., & Valencia Giraldo, S. (2019). Unsettling the 'Challenge': ELT Policy Ideology and the New Breach Amongst State-funded Schools in Colombia. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 26(3). <https://doi.org/10.1080/1358684X.2019.1590144>
- Mojica Sauna, A., Contreras Griego, I. R., & Duarte Orozco, M. A. (2022). Fortalecimiento de las lenguas indígenas en Colombia. *EducAcción Sentipensante*, 2(1). <https://doi.org/10.22490/28057597.6250>
- Molano, M. (2019). *Narrativas de las prácticas pedagógicas en contextos impactados por el conflicto interno armado colombiano. Relatos de maestros de escuelas normales superiores*. Retrieved from [La Salle]. [https://ciencia.lasalle.edu.co/doct\\_educacion\\_sociedad/31](https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/31)
- Monbec, L. (2020). Scaffolding Content in an Online Content and Language Integrated Learning (CLIL) Module 1 Teaching Context and the Challenges of Online Delivery for Student Engagement. *International Journal of TESOL Studies*, 2(2). <https://doi.org/10.46451/ijts.2020.09.12>
- Moore, R. (2000). For Knowledge: Tradition, progressivism and progress in education—reconstructing the curriculum debate. *International Journal of Phytoremediation*, 30(1). <https://doi.org/10.1080/03057640050005753>
- Moore, R. (2013). Social Realism and the problem of knowledge in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 34(3), 333–353. <http://www.jstor.org/stable/43818159>
- Mosquera-Pérez, J. E. (2022). Scholars Raising their Voices Up: Discourses of Hegemony and Resistance in elt in Colombia. *Ikala*, 27(3). <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a08>
- Muireadaigh, E. O., & Muireadhaigh, E. O. (1953). Traditional Music. *Clogher Record*, 1(1). <https://doi.org/10.2307/27695393>
- Muñoz Bravo, J. O. (2019). Las Escuelas Normales, orientan la formación de maestros superiores, comprometidas con la educación y la Práctica Pedagógica Investigativa. *Revista Historia de La Educación Colombiana*, 23(23). <https://doi.org/10.22267/rhec.192323.62>
- Murcia-Yalí, J. (2024). Retos para potenciar el inglés en la primaria rural colombiana. *Pedagogía y Saberes*, 60. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-19011>

- Murcia Yalí, J. H. (2024). *Bilingüismo: Políticas lingüísticas como racionalidad de gobierno neoliberal en Colombia* [Tesis de doctorado sin publicar]. Universidad de San Buenaventura, Medellín
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.
- Navarro, J. C., Verdisco, A., & Inter-American Development Bank DC., W. (2000). *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends. Sustainable Development Department Technical Paper Series*. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED474894>
- Observatorio de la Universidad Colombiana. (2020). *Presencia de la educación superior en Tunja y Boyacá*. <https://www.universidad.edu.co/presencia-de-la-educacion-superior-en-tunja-y-boyaca/>
- Ortega, Y. (2019). "Teacher, ¿Puedo Hablar en Español?" A Reflection on Plurilingualism and Translanguaging Practices in EFL. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 155–170. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.74091>
- Ortega, Y. (2022). Late capitalism and the commodification of English in Colombia: The shaping of language education policy and practice. In *Language Education in Multilingual Colombia: Critical Perspectives and Voices from the Field*. <https://doi.org/10.4324/9781003155263-12>
- Ortega, Y. (2023). Onward to Pquyquy (or thinking with the heart): Conceptualizing the decolonization of being for language teaching and research. In *Decolonizing Applied Linguistics Research in Latin America: Moving to a Multilingual Mindset*. <https://doi.org/10.4324/9781003326748-12>
- Ortega, Y. (2024a). Symbolic annihilation: processes influencing English language policy and teaching practice. *Critical Inquiry in Language Studies*, 21(1), 63–85. <https://doi.org/10.1080/15427587.2023.2215361>
- Ortega, Y. (2024b). 'Un futuro mejor para todos': Towards a critical humanizing English language teaching. *Language Teaching Research*, 13621688241262618. <https://doi.org/10.1177/13621688241262618>
- Osorio Calvo, C. A., & Satizabal Reyes, M. (2019). El movimiento indígena como víctima del conflicto armado en Colombia y su apuesta por una paz desde una visión territorial. *Hallazgos*, 17(33). <https://doi.org/10.15332/2422409x.4369>
- Palacios, T., & Rodríguez, W. (2020). Identidad cultural y escuela: tensiones entre la colonialidad y la resistencia. *Revista Brasileira de Jovens e Adultos*, 8.
- Peláez, O., & Usma, J. (2017). The Crucial Role of Educational Stakeholders in the Appropriation of Foreign Language Education Policies: A Case Study. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2). <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.57215>
- Peña, B., & de Mejía, A. M. (2012). Policy Perspectives from Colombia. In *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy*.
- Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language*. Routledge.
- Pennycook, A. (2019). From translanguaging to translingual activism. In D. Macedo (Ed.), *Decolonizing foreign language education. The Misteaching of English and Other Imperial Languages* (Routledge., pp. 169–185). Routledge.

- Pérez, Á. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*.
- Phillipson, R. (1988). 16 Linguicism: structures and ideologies in linguistic imperialism. In *Minority education: From shame to struggle* (pp. 337–358). Multilingual Matters.
- Phillipson, R. (2009). *Linguistic imperialism continued*. Routledge.
- Phillipson, R. (2016). Native speakers in linguistic imperialism. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 14(3).
- Phillipson, R. (2018). *Linguistic Imperialism / R. Phillipson*.  
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0718.pub2>
- Pineda-Rodríguez, Y. L., & Loaiza-Zuluaga, Y. E. (2018). Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las escuelas normales superiores y las facultades de educación. *Praxis*, 14(2), 265–285.  
<https://doi.org/10.21676/23897856.2914>
- Pinto, B. C. N., & Wartha, E. J. (2021). Semantic dimension in the science classroom: yearning circles as a promoter of semantic waves. *Investigacoes Em Ensino de Ciencias*, 26(3), 220–236.  
<https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2021v26n3p220>
- Portman, D., & Abu Rass, R. (2019). Student teaching practicum: are we doing it the right way? *Journal of Education for Teaching*, 45(5). <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1674566>
- Porto, M., & Byram, M. (2022). Locus of enunciation: insights for intercultural language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 35(4), 404–420.  
<https://doi.org/10.1080/07908318.2021.2023562>
- Puiggrós, A. (2015). *Imperialismo y Educacion en America Latina*. COLIHUE
- Pulido Chaves, O. O. (2014). Políticas educativas: Hacia un nuevo proyecto educativo nacional. *REVISTA EDUCACIÓN Y CIUDAD*, 27.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2).  
<https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Ramírez, A. (2008). *Co-constructing a nurturing and culturally relevant academic environment for struggling readers:(Dis) locating crisis and risk through strategic alignment*. University of Massachusetts Amherst.
- Ramírez, A. (2014). Genre-based Principles in a Content-Based English as a Second Language Pull-out Classroom. En J. e Oliveira, L., and Iddings (Ed.), *In De Oliveira, L., and Iddings, J. Genre pedagogy across the curriculum: Theory and application in U.S. classrooms and contexts*. (Vol. 11, Issue 1, p. Pp. 55-74.). Sheffield: Equinox UK. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2016.1128140>
- Ramírez, A. (2020). The case for Culturally and Linguistically Relevant Pedagogy: Bilingual Reading to learn for Spanish-Speaking immigrant mothers. *System*, 95, 102379.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102379>
- Ramírez, A. (2022a). Reading to Learn, Learning to Teach. *Applicable Linguistics and Social Semiotics*:

*Developing Theory from Practice*, 437.

- Ramírez, A. (2022b). What is Translanguaging and Why it Should be Valued. *Pathways to Research in Education EDU007*, 1–13.
- Ramírez, A. (2023). Genre Theory and Genre-Based Pedagogy in Literacy Instruction. *Pathways to Research in Education EDU037*, 1–23.
- Ramírez, A., & González, Y. (En prensa). Translanguaging and Its Application in ESL and Bilingual Classrooms. In E. N. W. Ariza (Ed.), *Not for ESOL teachers: What every classroom teacher needs to know about the linguistically, culturally, and ethnically diverse student*. (5th ed.). Kendall/Hunt Publishing.
- Ramírez, A., & Gutiérrez, M. (2023). Bilingual Reading to Learn for Emergent to Advanced Bilingual Latina Immigrant Mothers in the United States. In D. Rose & C. Acevedo (Eds.), *Reading to Learn, Reading the World: How Genre-based Literacy Pedagogy is Democratizing Education* (pp. 193–210). Equinox Publishing.
- Ramírez, A., & Hyslop-Margison, E. (2015). Neoliberalism, universities and the discourse of crisis. *L2 Journal*, 7(3).
- Ramírez, A. (Manuscrito en preparación). *Genre-Based Pedagogic Translanguaging: Classroom Discourse and Design*. Bajo contrato con Bloomsbury.
- Ramírez, A. (2020). The case for Culturally and Linguistically Relevant Pedagogy: Bilingual Reading to learn for Spanish-Speaking immigrant mothers. *System*, 95, 102379.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102379>
- Ramírez, A., & González, Y. (En prensa). Preparing for Reading: Getting Multilingual Students on the Path to Academic Literacy. In Luciana Oliveira (Ed.), *Applying a Functional Approach to Language Development in Teaching the Content Areas to Multilingual Learners in K-12 Classrooms*.
- Ramírez, A. & Maton, k. (Manuscrito en revisión) *Towards a principled and pedagogic translanguaging: Teaching additional languages through autonomy pathways*. *Foreign Language Annals*.
- Ramírez, J. L., Sayer, P., & Pamplón Irigoyen, E. N. (2014). English language teaching in public primary schools in Mexico: the practices and challenges of implementing a national language education program. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(8), 1020–1043.  
<https://doi.org/10.1080/09518398.2014.924638>
- Ramos, B. (2019). *Sentidos de la formación de educadores en idiomas modernos en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*.
- Rátiva-Velandia, M., Lima-Jardilino, J. R., & Soto-Arango, D. E. (2022). Teacher training in a decolonial perspective: narratives of educators in normal schools. *Revista Iberoamericana de Educacion Superior*, 13(37). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.37.1311>
- Rátiva, M. (2016). Normal Schools in South America “The Normalismo in danger of extinction” Colombia, how are we? *Hojas y Habla*, 13, 169–178.

- Rátiva, M. (2018). Escuela Normal colombiana frente a las disposiciones legales. Tensiones pedagógicas y administrativas. *Praxis*, 14(1), 9–24.
- Rátiva, M., & Lima-Jardilino, J. (2022). Universitarización de la formación docente en la Escuela Normal colombiana. (Spanish). *Universitarization of Teacher Formation in the Colombian Normal School. (English)*, 24(38), 1–24. <http://10.0.74.109/01227238.13570>
- Rendón, L. I. (2023). Sentipensante (SENSING / THINKING) Pedagogy: Educating for Wholeness, Social Justice and Liberation. In *Sentipensante (Sensing / Thinking) Pedagogy: Educating for Wholeness, Social Justice and Liberation*. <https://doi.org/10.4324/9781003446934>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat06300a&AN=sibbila.74409&site=eds-live>
- Rose, David, & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox London.
- Ruiz Serna, D. (2017). El territorio como víctima. Ontología política y las leyes de víctimas para comunidades indígenas y negras en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 53(2). <https://doi.org/10.22380/2539472x.118>
- Rusznayak, L. (2018). What messages about teacher professionalism are transmitted through south african pre-service teacher education programmes? *South African Journal of Education*, 38(3). <https://doi.org/10.15700/saje.v38n3a1503>
- Rusznayak, L. (2022). *Teacher Choices in Action: An Emergent Pedagogical Response and Intervention*. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-12718-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-031-12718-2_7)
- Sadovnik, A. R. (2001). Basil Bernstein (1924–2000). *Prospects*, 31(4), 607–620. <https://doi.org/10.1007/BF03220044>
- Saker, J. (2014). Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores : contexto y pertinencia de la calidad educativa. *Educación y Humanismo*, 16(26).
- Sanabria, C. C. (2017). Dimensiones y configuraciones en la relación educación y sociedad. In C. A. Camacho Sanabria, M. A. Zapata Jiménez, A. Novoa Palacios, M. Ramírez-Orozco, & W. Acosta Valdeleón (Eds.), *Libros en acceso abierto*. Universidad de La Salle. Ediciones Unisalle. <https://doi.org/10.19052/9789585400115>
- Sánchez, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, 35(142), 128–148. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71853-1](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71853-1)
- Sánchez, N. (2023). *Seminario Electivo: Fundamentación Pedagógico-Didáctica*. Universidad de la Salle.
- Sierra-Rodríguez, V. L., Cardona-Arango, D., & Arroyave, I. (2021). Ethnicity and Low Birth Weight: Inequalities Between Ethnic Minorities and the Predominant Mestizo Population, Colombia, 2008–2014. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 23(1). <https://doi.org/10.1007/s10903-020-01031-4>

- Singh, P. (2002). Pedagogising knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4). <https://doi.org/10.1080/0142569022000038422>
- Sor Martha Inés Alfonso Gómez. (2018). *Programa Promundo Activo: un aporte a la Paz*. <https://www.compartirpalabramaestra.org/propuestas-premio-compartir/rectores/programa-promundo-activo-un-aporte-la-paz#:~:text=Promundo Activo será en el,con capacidad de tramitar pacíficamente>
- Soto-Molina, J., & Méndez-Rivera, P. E. (2022). Decolonial approach to the intercultural bilingual curriculum: *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 15(1). <https://doi.org/10.15332/25005421.6352>
- Spivak, G. C., MacLean, G. M., & Landry, D. (1996). *The Spivak reader : selected works of Gayatri Chakravorty Spivak*. Routledge.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=cat08656a&AN=slc.990036018580104314&site=eds-live&scope=site&custid=s8996554>
- Stenhouse, L. (1985). La investigación como base de la enseñanza. Research as a basic for teaching. *Heinemann Educational Books LTD*.
- Tann, K., & Scott, A. (2021). Bridging disciplinary knowledge: the challenge of integrating EAP in business education. *Higher Education*, 81(3). <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00551-0>
- Tavares, V. (2022a). Exploring the Impact of Notions of Success based on Native-Speakerism, Individualism and Neoliberalism on ESL Students' Identities. In *Language Policy(Netherlands)* (Vol. 29). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-92353-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-92353-2_10)
- Tavares, V. (2022b). Neoliberalism, native-speakerism and the displacement of international students' languages and cultures. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(8), 3045–3058. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2084547>
- Tobón, M. (2018). "Nuestro futuro es nuestro pasado". explotación de oro, medioambiente y resistencia indígena en el medio río Caquetá. *Maguaré*, 32(1). <https://doi.org/10.15446/mag.v32n1.76167>
- Tochon, F. V. (2019). *Decolonizing World Language Education: Toward Multilingualism* (1st ed., pp. 264–281). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453113-11>
- Toledo, V. M. (2013). El metabolismo social: una nueva teoría socioecológica. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 34(136), 41–71.
- Torres, A. (2004). Por una investigación desde el margen. In *La práctica investigativa en ciencias sociales*. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130051523/investigacion.pdf>
- Tuñón, I. (2019). *Infancia(s) : progresos y retrocesos en clave de desigualdad*. Serie Agenda para la Equidad (2017-2025).
- Tupas, R. (2022). The colonality of native speakerism. *Asian Englishes*, 24(2). <https://doi.org/10.1080/13488678.2022.2056797>

- UNESCO. (1990). *Innovations And Initiatives In Teacher Education In Asia And The Pacific Region*. 1(Comparative Overview of Fifteen Countries), 224.
- UNESCO. (2006). Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente. Una apuesta por el cambio. In *Anales de Psicología*.  
[https://www.researchgate.net/publication/287432516\\_Modelos\\_innovadores\\_en\\_la\\_formacion\\_inicial\\_docente\\_Una\\_apuesta\\_por\\_el\\_cambio](https://www.researchgate.net/publication/287432516_Modelos_innovadores_en_la_formacion_inicial_docente_Una_apuesta_por_el_cambio)
- UNESCO. (2015). *Investing in teachers is investing in learning. A prerequisite for the transformative power of education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233897>
- Urrea, N. (2018). ¿Cómo finaliza Colombia bilingüe?  
[http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%20DA%20EDICION\\_271117.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%20DA%20EDICION_271117.pdf).
- Usma, J. (2009). Globalization and Language and Education Reform in Colombia: A Critical Outlook. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(2). <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2200>
- Usma, 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(1), 123–141.
- Valencia, J. A. Á. (2018). Visiones de lengua y enseñanza de lengua extranjera: una perspectiva desde la multimodalidad. In MG: Editora Unemat. (Ed.), In M. Machado (Ed.) *Reflexões, perspectivas e práticas no estágio supervisionado em letras Cáceres, MG: Editora Unemat* (pp. 56–72).
- Valencia, R. R. (1997). The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice. In *The Evolution of Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. <https://doi.org/10.4324/9780203046586>
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial Madrid.
- Van-Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Analysis* (1st ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195323306.001.0001>
- Van Krieken, R., Habibis, B., Smith, P., Hutchins, B., Martin, G., & Maton, K. (2021). Education and Knowledge. In *Sociology: Themes and perspectives. Sixth Edition* (Sixth). Pearson.  
[https://doi.org/10.4324/9780203358245\\_chapter\\_5](https://doi.org/10.4324/9780203358245_chapter_5)
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse as the Recontextualization of Social Practice*. Oxford University Press, Incorporated.
- Vargas, A., Tejada, H., & Colmenares, S. (2008). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés): una lectura crítica. *Lenguaje*, 36(1 SE-), 241–275.  
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v36i1.4863>
- Walton, E. (2017). Inclusive education in initial teacher education in South Africa: practical or professional knowledge? *Journal of Education*, 67.
- Walton, E., & Rusznyak, L. (2020). Cumulative knowledge-building for inclusive education in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(1).

<https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1686480>

- Woll, N., Paquet, P. L., & Wouters, I. (2022). Language as a vehicle or as a resource? Exploring the nature of metalinguistic reflection in plurilingual consciousness-raising tasks. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2134398>
- Yennesit, P., & Mondragón, S. (2021). Precariedad laboral en población afrodescendiente e indígena agravada por el conflicto armado en Colombia. In *Revista de Ciencias Sociales*. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35918>
- Zaccagnini, M. (2002). Reformas educativas: espejismos de innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1). <https://doi.org/10.35362/rie2913062>
- Zapata Olivella, M. (1967). Mis ajetreos en el novelar hispanoamericano. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 10(1), 69–73.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1996). *Investigación y experiencia en las Escuelas Normales*.
- Zuluaga, Y. (2011). Las Escuelas Normales Superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 7(2), 67–93.
-

## Apéndices

### Apéndice A. Consentimiento de Participación en Proyecto de Investigación

Respetada maestra/o en formación,

Reciba un fraternal saludo. Mi nombre es Yuly Andrea González, maestra de inglés al servicio de la educación pública vinculada hace 10 años a la Secretaría de Educación del Bogotá. Hace cinco he trabajado bajo la figura de comisión de servicios en el proyecto de aulas de inmersión para los niveles de primaria. Desde esta experiencia he podido relacionarme con maestras normalistas que asumen la enseñanza del inglés en los niveles iniciales.

Mi interés por ahondar en este contexto me llevó a vincularme al programa de Doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad de la Salle, en donde he logrado consolidar el proyecto de investigación denominado “xxxxxx”. Esta investigación cualitativa busca comprender las apuestas formativas que orientan el componente de didáctica del inglés en los Programas de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores.

Partiendo de lo anterior, quisiera compartirle mi interés para que usted participe en este estudio. Para mí sería un honor poder contar con los saberes y experiencias que se construyen en su ENS en relación con la formación en el componente didáctico en inglés en el PFC. Estoy segura de que los resultados constituirán un aporte valioso para construir nuevos horizontes de sentido que visibilicen las prácticas de enseñanza que tienen lugar en este nivel y contexto.

Este estudio se hará con los maestros y maestras en formación y formadores encargados de enseñar en el componente de didáctica del inglés. Los datos se recogerán a partir de encuestas, entrevistas, revisión documental y observaciones. Dependiendo de la disponibilidad de la institución, la recolección de datos podría darse entre una y tres sesiones, continuas o discontinuas.

Toda la información recopilada será analizada para dar cuenta del objetivo general, en este sentido, en ningún momento se referirá a la identidad ni a las particularidades de las experiencias de los participantes

Agradezco su amable atención y colaboración para permitirme acercarme a los aprendizajes y construcciones que se tejen en su ENS, ya que, sin duda, serán un gran aporte para la investigación y la Universidad.

Me despido atentamente,

*Yuly Andrea González Mendoza*  
Doctorante en Educación y Sociedad  
Universidad de la Salle  
ygonzalez07@unisalle.edu.co

**Apéndice B. Encuesta para Maestros y Maestras en formación**

## Encuesta para maestras y maestros en formación

Estimada maestra/maestro en formación

Gracias por participar en el estudio denominado "xxxxxxx". Esta investigación busca comprender las apuestas formativas que orientan la formación en inglés en los Programas de Formación Complementaria (PFC) de las Escuelas Normales Superiores.

Para mi resulta un aporte valioso conocer sus percepciones frente a la formación para la enseñanza del inglés en el PFC, por eso le invito a diligenciar esta corta encuesta que me permitirá conocer más de cerca sus percepciones frente a la enseñanza de este idioma. Estoy segura de que los resultados en cada una de las preguntas que usted conteste constituirán un insumo relevante para construir nuevos horizontes de sentido que visibilicen las prácticas de enseñanza que tienen lugar en este nivel y contexto de formación.

Tenga en cuenta que la información personal será confidencial y que las opiniones o respuestas que consigne serán tratadas solo con fines académicos. Si surge alguna duda por favor no dude en escribirme al correo [ygonzalez07@unisalle.edu.co](mailto:ygonzalez07@unisalle.edu.co)

¡Mil gracias por compartir sus saberes y experiencias!

Consentimiento
<p>Estimado participante, al seleccionar la opción "sí quiero participar en este estudio", usted reconoce que su participación en esta investigación es voluntaria y que usted tiene 18 años o más. Todo el material que se recoja (testimonios, interpretaciones, fotografías, artefactos diversos) serán utilizados únicamente con fines académicos. Como titular del dato personal, usted podrá ejercer sus derechos a conocer, actualizar, rectificar, modificar, acceder o solicitar la supresión de un dato o revocar la autorización otorgada, mediante comunicación a través del correo electrónico <a href="mailto:ygonzalez07@unisalle.edu.co">ygonzalez07@unisalle.edu.co</a></p> <p>Marque solo una opción</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sí deseo participar en este estudio y responder la encuesta</li><li>• No deseo participar en este estudio</li></ul>
Caracterización
<p><b>1. Departamento en donde estudia el PFC (Marque con una X)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Casanare</li><li>• Cundinamarca</li><li>• Boyacá</li></ul> <p><b>2. Ciudad/municipio:</b> _____</p>

**3. ¿Cuál es su rango de edad?**

- 18-20
- 21-25
- 26-30
- 31-35
- 36-40
- 41-45
- 46-50
- 51-55
- 56 o mayor

**4. ¿Termino su bachillerato en una ENS?**

- Sí
- No

**5. ¿A qué Escuela Normal pertenece?**

- ENS San Bernardo
- ENS María Auxiliadora (Soacha)
- ENS Distrital María Montessori
- ENS de ENSLAP
- ENS de Monterrey

**6. ¿En qué zona se encuentra ubicada su ENS?**

- Rural
- Urbana

Percepción de la Enseñanza del inglés como lengua extranjera					
<i>Es importante que un normalista...</i> (Marque con una X)	Muy en desacuerdo o	En desacuerdo o	Ni de acuerdo ni en desacuerdo o	De acuerdo	Muy de acuerdo
7. Pueda hablar fluidamente en inglés					
8. Tenga una buena pronunciación					
9. Sepa vocabulario y estructuras gramaticales necesarias para poder enseñarlas a los niños en preescolar y primaria					
10. Pueda crear situaciones auténticas en la clase para que los niños y niñas puedan practicar inglés					
11. Pueda motivar a sus estudiantes y crear materiales así no tenga conocimiento suficiente de la lengua					
12. Conozca el contexto de sus estudiantes para involucrarlos en el diseño de las clases					
<b>Comentarios adicionales:</b>					

Práctica pedagógica				
<i>En las clases que usted ha desarrollado con los niños y niñas de preescolar y /o primaria...</i> (Marque con una X)	Nunca	A veces	Con frecuencia	siempre
13. Los niños y niñas se ríen y disfrutan participar en las actividades				

14. Los niños y niñas realizan varias actividades que implican movimiento				
15. Orienta actividades para que los estudiantes las desarrollen individualmente				
16. Orienta actividades para que los estudiantes las desarrollen en grupo				
17. Utiliza mímica y gestos para hacerse entender				
18. Enseña estructuras gramaticales				
19. Permite que sus estudiantes participen activamente				
20. Planea muchas actividades para una sola clase				
21. Planea pocas actividades para una sola clase				
22. Le gusta tener el control de la clase				
23. Desarrolla la clase paso por paso				
24. Realiza una actividad inicial de calentamiento con el fin de preparar a los estudiantes para la clase				
25. Asigna roles a sus estudiantes (monitor, repartidor de material)				

26. Cuando asigna una actividad, muestra ejemplos del resultado que espera				
27. Cuando asigna una actividad le comparte a los estudiantes el tiempo que tienen para desarrollarla				
28. Escriba un título que usted le pondría a una de sus clases.				
29. Partiendo de ese título ¿Cuál sería el objetivo de esa clase?				
30. ¿Cómo se siente cuando debe aplicar una clase de inglés con los niños de preescolar y/o primaria? (marque con una x más de una opción si es su caso)				
<input type="checkbox"/> Ansioso				
<input type="checkbox"/> Inseguro				
<input type="checkbox"/> Confiando				
<input type="checkbox"/> Seguro				
<input type="checkbox"/> Nervioso				
<input type="checkbox"/> Tranquilo				
Si marcó “ansioso, inseguro y/o nervioso” ¿Qué lo hace sentirse de esa manera cuando va a aplicar una clase de inglés?				
<b>Comentarios adicionales:</b>				

<b>Diseño e Implementación de Materiales</b>				
<i>En las clases que usted ha desarrollado con los niños y niñas de preescolar y /o primaria...</i> (Marque con una X)	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Con frecuencia</b>	<b>siempre</b>
31. Se apoya en materiales didácticos encontrados en diferentes portales virtuales				
32. Se apoya en materiales didácticos adaptados por usted de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes				
33. Establece una intención y objetivo con los materiales que utiliza en clase				
34. Tiene en cuenta el contexto de sus estudiantes para diseñar o escoger el material de apoyo en sus clases				
35. Hace preguntas de monitoreo en varias secciones de su clase				
<p>36. ¿Qué tipo de recursos didácticos utiliza para desarrollar las clases de inglés con los niños y niñas de preescolar y (¿o primaria?) (Marque con una x las opciones)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Libros</li> <li><input type="checkbox"/> Guías impresas</li> <li><input type="checkbox"/> Carteles</li> <li><input type="checkbox"/> Videobeam</li> <li><input type="checkbox"/> Canciones</li> <li><input type="checkbox"/> Pistas de audio</li> <li><input type="checkbox"/> Presentaciones en powerpoint o programas similares</li> <li><input type="checkbox"/> Vídeos</li> </ul>				

Películas

Juegos de mesa

Otros ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

**Comentarios adicionales:**

<b>Política de Bilingüismo y Formación Inicial de Normalistas</b>				
<b><i>En importante que un normalista...</i></b> (Marque con una X)	<b>Muy importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Poco importante</b>	<b>Nada importante</b>
37. Conozca los lineamientos de política pública de bilingüismo (mallas curriculares, estándares, DBA)				
38. Conozca los materiales de apoyo que ha dispuesto el MEN para preescolar y primaria con el fin de que los futuros maestros puedan luego aplicarlos en sus clases				
39. Conozca cada uno de los programas desarrollados en la política de bilingüismo				
40. Establezca una posición crítica y activa frente a las políticas de bilingüismo en Colombia				
41. De los siguientes programas ¿con cuáles está usted familiarizado?				
<input type="checkbox"/> Talk-Kative <input type="checkbox"/> Inspiring Teachers <input type="checkbox"/> School To School <input type="checkbox"/> Aliados 10				

- ENS Con Modelo Bilingüe
- Ninguno
- Otro, ¿Cuál? \_\_\_\_\_

42. De los siguientes materiales y documentos dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional ¿con cuáles está usted familiarizado?

- Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés
- Derechos básicos de aprendizaje del inglés, grados transición a 5° de primaria
- Mallas de aprendizaje para transición a 5° de primaria
- Guía práctica para la implementación del currículo sugerido en inglés
- Orientaciones y principios pedagógicos del currículo sugerido de inglés para instituciones educativas y secretarías de educación
- My ABC English kit
- Bunny Bonita
- Ninguno
- Otro, ¿Cuál? \_\_\_\_\_

43. Si en la anterior pregunta marcó una o más opciones ¿estos documentos y/o materiales han sido abordados en las clases de formación en didáctica del inglés en el PFC?

- Sí
- No

**Consideraciones Para la Formación para la enseñanza del Inglés de Futuros Maestros**

44. Marque los indicadores que usted considera deben fortalecerse en la formación didáctica de normalistas	<input type="checkbox"/> Planes de formación continua para maestros en formación y formadores <input type="checkbox"/> Materiales accesibles para la enseñanza del inglés en preescolar y primaria <input type="checkbox"/> Programas de inmersión para maestros en formación de las ENS <input type="checkbox"/> Política de bilingüismo con estrategias centradas en preescolar y primaria <input type="checkbox"/> Otra ¿Cuál? _____
45. ¿Cuál es la mayor dificultad que usted considera deben enfrentar los maestros en formación una vez empiezan su práctica en el aula en relación con la enseñanza del inglés?	
46. ¿En un futuro se ve como profesor de inglés?	
47. Si tiene algún otro comentario relacionado con este estudio por favor escríbalo a continuación.	
<b>Comentarios adicionales:</b>	

**¡Mil gracias por su participación!**

### Apéndice C. Guía de observación de clase de práctica en inglés

**Técnica:** Observación a clase de práctica

**Instrumento:** Guía de observación de la clase de práctica en inglés

Guía de observación de la clase de práctica en inglés					
<b>1. Perfil de la clase</b>					
Fecha: ___/___/___		ENS:		Semestre:	
Ciudad/municipio:		Colegio en donde se realiza la práctica:		Duración de la clase:	
Curso:		Número de Estudiantes:		Zona: Rural <input type="checkbox"/> Urbana <input type="checkbox"/>	
Contextualización					
Objetivo de la clase					
<b>2. Ambiente físico de la clase</b>					
Organización de las sillas y demás mobiliario					
Recursos audio/visuales					
Factores externos que repercuten en el desarrollo de la clase					
<b>3. Momentos de la clase delimitados por contenidos, instrucciones, tareas, comportamientos, interacciones.</b>					
Etapa	Descripción	interacción	Recursos	Tiempo	Código

<b>4. Recursos</b>					
<p><b>Experienciales directos</b></p> <p>(objetos que se incluyen en cualquier momento del acto didáctico, dentro o fuera del aula, y que sirven de experiencia directa al alumno)</p>					
<p><b>Estructurales o propios del ambiente escolar</b></p> <p>(forman parte de las instalaciones propias del centro, cuya finalidad prioritaria es colaborar en los procesos de enseñanza)</p>					

<b>Simbólicos</b>  (recursos que sin presentar el objeto real pueden aproximar la realidad al estudiante a través de símbolos o imágenes)	<b>Fijo proyectable</b>	
	<b>Impreso</b>	
	<b>Presentado con medios tecnológicos</b>	

**5. Procedimientos para el manejo de la clase**

<p><input type="checkbox"/> <b>Incentivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Cuadro de honor</li> <li><input type="checkbox"/> Diplomas</li> <li><input type="checkbox"/> Sellos</li> <li><input type="checkbox"/> Stickers</li> <li><input type="checkbox"/> Verbales en inglés</li> <li><input type="checkbox"/> Verbales en español</li> <li><input type="checkbox"/> Golosinas</li> <li><input type="checkbox"/> Otros _____</li> </ul> <p><b>Se establecen reglas y acuerdos claros al iniciar la clase</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p><b>Las reglas y acuerdos son consensuadas con los estudiantes</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p>	<p><input type="checkbox"/> <b>Captadores de atención</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Canciones en inglés</li> <li><input type="checkbox"/> Canciones en español</li> <li><input type="checkbox"/> Rimas en inglés</li> <li><input type="checkbox"/> Rimas en español</li> <li><input type="checkbox"/> Actividades de respuesta física total</li> <li><input type="checkbox"/> Otros. _____</li> </ul> <p><input type="checkbox"/> <b>Asignación de roles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Líder de fila</li> <li><input type="checkbox"/> Repartidor de material</li> <li><input type="checkbox"/> Repartidor de gel antibacterial</li> <li><input type="checkbox"/> Asistente de calendario</li> <li><input type="checkbox"/> Repartidor de refrigerio</li> <li><input type="checkbox"/> Asistente de sellos</li> <li><input type="checkbox"/> Asistente de luz</li> <li><input type="checkbox"/> Otro _____</li> </ul>
--	---

**6. Procedimientos de evaluación y de retroalimentación al estudiante****7. Observaciones y comentarios**

Consignar acá la manera como se dan las interacciones entre estudiante y maestra/o y el uso del primer y segundo idioma.



**Apéndice E. Matriz de vaciamiento. Planeadores de la Clase de Práctica en inglés**

UNIVERSIDAD DE LASALLE **Sentidos de la Formación en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de los Futuros Normalistas**

**Reg:** Planeadores **Año:** 2022

**Descripción:** Planeaciones de práctica

Revisado	Fecha	ENS	Nombre docente en formación	pr e	Grado					multig rado	Zona	
					1°	2°	3°	4°	5°		R	U
<input type="checkbox"/>												
<input type="checkbox"/>												
<input type="checkbox"/>												
<input type="checkbox"/>												
<input type="checkbox"/>												

**Directora de tesis:** Mónica del Valle

Target	Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4	Observaciones

## Apéndice F. Matriz de Análisis de Artefactos Utilizados para el Desarrollo de la Clase de Práctica Elaborados y/o adaptados por los Maestros en Formación

**Técnica:** Análisis de artefactos diversos

**Instrumento:** Matriz de análisis de recursos (impresos) utilizados para el desarrollo de la clase de práctica elaborados y/o adaptados por los maestros en formación

Matriz de análisis de artefactos recursos utilizados para el desarrollo de la clase elaborados y/o adaptados por los maestros en formación			
Fecha: ___/___/___		ENS:	
Ciudad/municipio:		Semestre:	Registro fotográfico n.º:
Colegio en donde se realiza la práctica:		Curso:	Número de Estudiantes:
Tema			
Descripción del material			
<b>Preguntas orientadoras para evaluar los recursos físicos</b>			
<b>Creación propia basado en Murado (2014) y Nuñez et al (2009)</b>			
	sí	No	No aplica
<b>Diseño y estructura</b>			
1. El material es atractivo y atrae la atención de los estudiantes (color, fuente, imagen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Cumple con las normas de seguridad que exige su manejo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Puede ser usado los estudiantes de manera autónoma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Puede reciclarse con el paso del tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ofrece un balance entre texto e imagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Es resistente y parece difícil que se rompa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Se puede usar de manera regular en las sesiones de inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Funcionalidad</b>			
8. El material es de fácil manejo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Permite el aprendizaje experiencial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Permite el aprendizaje multisensorial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Permite el aprendizaje activo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Refuerza los contenidos aprendidos en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Las tareas para desarrollar con el material son claras en el material	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Las indicaciones para su uso se presentan de manera clara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Pertinencia</b>			
15. El material es creado y/o adaptado por las maestras según el contexto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Maximiza el tiempo de conversación de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ofrece oportunidades para que los estudiantes se involucren en las actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Promueve el desarrollo de inteligencia múltiples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Se utiliza recursos tomados del contexto de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Es apropiado para el nivel de lengua de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Es apropiado para la edad de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Fomenta el trabajo en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Contenido</b>			
23. El contenido se centra en vocabulario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. El contenido se centra en gramática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. El contenido se centra en el desarrollo oral del inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. El contenido se centra en el desarrollo de la comprensión lectora en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. El contenido se centra en el desarrollo de la comprensión auditiva en inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. El contenido es coherente con el plan de estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Observaciones y reflexiones</b>			



### Apéndice H. Entrevista semiestructurada dirigida a maestras formadoras

**Técnica:** Entrevista semiestructurada dirigida a maestras formadoras que orientan el componente de metodología/didáctica del inglés.

**Instrumento:** Matriz con preguntas orientadoras.

Matriz para realización de entrevista semiestructurada para maestros en formación y normalistas egresados		
Fecha: _____		ENS: _____
Semestre:		
<b>Participante</b>	Maestra formadora <b>Nombre:</b> _____	
<b>Objetivo</b>	Conocer las percepciones de las maestras que orientan la formación en didáctica/metodología para la enseñanza del inglés frente al diseño y contenido del plan de estudios, el acompañamiento y las líneas de acción establecidas desde el MEN para el fortalecimiento del inglés, y su rol en el desarrollo de la práctica pedagógica en inglés.	
Perfil del docente		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Podría proporcionarme una breve introducción sobre usted? ¿De qué lugar proviene?</li> <li>2. ¿Cuál ha sido su trayectoria académica? ¿Es normalistas?</li> <li>3. ¿Cuál es su experiencia laboral hasta el momento?</li> <li>4. ¿Ha tenido alguna experiencia previa en la enseñanza de niños en preescolar o primaria?</li> <li>5. ¿Cuánto tiempo ha desempeñado el rol de formadora de maestros en la ENS (Escuela Normal Superior)?</li> <li>6. ¿Es docente en alguna institución universitaria?</li> <li>7. ¿Posee habilidades en el idioma inglés o ha ejercido como maestra de inglés?</li> <li>8. ¿Participa en la orientación de alguna asignatura en el Proyecto de Fin de Carrera (PFC)?</li> </ol>		
Plan de estudios		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo está estructurada la formación para la enseñanza del inglés en el PFC?</li> <li>2. ¿Las clases se imparten en inglés?</li> <li>3. ¿Se emplea algún libro o material como guía en las clases?</li> <li>4. ¿Cómo se construye el plan de estudios?</li> <li>5. Se observa una integración del inglés con las nuevas tecnologías. ¿Cómo se vinculan estas dos asignaturas?</li> <li>6. ¿Qué temas se abordan en las clases de inglés o didáctica del inglés?</li> <li>7. ¿Existe un esquema o ruta definida a seguir en las clases? En caso afirmativo, ¿cuál es?</li> <li>8. ¿Se utilizan materiales creados por usted? ¿Cuáles?</li> </ol>		
Percepción frente acompañamiento del MEN		
<p>La Escuela Normal hace parte de algún programa del Ministerio de Educación Nacional como</p> <p><input type="checkbox"/> Talk-Kative</p> <p><input type="checkbox"/> Inspiring Teachers</p>		

- School To School
- Aliados 10
- ENS Con Modelo Bilingüe
- Ninguno
- Otro, ¿Cuál? \_\_\_\_\_

Siente que hay un apoyo por parte del MEN en lo referido al fortalecimiento del inglés en el PFC

#### Práctica

1. ¿Cuándo se empieza a hacer el proceso de observación?
2. ¿La observación la hace con todos los cursos?
3. ¿La planeación de la práctica se hace en inglés o en español?
4. ¿Quién revisa la planeación?
5. ¿Cómo se evalúa la práctica?
6. ¿Reciben retroalimentación de la maestra titular?
7. ¿Usted ha estado presente en la práctica de los futuros maestros en tú ves esta ¿Usted ha estado presente en la práctica pedagógica que hacen los futuros maestros en inglés?
8. ¿Quién dirige los proyectos de investigación?
9. ¿Hay proyectos de investigación relacionados en relación con la enseñanza del inglés desarrollado por los futuros maestros? ¿Usted ha orientado alguno?

#### Sugerencias

1. ¿Cuáles son las fortalezas que se pueden destacar en la formación del componente en didáctica/metodología del inglés que se imparte en el contexto del PFC en la institución?
2. ¿Qué debilidades identifica en la formación del componente en didáctica del inglés que se brinda en el contexto del PFC en esta institución?
3. ¿Cuáles estrategias le gustaría que la Secretaría de Educación y/o el Ministerio de Educación implementara para fortalecer su formación en didáctica del inglés, como programas de inmersión en inglés, alianzas con universidades o institutos de inglés, o la disponibilidad de libros impresos para preescolar y primaria?

## Apéndice H. Entrevista semiestructurada dirigida a coordinadoras de práctica

**Técnica:** Entrevista semiestructurada dirigida a coordinadoras de práctica

**Instrumento:** Matriz con preguntas orientadoras

<b>Matriz para realización de entrevista semiestructurada para coordinadoras de práctica en el PFC</b>		
Fecha: _____	ENS: _____	Semestre: NA
<b>Participante</b>	Maestra coordinadora de práctica	
<b>Objetivo</b>	Conocer la organización de la práctica pedagógica e investigativa relacionada con la enseñanza del inglés.	
<b>Dimensiones evaluadas en el instrumento</b>	<p><b>Estructura y organización de la práctica pedagógica e investigativa en inglés:</b> En esta categoría se pretende indagar sobre la manera como está estructurada la práctica pedagógica, y en particular cómo se lleva a cabo la práctica en inglés por parte de los futuros normalistas. Se pretende indagar desde la posición de las coordinadoras de práctica en relación con dos aspectos: organización de la práctica pedagógica, articulación con la formación en metodología y didáctica del inglés y</p> <p><b>Proyección y desafíos de los maestros en formación:</b> en esta sección se busca indagar frente a la proyección de los futuros maestros y las estrategias que según ellos podrían fortalecer la enseñanza del inglés.</p>	
Perfil del docente		
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Podría proporcionarme una breve introducción sobre usted? ¿De qué lugar proviene?</li> <li>2. ¿Cuál ha sido su trayectoria académica? ¿Es normalistas?</li> <li>3. ¿Cuál es su experiencia laboral hasta el momento?</li> <li>4. ¿Ha tenido alguna experiencia previa en la enseñanza de niños en preescolar o primaria?</li> <li>5. ¿Cuánto tiempo ha desempeñado el rol de formadora de maestros en la ENS (Escuela Normal Superior)?</li> <li>6. ¿Es docente en alguna institución universitaria?</li> <li>7. ¿Posee habilidades en el idioma inglés o ha ejercido como maestra de inglés?</li> <li>8. ¿Participa en la orientación de alguna asignatura en el Proyecto de Fin de Carrera (PFC)?</li> </ol>	
Estructura de la práctica		
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuál es está estructurada la práctica en el PFC?</li> <li>2. ¿Cuántas horas de observación se realizan antes de iniciar la práctica?</li> <li>3. ¿Dónde se lleva a cabo esta observación? ¿En qué cursos y materias?</li> <li>4. ¿Existe una asignatura específica denominada "práctica"? ¿Qué contenidos se abordan en este componente académico?</li> <li>5. ¿Cómo se retroalimenta la práctica y quién es responsable de este proceso? ¿Cómo se evalúa la calidad de la práctica?</li> <li>6. ¿Existe algún formato de evaluación estandarizado para la práctica?</li> <li>7. Con relación a las planeaciones que deben realizar los futuros maestros, ¿se les requiere seguir un formato específico?</li> </ol>	

8. ¿Quién verifica la implementación de estas planeaciones, existen criterios de evaluación establecidos?
9. ¿Qué temas son incluidos en el plan de estudios de práctica?
10. ¿Se utilizan libros de texto u otros materiales de apoyo en la enseñanza durante la práctica?

#### **Percepción frente acompañamiento del MEN y otras entidades**

¿La Normal tiene convenio con alguna universidad o algún programa del ministerio, para el fortalecimiento del inglés en el PFC? ¿En qué consiste?

#### **Investigación**

10. ¿Existen proyectos de investigación enfocados en la didáctica del inglés dentro del programa?
11. ¿Podría proporcionar información sobre las líneas de investigación que aborda el Proyecto de Fin de Carrera (PFC)?
12. ¿Quiénes son los responsables de supervisar y dirigir los proyectos de investigación?
13. ¿Se encuentra disponible el acceso a las tesis resultantes de estos proyectos de investigación?
14. ¿La Escuela Normal Superior tiene algún enfoque o énfasis específico en su programa académico?


#### **Sugerencias**

1. ¿Qué fortalezas podrías destacar de la formación que se da en el contexto del PFC en tu institución?
2. ¿Qué aspectos por mejorar encuentras en la formación que se da en el contexto del PFC en tu institución?
3. ¿En términos generales consideras que los futuros maestros están preparados para enseñar inglés en preescolar o primaria?

## Apéndice I. Entrevista grupal semiestructurada dirigida a futuros normalistas

**Técnica:** Entrevista creativa tipo taller dirigida a maestros en formación

**Instrumento:** Matriz de análisis de taller

<b>Matriz de análisis de entrevista creativa tipo taller dirigida a maestros en formación</b>		
<b>Perfil de la clase</b>		
Fecha: ___/___/___	ENS:	Semestre:
Ciudad/municipio:	Número de Estudiantes:	Sede:
Contextualización:		
<b>Objetivo</b>	Conocer las percepciones de los maestros/as en formación relacionadas con las disposiciones frente al aprendizaje del inglés, el desarrollo de la práctica pedagógica y su proyección investigativa y profesional en relación con la enseñanza de esta lengua extranjera.	
<b>Predisposiciones para la enseñanza del inglés</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo fue su proveesode formación en lengua extranjera en el colegio?</li> <li>2. ¿Cómo ha sido su formación en lengua extranjera en el PFC?</li> </ol>		
<b>Familiaridad con documentos de referencia en la política de bilingüismo.</b>		
<b>Material para la estación</b>		
		

The image displays a collection of educational resources for English language learning in Colombia. At the top, there are four book covers: 'DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE DE INGLÉS', 'ORIENTACIONES Y PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DEL CURRÍCULO SUGERIDO DE INGLÉS', 'MALLAS DE APRENDIZAJE DE INGLÉS', and 'GUÍA PRÁCTICA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO SUGERIDO DE INGLÉS'. Below these is a screenshot of a website titled 'Season 1' with three main sections: 'Kids' (Eco Kids 2.0), 'Teens' (Eco Teens 2.0), and 'Teacher Toolkit 2.0'. Each section has a 'Go to' button. At the bottom of the screenshot is the 'Eco Kids 2.0' logo.

### Preguntas orientadoras:

1. ¿Conoce este material?
2. ¿Lo ha trabajado en clase de metodología/didáctica del inglés?
3. ¿Cómo se ha trabajado en las clases de didáctica del inglés?
4. ¿Lo ha utilizado en sus planeaciones para la práctica pedagógica en inglés? ¿Es útil para la planeación estas clases?

### Desarrollo de la práctica pedagógica en inglés.

1. ¿Ya ha realizad práctica pedagógica en inglés?
2. ¿Cuándo inicio tu práctica en inglés?
3. ¿Cuánto tiempo duro la práctica?
4. ¿En dónde la realizó?
5. ¿Con qué cursos?
6. ¿Cuál era la función de la maestra titular?
7. ¿Hizo observaciones antes de hacer la clase de inglés? ¿dónde realizó esas observaciones?
8. ¿Quién retroalimenta tus clases de práctica y planeaciones de inglés?
9. ¿La práctica pedagógica esta articulada con su formación en el componente de didáctica/ metodología para la enseñanza del inglés? ¿la maestra de este componente lo asesora en sus planeaciones o da algún tipo de retroalimentación?

<b>Práctica investigativa y proyección profesional</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Qué aspectos resalta de la ENS con respecto a su formación en la enseñanza del inglés y que aspectos considera deberían mejorar?</li><li>2. ¿De qué trata su trabajo de investigación? Si es relacionado con la enseñanza del inglés, ¿Quién lo dirige?</li><li>3. ¿En un futuro se visualiza como profesor/a de inglés?</li></ol>
<b>Comentarios y consideraciones finales</b>

## Apéndice J. Códigos de autonomía a partir de revisión documental

Apartado	Corpus	Ejemplo en el corpus	Código
1	Ley 115 (art. 21, numeral c)	<b>Objetivos generales de la educación básica.</b> El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.	RA- PA-
2	Ley 115 (art. 21, d)	<b>Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria.</b> El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética	RA- PA-
3	Ley 115 (art. 21, m)	<b>Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria.</b> La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera.	RA – PA+
4	Ley 115 (art. 22, numeral a)	<b>Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria.</b> El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua	RA- PA-
5	Ley 115 (art. 22, b)	<b>Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria.</b> La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo.	RA- PA-
6	Ley 115 (art. 22, i)	<b>Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria.</b> La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera.	RA – PA+
7	Ley 115 (art. 23)	<b>Áreas obligatorias y fundamentales</b> para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes [...] 7. idiomas extranjeros.	RA – PA+
8	Ley 115 (art. 23)	<b>Áreas obligatorias y fundamentales</b> para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo institucional. Los grupos de áreas	RA- PA-

		obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes [...] 7. Humanidades, lengua castellana	
9	Ley 115 (art. 31)	<b>Áreas fundamentales de la educación media académica.</b> Aunque todas las áreas de la educación media académica son obligatorias y fundamentales, las instituciones educativas organizarán la programación de tal manera que los estudiantes puedan intensificar, entre otros, en ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, arte o <b>lenguas extranjeras</b> , de acuerdo con su vocación e intereses, como orientación a la carrera que vayan a escoger en la educación superior	RA – PA+
10	Ley 115 (art. 199)	<b>Establecimientos educativos bilingües.</b> Los establecimientos educativos bilingües privados podrán contratar personas nacionales o extranjeras, que posean título universitario distinto al de profesional en educación para la enseñanza del segundo idioma o de asignaturas en dicho idioma, siempre y cuando el establecimiento educativo se comprometa a proveer los medios para la preparación pedagógica de este personal.	RA – PA+
11	Decreto 3012 de diciembre 19 de 1997 (art. 4, numeral c)	<b>Núcleos del saber formación de educadores en las ENS.</b> El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el <b>dominio de una segunda lengua.</b>	RA – PA+
12	Serie de lineamientos curriculares de Idiomas Extranjeros	Promover las <b>orientaciones pedagógicas</b> para que los docentes del área se apropien de los elementos conceptuales básicos y hagan efectiva la autonomía para guiar los procesos, para atender las necesidades del diseño curricular dentro del Proyecto Educativo Institucional, (PEI), buscar oportunidades de manejo innovador del área y asumir y apropiarse de los avances científicos y tecnológicos. Así mismo, se busca que los docentes puedan establecer logros alcanzables en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera, efectuar evaluaciones continuas y tomar decisiones que hagan que el currículo específico sea pertinente y eficaz y los aprendizajes significativos.	RA – PA+

## Apéndice K. Trabajos de grado encontrados en la ENS 1

Tesis	Titulo	Objetivo	Población beneficiada		
			Grado	Institución	Zona
<b>Desarrollo y uso de materiales didácticos para la enseñanza del inglés</b>					
1.	Material didáctico para la enseñanza del inglés en primaria	Ofrecer una ayuda a profesores de básica primaria y preescolar que no cuentan con bases para la enseñanza del inglés.	NA	oficial	NA
2.	Cartilla de inglés para primaria	Ofrecer una cartilla a profesores de básica primaria y preescolar que no tienen conocimiento para la enseñanza del inglés.	NA	oficial	NA
3.	Elaboración de material didáctico para la enseñanza del inglés en los niños de primero de la ENS Monterrey	Elaborar material didáctico para el mejoramiento del aprendizaje del inglés en niños de primero de primaria de la ENS	1°	oficial	Urbana
4.	Cartilla de inglés para niños de primaria	Ofrecer una ayuda a profesores de básica primaria y preescolar que no tienen buenas bases para la enseñanza del inglés.	NA	oficial	Rural
5.	Cartilla Fun English	Fortalecer las habilidades de escucha, escritura, habla, y lectura, en la enseñanza del idioma inglés por medio de una cartilla didáctica, mediante tutorías virtuales y presenciales con los estudiantes de grado cuarto 3 en el IETD sede sabiduría.	4°	oficial	Urbana
<b>Estrategias didácticas y/en el Desarrollo de competencias comunicativas en inglés</b>					
6.	Desarrollo de competencias comunicativas en inglés en los niños de grado 4° modalidad escuela Nueva de la escuela Normal Superior	Desarrollar las competencias comunicativas de los niños del grado cuarto de la Escuela Nueva.	4° Y 5°	oficial	Rural
7.	Estrategias didácticas para la enseñanza del inglés en los grados	Presentar una propuesta pedagógica a los profesores de 4 y 5 de la fundación social san Agustín, con base	4° y 5°	oficial	rural

	4 y 5 de fundación social san Agustín de la escuela normal superior de monterrey Casanare.	en los resultados que arroje la investigación.			
8.	Estrategias lúdicas para la enseñanza del inglés	Mejorar el nivel de lengua del inglés a través de estrategias y actividades lúdicas que permitan enriquecer su aprendizaje en los estudiantes del grado 5 de la ENS Monterrey.	5°	oficial	Urbana
9.	El rolePlay como herramienta pedagógica para mejorar la competencia comunicativa en inglés en los estudiantes de grado 5° del instituto educativo técnico diversificado sede la sabiduría.	Promover estrategias pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza del inglés en los estudiantes del grado 5° de primaria del instituto Técnico diversificado sede la Sabiduría.	5°	oficial	Urbana
10.	Incidencia del desarrollo de la enseñanza de la lengua materna desarticulada con el castellano de las comunidades Uwa y Sikuaní de Arauca y Vichada.	Explicar la incidencia del desarrollo de la enseñanza de la lengua materna desarticulada con el castellano en los niños indígenas de preescolar y básica primaria de los resguardos: agostara y gavilán Pascua de los departamentos de Arauca y Viacha.	Preescolar a 5°	oficial	Rural
11.	La dramatización como estrategias didácticas para el fortalecimiento de la habilidad oral en el área de inglés del grado cuarto C de la ENS Monterrey	Implementar la dramatización como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la habilidad oral en inglés en el grado 4C de la ENS.	4°	oficial	Urbana
<b>Enfoque en lenguas nativas y revitalización lingüística</b>					
12.	La tradición Oral Nativa Cuiba Wamonae como estrategia pedagógica para el mejoramiento del	Recurrir a la tradición oral nativa Cuiba- Wamonae como estrategia pedagógica para el mejoramiento del proceso lector. - escritor de la lengua materna en los	1°	oficial	Rural

	proceso lecto-escritor de la lengua materna en los niños del grado primero del colegio murewum wayuri	niños de grado primero del Colegio Murewom Wayuri			
13.	Recuperación de la lengua materna Sáliba de la comunidad de Morochito y Orocué	Recuperar la lengua materna del pueblo Sáliba de la comunidad de Morichito y Orocué a través de la enseñanza- aprendizaje de la oralidad.	Preescolar	oficial	Rural
14.	Diccionario en lengua U 'Wa	Elaborar un diccionario en lengua UWA que les permita a los niños del centro educativo indígena remira del resguardo Chaparral Barronegro desarrollar una práctica investigativa acerca del sentido y significado de las palabras que hacen parte del conocimiento de su lenguaje.	NA	oficial	Rural

### Apéndice L. Trabajos de grado encontrados en la ENS 3

Tesis	Titulo	Objetivo	Población beneficiada		
			Grado	Institución	Zona
<b>Desarrollo y uso de materiales didácticos para la enseñanza del inglés</b>					
1.	Diseño e implementación de un medio computarizado: Una oportunidad para el aprendizaje del inglés en preescolar	incentivar el aprendizaje del inglés de niños y niñas de preescolar, a través de la interacción y diálogo con el medio educativo computarizado "Navegadores de la tecnología"	Preescolar	oficial	Rural
2.	My Happy House. Un espacio didáctico para el aprendizaje del inglés	Diseñar una estrategia pedagógica que inculque en los estudiantes el agrado por el inglés mediante ejercicios prácticos de diferentes temáticas llevadas a cabo en el kiosko del bilingüismo con el fin de mejorar el desempeño académico y actitudinal en esta área	1°	oficial	Urbana
3.	Learning English with Agapito	Diseño e implementación de un medio computarizado. Una oportunidad para el aprendizaje del inglés en preescolar	Preescolar	oficial	Urbana
<b>Estrategias didácticas y/en el Desarrollo de competencias comunicativas en inglés</b>					
4.	La lúdica como estrategia para el aprendizaje del inglés (1)	Presentar alternativas metodológicas para el aprendizaje del inglés en estudiantes del grado 2C de la básica primaria de la ENS Leonor Álvarez Pinzón.	5°	oficial	Rural
5.	Playing and learning. El juego como mediador entre el niño y el conocimiento en inglés	Implementar estrategias lúdico-pedagógicas con el fin de desarrollar la creatividad y facilitar el aprendizaje del inglés	4°	oficial	Urbana
6.	English, an opportunity for the learning and the entertainment	Desarrollar estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje de la lengua extranjera en los niños de grado quinto del centro educativo Chaine.	5°	oficial	Urbana

---

7.	Toeholds, punto de apoyo	Desarrollar estrategias lúdico-pedagógicas que permitan al estudiante construir el aprendizaje de la lengua extranjera a través de las habilidades comunicativas, teniendo en cuenta las dimensiones de desarrollo.	3°, 4° y 5°	oficial	Urbana
8.	A fantastic English world for kids	Diseñar una propuesta lúdico-pedagógica orientada a estimular el aprendizaje del inglés y desarrollar en los niños de los grados segundo y tercero de educación básica primaria, las habilidades listening, speaking, writing y reading.	2° y 3°	oficial	Urbana
9.	La lúdica como estrategia para el aprendizaje del inglés (1)	Desarrollar las habilidades comunicativas en los niños	2°	Oficial	Rural

---

## Apéndice M. Trabajos de grado encontrados en la ENS 4

Tesis	Titulo	año	Objetivo	Población beneficiada		
				Grado	Institución	Zona
<b>Desarrollo y uso de materiales didácticos para la enseñanza del inglés</b>						
1.	Descubramos y aprendamos el inglés en contexto		Diseñar un material de apoyo didáctico en el que se planteen diferentes estrategias metodológicas que permitan desarrollar la competencia pragmática del lenguaje (elocutiva y sociolingüística) en el grado primero de básica primaria.	1°	Privada	Urbana
<b>Estrategias didácticas y/en el Desarrollo de competencias comunicativas en inglés</b>						
2.	Disfrutemos aprendiendo inglés		Identificar el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés en estudiantes de grado quinto de la ENS Maria Auxiliadora de Soacha, para formular una estrategia pedagógica basada en el método lenguaje-acción.	5°	Privada	Urbana
3.	Inglés como lengua extranjera: en camino a la educación inclusiva		Fortalecer la estrategia de enseñanza del inglés como lengua extranjera en niños con Diversidad Funcional de Promundo Activo.	4°	Privada	Urbana
4.	Aprendiendo inglés en forma natural hacia el desarrollo de la competencia comunicativa		Mejorar la calidad de enseñanza del inglés en la ENS, permitiendo mejores niveles de desempeño en las estudiantes a través de la implementación del método natural de aprendizaje en contextos comunicativos.	Preescolar	Privada	Urbana
5.	Convalidación de instrumentos del proyecto aprendiendo inglés en forma natural hacia el desarrollo de la competencia comunicativa		Convalidar los instrumentos diseñados bajo el enfoque de los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras, para verificar la incidencia del método natural en el desarrollo de la competencia comunicativa en niñas de grado transición.	Preescolar	Privada	Urbana
6.	Los juegos cooperativos en las clases de inglés		Implementar los juegos cooperativos en el área de inglés como herramienta didáctica para facilitar el	5°	Privada	Urbana

	como lengua extranjera	aprendizaje del idioma extranjero, su aplicación en contextos, el trabajo en equipo y la convivencia.			
7.	Estrategias motivacionales para la enseñanza del inglés	Proponer estrategias de enseñanza que motiven el aprendizaje del inglés como contenido esencial para la apropiación de una lengua extranjera en Promundo Activo, teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes.	Preescolar a 5°	Privada	Urbana
8.	Secuencia didáctica I want to be when I grow up	Analizar la enseñanza del inglés para fortalecer las habilidades de escucha y habla mediante la implementación de la secuencia didáctica IWTBWIGU en el grado de transición.	Preescolar	Privada	Urbana
<b>Análisis de políticas educativas y adaptación institucional</b>					
9.	Inglés más que un saber	Establecer una relación entre las directrices planteadas por el MEN y el proceso que se lleva a cabo en la ENS María Auxiliadora en cuanto a la enseñanza del inglés en los grados 4 y 5 de primaria.	4° y 5°	Privada	Urbana
10.	Inglés como un paso fundamental en la formación de profundo activo	Proponer una malla curricular para el grado segundo del programa Promundo Activo con base en los resultados del análisis de la correspondencia de la malla curricular de la ENS María Auxiliadora de Soacha.	2°	Privada	Urbana

## Apéndice N. Trabajos de grado encontrados en la ENS 5

Tesis	Titulo	año	Objetivo	Población beneficiada		
				Grado	Institución	Zona
<b>Desarrollo y uso de materiales didácticos para la enseñanza del inglés</b>						
1.	All about me - Project to learn English		Fomentar aprendizajes significativos del inglés en un contexto rural a través del proyecto "All about me".	2°	Oficial	Rural
2.	Getting the power to learn English through the creation of my picture book story-book		Diseñar una estrategia didáctica con el propósito de promover las competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera y creación de un libro álbum como producto final.	NA	Oficial	Urbana
<b>Estrategias didácticas y/en el Desarrollo de competencias comunicativas en inglés</b>						
3.	Estrategias lúdicas para el aprendizaje de una lengua extranjera		Diseñar una propuesta de enseñanza para afianzar el conocimiento y práctica de una lengua extranjera en los niños del grado tercero.	3°	Oficial	Urbana
4.	Play, smile and learn English		Reconocer el juego como estrategia pedagógica para el aprendizaje del inglés en estudiantes de tercer grado.	3°	Oficial	Urbana
5.	Having fun and learning English in preschool		Crear un ambiente de aprendizaje significativo en preescolar utilizando la lúdica.		Oficial	Urbana
6.	Role play, a strategy in the learning environments		Crear ambientes de aprendizaje mediante el juego de roles enfocados en profesiones para el aprendizaje significativo del inglés.	4°	Oficial	Urbana
7.	Learning about the world with other senses, an experience in an inclusive classroom		Promover el aprendizaje del inglés en un aula inclusiva para estudiantes con discapacidad visual.	5°	Oficial	Urbana
8.	Pedagogical trips, the artifact creation, and the nursery rhymes		Integrar viajes pedagógicos y actividades lúdicas para el aprendizaje del inglés en estudiantes de primaria.	4°	Oficial	Urbana
9.	From Minecraft to the learning of English and technology		Desarrollar habilidades comunicativas en inglés y conocimientos de tecnología a través de Minecraft.	5°	Oficial	Urbana

10.	The didactic unit; a strategy to explore the English Curriculum	Pilotar una unidad didáctica para desarrollar habilidades comunicativas en inglés.	3°	Oficial	Urbana
11.	Proposal for strengthening English learning in fourth-grade students through the emotion knowledge	Promover el aprendizaje del inglés en cuarto grado a través del conocimiento de las emociones.	4°	Oficial	Urbana
<b>Análisis de políticas educativas y adaptación institucional</b>					
12.	The cross curricular approach: a Way to live English in classroom.	Diseñar un enfoque para integrar el inglés con otras áreas curriculares para su aplicación en la vida diaria.	1° y 3°	Oficial	Urbana
13.	Exploring my near context to learn about the world	Promover el aprendizaje significativo en inglés a través de un enfoque de transversalidad en un contexto rural.	1°	Oficial	Rural
14.	Living English through natural sciences: an experience with third grader students	La estrategia utilizada en esta experiencia fue la unidad didáctica con carácter integrador que aplica el modelo de currículo concéntrico: "the care of my body..." relacionando inglés y ciencias naturales.	3°	Oficial	Urbana
15.	Letting know my neighborhood Pasquilla (in the frame of my place in this world project)	Promover el aprendizaje del inglés mediante proyectos en los que los estudiantes exploran su entorno inmediato.	4° y 5°	Oficial	Rural
16.	Using the CLIL approach to promote third and fourth-grade students' oral communicative skills	Promover habilidades orales en inglés mediante el enfoque CLIL en un contexto rural.	3° y 4°	Oficial	Urbana

### Apéndice M. Recursos, Pedagogía de Géneros Discursivos Translingüe

1. Video clase con estudiantes de 4°, Tzitzuni the Hummingbird. <https://youtu.be/yzjVs06HVOs>
2. Artículos relacionados (en proceso de publicación)  
[https://drive.google.com/file/d/1bMGlcBpnO9Nx1y0VoG1APkNtSGS2AiCN/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1bMGlcBpnO9Nx1y0VoG1APkNtSGS2AiCN/view?usp=drive_link)
3. Otros recursos:  
[https://drive.google.com/drive/folders/1MDP9\\_w\\_itJdLp5gwow4Nhklc9c5HRLY9?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1MDP9_w_itJdLp5gwow4Nhklc9c5HRLY9?usp=drive_link)

**Apendice N. Documentos de referencia legal sobre las ENS para revisión documental**

<b>Número</b>	<b>Año</b>	<b>Nombre del documento</b>
1	1821	Ley 6 de agosto - Leyes de 1821
2	1842	Ley 26 de junio - Poder EN
3	1870	Decreto Orgánico - Artículo Benítez + RCE_5Art5
4	1871	La Escuela Normal Tomo I - Periódico Oficial de Instrucción Pública
5	1872	La Escuela Normal Tomo II - Periódico Oficial de Instrucción Pública
6	1873	La Escuela Normal Tomo III - Periódico Oficial de Instrucción Pública
7	1874	Escuela Normal Tomo IV - Periódico Oficial
8	1874	Escuela Normal Tomo V - Periódico Oficial
9	1876	Escuela Normal Tomo VI - Periódico Oficial
10	1890	Ley 122 de 1890 - Traída de Profesores Extranjeros
11	1893	Revista de Instrucción Pública - Reglamento Escuelas Normales
12	1893	Decreto 429
13	1893	Leyes Instrucción Pública - Ministro Zerda
14	1903	Segunda Ley Orgánica - Ley 39 de 1903
15	1904	Decreto 491 - Instrucción Pública
16	1917	Institutos Pedagógicos - Ley 25 de 1917
17	1932	Decreto 10 artículos - 102970 archivo
18	1934	Decreto 1569 - Plan de estudios
19	1934	Diario Oficial - Decreto 1596 - Facultad Educación
20	1939	Decreto 71 de 1939 - Plan de estudios
21	1939	Decreto 2342 - Primeros becarios a Inglaterra
22	1945	Decreto 2979 de 1945 - Plan de estudios
23	1951	Decreto 0192
24	1951	Decreto 1955
25	1955	Decreto 1761
26	1963	Decreto 1710
27	1963	Decreto 1955
28	1970	Guías Alemanas (1)
29	1970	Guías Alemanas (2)
30	1970	Guías Alemanas (3)
31	1970	Guías Alemanas (4)
32	1970	Guías Alemanas (5)
33	1974	Decreto 0080

Número	Año	Nombre del documento
34	1978	Tercer Informe
35	1979	Decreto 2279
36	1980	Decreto 85 de 1980
37	1990	Decreto Número 1348 de 1990
38	1991	Constitución Política de Colombia - 2015
39	1994	Decreto 1860
40	1994	Decreto 2903 No vigente - Reestructuración ENS
41	1994	Decreto 2903
42	1994	Ley 115 - Ley General de Educación
43	1995	Decreto 968 No vigente
44	1996	Decreto Orgánico - Artículo Benítez + RCE_5Art5
45	1997	Decreto 3012 de Diciembre 19
46	1997	Decreto 3012 - Vigencia
47	2001	Decreto 642 - Derogado
48	2001	Decreto 642 - Derogado
49	2002	Decreto 301 - Derogado
50	2002	Decreto 1278
51	2002	Decreto 3020 - Disposición Planta Docente Parámetro
52	2002	Decreto 301 de 2002 - Modificación 3012 de 1997
53	2002	Resolución 1225
54	2005	Decreto 2832 - Ciclo Complementario
55	2008	Decreto 4790 - Condiciones de Calidad ENS
56	2010	Resolución 505 -216554
57	2012	Triana - Formación de Maestros Rurales
58	2015	Decreto 1075 - Sector Educación, Rubros
59	2019	Ratificación Práctica Pedagógica en el contexto de la ENS
60	2020	Decreto 1236 del 14 de septiembre de 2020
61	2021	Resolución 17614
62	2021	TYT Escuelas Normales Superiores - FINAL