



COLECCIÓN
EDUCACIÓN

LIBROS DE INVESTIGACIÓN

Formación de docentes en universidades latinoamericanas

Teacher Education in Latin-American Universities

Vol. 1



COLECCIÓN
EDUCACIÓN
LIBROS DE INVESTIGACIÓN

Formación de docentes en universidades latinoamericanas

Teacher Education in Latin-American Universities

Vol. 1

Melba Libia Cárdenas Beltrán, Carmen Rosa Cáceda, Luis Alejandro Murillo Lara
Editores



UNIAGUSTINIANA

Editorial
UNIAGUSTINIANA

Formación de docentes en universidades latinoamericanas. Vol. I

© Luis Alejandro Murillo Lara, Mariana Valderrama Leongómez, Alejandro Farieta Barrera, Lina Melissa Vela, José Vicente Abad, Jefferson Zapata García, Diego Fernando Villamizar Gómez, Jorge Armando Rodríguez Cendales, Amanda K. Wilson, M. Martha Lengeling, Irasema Mora Pablo, Isaac Frausto Hernández, José Irineo Omar Serna Gutiérrez (autores)

© Melba Libia Cárdenas Beltrán, Carmen Rosa Cáceda y Luis Alejandro Murillo Lara (Editores)

© Editorial Uniagustiniana, Bogotá, 2019

ISBN (impreso): 978-958-5498-26-6

ISBN (digital): 978-958-5498-27-3

DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498273>

Editorial Uniagustiniana

Ruth Elena Cuasialpud Canchala, Coordinadora Editorial y de Difusión

Mariana Valderrama Leongómez, Asistente editorial

Leonardo A. Paipilla Pardo, Asistente editorial

Evaluación por pares

Recepción: octubre de 2018

Evaluación de contenidos: noviembre 2018-marzo 2019

Aprobación: mayo de 2019

Proceso de edición

Andrés Vélez Cuervo, Corrección de estilo y lectura de pruebas

Carlos Arenas París, Traducción al inglés

Inti Alonso, Diagramación y diseño

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S, Xpress Kimpres, Impresión

Campus Tagaste, Av. Ciudad de Cali No. 11B-95

coor.publicaciones@uniagustiniana.edu.co

Impreso y hecho en Colombia. Depósito legal según Decreto 460 de 1995.

La Editorial Uniagustiniana se adhiere a la iniciativa de acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Formación de docentes en universidades latinoamericanas / Luis Alejandro Murillo Lara [y otros]
: traductor Carlos Arenas París ; prólogo Gabriel Díaz Maggiogli ; compiladores Melba Libia Beltrán Cárdenas, Carmen Rosa Cáceda, Luis Alejandro Murillo Lara. -- Bogotá : Editorial Uniagustiniana, 2019.

244 páginas ; 23 cm. -- (Educación)

ISBN 978-958-5498-26-6 (obra completa)

1. Formación profesional de maestros 2. Formación de docentes universitarios 3. Educación superior - Enseñanza 4. Docencia como profesión I. Murillo Lara, Luis Alejandro, autor II. Arenas París, Carlos, traductor III. Díaz Maggiogli, Gabriel, prologoista IV. Beltrán Cárdenas, Melba Libia, compiladora V. Cáceda, Carmen Rosa, compiladora VI. Serie.

378.12 cd 22 ed.

A1645449

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Contenido / Content



Prólogo Prologue	La formación de docentes en universidades latinoamericanas Teacher Education in Latin-American Universities	7
Introduction Introducción	Building an Effective Form of Teacher Professional Development Construyendo una forma efectiva de desarrollo profesional docente <i>Luis Alejandro Murillo Lara, Universitaria Agustiniana, Bogotá, Colombia</i>	11
Capítulo 1 Chapter 1	Transformar la práctica educativa mediante la modificación de las creencias de los docentes. El lugar de las creencias en la formación de docentes Transforming Educational Practices through Modifying Teachers' Beliefs. The Place of Beliefs in Teacher Education <i>Luis Alejandro Murillo Lara, Universitaria Agustiniana, Colombia</i>	35
Capítulo 2 Chapter 2	Licenciaturas en filosofía: disputas y articulaciones entre lo disciplinar y lo pedagógico Philosophy Teaching Programs: Disputes and Articulations between the Disciplinar and the Pedagogical <i>Mariana Valderrama Leongómez, Luis Alejandro Murillo Lara, Alejandro Farieta Barrera, Universitaria Agustiniana, Colombia</i> <i>Lina Melissa Vela, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia</i>	71
Chapter 3 Capítulo 3	Reforming Practicum and Research Training in a Colombian English Teaching Program Reformas a las prácticas y a la formación investigativa en una licenciatura en inglés en Colombia <i>José Vicente Abad, Jefferson Zapata García, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia</i>	113
Capítulo 4 Chapter 4	Formación en el saber didáctico para la enseñanza universitaria Education in Didactic Knowledge for University Teaching <i>Diego Fernando Villamizar Gómez, Jorge Armando Rodríguez Cendales, Universitaria Agustiniana, Colombia</i>	145

Chapter 5	Teacher Tales About Professional Development in an Evolving Profession	179
Capítulo 5	Historias de docentes sobre desarrollo profesional en una profesión en evolución <i>Amanda K. Wilson, Universidad de Guanajuato, Mexico</i>	
<hr/>		
Chapter 6	Teacher Socialization and Identity Negotiation of Transnational Mexican EFL Teachers in Central Mexico	217
Capítulo 6	Socialización y negociación de la identidad de docentes transnacionales de inglés como lengua extranjera en México central <i>M. Martha Lengeling, Irasema Mora-Pablo, Isaac Frausto-Hernandez, Jose Irineo Omar Serna-Gutierrez, Universidad de Guanajuato, Mexico</i>	
<hr/>		

Prólogo / Prologue

La formación de docentes en universidades latinoamericanas

Dr. Gabriel Díaz Maggioli, Director Centro Ludus para el Desarrollo Profesional y la Innovación Pedagógica, Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga

El estado de situación de la educación en América Latina transcurre entre esfuerzos por democratizarla y la pugna por alcanzar los niveles de calidad que las sociedades de la región demandan de los educadores, depositarios de las esperanzas colectivas respecto al futuro de los ciudadanos. No son tiempos auspiciosos para la educación ya que los reiterados bajos resultados en pruebas internacionales nos caracterizan y definen como una región que no podría incorporarse al mundo globalizado en igualdad de condiciones en la que lo hacen países más desarrollados. Más allá de que estemos de acuerdo o no con estas evaluaciones y el uso que se hace de los resultados, los gobiernos siguen utilizándolos como indicadores de la incapacidad del sistema educativo de mejorar las condiciones de vida de los alumnos y sus posibilidades de éxito futuro. En este sentido, ayudan a instalar un discurso de déficit y falta de esperanza que afecta potentemente la forma en la cual los educadores son percibidos por el resto de la sociedad civil.

Al mismo tiempo, las políticas educativas de los estados-nación que conforman nuestra región se debaten entre las exigencias de la globalización en cuanto a formar a la población para el mundo del trabajo y el imperativo local de formar ciudadanos que contribuyan a conformar una sociedad no solamente más productiva sino infinitamente más justa de lo que es la realidad actual. En estas tensiones,

docentes, alumnos e instituciones educativas quedan generalmente a la deriva entre mandatos de política educativa muchas veces contradictorios entre sí y que obligan a los actores involucrados a constantemente alterar la forma en la cual desarrollan su labor.

En este contexto bastante deprimente, la educación de los docentes continúa siendo la Cenicienta de los procesos de transformación educativa, operando principalmente desde una posición reactiva en lugar de la proactividad que debería caracterizar cualquier intento de reformulación curricular o de implementación de innovaciones.

Si hay algo que quedó claro como consecuencia de las reformas educativas neoliberales que caracterizaron la última década del siglo XX, fue que el estrepitoso fracaso de las mismas derivó principalmente de la falta de involucramiento de los docentes y directivos – actores obvios de primera línea, al ser quienes llevan adelante las políticas decididas por los gobernantes. A estas reformas, caracterizadas por la implantación de modelos foráneos y experimentales y que profundizaron el endeudamiento de los países, y profundizaron las inequidades ya existentes, las sucedieron lo que puede caracterizarse como los esfuerzos progresistas de las dos primeras décadas del siglo XXI (Díaz-Maggioli, 2017). Si las reformas del siglo pasado fallaron por no involucrar a los docentes y directivos, podría decirse que las reformas del presente siglo no están alcanzando las metas propuestas al ignorar la especificidad y experticia de las instituciones que educan a los futuros cuadros docentes obviando así las recomendaciones que las mismas podrían hacer a los procesos de cambio en proceso.

Es una triste realidad que la política educativa regional se halla ligada a los periodos de gobierno. La mayoría de las innovaciones que un gobierno propone, son rápidamente sustituidas por otras propuestas por el nuevo gobierno. En ese devenir, no se evalúa lo que funciona para difundirlo y mejorarlo. Es más, la norma es que no se evalúe, sino simplemente se sustituya. Y las preguntas que surgen de esta situación son ¿Cómo pueden los docentes sobrevivir a esta realidad? ¿Quién puede decir cómo aprenden los docentes? ¿Quién puede mejor apoyarlos en la transformación de sus prácticas?

Es por ello que la presente colección de capítulos resulta tan bienvenida. Contrario a lo que sucede en la cotidianidad de la política educativa, los autores enfrentan el desafío de comprender el contexto y el proceso de transformación desde una perspectiva informada por la investigación situada en las comunidades más afectadas por los mandatos gubernamentales. Al hacerlo, nos acercan no solo las perspectivas de quienes se ven más afectados por el cambio, sino que ayudan a construir un mosaico que da cuenta de cómo los procesos mandatados desde el gobierno operan en la cotidianidad.

La presente colección, si bien se acota a los contextos de dos países de la región, tiene varias fortalezas que deben destacarse ya que la convierten en un referente para otros sistemas educativos.

Primeramente, la colección presenta coherencia epistemológica entre los autores al abordar la temática un mismo enfoque de investigación. La orientación cualitativa presentada da cuenta de una cacofonía de voces que nos plantean su interpretación de la realidad a través de una congruencia entre los datos recabados y su análisis.

En segundo lugar, la colección abarca aspectos fundamentales en la educación de docentes. Así, los diferentes capítulos transcurren entre el impacto de las creencias personales en la práctica profesional, la génesis del saber didáctico de los docentes universitarios, y la génesis de la identidad profesional.

En tercer lugar, los capítulos abordan temas no resueltos en la educación de docentes, tales como el balance entre el saber disciplinar y el pedagógico, lo pragmático y lo teórico en la educación del profesorado, y el impacto de los “fondos de conocimiento” de colegas que viven sus vidas personales y profesionales oscilando fronteras y culturas. Afortunadamente, no encontramos una respuesta a estas cuestiones, sino que la colección nos presenta un caleidoscopio de formas de hacer docencia de docentes tan rico y diverso como nuestro continente.

Finalmente, esta obra nos enfrenta con una auspiciosa muestra de elaboraciones teóricas locales al proveer a los lectores con una

extensa bibliografía de autores locales e hispanoparlantes. Esta riqueza local en las obras de referencia de los marcos teóricos de seis diferentes investigaciones es testimonio de un cambio paradigmático en lo que tiene que ver con la validación del conocimiento local. Incluso cuando los teóricos principales citados provienen del ámbito internacional, no se trata del ámbito internacional tradicional constituido por unos pocos países. El extenso acervo teórico presentado habla de diversidad, de colegas que transcurren por los mismos problemas que nosotros y que nos reconfortan al generar conocimiento situado que apoya nuestras convicciones a través de investigaciones o teorías rigurosas.

En un momento histórico donde la clase política opta por modelos centrados en la estandarización y la eliminación de rasgos identitarios fundacionales, reconforta encontrarnos con colegas que se preocupan por el ser humano, el par que construye conjuntamente con ellos, el día a día profesional y cuya voz debe ser escuchada.

Bienvenida pues, esta colección que nos abre las puertas a increpar cómo hacemos docencia de docentes en la universidad hoy y cómo podemos hacerla mejor. Bienvenida, también, la certeza que, con esfuerzos como este, no todo está perdido... hay esperanza.

Gabriel Díaz Maggioli
Montevideo, junio de 2019

Introduction / Introducción

Building an Effective Form of Teacher Professional Development

*Luis Alejandro Murillo Lara,
Universitaria Agustiniiana, Bogotá, Colombia*

The professional development of teachers is (or should be) a major concern for schools. It is not unusual to hear about the need for teachers to improve their knowledge and teaching insofar as the quality of education received by new generations seems to strongly depend on teachers' skills. It has also been argued that the viability of many governmental and institutional initiatives depends on the capacity of teachers to change their beliefs and practices, since they are the ultimate implementers of such initiatives. Given the above, it is sometimes said that attaining better schools requires better teachers.

It could thus be reasonably expected that great efforts have been made and research has been conducted to establish strategies of professional development for teachers. However, there have been issues related to the awareness of the importance of teacher professional development, and, when such importance has been conceded, there have been issues with the way this process is understood. As we will show, certain conceptions of teachers' professional development disregard crucial aspects of the teaching profession. Along with those misconceptions, teacher development is often seen as secondary or unimportant.

In this manuscript, we address the issue of how to develop and maintain efforts that are conducive to the professional development of teachers. After introducing a brief working definition of teacher professional development, we begin with an initial characterization of

the classical version of the directed model of teacher professional development. That brings us to a detailed description of some of the major social and contextual factors influencing the professional development of teachers. According to our analysis, those social and contextual factors can be classified as follows: societal conditions, school contexts, and teacher socialization. Then, we present a new orientation that has arisen in recent decades toward directed models of teacher professional development. Key features of the new designs include a situated perspective on teacher knowledge, a reflexive conception of educational practice, a collaborative arrangement of teacher activities, and the view of teacher development as a continuous enterprise.

We mention a few examples of the new models but focus on one of them that seems to express the key features of the new orientation in a profound manner, in addition to other traits that distinguish it from similar models. Next, we discuss the effectivity of the new models of teacher professional development, that is, whether their effects on teacher professional development have been measured –and whether they are positive. Our conclusion is that professional learning communities are the model of teacher professional development with the highest potential to improve teachers and schools, and we identify a set of elements that we put forth as conditions for creating and sustaining those communities.

Teacher Professional Development

Teacher professional development (henceforth TPD) broadly refers to the processes whereby teachers learn and change (Avalos, 2011; Borke, Jacobs, & Koellner, 2010; Richardson & Placier, 2001). This process can be the result of the natural adaptation to educational practice over time, or it can be influenced by deliberate attempts to develop in various ways.

Teachers inevitably change during the course of their careers. That first type of TPD plausibly entails the interaction between biograph-

ical and professional elements, teaching experience and the way in which teaching is learned. It should be uncontroversial that the transformation over time of teachers' educational knowledge, practice and beliefs is a process affected by personal experience, which largely forges the meaning they give to such knowledge and practice.

Given the elements it involves, TPD can hardly be seen as deterministic. That process also appears to give a distinctive idiosyncratic character to teachers' reaction to change (for instance, whether they are more or less disposed to rethink their practices, knowledge, and beliefs). Moreover, the low impact of some TPD strategies is probably the result of a conflict between teachers' experience and the underlying assumptions of such strategies (Richardson & Placier, 2001, p. 909; see also below).

More recently, government institutions and schools have developed an interest in molding teachers' educational practices. To that end, they have undertaken what could be called "directed" TPD (dTPD), which involves various deliberate strategies to achieve specific types of teacher change.

The classical version of dTPD proceeds as follows: a group of specialists selects a set of techniques or tools that they consider worthy of replication by teachers in their classrooms. Those techniques or tools are made known to teachers in short, unrelated courses, workshops, or seminars. It is expected that the teachers will agree on the worthiness of those techniques and thus implement them (the problem of how such techniques might be implemented in specific classrooms is to be solved by the teachers).

This approach to dTPD as a "sub-species" of human resource management has not proven particularly successful. Its results have been described as disappointing and limited: Stevenson (1991) asserted that those programs succeed in up to 15% of teachers (mostly those whose beliefs match the program's assumptions). Since Stallings and Krasavage (1986), the longer-term effects of such strategies have been called into question (they found that, over time,

teachers implemented the desired techniques progressively less). Foreseeably, in this approach, change is described as an extremely difficult process to which teachers are highly resistant, which is likely related to the fact that in this approach the control over TPD vertically comes from outside the classroom, and the teachers' relationship to the research is only as passive "consumers". As a consequence, trainings have little to do with the specific context in which teachers carry out their practice.

Social Factors Influencing TPD

Of course, TPD cannot be seen as depending only on individual, psychological factors: social context and school organization are, no doubt, crucial aspects that largely affect professional development and teacher change (see Richardson & Placier, 2001, p. 921). In this regard, while prior educational beliefs are the main individual factors supporting or preventing change per Avalos (2011), a plethora of social factors influence TPD.

First, there are what Avalos (2011) calls "macro societal conditions", that is, the nature and operation of the educational system and the policy environment related to such system. The latter includes the types of reforms undertaken, the views on teacher accountability, assessment, and TPD, as well as teachers' working conditions. There are also historical factors determining the set of acceptable forms of dTPD (for example, contact education, distance education, and school-based training).

It has been found that policy environments that are centered on standardized examination results and on restricted notions of teacher accountability have negative effects on TPD. In the same vein, the research indicates that top-down curriculum reforms tend to routinize teachers' work and increase diversions caused by paperwork, which may ultimately undermine teachers' professional role (Avalos, 2011; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Richardson & Placier, 2001). As Avalos (2011, p. 12) notes,

reforms seem to have an effect on teachers who have had better TPD opportunities and school support as well as on those whose beliefs are aligned with the reform. For their part, Richardson and Placier (2001, p. 932) underscored that reforms sometimes reveal disregard for local conditions or that it may happen that new policies can contradict others already in force. Hence, teachers end up exhausted by the need to mediate conflicting demands –whereby policy-oriented change may place disproportionate demands on teachers’ capacity, leading to overload, stress, and burn-out (which, in turn, can make them unwilling to engage in dTPD; Stoll *et al.*, 2006). Thus, reforms may produce resistance in teachers to what they feel is a “vicious cycle” of top-down attempts to control their teaching. As a mechanism of self-defense (as it were), teachers eventually opt for a form of classroom-centric self-empowerment that allows them to retain control over their practice.

Second, there are “micro-contexts”, “school cultures” or school context (Avalos, 2011), which includes school traditions, social environment, organization, leadership, and the interaction of those aspects with TPD. School organizational elements clearly affect TPD and include class size, teacher’s power over practice, whether curricula are textbook-based, and whether teacher time is allocated for TPD. Schools may promote TPD opportunities in which teachers perceive themselves as learners. As James and McCormick (2009) have noted, those opportunities largely depend not only on the school’s social environment but on the degree of support by the school’s organizational structures and leadership. Of course, as a result of those “micro-contexts”, teachers will behave differently depending on the school to which they belong.

In connection with this topic, Richardson and Placier (2001, p. 926) return to a distinction regarding a school’s orientation toward learning between “learning enriched schools” and “learning impoverished schools”. The former schools have a culture that encourages collaborative learning in both teachers and students and that views teacher learning as an imperative to the extent that students and contexts

change. In such schools, teaching practice is not seen as routine but situational, and evaluation is learning-oriented. Conversely, learning impoverished schools are characterized by a climate of individualistic and isolated teaching practices (so that teachers take charge of their own learning), a rigid curriculum, and a punitive conception of evaluation. Those schools usually have a focus on management and on tasks not primarily related to teaching, and teaching is extremely examination oriented (see also Sato & Kleinsasser, 2004). Additionally, teachers in such schools do not experiment with new ideas and are reluctant to engage in dTPD activities; instead, isolation makes them territorial and unwilling to admit failings.

Another difference between those two types of schools has to do with leadership and whether administrators work against paternalistic authority and empower teachers and students. Learning enriched schools are described as highly participative –participation is regular and inclusive, decision making is collaborative and consensual, and leadership is shared. For instance, some schools establish councils to decentralize school management (see Richardson & Placier, 2001, p. 931). Shared power in decision making regarding pedagogical aspects seem to have a positive impact on those pedagogical aspects. Nevertheless, as we will discuss below, more than teachers' autonomy and empowerment is needed to guarantee that they will make the best decisions.

Unsurprisingly, self-perceptions of efficacy among teachers and students are significantly high in learning enriched schools. A sense of community, recognition and collegiality, positive leadership, and adequate physical conditions seem to be key factors enabling those schools. Meanwhile, self-perceptions of efficacy are reduced in learning impoverished schools, mainly due to the reinforcement of administrative control rather than educational purposes.

According to Richardson and Placier (2001), organizational conditions related to autonomy, staff cohesiveness, TPD opportunities, leadership, and problem-solving and decision-making climates affect not only TPD but even commitment to teaching as a profession.

The most common factors that weaken teachers' commitment to the profession seem to be role ambiguity and routinization, which lead to frustration and dissatisfaction (p. 927). Finally, student background and the surrounding community's attitudes to education must be added to the list of school-context elements that have an impact on TPD as they affect teachers' motivation and their belief that what they do is worthwhile (Stoll *et al.*, 2006).

A third social or contextual factor affecting TPD is the process by which teachers adapt to their schools, sometimes called "teacher socialization". There are several ways in which schools shape teachers' identities (Avalos, 2011); however, the research has demonstrated (Richardson & Placier, 2001, p. 924) that teachers are not passively molded by schools but rather they actively respond to context. Additionally, as a teacher's greatest challenge is coping with students, students are the most important force in teachers' process of adaptation to a school. Another differential factor in teacher socialization is whether schools devise strategies to adapt new teachers to their vision (training, mentoring) or whether teachers are left to their own resources (sometimes called "self-socialization"). The latter case most often results in individualistic, isolated teachers, characterized by a culture of privatism. It is also worth noting that although beginning teacher learning (a particular and complex stage of teacher learning) and teacher socialization often overlap, occurrences of the latter that are not occurrences of the former are not unusual.

As suggested at the beginning of this section, models of dTPD must be able to take into account both the individual and social factors affecting that process. Otherwise, either the personal might be overemphasized and the context ignored, or the solutions might be structural and the individual core of teaching will be ignored. Moreover, effective dTPD models must take those two sets of factors into consideration to the extent that they are intertwined: socio-cultural change entails individual changes in beliefs and understandings, and the latter may lead to the former. Richardson and Placier (2001, p. 939) proposed a focus on students over the whole schooling pro-

cess so that the focus shifts from the students taught by a particular teacher to the students within their schools. This shift demands both individual teaching practices and organizational aspects be taken into account, which requires a rethinking of accountability.

New Approaches to dTPD

For the last twenty years or so, and given the failure of the classical dTPD approach, there has been growing concern about the need to develop new forms of dTPD that guarantee what are sometimes referred to as “second order”, “high” or “deep” changes in teachers (as opposed to the “first order”, “low” or “superficial” changes associated with the classical approach; see Richardson & Placier, 2001, p. 908). The flaws of the classical approach easily explain why it is insufficient to substantially transform what teachers teach or the way in which they teach (Boyle, While, & Boyle, 2004): as TPD, dTPD must be a sustained long-term effort that must be tightly linked to the reality of teachers’ educational practice and that must lead to lasting changes in said practice (Borko *et al.* 2010; Fullan, 1990). Furthermore, as Stallings and Krasavage (1986) put it, “innovative practices will not be maintained unless teachers (...) remain interested and excited about their own learning. A good staff development program will create an excitement about learning to learn” (p. 137).

Criticisms of the classical approach to dTPD have given way to conceptions with an emphasis on cognition (rather than on behavior), and they have been framed under constructivist views of learning and teaching (Avalos, 2011; Borko *et al.*, 2010). Concepts from cognitive psychology have become central –among which beliefs stand out both as factors affecting teaching practice and as outcomes of change processes. In those new approaches to dTPD, the approach is seen as a long-term, collaborative and dialogical, voluntary, and inquiry-oriented process; control over the process is horizontal and includes the individuals involved in it, whereas change is boosted by shared reflection on beliefs and practices. As we will show, there is growing evidence suggesting that this approach constitutes an im-

portant avenue for significant and worthwhile change that appears to have lasting effects that favor students' results and that help prevent burnout (see Richardson & Placier, 2001, and below).

A situated perspective

A crucial component of these new approaches to dTPD (henceforth NdTPD) is the acknowledgement of the complexity of the teaching profession as well as the importance (and variability) of the context –on which the effectiveness of teaching partly depends. This “situated” perspective reveals, on the one hand, the need for teachers to be seen as reflective and empowered professionals –such that simply training them in particular practices is not as appropriate as allowing them to develop ways of thinking and enabling them to make the right decisions.

On the other hand, the new approaches imply a view on professional knowledge as situated in the day-to-day practice and experience of teachers. Consequently, what teachers are learning must be relevant to their everyday professional practice. This assessment does not mean that such knowledge is merely technical or procedural but rather inductively construed.

Reflection and practice

As Avalos (2011) highlights, reflection is an essential condition for TPD, leading to awareness of needs, problems, and beliefs, among others. Reflection makes teachers able to explicitly identify the important characteristics of their practice, which includes their sources (particularly the influence of their beliefs on their instructional decisions), their means, and the effects of their approach on student learning. Of course, reflection does not necessarily mean the modification of every teaching practice (some may be affirmed). Above all, reflection is a permanent disposition, a form of practice –that is why authors such as Farrel and Ives (2014, p. 596) speak of a reflective practice that entails reflecting on practice, in practice and for practice.

As an example of an NdTPD model built on reflective elements, Ross and Bruce (2007) report the implementation of a model based on teacher self-assessment. That model articulates different types of observation of teaching practice (self-observation, co-observation, and hetero-observation); the collection of views on the attainment of goals as well as on whether the outcome is satisfactory; and the examination of self-judgments about the fulfillment of goals. Again, a teacher's prior beliefs and cultural values are revealed to be important factors that strongly affect their results (p. 155) –such beliefs account for shortfalls and the extent to which teachers recognize the need for change (and thus their commitment to attempt changes in their teaching practice).

No doubt, there are teachers who lack a disposition to reflect, and leading teachers to examine their own practice may be difficult (O'Sullivan, 2002). However, getting teachers to reconstruct their beliefs and practices and then reflect on them and question the relevance of such beliefs and practices to their current teaching situation constitutes an immense contribution to TPD and to teachers' capacity to provide better learning conditions for their students. That is why opportunities for reflection should be encouraged.

Collaboration

NdTPD's emphasis on reflection is intertwined with a collaborative *modus operandi* by which learning is no longer left to individuals. Activities involve critical reflection on teaching practice through dialogue as well as the sharing of knowledge and practice. As shown above, teaching practice has traditionally been characterized by a culture of individualism, privatism and isolation, which usually leads to burnout. Thus, collaborative activities contribute to the deprivatization of said practice, the ease of isolation, and an emphasis on peer rather than supervisor feedback –in this way, they also contribute to “de-dramatize” evaluation, as Savoie-Zajc and Dionne (2001) put it, making it a learning source and a diagnostic tool to track professional development. Participation in those activities unavoidably

shifts the way in which teachers approach their work. As Avalos (2011) notes, teachers generally talk to one another, and collaboration gives that talk a professional purpose.

Collaborative activities, and the collaborative learning to which they give rise, have both individual and collective components (Charlier, 2001). Accordingly, those components, along with a common framework, the type of joint activity in which participants engage (and its link to teaching practice), and the resources required and used, are key aspects that collaborative activities must take into account. In turn, those activities can be grounded on either the building of knowledge or the endorsement of scientific theories, or both. This approach leads to a process of shared reflection on practice, whereby teachers seek to identify the traits that make their teaching ineffective, brainstorm means by which to improve their own teaching (Tam, 2015), and clarify and examine their pedagogical positions with colleagues.

In this way, genuine collaborative work and learning transcend mere collegiality (which rather encompasses every form of interaction among colleagues) and must be distinguished from ‘contrived’ forms of collaboration (Savoie-Zajc & Dionne, 2001). Although it may not always be spontaneous but ‘organizationally induced’, true collaborative work entails voluntarily taking the initiative, that is, having a desire for collaboration.

Continuous teacher learning and innovation

Another major feature of NdTPD is the encouragement of continuous teacher learning in which teachers see themselves as learners with their colleagues, constantly developing new skills, transforming the way in which they represent their role, and continuously modifying their practice. Continuing teacher education includes for the search for scholarly literature and innovative ideas, with an enquiry-oriented practice that bolsters taking risks.

The continuous modification of practice and an enquiry orientation are inseparable from the possibility of trying new things in one’s class-

room practice. An NdTPD model could allow teachers to model proposed instructional strategies such that other participant teachers would have the opportunity to experience such strategies as learners and thus provide valuable feedback. Moreover, NdTPD should encourage teachers to pay attention to their students' attitudes toward proposed instructional strategies to inform their instructional decisions. As observed by Savoie-Zajc and Dionne (2001), dTPD should allow teachers to conceive of new practices and new understandings, which could occur through their dialogue with colleagues about professional practice as well as by trying new things in the classroom.

Given the above, non-superficial change demands time; teachers cannot focus on improving their teaching practice and student learning if they are compelled to turn their attention, for instance, to a burdensome amount of paperwork. The school must be organized so that it allows time (and space) for teachers to meet regularly (Stoll et al., 2006; Tam, 2015). For example, in the case reported by Tam (2015), teachers' classroom workload was reduced, and in the one reported by Savoie-Zajc and Dionne (2001), teachers were allocated the equivalent of two and a half working days for participating in a collaborative activity. Consequently, the role and leadership of administrators becomes a decisive factor in creating and sustaining effective NdTPD models, depending on whether they are committed to supporting that type of effort (Tam, 2015).

NdTPD approaches can take several forms. There is, for instance, the "collaborative continuing professional development" (Stoll et al., 2006) that emphasizes the collaborative work that must make-up part of NdTPD. This approach seems to have a positive impact to the extent that it enhances teachers' feelings of efficacy, which in turn eases anxiety about classroom observation and increases disposition to change practice. Other strategies include study groups around topics identified by the participants in which they can share expertise, ideas, knowledge, skills, and didactic materials, and reflect on their teaching. There are also networks linking teachers or groups of teachers (either in person or electronically) who share informa-

tion, explore and discuss topics of interest, and pursue common goals. Teachers' networks may promote collaborative learning and the skills for collaborative work at the same time that they bolster individual learning (Charlier, 2001). Finally, there are also school initiatives to tackle specific needs, concerted co-observations among colleagues, peer coaching, and school-university partnerships (see Avalos, 2011; Boyle *et al.*, 2004).

Professional Learning Communities

Within the variety of NdTPD approaches, we find professional learning communities (Vescio *et al.*, 2008; Avalos, 2011; Borko *et al.*, 2010). Such communities consist of groups of teachers in their schools that share values and norms, who create spaces to work together collaboratively and reflect on the improvement of their teaching practice, with a specific focus on meeting students' educational needs. Thus, the concept of a professional learning community (PLC) rests on the premise of improving student learning by improving teaching practice (Vescio *et al.*, 2008). As we will show, PLCs seek to deepen and enhance the essential traits of NdTPD approaches while they attempt to avoid the flaws that are present in some of those approaches.

Regarding the situated perspective on teacher professional knowledge, PLCs add that this knowledge is meaningful not only when it can be articulated in everyday practice but when teachers treat their classrooms and schools as research sites (Vescio *et al.*, 2008) –thus linking the situatedness of knowledge with the enquiry-orientation characteristic of continuous teacher learning and innovation. PLCs are also inherently collaborative, and collaboration is understood to include shared reflection; a common example of such collaborative activities (Tam, 2015) is discussion groups that combine co-observation aimed at giving and receiving feedback about different teaching practices.

In this sense, PLCs highlight mutual trust, respect, and support among members as important features that make collaborative work possible. Those features enable dialogues that are at the same time challenging

and supportive, maintaining a balance between respecting and critically analyzing issues in participants' teaching practices (Borko *et al.*, 2010). Similarly, the enhancement of teachers' ownership and involvement (essential to improving students' learning) is sought through the enhancement of their capacity to make decisions (with regard both to their PLC and to aspects of school governance). Thus, PLCs promote a form of horizontality that extends from teachers' activities, resources and responsibilities within the community to the school life itself.

Nevertheless, the most distinctive characteristic of PLCs is their strong focus on student learning, specifically on instructional strategies and their impact on student learning (Vescio *et al.*, 2008; Stoll *et al.*, 2006; Savoie-Zajc & Dionne, 2001). That focus involves systematically obtaining student data and an iterative cycle of data collection, analysis (reinforced by literature reviews), reflection and modifications of teaching practice. Therefore, the values, norms, and vision that are shared in a PLC are geared toward student learning. In other words, in working collaboratively, conceiving knowledge as situated and changing one's teaching practice are the means, not the goal.

With their particular form of empowerment and a voluntary and horizontal view on co-learning, as well as with the recognition of the importance for teachers of continuous learning, PLCs have the potential to change school cultures (Borko *et al.*, 2010; Vescio *et al.*, 2008; Stoll *et al.*, 2006; Tam, 2015; Savoie-Zajc & Dionne, 2001). Such school cultures influence readiness for change and innovation rather than keeping individuals satisfied with their situation. In them, continuing education becomes second nature by which a permanent metacognitive perspective on one's own professional development is adopted, despite the time and energy it may demand (Savoie-Zajc and Dionne, 2001). Moreover, a true PLC is also called a *community* because its collaborative activities lead not only to individual learning but to collective learning in a strong sense –i.e., the community itself learns—which is only possible through interaction and participation, interdependence, and meaningful relationships (Stoll *et al.*, 2006). Of course, working for a collective objective (specifically, student learn-

ing) means a collective rather than an individual responsibility for its achievement. For that reason, PLCs contribute to the development of a sense of autonomy and responsibility that goes beyond the individual teacher and moves toward the school and the community.

We insist above on the need to take into account teachers' educational beliefs. Arguably, through deep, shared reflection on practice, the encouragement of continuous learning, and the horizontal empowerment of teachers, PLCs address the underlying beliefs that influence teachers' behavior. If so, PLCs would be able to become a major source of change in teachers' beliefs (Tam, 2015).

How are PLCs different from other NdTPD models? For most school initiatives, "collaborative continuing professional development" does not seem to be based on teacher participants identifying their own TPD focus such that those approaches risk becoming forms of contrived collegiality instead of genuine collaboration. As shown above, PLCs arise from and are conducted by the teachers themselves. PLCs comprise and exercise mechanisms that allow the participant teachers to include in the process topics related to their professional practice that they have identified as necessary (Savoie-Zajc & Dionne, 2001). PLCs are also expected to be truly supported by the school administration more than merely allowed by it. Spontaneous groups of teachers and the occasional sharing and dialogue tend to be episodic, sporadic, and ephemeral whereas PLCs aim to be durable and deep-rooted in the school culture. Finally, unlike teachers' networks, PLCs are workplace-based and always collaborative and reflective.

To summarize, PLCs make TPD a horizontal, collective, active, reflective and situated process. They are not fixed but durable and constantly evolving entities with accumulating collective experience in which teacher change is seen as a long-term goal (Tam, 2015; Vescio *et al.*, 2008; Stoll *et al.*, 2006). Among the conditions for the success and consolidation of a PLC that are worth underscoring in advance are empowerment through shared leadership and flexible managing structures. As McLaughlin states, "enabling professional growth is, at root, about enabling professional community" (1994, 31).

Effects

There is growing consensus around the effectiveness of NdTPD to change teachers' beliefs and practice as well as to foster student learning (Tam, 2015; Avalos, 2011; Borko *et al.*, 2010; Vescio *et al.*, 2008; Stoll *et al.*, 2006). Those studies agree that there is some evidence indicating that those models are workable and that their positive impact on teacher development and student achievement is potentially sustainable over time. Of course, they are recent models, and TPD is a slow, gradual, ongoing, and complex process; thus, miraculous one-day-to-another improvement is not to be expected.

Avalos (2011) has categorized reported changes in teachers' cognition and beliefs resulting from NdTPD strategies in three areas: ideological (accepted norms and values); empirical (ascribed connections among phenomena) and technical (views on methods). Her findings reveal that the reported changes are mostly in technical cognition and beliefs and that changes in beliefs about student achievement are occasionally reported. Avalos also argues that a distinction between high and low implementers must be drawn, to the extent that the influence of those strategies on teachers is a matter of degree –and, more importantly, such influence is not related to years of experience but to the extent to which teachers become involved in NdTPD activities.

Further aspects of teacher's professional practice, related to habits, change as a result of participation in NdTPD initiatives. According to Charlier (2011) and Savoie-Zajc and Dionne (2001), teachers become used to analyzing situations together and to devising possible solutions for them, and they develop the habit of describing, discussing, attempting, and establishing new teaching practices. Similarly, participant teachers learn to build a support network that plays a key role of counterweight to burnout.

For her part, Tam (2015) specifies five areas of teacher change due to work in a PLC. In the first (curriculum), teachers overcame the belief that they were supposed to endorse a delivered top-down curric-

ulum. Teachers began to contribute to curriculum design, created instructional materials, and devoted effort to implementing those innovations. In the second area (teaching), she describes how the collaborative activities of the PLC helped teachers to change their practice. Teaching was teacher-centered and textbook-driven, the main learning strategy was memorizing, and the activities were carried out individually by students. Such emphasis on interests external to students changed to a constructivist, student-centered learning based on intrinsic motivation. That coincides with the findings from Vescio *et al.* (2008) who report that the teaching practice of PLCs' participants became more student-centered over time (teachers increasingly added flexibility in their classroom arrangements and consistently strove to accommodate their instruction to varying levels of student comprehension). Tam (p. 33) also reports that, although all teachers declared that they had shifted their teaching practices, observation revealed that a few remained attached to their old ways.

The fourth area of teacher change is tightly linked to the first and second areas, specifically, teachers' conception of their own role. Tam mentions (2015, p. 34) that there was a transformation in teachers' beliefs about their roles, by which they were willing to transcend conservatism, try new things and relinquish the idea of the teacher as a mere implementer of a top-down curriculum. The fifth area (learning to teach in the workplace) was boosted by regular classroom observations. Tam (p. 30) underscores that some teachers may be uncomfortable with being observed (because of fear of being criticized) such that it is necessary not to give an evaluative impression during observations. Tam concludes that the PLC transformed longstanding workplace traditions of privacy and conservatism by bringing teachers together to reflectively discuss their professional practice and encouraging them to experiment with new ways of teaching.

Finally, the third area of teacher change that Tam (2015) identifies is student learning. According to her, teachers found that appropriately designed and guided innovative classroom activities had a posi-

tive effect on students' thinking and motivation to learn. However, she does not report whether that effect was registered or measured. That can make her results appear too modest to support the claim of a positive influence of PLCs on student learning. Nevertheless, among the studies she reviews, Avalos (2011, p. 13) finds that 11 of them support the claim that such a positive influence exists. Similarly, based on reports of improved achievement scores and other data, Vescio *et al.* (2008, p. 88) agree that the empirical evidence suggests that PLCs have a positive impact on student achievement. More importantly, there are a couple correlations that are worth noting. First, the improvement in student achievement varied with the strength of the PLC. Second, this correlation was only present when the PLC had a strong focus on student learning –as Vescio *et al.* note (p. 88), this differential effect discards a Hawthorne Effect. dTPD programs may improve professionalism, morale, and the involvement of teachers; however, but it is the focus on student achievement that prevents such programs from becoming pointless.

Building and Sustaining an Effective form of dTPD: Some Guidelines

Meeting student's educational needs seems to require teachers with specific skills and knowledge. Since the view of those professional attributes as “gifts” belongs to the folklore, there can be no doubt that the development of those skills and knowledge demands giving TPD a precise direction.

Moreover, as we argue above, not merely any approach to dTPD will suffice. It must be the type of approach we dubbed NdTPD, to the extent that the classical approach to dTPD has proven to be a complete failure. The classical approach is unable to produce deep and durable modifications in teachers' beliefs and practices and, instead, aggravates individualism, privatism and isolation. However, as the above discussion shows, their situated perspective makes NdTPD models

intrinsically context-related and better at taking into account the social factors that influence TPD.

We have contended that, among all the available models, PLCs are those that more deeply integrate the essential characteristics of NdTPD. In PLCs, situatedness, reflective and collaborative practice, and continuing teacher education are adopted in their most radical forms. Accordingly, our persuasion is that the most promising model of NdTPD –and thus the form of dTPD with the highest potential of being effective– are PLCs.

Therefore, we would like to conclude by highlighting some of the aspects related to PLCs that might constitute a set of minimal guidelines (so to speak) for creating and sustaining them. First, distinguishing the means by which power is exercised and recognizing others is a condition of possibility for establishing a PLC. We have noted that participation in them can be in no way contrived, even if teachers are induced to engage. Once they become members, interaction within the group must be as horizontal as possible –teachers must feel comfortable enough to express doubts about proposed activities and to propose others, and the figure of a teacher educator should weaken as much as possible. Teachers' involvement in school-related decisions is also desirable, not only because of the very empowerment of teachers but because that would propel the life of the PLC close to that of the school.

The first condition imposes a further condition, specifically, a particular type of school administration and management. PLCs require administrators who encourage them, are committed to allocating time, space and other resources to the ongoing, long-term endeavor of making teachers better. That involves awareness of the importance of shared leadership and the existence of flexible managing structures for the empowerment of teachers as well as of the need for a de-dramatizing of teacher evaluation by making it a learning tool and not a tool of control.

Third, if schools and PLCs seek teacher improvement, they must do it for the sake of student learning. Thus, the creation of multiple mechanisms to measure a PLC's effects on student learning to assess its success is indispensable.

Creating a PLC is different from sustaining it (Hargreaves, 2003; Stoll *et al.*, 2006). The latter requires maintaining motivation and encouraging interest in many individuals and strengthening their capacity to adapt and learn from one another. It may also depend on the links their members and administrators are able to make with external partners which, in turn, requires the capacity to procure external support, to share and transfer knowledge between communities, to spread improvements beyond individual schools, and to co-create new knowledge.

The radicality of PLCs may be perceived as a threat to some teachers, to their interests, status, and even their careers; thus, teachers must overcome fears related to collaborative work, peer pressure, and closer involvement with students (Richardson & Placier, 2001). To overcome those fears, Charlier (2001) recommends a set of “transit tools” (p. 132) that support change and innovation processes: this approach involves an appraisal of the conditions under which each participant teacher undergoes the process, a consideration of the characteristics of the local context in which teachers' change process is carried out, and the common representations to which the process gives rise. Furthermore, according to Charlier (p. 135), those transit tools can only play their role if they are a product of the teachers themselves. The transit tools must be accompanied by a methodology in which those guiding the process adopt the role of facilitators and not of instructors. Therefore, a high degree of participation on the part of the teachers in the definition of the process objectives and contents must not only be allowed but encouraged.

Finally, there is also the worry that autonomous, collaborative groups of teachers will become limited by the very beliefs that are supposed to be modified (Vescio *et al.*, 2008). The only way to avoid this threat is for teachers to commit to questioning all aspects of their practice

and the learning environment, as PLCs invite them to do. There is no doubt that PLCs may seem highly demanding for institutions, administrators and teachers; however, their potential to improve schools makes them clearly worth the effort.



References

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary Approaches to Teacher Professional Development. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.). *International Encyclopedia of Education* (pp. 548-556). Oxford: Elsevier. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0>
- Boyle, B., While, D., & Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? *Curriculum Journal*, 15(1), 45-68. DOI: <https://doi.org/10.1080/1026716032000189471>
- Charlier, B. (2001). Le réseau d'enseignants: lieu d'apprentissage et d'innovation. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P. Doudin, & D. Martin (Edits.). *La formation continue: de la réflexion à l'action* (pp. 167-186). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Farrell, T. S., & Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research*, 19(5), 594-610. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1362168814541722>
- Fullan, M. (1990). Staff development, innovation and institutional development. In B. Joyce (Ed.). *Changing school culture through staff development* (pp. 3-25). Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hargreaves, D. (2003). *From improvement to transformation*. Keynote address to the Sixteenth Annual Conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement. Sydney, Australia, January.

- James, M., & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 973-982. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.023>
- McLaughlin, M. (1994). Strategic sites for teachers' professional development. In P. Grimmett & J. Neufeld (Eds.). *Teacher development and the struggle for authenticity* (pp. 31-51). New York: Teachers College Press.
- O'Sullivan, M. (2002). Action research and the transfer of reflective approaches to in-service education and training (INSET) for unqualified and underqualified primary teachers in Namibia. *Teaching and Teacher Education*, 18(5), 523-539. Retrieved from <http://eprints.teachingandlearning.ie/3359/1/O%27Sullivan%202002.pdf>
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. En V. Richardson. *Handbook of research on teaching* (pp. 905-947). Washington: American Educational Research Association.
- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: a mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146-159.
- Sato, K., & Kleinsasser, R. C. (2004). Beliefs, practices and interactions in a Japanese high school English department. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 797-816.
- Savoie-Zajc, L., & Dionne, L. (2001). Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires : exploration conceptuelle et illustrations. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P. Doudin, & D. Martin (Edits.). *La formation continue: de la réflexion à l'action*. (pp. 167-186). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Stallings, T., & Krasavagc, E. (1986). Program implementation and student achievement in a four-year Madeleine Hunter Follow-Through project. *Elementary School Journal*, 87(2), 117-138.
- Stevenson, R. (1991). Action research as professional development: A U.S. case study of inquiry-oriented inservice education. *Journal of Education for Teaching*, 17(3), 277-292. DOI: <https://doi.org/10.1080/0260747910170305>

- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21(1), 22-43.
DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928122>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.

**Transformar la práctica
educativa mediante
la modificación de las
creencias de los docentes**
El lugar de las creencias en la
formación de docentes

Transforming Educational Practices
through Modifying Teachers' Beliefs
The Place of Beliefs in Teacher Education

Luis Alejandro Murillo Lara
Universitaria Agustiniana, Colombia

1



Resumen

Las creencias que tenga un docente acerca del proceso educativo parecen influir ampliamente la forma en que desarrolla su práctica profesional. Más aún, muchas de estas creencias podrían no jugar un rol positivo en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Por lo anterior, en el manuscrito se defiende la idea de que dichas creencias deberían recibir la atención explícita de los procesos de formación de docentes (tanto antes como durante el servicio) en la medida en que deseen promover prácticas específicas. Con este fin, en la primera parte se intenta bosquejar una noción de creencia suficientemente clara para este dominio. La segunda parte se enfoca en el asunto de la posibilidad de modificar creencias, directamente conectada con la cuestión de la efectividad de los procesos de formación de docentes. Nuestra conclusión es que, para hacer la diferencia, dichos procesos deben fijarse directamente en las creencias sobre el proceso educativo.

Palabras clave: *formación de docentes, creencias, conocimientos, práctica docente.*



Abstract

It seems as if a teacher's beliefs on the educational process significantly affect his professional practice. Furthermore, it seems as if many of these beliefs do not play a positive role in students' learning processes. Thus, this paper supports the idea that said beliefs should receive explicit attention in teacher training processes (both before and during service) to the extent that they intend to promote specific practices. To this end, the first part attempts to sketch a sufficiently clear notion of belief in this area. The second part focuses on the possibility of modifying beliefs, directly related with the question of the effectiveness of teacher training processes. The main conclusion is that, in order to make a difference, these processes must directly focus on the beliefs in the educational process.

Keywords: *Teacher training, beliefs, knowledge, teaching practice.*



Sobre el autor | About the author

Luis Alejandro Murillo Lara [luis.murillo@uniagustiniana.edu.co]

Filósofo, Magíster en Filosofía y Doctor en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá). Sus líneas de investigación incluyen filosofía de la educación, filosofía analítica y filosofía de la mente. Líder de investigaciones de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación e investigador de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universitaria Agustiniana, Bogotá, Colombia.



Cómo citar en APA | How to cite in APA

Murillo, L. A. (2019). Transformar la práctica educativa mediante la modificación de las creencias de los docentes. El lugar de las creencias en la formación de docentes. En M. L. Cárdenas-Beltrán, C. R. Cáceda y L. A. Murillo (eds.). *Formación de docentes en universidades latinoamericanas* (pp. 35-69). Bogotá, D. C.: Editorial Uniagustiniana. Doi: <https://doi.org/10.28970/9789585498273.01>

Introducción

Los docentes son uno de los elementos centrales del proceso educativo, pues se trata de los encargados de guiar, de una u otra manera, los espacios formales de enseñanza. En esta medida, todo proceso de formación de docentes (tanto antes como después del ejercicio) busca producir algún tipo de cambio que se refleje en la práctica profesional de quienes ya ejercen esta labor o de quienes la ejercerán en el futuro, en especial en su ejercicio de enseñanza al interior de las aulas de clase. Ahora bien, la manera en la que los docentes cumplen su rol profesional parece estar fuertemente influida por sus creencias, sus concepciones y sus formas de pensar: su forma de organizar y dirigir sus clases parece depender de las metas que persiguen y de sus interpretaciones subjetivas de los procesos en el aula, entre otras (Farrel e Ives, 2014). Así, la hipótesis central de este texto es que la búsqueda de cualquier cambio significativo en el ejercicio profesional de los docentes debe incluir la búsqueda explícita de un cambio en su modo de pensar, en la medida que dicha práctica está crucialmente influida por las creencias de los docentes acerca del proceso educativo.¹

Este planteamiento se alinea con un enfoque investigativo cuyos conceptos centrales son precisamente “creencias” y “conocimientos” (y, algunas veces, “cogniciones”) educacionales de los docentes (Crahay, Wanlin, Issaieva y Laduron, 2010; Kagan, 1992; Nespov, 1987; Pajares, 1992; Woolfolk, Davis y Pape, 2006). Numerosas investigaciones enmarcadas en dicho enfoque han señalado que los docentes desarrollan prácticas y sostienen creencias que no parecen contribuir al aprendizaje en los estudiantes –e incluso podrían impedirlo– (Crahay *et al.*, 2010; Elbaz, 1983; Richardson y Placier, 2001; Schommer, 1990; Woolfolk, Davis y Pape, 2006). En este sentido, parece legítimo inferir que modificar estas creencias educacionales es incluso una

¹ En lo que sigue, llamaremos a estas (las creencias que los docentes tienen acerca de su rol profesional, sus estudiantes, la naturaleza y objetivos del proceso de enseñanza, la clase, los contenidos que enseñan y de las instituciones en las que trabajan, entre otras) “creencias educacionales”.

necesidad, y que este debería ser el objetivo explícito de los procesos de formación de docentes. Sin embargo, no son pocas las dificultades que enfrenta esta postura. Como se verá a continuación, algunas veces se pone en duda la posibilidad de ofrecer una definición adecuada de conceptos como creencia y, otras veces, se cuestionan la posibilidad de modificar deliberadamente las creencias educacionales de los docentes.

El primer objetivo de este texto es delinear una manera de concebir las creencias educacionales de los docentes, que tenga en cuenta tanto los debates teóricos como las dificultades prácticas señaladas en la literatura. Nuestro interés será identificar los aspectos clave de los conceptos de creencia y conocimiento educacionales, con miras a bosquejar una definición que permita operacionalizarlos. En la segunda parte, nos ocupamos del asunto de la modificabilidad de las estas creencias. Luego de presentar un par de teorías sobre el tema, así como sobre las características del proceso que podría conducir a tal modificación, tratamos de ilustrar la manera en que las creencias educacionales interactúan con el ámbito de la práctica docente. Enseguida, nos concentramos en el asunto de la efectividad de los procesos de formación de docentes, teniendo en cuenta investigaciones de las últimas décadas. Cerramos con una breve discusión sobre la orientación de tales procesos de formación, dado el contexto y las necesidades tanto de los docentes como de sus estudiantes.

Las creencias educacionales de los docentes

Tradicionalmente se asume que, aunque sean diferentes, al abordar el concepto de creencia es necesario aludir al concepto de conocimiento (véase Schwitzgebel, 2015). No obstante, la definición de estos dos conceptos (y, por tanto, la distinción entre ambos) no es un asunto sobre el que haya consenso; de hecho, en la literatura investigativa sobre el tema, abundan términos diferentes a los que se les

atribuyen significados semejantes a los de “creencia” y “conocimiento” (“actitudes”, “concepciones”, “cogniciones”; véase, Ashton, 2015). Sobre algunos aspectos de las creencias y de los conocimientos, sin embargo, no parece haber mayor desacuerdo. Por ejemplo, tanto en la psicología como en la epistemología creencias y conocimientos hacen referencia a contenidos mentales. Y, si bien es cierto que a veces las fronteras entre conocimientos y creencias son difíciles de identificar (Fives y Buehl, 2012), generalmente se ha subrayado una diferencia de estatus epistémico entre ambos: mientras que se suele caracterizar a los conocimientos como soportados en pruebas empíricas y argumentos lógicos, las creencias pueden incluir suposiciones o elementos idiosincráticos (véase Steup, 2017). En este sentido, las creencias no presuponen el tipo de acuerdo intersubjetivo basado en un sistema de validación riguroso que gobierna lo que consideramos conocimiento. Adicionalmente, a diferencia de los conocimientos, ciertos componentes afectivos y evaluativos parecen intrínsecos a las creencias. Como expondremos a continuación, estos y otros rasgos de las creencias y los conocimientos podrían abrir el camino para una diferenciación aceptable y suficientemente rigurosa, que permita además ver la manera en que los dos conceptos se relacionan con otros términos encontrados en la literatura.

Características de las creencias

Nespor (1987) es probablemente uno de los precursores de la definición sistemática de las creencias educacionales de los docentes. Este autor propone seis rasgos para distinguirlas de otros fenómenos mentales y para identificar su estructura y funciones o usos:

1. Las creencias suelen contener presuposiciones acerca de la existencia o no existencia de entidades y propiedades.
2. Algunas creencias tienen asociadas representaciones de escenarios ideales, que generalmente difieren significativamente de la realidad. El carácter ideal de estos escenarios muchas

- veces impide falsear o cuestionar las creencias vinculadas, independientemente de los fracasos para llevarlos a la realidad.
3. Las creencias parecen tener una dimensión afectiva y evaluativa mucho mayor que los conocimientos. Así, las creencias pueden, por ejemplo, influir en los sentimientos de los docentes hacia los estudiantes, en la valoración subjetiva que los docentes dan a ciertos contenidos, en la cantidad de esfuerzo que pondrá el docente en alguna actividad, en cómo invertirá este esfuerzo, etc.
 4. Este rasgo también hace que las creencias influyan en los procesos de memoria. Las valoraciones subjetivas y las emociones asociadas a las creencias sobre ciertas situaciones imprimen un matiz a ciertos recuerdos, facilitan recordar, proporcionan cohesión a los recuerdos y contribuyen a filtrar e interpretar la información que se retiene.
 5. Según los modelos de procesamiento de la información, las creencias se almacenan episódicamente, mientras que los conocimientos se almacenan según características semánticas.
 6. Pese a que las creencias pueden ser discutibles, no parecen estar abiertas a la evaluación externa o al examen crítico al que están sometidos los conocimientos. En este sentido, no es claro cómo han de evaluarse. Por esto mismo, las creencias pueden resultar poco maleables o dinámicas y, cuando cambian, frecuentemente no es como resultado de argumentos racionales o evidencia indiscutible.
 7. Las conexiones entre una creencias y eventos y situaciones muchas veces son inciertas, de manera que se pueden extender de formas inesperadas a tipos de fenómenos muy diferentes de aquellos a los que inicialmente se aplican.

Nespor (1987, p. 318) también observa que, más que proposiciones o afirmaciones atómicas, las creencias están organizadas en “sistemas” útiles para explicar cierto dominio de actividad.

A lo anterior, Crahay, Wanlin, Issaieva y Laduron (2010) y Pajares (1992) añaden que, al tiempo que implican una aceptación individual,

buena parte de nuestras creencias tienen un origen sociocultural. En este sentido, son una característica psicológica del individuo y a la vez están arraigadas en un sustrato cultural. De acuerdo con Pajares (p. 316), el proceso de culturización y construcción social en el que surgen las creencias tiene tres componentes: culturización, educación y escolarización.

Tanto Nespor (1987) como Pajares (1992) y Crahay *et al.* (2010) parecen compartir la idea de que las creencias no se ajustan cabalmente a ciertos estándares de racionalidad. Junto a la quinta característica que les atribuye a las creencias, Nespor (1987, p. 321) observa que cuando estas cambian no es la argumentación racional o la evidencia lo que las altera. Por su parte, Pajares (1992, p. 317) señala que la fuerza de las creencias fácilmente puede superar la evidencia contraria más clara y convincente; además, añade que los individuos tienen la tendencia a distorsionar la información conflictiva para convertirla en evidencia a favor de sus creencias previas, y así lograr que estas sigan siendo consistentes. En todo caso, según este autor, las creencias ni siquiera parecen requerir consistencia interna, a lo que Crahay *et al.* (2010, p. 116) añaden que, de hecho, las contradicciones parecen ser una de las características más importantes de las creencias basadas en la experiencia.

Para estos autores, las creencias son verdades profundamente personales que todo el mundo tiene. Sus rasgos definitorios las hacen contenidos mentales más influyentes que los conocimientos a la hora de determinar la manera en que se conciben, se asumen y se llevan a la práctica diferentes partes del proceso educativo; en consecuencia, son los mejores indicadores de las decisiones que toman los individuos (véase Pajares, 1992, p. 307; Farrel e Ives, 2014; sin embargo, véase también Fives y Buehl, 2012; Skott, 2015).²

²De acuerdo con Farrel e Ives (2014), las creencias de los docentes acerca de la buena enseñanza constituyen el núcleo de su práctica profesional. Sin embargo, estos autores insisten en que las creencias declaradas probablemente no son una guía confiable para inferir el tipo de práctica que llevan a cabo los docentes, pues puede haber inconsistencias entre las creencias declaradas y la práctica o dificultades para

Racionalismo e irracionalismo acerca de las creencias

La caracterización de las creencias que acabamos de esbozar diverge profundamente de la que encontramos en algunas áreas de la epistemología (Schwitzgebel, 2015). Allí, una creencia es concebida como la actitud que se tiene cuando se considera algo como verdadero o falso (generalmente una proposición, de allí la denominación de “actitudes proposicionales”; véase Richard, 1997). Las creencias, en este sentido, no se definen por cierto grado de incertidumbre en la medida en que están ligadas con lo que se considera verdadero o falso acerca del mundo: que estamos en el siglo **xxi**, que respiramos aire, que tenemos pies, etc. En esta concepción, la tarea de la epistemología involucra determinar cuándo una creencia está justificada y, por tanto, cuenta como conocimiento.

Por otro lado, un importante principio metodológico de dicha tradición epistemológica indica que la posibilidad de comunicarse con otros depende crucialmente de atribuirles racionalidad. Sin dicha atribución, no se le podría dar sentido a lo que un interlocutor expresa. Según este principio, denominado “principio de caridad”, la mejor

explicitar las razones de una decisión instruccional particular. En el estudio de caso que llevaron a cabo, encontraron que algunas prácticas observadas en el aula no eran profesadas como creencias y que el docente tenía algunas dificultades para verbalizar las razones por las que usaba esas prácticas en particular (que se derivaban de su experiencia como estudiante). Farrel e Ives infieren que lo anterior se debe a que los docentes pueden no ser completamente conscientes de sus creencias o del impacto que estas tienen en su práctica profesional. A partir de allí, proponen una definición general de las creencias de los docentes como “suposiciones mantenidas inconscientemente” (Farrel e Ives, 2014, p. 595). Sin embargo, esta definición pasa por alto el hecho de que las creencias declaradas de un maestro son probablemente un subconjunto de las creencias que este es consciente de tener. Así, los docentes pueden tener creencias de las que son conscientes, pese a no ser declaradas abiertamente. Adicionalmente, como revela su propio estudio de caso, la práctica de los docentes coincide la mayor parte del tiempo con sus creencias conscientes declaradas (véase Farrel e Ives, p. 607). Por supuesto, los docentes no necesitan ser sujetos perfectamente autoconscientes, de modo que algunas de las creencias que influyen en su práctica pueden ser inconscientes.

interpretación de lo que dice un hablante es la que optimiza la coherencia y verdad de sus declaraciones, creencias y acciones (véase Davidson, 2001). Entender las creencias como actitudes proposicionales y aceptar el principio de caridad, junto con la idea de que las creencias están interconectadas y organizadas en sistemas, conduce a concluir que los sistemas de creencias deben ser internamente coherentes (Quine, 1951, 1960).

Sin embargo, en la caracterización de las creencias educacionales de los docentes que presentamos en el apartado anterior, los sistemas de creencias pueden (e incluso suelen) no ser internamente consistentes y no se modifican a la luz de elementos racionales. Habría que examinar si la concepción que podríamos llamar “racionalista” acerca de las creencias reconoce que algunas de las que tenemos manifiestan los rasgos señalados por Nespór y, de ser así, cómo acomoda estas características en su visión de las creencias. Del mismo modo, si renunciamos drásticamente a las virtudes epistemológicas de la racionalidad y la coherencia, la concepción “irracionalista” tendría que explicar cómo es posible comunicarse con otros sujetos si lo que dicen no es coherente y carece de sentido.

Determinar cuál de las dos concepciones tiene mayores ventajas explicativas va más allá del alcance del presente texto. Con todo, vale la pena hacer la siguiente observación sobre los escenarios ideales a los que se refiere la segunda característica de las creencias advertida por Nespór. Dichas idealizaciones parecen proceder de enunciados que se consideran verdaderos y que poseen un cierto elemento normativo: por ejemplo, “la mejor clase posible es de tal y tal manera”, “el papel del docente es tal y tal”, etc. Sin embargo, difícilmente podría decirse que el hecho de que algunas de nuestras creencias no se ajusten a cánones de racionalidad se debe a la presencia de este elemento normativo: toda práctica educativa implica una dimensión normativa, esto es, de todo enfoque pedagógico (teórico, empírico, implícito o explícito) se derivan “enunciados normativos” y esto no los hace irracionales. La clave parece ser nuestra actitud hacia los enunciados normativos que justifican la idealización; pero si logra-

mos hacernos conscientes de ellos y estamos dispuestos a cuestionarlos, se abriría la posibilidad de abandonarlos (junto con las idealizaciones respectivas). Así, quizás no estaríamos obligados a hacer una lectura irracionalista fuerte de esta característica. Lo anterior, además, quizás tenga efectos sobre la tercera y la quinta características que Nespór encuentra en las creencias.

Funciones de las creencias

A la luz de lo encontrado en la literatura, Crahay *et al.* (2010) han propuesto diferenciar cuatro funciones de las creencias educacionales de los docentes, a saber:

1. La primera función es dotar de sentido a las experiencias, es decir, proporcionarles a los sujetos un marco que les permita interpretar situaciones, así como seleccionar y adquirir nuevos conocimientos de una manera que permita integrarlos coherentemente a los previos. En este sentido, las creencias operan como una especie de “filtro” para analizar y abordar las situaciones educativas (véase también Richardson y Placier, 2001; Schommer, 1990).

Esta función se relaciona directamente con dos “usos” de las creencias mencionados por Nespór (1987): por un lado, la definición de tareas y la selección de estrategias cognitivas y, por otro lado, la estructuración de los procesos de memoria. Las creencias, afirma Nespór, son “determinantes de cómo los individuos organizan el mundo en ambientes de tareas y definen tareas y problemas” (1987, p. 322).

2. La segunda función es identitaria. Como también señala Pajares (1992, p. 317), compartir creencias ayuda a los individuos a identificarse unos con otros y a formar grupos, del mismo modo que permite que los grupos de individuos se sitúen en el campo social. Tanto entre individuos como entre grupos, las creencias comunes reducen la disonancia,

independientemente de si esta proviene de alguna inconsistencia lógica entre las creencias aceptadas.

3. La tercera función es prescriptiva o normativa: las creencias orientan acciones y prácticas, indicando la conducta que está permitida y lo que debe pensarse acerca de un objeto dado en cierto contexto social.
4. Por último, la cuarta función es denominada “justificadora” o “autodefensiva”. Los docentes desarrollan una serie de creencias, convicciones y discursos con los que enfrentan la diferencia entre las situaciones educacionales ideales y las reales (véase también Abric, 1994). Estas creencias generalmente tienen que ver con el grado de responsabilidad del docente en las situaciones mencionadas.

Los conocimientos educacionales

Ahora bien, con respecto a los conocimientos educacionales de los docentes, en la literatura se han propuesto diversas clasificaciones para dar cuenta de ellos. Por ejemplo, Shulman (1987) propone una clasificación en siete tipos de conocimiento: (1) de contenido, (2) pedagógico general, (3) curricular, (4) pedagógico de contenido, (5) de los aprendices y sus características, (6) del contexto educativos y (7) de los fines educativos. Por su parte, Borko y Putnam (1996) plantean tres tipos de conocimientos: (1) pedagógicos generales, (2) del tema o disciplinares y (3) del contenido pedagógico. Woolfolk, Davis y Pape (2006) dividen los conocimientos educacionales de los docentes en cuatro categorías: (1) sobre la infancia y la adolescencia, (2) sobre el contexto político de la educación, (3) sobre el contexto inmediato de la clase y (4) la autoeficacia. Leuchter (2009) propone analizar estos conocimientos en un espacio de cuatro dimensiones continuas: (1) sistemático-situado, (2) explícito-implícito, (3) declarativo- procedimental y (4) fundado científicamente-basado en la experiencia.

Como puede verse, estas taxonomías no son necesariamente conmensurables; por ejemplo, si bien la segunda categoría de Shulman (1987) corresponde a la primera de Borko y Putnam (1996), no es claro

cómo se relacionarían las demás categorías de la primera clasificación (en especial las tres últimas) con las de la segunda. Del mismo modo, la primera categoría de Woolfolk, Davis y Pape (2006) parece coincidir con la quinta de Shulman; pero ahí termina la convergencia: la segunda categoría parece a la vez más general y más específica que las demás de Shulman, mientras que la tercera categoría parece incluso demasiado específica. Esto último también oscurece cualquier intento de relacionar la taxonomía de Woolfolk, Davis y Pape (que parece más orientada a la dimensión social de los conocimientos de los profesores) con la de Borke y Putnam (que parece mucho tener un énfasis más teórico). Todo lo anterior sin mencionar que, a diferencia de las demás clasificaciones mencionadas, la de Leuchter (2009) no contiene categorías discretas.

No obstante, de nuevo, en lo que parece haber un relativo consenso es con respecto a características esenciales de los conocimientos (que, a su vez, marcan la diferencia con las creencias): son vistos como abiertos a la evaluación externa y al examen crítico, lo cual permite modificarlos de acuerdo con cánones públicos e intersubjetivos bien establecidos. Además, están integrados en sistemas cuyo rango de acción está estrictamente delimitado.

La relación entre creencias y conocimientos

Una vez bosquejadas las nociones de creencias y conocimientos y esbozada la diferencia entre unas y otras, habría que aclarar la relación que existe entre ellas. La afirmación de Nespor de que entre creencias y conocimientos “claramente hay una gran cantidad de interacción” (1987, p. 319) recoge la postura general en la literatura sobre el tema; sin embargo, más allá de esta afirmación tan general, el consenso es más bien escaso con respecto a la manera en que se da dicha interacción.

La relación entre creencias y conocimientos podría entenderse como una relación de determinación o una relación de contención. Intuitivamente, podría pensarse que nuestro conocimiento del mundo

determina las creencias que llegamos a formar (creemos, por ejemplo, que una persona con un fuerte dolor debe tomar un analgésico, porque conocemos los efectos de los analgésicos en el organismo); esta parece ser, de hecho, la suposición detrás de cualquier dispositivo educativo, a saber, lograr que las creencias de los sujetos sean determinadas por los conocimientos que adquieren. Sin embargo, autores como Nespór (1987) consideran que nuestras creencias influyen ampliamente en los conocimientos que adquirimos y que, de esta manera, nuestros conocimientos estarían determinados por nuestras creencias. La postura de Pajares es más fuerte aún, pues afirma que las creencias son condición para todas las formas de conocimiento (no solo el declarativo, sino incluso el procedural; 1992, p. 312).

Podría decirse que, a pesar de todo, estas dos posturas no son necesariamente excluyentes, y que parte de la complejidad que caracteriza la relación entre creencias y conocimientos es precisamente algún tipo de co-determinación que parece darse entre ambas: aunque nuestras creencias pueden verse determinadas por los conocimientos que adquirimos, nuestras creencias previas pueden también determinar qué conocimientos aceptamos y cuáles no.

Con todo, la co-determinación entre creencias y conocimientos no es suficiente para definir otro aspecto de la relación entre ambos: podría decirse que conocimientos y creencias se co-determinan porque estas son un subconjunto de aquellos, o viceversa. La primera lectura se vincularía con una distinción entre conocimientos “personales” y conocimientos públicos (Kagan, 1992); las creencias podrían verse como un tipo de conocimiento que no procede de teorías científicas, sino que tienen un origen inductivo basado en nuestra propia experiencia (como parece ser, por ejemplo, nuestro conocimiento sobre la distinción entre contextos de uso del lenguaje). Investigadores como Rokeach (1976) representan la lectura inversa, según la cual el conocimiento es una parte de la creencia; la definición clásica de conocimiento que encontramos en el diálogo platónico *Teeteto* constituye un ejemplo clásico de esta lectura: el conocimiento es un tipo de creencia (una creencia verdadera justificada).

Suponer que las creencias son una subclase inductiva de conocimientos pasa por alto que este sub-conjunto no comparte una característica que parece definitoria de los conocimientos: su evaluabilidad según cánones públicos bien establecidos. Del mismo modo, afirmar que los conocimientos son un tipo de creencia desestima dicho rasgo definitorio. Por último, una tercera posibilidad igualmente compatible con que haya relaciones de co-determinación, es que creencias y conocimientos sean conjuntos disyuntos. Decimos disyuntos y no independientes, precisamente porque existe una estrecha relación entre ambos. En esta opción quedaría por explicar, pues, la naturaleza de la relación entre los dos conjuntos. Crahay *et al.* afirman que existe un conjunto de saberes educacionales de carácter “relativamente estable y consensual” (2010, p. 114) en el cual descansan tanto creencias como conocimientos. Este trasfondo común podría ser parte de tal explicación, y su naturaleza estaría por establecer.

Es bien sabido que muchos docentes desconocen los resultados de la investigación reciente en educación, la cual es una de las razones por las que sus creencias surgen y se consolidan con independencia de dichos resultados. En este sentido, una estrategia para aclarar la relación entre creencias y conocimientos podría consistir en observar la manera en que estos profesionales integran sus creencias con conocimientos empíricamente validados.

Investigar empíricamente conocimientos y creencias

Cualquier estudio empírico sobre creencias contiene una limitación metodológica fundamental, proveniente del hecho de que no son objetos de estudio directamente observables; todas nuestras afirmaciones sobre creencias son hipotéticas y se confirman solo parcialmente y de manera indirecta a través de sus efectos en la conducta observable de los sujetos. Como señala Pajares (1992, p. 308), las creencias son un constructo cuya investigación empírica muchas veces no es fácil, y su estudio depende de que reciban definiciones operacionales cuidadosamente construidas. Buena parte de las dificultades en las investigaciones sobre creencias educacionales de los docentes se

relacionan con la manera en la que los investigadores eligen operacionalizar creencias específicas (Schraw y Olafson, 2015).

En la medida en que el estudio empírico de creencias requiere hacer inferencias sobre los individuos a partir de lo que estos dicen y hacen, las evidencias de una creencia incluirán tanto afirmaciones sobre ciertos temas como comportamientos relacionados. En todo caso, como señalan Crahay *et al.* (2010, p. 87), es sobre todo en sus actos de enseñanza donde se manifiestan realmente los conocimientos y creencias educacionales de los docentes. Los instrumentos de auto-reporte (como inventarios de creencias o declaraciones explícitas de un sujeto sobre sus creencias) pueden ser inadecuados para capturar realmente las creencias educacionales de los docentes o para abarcar la multiplicidad de contextos en los que ciertas creencias dan lugar a ciertas prácticas (Schraw y Olafson, 2015; Bullough, 2015). Desde luego, esto no significa que este tipo de instrumentos no deba usarse, pues los resultados que arrojen pueden ayudar a detectar inconsistencias con los datos recogidos a través de otros tipos de instrumento. No obstante, como anotan Olafson, Salinas Grandy y Owens (2015), Bullough (2015) y Pajares (1992), si lo que se busca es lograr inferencias más robustas es necesario incluir técnicas como observación, respuestas a dilemas, etc.

De manera semejante, aunque muchos estudios sobre creencias educacionales de los docentes han usado métodos cuantitativos, los métodos cualitativos son pertinentes para ampliar la comprensión alcanzada. Los estudios de caso, por ejemplo, pueden ayudarnos a entender en qué momento de la vida de un individuo se configura la imagen de docente con la que los futuros maestros llegan a su formación de pregrado, así como el papel que juega esta imagen en las prácticas educativas futuras (véase Olafson *et al.*, 2015; Farrel e Ives, 2014; Pajares, 1992).

La modificabilidad de las creencias

Durante años ha habido un largo debate en la literatura con respecto a si las creencias educacionales de los docentes son modificables o no; mientras que algunos estudios registran dichos cambios (Richardson y Placier, 2001), otros concluyen que las creencias sobre la forma tradicional de enseñar son inmunes al cambio (Cuban, 1988; 1984). Otros estudios observan que, al parecer, ciertas creencias son más difíciles de modificar que otras, y algunos más observan que el hecho de si ha habido cambio puede llegar a ser cuestión de perspectiva. Sin embargo, la proporción de investigaciones que concluyen que una gran cantidad de creencias educacionales de los docentes son altamente resistentes al cambio parece ser notablemente mayor (véase Crahay *et al.* 2010).

Una explicación de dicha resistencia es lo que podríamos llamar “efecto de primacía” (Nisbett y Ross, 1980): creencias adquiridas tempranamente se arraigan profundamente en los sujetos, influyendo en la interpretación de información posterior e impidiendo que dichas creencias sean suficientemente revisadas. Este efecto permite explicar varias de las características y funciones que encontramos anteriormente en las creencias (su evaluación, su afectividad y su carácter de filtro, entre otras). Así, cuanto más temprano se forme una creencia, más difícil podría ser modificarla; de manera análoga, las creencias adquiridas recientemente serían más susceptibles de ser modificadas. Por ejemplo, la imagen del docente que haya tenido un impacto temprano en la escolaridad de los sujetos será probablemente la más influyentes en la construcción de su imagen de sí mismos como profesor, mientras que los conocimientos pedagógicos sobre el rol docente adquiridos durante la formación estarán subordinados a tales modelos.

El efecto de primacía parece permitir una lectura de la distinción mencionada por Crahay *et al.* (2010, p. 93) entre modificaciones de superficie y modificaciones de estructura en las creencias y prácti-

cas educacionales de los docentes (las primeras serían sobre creencias recientes, las segundas sobre creencias tempranas). Sin embargo, la modificación de creencias podría ser interpretada a la luz de otro modelo. Autores como Richardson (1996) y Pajares (1992) asumen un modelo reticular de los sistemas de creencias (propuesto por Rokeach, 1976), en el que las creencias particulares ocupan distintas posiciones en términos de centro-periferia. Algunas creencias tempranas, así como las que tienen que ver con la identidad del individuo y las creencias que uno comparte con otros se encontrarían en el centro de la red, por lo que tendrían más conexiones inferenciales con otras creencias y serían las más resistentes al cambio. La modificabilidad de una creencia estaría ligada a su centralidad: cuanto más central es una creencia, más se resistirá al cambio.

Ciertas creencias educacionales parecen ser mucho más centrales que otras (por ejemplo, creencias acerca de la naturaleza del conocimiento o de los objetivos sociales de la educación), por lo que será mucho más difícil modificarlas. Además, vale la pena anotar que las explicaciones de la modificabilidad de las creencias en términos del efecto de primacía y según el modelo reticular de los sistemas de creencias no son excluyentes. La posición central de muchas de nuestras creencias parece producirse de manera genética: cuanto más temprano se forma una creencia, más central podrá resultar dentro del sistema.

Ahora bien, cuando se presenta modificación de creencias ¿cuáles son las características de este proceso de cambio? Pajares (1992) y Crahay *et al.* (2010) advierten sobre falencias potenciales en la forma típica de concebir dicho proceso. Por un lado, está la suposición de que modificar creencias significa reemplazar unas por otras “mejores”; no obstante, esta suposición es problemática en la medida que no parece que dispongamos de criterios universalmente aceptados que permitan determinar cuándo una creencia es mejor que otra. Por otro lado, se suelen plantear pasos o etapas en el proceso de modificación, que terminan con los docentes felizmente dotados de mejores creencias y prácticas (por ejemplo, Nault, 1999). Sin embargo, la

alta incidencia entre los docentes de fenómenos como la depresión y el “*burn out*” ponen en duda que todos los docentes lleguen a este final feliz o tan siquiera que todos atraviesen por las mismas etapas.

Pajares (1992) considera que la sustitución o reemplazo de unas creencias por otras probablemente no sea el modelo que mejor describe el proceso de modificación de creencias que se encuentra en los docentes. Según su investigación, los procesos de “asimilación” y “acomodación” resultan más adecuados para este fin (pp. 320-321). El primero se refiere al proceso por el cual la nueva información es incorporada en el sistema de creencias. El segundo se refiere al proceso de reorganización de las creencias existentes, que se produce cuando la nueva información no puede ser asimilada. Para que este segundo proceso se produzca, los individuos deben estar insatisfechos con sus creencias previas y las nuevas creencias deben parecerles altamente plausibles. A su vez, para que se dé la primera condición, los sujetos deben encontrar anomalías suficientemente incómodas como para que desarrollen insatisfacción hacia sus creencias previas.

Queda, por último, la cuestión de la relación entre modificación de creencias y modificación de las prácticas (véase Buehl y Beck, 2015). Guskey (1986) señala que el cambio en las creencias no antecede al cambio en las prácticas, sino que el primero es consecuencia del segundo: cuando se logra que un docente desarrolle una cierta práctica que resulta exitosa, generalmente se produce un cambio de actitud significativo. Esta postura, evidentemente, se contrapone a la lectura de la naturaleza y características de las creencias que hemos estado proponiendo (en nuestra interpretación, el cambio en las creencias deba anteceder los cambios en las prácticas). Sin embargo, queda abierta la pregunta de si la disposición misma que se requiere para que un docente desarrolle una práctica innovadora no supone de alguna manera algunas creencias (aunque sea implícitas) que expliquen esta apertura. Esta es una posibilidad que Guskey no descarta y que, probablemente, no pueda hacerse a un lado.³

³ Buehl y Beck (2015) consideran otras dos opciones a propósito de la relación entre creencias y prácticas: una es de co-determinación y la otra es la desconexión

Las creencias educacionales y el ámbito de la práctica docente

La profesión docente es un ámbito en el que difícilmente podemos encontrar verdades incuestionables, ya sea en la forma de teorías incontrovertibles sobre los contenidos que deben ser enseñados o en la forma de métodos universales que dictan cuál es la mejor manera de realizar el proceso de enseñanza. En medio de esta incertidumbre, las creencias personales de los docentes vienen a suplir el vacío que no logran llenar los conocimientos teóricos, proporcionando seguridad a su práctica en la forma de una “pedagogía personal” más o menos coherente que “mezcla de elementos tomados de la experiencia propia del docente, otros tomados del sentido común [...] y aún otros provenientes de teorías” (Crahay *et al.*, 2010, p. 87).

De manera semejante, Pajares (1992) y Nespor (1987) señalan que el oficio docente y la naturaleza de la enseñanza están muy vagamente definidos y que, por ello, los docentes utilizan sus creencias “con todos sus problemas e inconsistencias” (Pajares, 1992, p. 312) para orientar su práctica. En este sentido, Pajares (p. 313) retoma las palabras de Dewey (1933, p. 6) cuando dice que la creencia “cubre todos los asuntos de los que no tenemos conocimiento seguro y sobre los cuales aun así somos suficientemente confiados para actuar”.

Nespor (1987), por su parte, desarrolla en detalle la idea de que la práctica docente está vaga o insuficientemente definida. Para empezar, señala que los problemas en este campo varían según la naturaleza de las metas y que no hay un conjunto de procedimientos bien definido para alcanzar dichas metas. Los distintos cursos de acción

(e incluso incongruencia) entre unas y otras. Mientras que la primera de estas dos opciones podría articular la posición de Guskey y la nuestra, la segunda resulta una explicación altamente implausible de la conducta general de los sujetos. En línea con la primera opción, Farrel e Ives (2014) también describen la relación entre creencias y prácticas como “interactiva” (p. 605).

posibles en cada momento del proceso, añade, también están vagamente definidos. De igual manera, si se utilizan ciertos criterios, algunos problemas relacionados con la práctica docente parecen caer en un dominio, pero no todos los problemas parecen cumplir cabalmente ningún conjunto de criterios; de este modo, no hay certeza con respecto a la comprensión necesaria para abordarlos. Así, los problemas en este campo les exigen a los individuos ir más allá de la información proporcionada en la descripción del problema, lo cual los lleva a usar su conocimiento previo o hacer suposiciones.

Así, de acuerdo con Nespor (1987), no es difícil ver por qué las creencias juegan un papel especialmente protagónico en el intento de los docentes de asimilar y abordar su práctica educativa. Para empezar, como reseñamos anteriormente, Nespor considera característico de las creencias que usualmente se extiendan a dominios distintos de aquellos a los que inicialmente se aplican; un ámbito lleno de incertidumbre parecería ideal para extender creencias cualesquiera. En segundo lugar, otra característica de las creencias de un individuo es que no estén abiertas a evaluación pública; de este modo, la sensación de seguridad que pueden producir alivia la incertidumbre percibida. En tercer lugar, también parece ser característico de las creencias presuponer la existencia de entidades y propiedades, lo cual permitiría atribuir estabilidad y predictibilidad a un escenario tan vago y ambiguo como la práctica educativa.

Un ejemplo interesante de cómo intervienen las creencias de los docentes para darle sentido a sus prácticas es la concepción de las capacidades cognitivas de los estudiantes que parece predominante entre muchos docentes en ejercicio. De acuerdo con los hallazgos de Doudin, Pfulg, Martin y Moreau (2001), en muchos docentes prima una concepción innatista de dichas capacidades. Como resultado de esta concepción, estos docentes tienden a involucrarse de manera moderada en el abordaje de las dificultades de sus estudiantes y en las situaciones de fracaso escolar. El innatismo, señalan estos investigadores, funcionaría como un refugio que le permitiría a los

docentes atribuir a factores externos y fuera de su alcance la responsabilidad sobre las dificultades o el fracaso escolar de los estudiantes.

Incluso antes de iniciar su ejercicio profesional, podemos advertir en los futuros docentes la presencia de creencias que luego interactuarán de manera decisiva con la realidad de su práctica docente. En primer lugar, según Weinstein (1988; 1989) y Pajares (1992), los docentes en formación se caracterizan por la excesiva confianza que sienten en su capacidad de enseñar. Este rasgo estaría directamente relacionado con su tendencia a subestimar la complejidad de la práctica docente; como es de suponer, en sus primeros contactos con el entorno se presenta un enorme choque. En segundo lugar, si bien reconocen que los docentes en formación no son un grupo homogéneo, los investigadores mencionados subrayan que desde el comienzo de su formación los estudiantes parecen concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso pasivo. Desde esta etapa, consideran que no se aprende a enseñar, sino que el docente se va nutriendo de sus experiencias y su intuición. En este aspecto, Pajares llama la atención sobre el hecho de que buena parte de los estudiantes que eligieron la docencia como carrera se han identificado positivamente con la enseñanza, y que muy probablemente esta fue una enseñanza con todas las características tradicionales. Este hecho conduciría a la continuidad y reafirmación de prácticas educativas tradicionales.

La efectividad de los procesos de formación de docentes

Muchos estudios sobre la efectividad de los programas de formación dirigidos a los docentes en ejercicio (programas de formación permanente, capacitaciones, cursos de actualización, etc.) llegan a conclusiones predominantemente pesimistas. En este sentido, se ha propuesto una distinción entre una aproximación ‘tradicional’ y aproximaciones ‘innovadoras’ a los programas de desarrollo docente

(véase Avalos, 2011; Borko, Jacobs, y Koellner, 2010; Richardson y Placier, 2001). En la aproximación tradicional, la formación de docentes en ejercicio consiste en una serie de cursos y capacitaciones, realizadas por “especialistas”. Se ha criticado que esta aproximación tiene efectos bastante limitados y poco duraderos, pues contiene una visión de corto plazo y que tiende a desconocer el contexto y necesidades percibidas por los docentes.

Sin embargo, aproximaciones más recientes al desarrollo profesional de los docentes buscan establecer programas de largo plazo, ligados a la realidad de los docentes y de su práctica educativa. Estos modelos se caracterizan por una concepción situada del conocimiento, una concepción reflexiva de la práctica docente, una metodología de trabajo colaborativa y una concepción del desarrollo docente como un proceso continuo. Si bien la investigación sobre estas aproximaciones es germinal, parecen tener efectos positivos tanto en la modificación de las creencias y prácticas de los docentes como en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (véase Avalos, 2011; Borko *et al.*, 2010; Richardson y Placier, 2001).

Por otro lado, durante años se ha acumulado abundante evidencia acerca de las dificultades que tienen los programas universitarios de formación de maestros para producir cambios profundos y duraderos en las creencias educacionales de sus estudiantes. Por ejemplo, con respecto a las creencias acerca de lo que es buena enseñanza, Olson (1993) encontró que los estudiantes no cambiaban sus creencias preexistentes al respecto durante el tiempo que cursaban programas universitarios de formación de maestros; Bolin (1988), Tickle (1991), y Munro (1993) obtuvieron resultados semejantes. Más aún, investigaciones como la de Zeichner, Tabachnick y Densmore (1987) y la de Leavy, McSorley y Boté (2007) encontraron que, durante el curso de su formación inicial, las creencias preexistentes de los futuros docentes tendían a consolidarse más que a cambiar (véase también Saban, Kocbeker, y Saban, 2007). También vale la pena destacar la experiencia de Wilcox, Schram, Lappan y Lanier (1991), quienes diseñaron un seminario dirigido a establecer una comunidad de aprendi-

ces. A pesar de la naturaleza colaborativa y reflexiva de la actividad, no se reportaron cambios en las creencias de los estudiantes.

A la luz de lo anterior, investigadores como Weber y Mitchell (1996) llegan a la conclusión pesimista de que las creencias preexistentes profundamente arraigadas probablemente no puedan ser modificadas por la formación inicial. De ser así, y si autores como Tillema y Knol (1997) están en lo correcto cuando dicen que los cambios en la práctica siempre serán superficiales sin cambios en las creencias, las dificultades mencionadas resultan preocupantes para los programas universitarios de formación de maestros.⁴

Sin embargo, hay estudios menos pesimistas sobre la efectividad de los programas universitarios en las creencias de los docentes, como el conducido por Feiman-Nemser, McDiarmid, Melnick y Parker (1989), quienes reportan algunos cambios de creencias en los estudiantes –pese a que añaden que a menudo no se producen–. De manera semejante, Elbaz (1983) observa que no todos los futuros docentes que participaron en su proyecto ampliaron su conocimiento práctico, si bien no concluye que no se haya presentado cambio de creencias alguno. En el marco de una investigación que buscaba desarrollar una forma innovadora de enseñar matemáticas con estudiantes de pregrado en educación, Civil (1996) reporta que la queja principal de los estudiantes era que esa no era la manera en que ellos habían aprendido matemáticas, aunque con el tiempo empezaron a adoptar la estrategia propuesta. Podemos mencionar también el trabajo de McDiarmid (1992), el cual parece evidenciar algunos cambios en las creencias preexistentes de estudiantes de educación. Por supuesto, existen estudios que podríamos llamar “optimistas”. Por ejemplo, Winitzky (1992) y Winitzky y Kaufchak (1997) documentaron cambios significativos en los estudiantes después de haber cursado sus estudios. Sin embargo, es claro que este tipo de resultado está lejos de ser la norma.

⁴ Algo semejante sucede con relación al efecto de las prácticas pedagógicas (primeras incursiones en el terreno) en el desarrollo de las creencias educacionales de los docentes en formación (Crahay y Ory, 2006; Richardson, 1996).

Si bien Crahay *et al.* (2010) recomiendan ser más prudentes y menos fatalistas ante estos resultados, parece haber buenas razones para concluir que a los programas de formación inicial de docentes se les dificulta tener una influencia significativa sobre las creencias de los docentes en formación. Los limitados efectos de los programas universitarios de este tipo en las creencias preexistentes de los futuros maestros pueden deberse a varios factores, desde aspectos de los diseños curriculares hasta el tipo de actividades formativas planteadas por los docentes de dichos programas. Sin embargo, estos factores parecen poderse subsumir en el problema de no haber tenido en cuenta la existencia y fuerza de las creencias preexistentes de los docentes en formación, que inevitablemente terminan jugando un papel central en su proceso formativo.

Si tenemos en cuenta la caracterización que hemos venido ofreciendo de las creencias, los resultados mencionados en esta sección no son en absoluto sorprendentes. Como hemos anotado, para el momento en que los docentes inician sus procesos de formación, ya están dotados de todo un conjunto de creencias educacionales firmemente arraigadas, que influirán en sus decisiones y prácticas profesionales tanto o más que los conocimientos adquiridos en su formación universitaria. Además, en la medida en que los individuos utilizan estas creencias para interpretar la información nueva, cuando un proceso de formación produce un efecto, este puede ser distinto al buscado o esperado por los formadores.

Recordemos que, según las explicaciones de la modificabilidad de las creencias discutidas previamente, los efectos de procesos de formación que solo apunten a cambios superficiales en los sistemas de creencias (es decir, dirigidos a modificar creencias recientes o periféricas) tenderán a desaparecer con relativa facilidad. Por su parte, los procesos de formación dirigidos a producir cambios estructurales en los sistemas de creencias (es decir, dirigidos a modificar creencias centrales o tempranas) deberían encontrar mucha más resistencia; no obstante, una vez producidas estas modificaciones, sus efectos se mantendrían de manera duradera. Quizás esto ayude a explicar los

efímeros y pálidos efectos de los programas de formación tanto de docentes en ejercicio como de futuros docentes. Los diseños curriculares de los programas universitarios de formación de docentes (licenciaturas, especializaciones, maestrías, etc.) y los programas de desarrollo profesional de docentes deben tener en cuenta estos resultados.

Cambiar las creencias educacionales de los docentes

Hemos argumentado que las explicaciones “genética” y “reticular” de la modificabilidad de las creencias son descripciones compatibles de la dificultad (o facilidad) con la que una creencia educacional puede modificarse. Igualmente adherimos al cuestionamiento que hace Pajares (1992) a la suposición de que la modificación de creencias educacionales equivale a sustituir unas creencias por otras, y señalamos cómo el ámbito de la práctica docente parece propicio para que las creencias educacionales resulten orientando dicha práctica.

Finalmente, en el apartado anterior nos concentramos en el asunto de la efectividad de los procesos de formación de docentes, tanto en ejercicio como futuros docentes. Nuestra conclusión es que aquellos programas que parecen tener efectos positivos son los que reconocen el peso que tienen las creencias educacionales de los docentes en formación. De manera correspondiente, las dificultades para producir estos efectos serían resultado de no tener en cuenta la fuerza de las creencias educacionales preexistentes.

Lo anterior permite afirmar que la efectividad de los programas de formación de docentes depende de si se proponen explícitamente modificar las creencias educacionales de los docentes que forman. En otras palabras, en la medida en que la práctica docente requiera modificaciones, las creencias educacionales de los maestros requieren ser modificadas. Prestar atención a las creencias de los docentes resulta imprescindible, y modificarlas sería una de las condiciones

necesarias para mejorar la práctica educativa –incluso aunque esta modificación parezca requerir circunstancias que investigadores como Crahay *et al.* califican de excepcionales (2010, p. 106)–.

De nuevo, el objetivo de modificar las creencias de los docentes en formación podría plantearse en términos de “asimilación” o “acomodación” de creencias, más que como sustitución o reemplazo. Sin embargo, incluso así planteada, la modificación de creencias podría enfrentar una dificultad que ya encontramos en la idea de que modificar creencias educacionales es reemplazarlas: la suposición de que la sustitución de creencias es un proceso de “mejora”. Como anotan Crahay *et al.* (2010, p. 112), esta suposición solo tendría sentido si tuviéramos certeza de que ciertos conjuntos de creencias son mejores que otros; sin embargo, es claro que en el ámbito educativo este no es necesariamente el caso. ¿Qué creencias educacionales podrían proponer los programas de formación de docentes a los docentes en formación? La propuesta de Crahay *et al.* es que, en la medida que no se puede decir que cualquier creencia vale, ni que hay que ajustarse a un único conjunto de creencias educacionales, la mejor opción parece ser orientar a los docentes a que tengan claras sus creencias y sean consecuentes con ellas.

En este sentido, es necesario tener en cuenta que –cuando hacen parte de su proceso de formación– los conocimientos teóricos pedagógicos y didácticos le son dados a los docentes en formación de manera explícita, mientras que gran parte de sus creencias centrales o iniciales se formaron mediante procesos implícitos. Así, la modificación de creencias centrales involucraría un ejercicio que permita volverlas explícitas. Kagan (1992, p. 29) ha recomendado un proceso de intervención en tres momentos: (1) llevar a los sujetos a explicitar sus creencias implícitas, (2) confrontar dichas creencias con elementos que las pongan en cuestión y (3) permitirles a los sujetos integrar nuevos conocimientos. Al respecto, es clave tener en cuenta que una intervención inadecuada podría dar lugar a interferencias de diversa índole, como aumentar la resistencia de los sujetos a cuestionar sus creencias e impedir el proceso de modificación de las mismas.

Además, no olvidemos que cambiar ciertas creencias requeriría haber cambiado antes las creencias estructurales o centrales relacionadas. Esto implica, a su vez, identificar adecuadamente las creencias centrales con las que una creencia específica está conectada; es decir, elaborar una especie de “cartografía de creencias”, que permita comprender sus conexiones y su centralidad.

El concepto de creencia

Con respecto al concepto de creencia educacional, el cual elaboramos en relación con el concepto de conocimiento educacional, argumentamos que estas creencias no parecen requerir mecanismos intersubjetivos de validación y que la mayoría de las veces contienen elementos afectivos y evaluativos. Del mismo modo, contrastamos la postura que denominamos “irracionalista” (según la cual las características de las creencias hacen que no se ajusten a estándares de racionalidad) y la “racionalista” (que postula que debemos asumir que nuestras creencias deben ajustarse a cánones de racionalidad para que la comunicación sea posible). Consideramos que ambas posturas hacen lecturas innecesariamente fuertes de la manera en que nuestras creencias se ajustan a cánones de racionalidad, por lo que una posición intermedia parece más saludable. De acuerdo con lo anterior, procedimos a identificar algunas funciones que parecen cumplir las creencias educacionales y a caracterizar la relación entre creencias y conocimientos educacionales. Así, tendríamos una definición mínima, operacional, de la noción de creencia educacional.

Ahora bien, algunos aspectos de nuestra concepción de creencia ameritan ser profundizados en futuras investigaciones. Uno de ellos es la relación entre creencias y conocimientos educacionales en tanto conjuntos disyuntos vinculados quizás a través de un conjunto común de saberes educacionales. Este tal vez no sea un asunto que pueda resolverse únicamente *a priori*. Probablemente requiera contrastar información sobre procesos reales de modificación de creencias educacionales de docentes procedente de técnicas de na-

turalidad muy diversa (desde la observación de la manera en que estos docentes se desenvuelven en el aula e interactúan con sus estudiantes, hasta entrevistas sobre asuntos específicos de la práctica docente, pasando por cuestionarios, el establecimiento de correlaciones entre variables encontradas en información sobre resultados de los estudiantes, evaluaciones de desempeño docente, etc.). Investigaciones de este tipo permitirán fortalecer nuestra comprensión de las creencias educacionales de los docentes y de la manera en que estas pueden ser modificadas por procesos de formación.



Referencias

- Abric, J. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. En J. Abric, *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-36). Paris: PUF.
- Ashton, P. (2015). Historical Overview and Theoretical Perspectives of Research on Teachers' Beliefs. En H. Fives, y M. Gill (eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 31-47). Nueva York: Routledge.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.
- Bolin, F. (1988). Helping student teachers think about teaching. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 48-54.
- Borko, H.; Jacobs, J. y Koellner, K. (2010). Contemporary Approaches to Teacher Professional Development. En P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw (eds.). *International Encyclopedia of Education* (pp. 548-556). Oxford: Elsevier.
- Borko, H. y Putnam, R. (1996). Learning to teach. En D. Berliner, y R. Calfee, *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). Nueva York: MacMillan.
- Buehl, M. y Beck, J. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. En H. Fives, y M. Gill (eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-83). Nueva York: Routledge.
- Bullough, R. (2015). Methods for Studying Beliefs: Teacher Writing, Scenarios, and Metaphor Analysis. En H. Fives, y M. Gill (eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 150-169). Nueva York: Routledge.
- Civil, M. (1996). Thinking about mathematics and its teaching: An experience with pre-service teachers. En J. Gimenez, S. Llinares y V. Sanchez, *Becoming a primary teacher: Issues from mathematics education* (pp. 137-154). Badajoz: Autores.
- Crahay, M. y Ory, P. (2006). Les représentations des normaliens en matière de redoublement évoluent-elles au cours de leur formation à l'école normale ? 4e congrès des chercheurs en éducation. Bruselas.

- Crahay, M.; Wanlin, P.; Issaieva, É. y Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 85-129.
- Cuban, L. (1984). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1980*. Nueva York: Longman.
- Cuban, L. (1988). Constancy and change in schools (1880s to the present). En P. Jackson (Ed). *Contributing to educational change: Perspectives on research and practice* (pp. 85-106). Berkeley: McCutcheon.
- Davidson, D. (2001). *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford: Clarendon Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D. C. Heath.
- Doudin, P.; Pfulg, L.; Martin, D. y Moreau, J. (2001). Entre renoncement et engagement. Un défi pour la formation continuée des enseignants. En L. Lafortune, C. Deaudelin, P. Doudin, y D. Martin (eds.). *La formation continue: de la réflexion à l'action* (pp. 167-186). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. Croom Helm Curriculum Policy and Research Series. Nichols Publishing Company, Nueva York.
- Farrell, T.S. e Ives, J. (2014). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research*, 19(5), 594-610.
- Feiman-Nemser, S.; McDiarmid, G.; Melnick, S. y Parker, M. (1989). *Changing Beginning Teachers' Conceptions: A Description of an Introductory Teacher Education Course*. (Research Report 89-1). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Education. College of Education, Michigan State University.
- Fives, H. y Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? En K. Harris, S. Graham, y T. Urda (eds.). *APA educational psychology handbook: Individual differences, cultural, and contextual factors in educational psychology* (Vol. 2, pp. 471-499). Washington: American Psychological Association.
- Guskey, T. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.

- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Leavy, A.; McSorley, F. y Boté, L. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and teacher education*, 23(7), 1217-1233.
- Leuchter, M. (2009). *Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabebearbeitung: Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- McDiarmid, G. (1992). What to do about differences? A study of multicultural education for teacher trainees in the Los Angeles Unified School District. *Journal of Teacher Education*, 43(2), 83-93.
- Munro, R. (1993). A case study of school-based training systems in New Zealand secondary schools. En J. Elliot (ed.) *Reconstructing teacher education* (pp. 95-109). London: Palmer Press.
- Nault, T. (1999). *L'enseignant et la gestion de la classe*. Montréal: Éditions Logiques.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328.
- Nisbett, R. y Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Olafson, L.; Salinas Grandy, C. y Owens, M. (2015). Qualitative Approaches to Studying Teachers' Beliefs. En H. Fives, y M. Gill (eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 128-149). Nueva York: Routledge.
- Olson, M. (1993). Knowing what counts in teacher education. Paper presented at the Canadian Association of Teacher Educators, Canadian Society of Studies in Education, Ottawa, Ontario, Canada.
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Quine, W.V.O. (1951). Two dogmas of empiricism. *Philosophical Review*, 60. Pp. 20-43.
- (1960). *Word and object*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Richard, M. (1997). Propositional attitudes. En B. Hale, y C. Wright (eds.). *A Companion to Philosophy of Language*. Oxford: Blackwell. P. 197-226.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula, *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102-119). Nueva York: MacMillan.
- Richardson, V. y Placier, P. (2001). Teacher change. En V. Richardson, *Handbook of research on teaching* (pp. 905-947). Washington: American educational research association.
- Rokeach, M. (1976). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Saban, A.; Kocbeker, B. y Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17(2), 123-139.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Schraw, G. y Olafson, L. (2015). Assessing Teachers' Beliefs: Challenges and Solutions. En H. Fives, y M. Gill (eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 87-105). Nueva York: Routledge.
- Schwitzgebel, E. (2015). Belief. En: E. Zalta (Ed). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Recuperado de:
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Skott, J. (2015). The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teacher's Beliefs. En H. Fives, y M. Gill (eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13-30). Nueva York: Routledge.
- Steup, M. (2017). Believing intentionally. *Synthese*, 194(8), 2673-2694.
- Tickle, L. (1991). New teachers and the emotions of learning teaching. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 319-329.
- Tillema, H. y Knol, W. (1997). Promoting student teacher learning through conceptual change or direct instruction. *Teaching and teacher Education*, 13(6), 579-595.

- Weber, S. y Mitchell, C. (1996). Using drawings to interrogate professional identity and the popular culture of teaching. En I. Goodson y A. Hargreaves (eds.). *Teachers' professional lives* (pp. 109-126). London: Palmer Press.
- Weinstein, C. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 31-40.
- Weinstein, C. (1989). Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 53-60.
- Wilcox, S.; Schram, P.; Lappan, G. y Lanier, P. (1991). The role of a learning community in changing preservice teachers' knowledge and beliefs about mathematics education. *For the Learning of Mathematics*, 11(3), 31-39.
- Winitzky, N. (1992). Structure and process in thinking about classroom management: An exploratory study of prospective teachers. *Teaching and teacher education*, 8(1), 1-14.
- Winitzky, N. y Kaufchak, D. (1997). Constructivism in teacher education: Applying cognitive theory to teacher learning. En V. Richardson, *Constructivist education: Building new understandings* (pp. 59-83). Londres: Falmer Press.
- Woolfolk, A.; Davis, H. y Pape, S. (2006). Teachers' knowledge and beliefs. En P. Alexander, y P. Winne (eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 715-737). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Zeichner, K.; Tabachnick, B. y Densmore, K. (1987). Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. En J. Calderhead (ed.). *Exploring teachers' thinking* (pp. 21-59). Londres: Cassell.

Licenciaturas en filosofía: disputas y articulaciones entre lo disciplinar y lo pedagógico

2

Philosophy Teaching Programs:
Disputes and Articulations between the
Disciplinar and the Pedagogical

Mariana Valderrama Leongómez
Luis Alejandro Murillo Lara
Alejandro Farieta Barrera
Universitaria Agustiniiana, Bogotá, Colombia

Lina Melissa Vela
Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia



Resumen

A partir de la promulgación del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, se inició una serie de reformas dirigidas a modificar las condiciones de calidad de las licenciaturas. Esta normatividad ha tenido un impacto sensible en los planes de estudios y en la distribución de los créditos de los programas mencionados. En este capítulo examinamos la manera en que tres licenciaturas en filosofía asumieron esta reforma, enfocándonos en la forma en que decidieron articular los componentes disciplinar y pedagógico de sus planes de estudio. Para ello utilizamos un enfoque cualitativo y la metodología de estudio de caso múltiple, la cual incluyó la revisión documental de planes de estudio y documentos maestros de los programas examinados, así como entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos involucrados en la implementación de la reforma. Del mismo modo, hicimos revisión crítica de los textos de la reforma, mediante el contraste de los mismos con aproximaciones teóricas sobre formación de docentes. De este modo, en la primera parte caracterizamos la reforma para luego ocuparnos de la manera en que esta se implementó en los programas analizados. En el tercer apartado presentamos la perspectiva de los docentes y directivos sobre dichas reformas, y finalizamos con la discusión y conclusiones de la investigación.

Palabras clave: *formación inicial de maestros, política pública, currículo, conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico.*



Abstract

The enactment of the National Development Plan 2014-2018 triggered a series of reforms aimed at amending quality conditions of philosophy teaching programs, which have had a significant impact in the curricula and the distribution of credits for these higher education programs. In this chapter we study how three of these programs have assumed this reform, focusing on the form in which they decided to include the disciplinary and pedagogical components into their curricula. For this purpose, we used a qualitative approach and the multiple case studies methodology, which included a documentary review of the curricula and framework documents of the programs studied, as well as a semi-structured interviews to the teachers and directors involved in implementing the reform. Similarly, we conducted a critical review of the text of the reform, comparing them with theoretical approaches on teacher training. Thus, in the first part we characterize the reform, and then describe its implementation in the programs studied. In the third part we present the opinions of the teachers and directors on said reforms, and end with a discussion and the conclusions of this research.

Keywords: *Initial teacher training, public policy, curriculum, disciplinary knowledge, pedagogical knowledge.*



Sobre los autores | About the authors

Mariana Valderrama Leongómez [mariana.valderrama@uniagustiniana.edu.co]

Profesional en Literatura y Magíster en Estudios Culturales de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Sus líneas de investigación incluyen: estudios de género, filosofía y educación, ecología política y estudios culturales. Profesora del Departamento de Estudios Culturales de la Pontificia Universidad Javeriana e investigadora de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universitaria Agustiniana, Bogotá, Colombia.

Luis Alejandro Murillo Lara [luis.murillo@uniagustiniana.edu.co]

Filósofo, Magíster en Filosofía y Doctor en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá). Sus líneas de investigación incluyen filosofía de la educación, filosofía analítica y filosofía de la mente. Líder de investigaciones de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación e investigador de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universitaria Agustiniana, Bogotá, Colombia.

Alejandro Farieta Barrera [rene.farieta@uniagustiniana.edu.co]

Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá) y Magíster en Educación de la Universidad de los Andes (Colombia). Sus líneas de investigación incluyen: filosofía antigua, ética, argumentación, formación en competencias ciudadanas y políticas públicas en educación superior. Profesor investigador de la Licenciatura en Filosofía de la Universitaria Agustiniana, Bogotá, Colombia.

Lina Melissa Vela [linamelissavela@gmail.com]

Estudiante de Maestría en Estudios Culturales, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia



Cómo citar en APA | How to cite in APA

Valderrama-Leongómez, M., Murillo, L. A., Farieta-Barrera, A. y Vela, M. (2019). Licenciaturas en filosofía: disputas y articulaciones entre lo disciplinar y lo pedagógico. En M. L. Cárdenas-Beltrán, C. R. Cáceda y L. A. Murillo (eds.). *Formación de docentes en universidades latinoamericanas* (pp. 71-112). Bogotá, D. C.: Editorial Uniagustiniana. Doi: <https://doi.org/10.28970/9789585498273.02>

Introducción

Es innegable la importancia que ha tenido la filosofía en la educación a través de la historia. Junto con las primeras escuelas filosóficas surgieron algunas de las más antiguas instituciones educativas, como la Escuela Pitagórica, la Academia Platónica o el Liceo Aristotélico, sin mencionar el Movimiento Sofista, que fue de los primeros vinculados con lo que hoy denominaríamos “educación superior” (Romilly, 1998, pp. 20-26). Es innegable también la influencia que desde sus inicios ha tenido la filosofía en diferentes áreas disciplinares que, lentamente, han ido integrándose en el sistema educativo contemporáneo, como ha sucedido con la matemática, el lenguaje, las ciencias naturales, la ética, la política, incluso la medicina y la psicología. Sin embargo, los modelos educativos contemporáneos han hecho que cada vez haya menos espacio para la filosofía tanto en las universidades como en los currículos de los colegios, y que se modifiquen más en función del mercado laboral y de la producción de capital. Así lo señala Nussbaum, quien afirma que la mayoría de las disciplinas humanísticas están desapareciendo de la educación formal, entre ellas la filosofía, debido a que no se les asocia directamente con el crecimiento económico:

En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario. Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos (2010, p. 20).

Uno de los aspectos más estudiados en los últimos años es el impacto de la educación, y en particular de los docentes, en el desarrollo económico de los países (Hanusheck, 2011), en especial en América Latina, en donde, a pesar de los esfuerzos hechos por los gobiernos

nacionales por mejorar la educación, no se han producido los efectos esperados ni a nivel económico ni a nivel de la calidad de la educación (Bruns y Luque, 2015, p. 56; Hanusheck y Woessman, 2012). Así pues, parece haber una fuerte tensión, especialmente en los países en América Latina, entre implementar modelos y políticas educativas que sirvan para el desarrollo económico y, al mismo tiempo, tener el efecto colateral de descuidar y relegar a un segundo plano disciplinas humanísticas como la filosofía, las artes, las ciencias sociales y las humanidades en general.

Así, preocupados por la calidad de la educación en Colombia y por los deficientes resultados de los estudiantes colombianos en las pruebas estandarizadas, como las pruebas PISA 2012 y 2015 (OECD 2016, 2016a, 2018; Departamento Nacional de Planeación, 2015), el Gobierno Nacional y, en particular, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) han emitido una normatividad reciente para modificar las condiciones de calidad de los programas universitarios de formación inicial de maestros en Colombia, también conocidos como “licenciaturas”, las cuales, de acuerdo con la Ley 30 de 1992, son programas de pregrado en educación (art. 25). Entre la normatividad surgida en los últimos años, se destacan algunos apartados del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país” (Ley 1753 de 2015, art. 222) y las Condiciones de Calidad para Licenciaturas (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 2450 de 2015, Resolución 2041 de 2016; Resolución 18583 de 2017). Esta nueva normatividad ha tenido un impacto considerable en las licenciaturas a nivel nacional. Una de las principales consecuencias de este cambio en la normatividad es que los programas debieron aumentar a cincuenta el número de créditos en su componente de prácticas pedagógicas, según la Resolución 2041 de 2016, o a cuarenta según la Resolución 18583 de 2017, bajo el supuesto de que esto es una garantía de mejora en la calidad de la formación del docente. Lo anterior obliga no solamente a hacer reformas sustantivas de los planes de estudios, sino también a hacer modificaciones considerables en el número de créditos de los componentes disciplinares de las licenciaturas.

A lo largo de este capítulo analizaremos la manera en la que tres licenciaturas en filosofía asumieron esas reformas, enfocándonos en la forma en que decidieron articular los componentes disciplinar y pedagógico de sus planes de estudio. Lo anterior implica analizar también la noción de pedagogía desde la que operan la nueva normatividad y cada licenciatura estudiada, así como la comprensión implícita tanto de la relación entre los componentes pedagógico y disciplinar, como de la noción de “maestro” desde la que opera dicho cambio curricular. A esta última le daremos especial atención en las páginas venideras, pues encontramos que es allí donde radica una de las dificultades más claras en la implementación de la reforma.

El capítulo se encuentra estructurado en cuatro partes: la primera de ellas se dedica a la descripción y análisis crítico de esta reforma a las licenciaturas en Colombia; la segunda se ocupa de la manera en que son comprendidos, tanto en los documentos institucionales como a través de las voces de los docentes y personal directivo, los componentes disciplinar y pedagógico; en el tercer apartado mostraremos cómo han asumido los docentes y personal directivo dichas reformas, para resaltar efectos positivos e insospechados de esta reforma en un nivel micro curricular; finalmente, el cuarto apartado está compuesto por la discusión y conclusiones de la investigación.

El enfoque metodológico que usamos fue cualitativo y la metodología empleada fue el estudio de caso múltiple (Borman, Clarke, Cotner y Lee, 2006; Yin, 2018). Los programas participantes en el estudio fueron las licenciaturas en filosofía de la Uniagustiniana, la Universidad San Buenaventura (USB) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). De estos programas recogimos dos tipos de datos: por un lado, realizamos una revisión documental de los planes de estudio y documentos maestros escritos a propósito de la reforma de cada institución y, por el otro, realizamos entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos que estuvieron a cargo o en directa relación con la implementación de la reforma. Lo anterior con la intención de poner a dialogar la dimensión discursiva oficial de cada institución con la visión personal, “desde adentro” de sus docentes. Esto

nos ofrece una perspectiva enriquecedora del problema en tanto que supone un contraste entre *lo que se dice que se hace* y *lo que efectivamente se hace*. Adicionalmente, realizamos una revisión, desde el análisis crítico del discurso, de los documentos normativos con los que se dicta la reforma, en aras de escudriñar los supuestos sobre la formación de maestros y sobre el maestro mismo desde los que parte la normatividad. Finalmente, las fuentes empíricas y de primer orden las contrastamos con teoría sobre formación de docentes. Todo lo anterior nos permitió encontrar que el contenido disciplinar aporta unas habilidades y prácticas de gran relevancia en el quehacer docente en Colombia y que, con la reforma, las licenciaturas en filosofía sacrifican profundidad en el contenido disciplinar en aras de cumplir la normatividad exigida por el MEN para hacerse así más competitivas en el mercado internacional y en la oferta laboral nacional.

Las reformas a las licenciaturas derivadas del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) establece los objetivos del Gobierno de Colombia para cada administración, los lineamientos para la política pública y las metas y prioridades de la acción estatal. A su vez, establece un plan de inversiones para las entidades públicas del orden nacional. A diferencia del tema tributario y energético, el tema educativo no fue particularmente protagónico en el debate nacional acerca del PND 2014-2018 “Todos por un nuevo país”, redactado en su versión final por el Departamento Nacional de Planeación (DNP). Sin embargo, su capítulo 4, “Colombia, la más educada”, dio lugar a una serie de reformas educativas, en diversos niveles, dirigidas a atender dos ejes fundamentales: aumento de la cobertura y mejoramiento de la calidad y la pertinencia.

Tal como lo habían hecho gobiernos anteriores, el tema de la calidad educativa se presentó en el PND 2014-2018 como fuertemente ligado a la calidad de los docentes (DNP, 2002, 2014). Se habla, por ejemplo, de “baja calidad y pertinencia” (DNP, 2014, p. 77), cuyo indicador son los resultados en pruebas estandarizadas internacionales, en particular la prueba de PISA 2012 (OECD, 2013), en la que Colombia ocupa los últimos lugares, y se añade que “los indicadores de calidad docente son la principal explicación de las diferencias entre colegios de desempeño excepcional y pobre en las pruebas de calidad” (DNP, 2014, p. 81). Sin embargo, a diferencia de planes anteriores –que ponían el asunto de la calidad docente en términos la profesionalización de la carrera docente–, este Plan presentaba la calidad de los maestros como dependiente de su formación: “uno de los principales determinantes de los procesos de aprendizaje y del desempeño de los estudiantes es el nivel y la calidad de la formación docente” (p. 87). De esta manera, luego de promulgarse el PND 2014-2018 mediante la expedición de la ley 1753 de 2015, se expidió un conjunto de normas que estipularon la implementación de modificaciones específicas en los programas universitarios dirigidos a la formación de educadores. La intención declarada de dichas modificaciones era elevar los estándares de calidad que un programa de este tipo debía satisfacer para obtener o renovar su registro calificado.

Así, el artículo 222 de la mencionada Ley establece que en el caso de las licenciaturas debían nivelarse los criterios del registro calificado a los de alta calidad, y fijar los plazos en los que estos programas académicos deberían obtener la acreditación de alta calidad. Esta “nivelación” o unificación *de facto* de los procesos de registro y acreditación ya había sido sugerida en el primer borrador de los *Lineamientos de calidad para las licenciaturas* (MEN, 2014), antes de la promulgación del PND 2014-2018. Dicho documento anticipó también elementos como la normalización de la denominación de los programas de licenciatura (p. 14) y la vinculación del asunto de la calidad educativa con la calidad de la formación de los docentes (p. 3).

En este contexto, en la normatividad se identifica como “premisa” del PND 2014-2018 “que la excelencia de los educadores es un factor esencial para garantizar la calidad de la educación” (Decreto 2450 de 2015, p. 2), a lo que se añade que “la excelencia de los educadores depende de las características de su formación” (Resolución 2041 de 2016, p. 2; Resolución 18583 de 2017, p. 2).

En el paquete de reformas en cuestión, se insiste en que las modificaciones ordenadas a las licenciaturas no implican perjuicio de la autonomía universitaria, aunque, sin duda, las modificaciones obligan a las instituciones de educación superior (IES) a realizar cambios que estas no habían planeado y que no han sido resultado de procesos de autoevaluación de los programas, lo cual podría producir la sensación de que hay un impacto sobre su autonomía, pues se trata de reformas que deben hacer por imposición de la normatividad. No obstante, en los documentos de la reforma se aclara que la autonomía universitaria equivale a una suerte de libertad limitada otorgada a las IES “mientras no [...] bajen el nivel académico” (sentencia SU-667 de la Corte Constitucional, citada MEN, Resolución 2041 de 2016, considerandos). Así, las normas mencionadas describen la reforma como una serie de lineamientos que pueden ser adoptados por las IES según su naturaleza, principios misionales y contexto (véase también MEN, 2014, p. 4).

Amparada en esta noción de autonomía universitaria, la reforma les exige a las licenciaturas evidenciar “que el programa académico está diseñado de tal modo que permite al estudiante aprehender los conocimientos propios del área específica” (MEN, Decreto 2450 de 2015, p. 3), de modo que le permita lograr “dominio de los saberes y conocimientos actualizados, de los fundamentos conceptuales y disciplinares del campo” (MEN, Resolución 18583 de 2017, p. 5) y, al mismo tiempo, demostrar que el programa está dirigido a formar la “capacidad de utilizar conocimientos pedagógicos”, a “saber cómo utilizar estrategias y prácticas” y a “conocer cómo las personas aprenden” (MEN, Resolución 18583 de 2017, pp. 5, 6). Más adelante ahondaremos en la potencial tensión inherente a la exigencia de asegurar “un conocimiento disciplinar y pedagógico” que haga a los licenciados

genuinamente competentes en ambos terrenos. Por ahora, subrayaremos una cierta ambigüedad en la manera en que estas exigencias conciben la didáctica: algunas veces parece tratarse de un saber en sí mismo (como cuando se habla de “la intersección entre los saberes didácticos y contenidos disciplinares”) y otras veces como un saber ligado a cada disciplina (como cuando se habla de la “capacidad para aprehender y apropiarse el contenido disciplinar desde la perspectiva de enseñarlo”). A nuestro juicio, la manera en que se resuelva dicha ambigüedad determina aspectos clave de lo que se entiende como el “compromiso con la enseñanza de la disciplina”.

En relación con el punto anterior, consideramos que un aspecto decisivo de la reforma es la manera en que se conciben el componente pedagógico y el componente disciplinar del plan de estudios, así como la articulación entre el uno y el otro. Uno de los elementos centrales tanto del Decreto 2450 de 2015 como de las resoluciones 2041 de 2016 y 18583 de 2017 es la importancia otorgada a las prácticas pedagógicas. Más aún, quizás la diferencia principal entre la resolución 2041 de 2016 y la resolución 18583 de 2017 es que la segunda contiene una concepción más amplia y rica de la práctica pedagógica.¹ Mientras que la primera simplemente indicaba que la práctica se lleva a cabo en “contextos reales, que le permitan a los futuros maestros desarrollar las competencias”, la resolución 18583 define la práctica pedagógica como un proceso adelantado “en múltiples contextos socioculturales y con diversos grupos poblacionales” y agrega que “la práctica docente, ejercida mediante la experiencia directa en aula, hace parte de la práctica pedagógica”.

De esta manera, el Decreto 2450 señala que estas prácticas “deben ir en aumento exponencial a medida que los estudiantes avanzan en su programa” (MEN, Decreto 2450 de 2015, p. 4). La Resolución 2041 inicialmente había establecido que debían destinarse al menos cincuenta créditos a la práctica pedagógica y que estos debían empezar

¹ Otra diferencia notable entre las dos resoluciones es que en la segunda se reconoce de manera decidida la existencia de programas de licenciatura en modalidad virtual, algo que en la primera resolución había quedado consignado con cierta ambigüedad.

a cursarse antes de que los estudiantes hubieran completado los primeros cincuenta créditos de la carrera (p. 7). Por su parte, la Resolución 18583 disminuye a cuarenta los créditos que deben destinarse a la práctica pedagógica pero también permite que estos empiecen a cursarse antes, es decir, cuando el estudiante haya aprobado como mínimo cuarenta créditos (p. 8).

Uno de los puntos más cuestionados de este paquete de reformas fue el número de créditos obligatorio para los programas. En la resolución 2041 del 5 de febrero de 2016 se afirma que deben ser cincuenta créditos de prácticas y cuarenta pedagógicos. Esta resolución no determinaba si el número de créditos pedagógicos era aparte al de las prácticas o podía ir incluido entre estas. Sin embargo, unos días después de promulgada esta resolución, el MEN publicó en su página una cartilla titulada *ABC de las licenciaturas* (MEN, 2016a) en la cual se afirmaba explícitamente que las licenciaturas deberían tener cincuenta créditos de prácticas más cuarenta créditos pedagógicos. Esto ponía en serios aprietos a los programas que con estas directrices veían considerablemente reducido el número de créditos disciplinares de sus programas, y se requería por lo tanto de cambios drásticos en los programas en términos de su estructura curricular. Como señalan Farieta-Barrera (2018) y Farieta-Barrera, Gómez y Almeida (2015), los programas de licenciatura tienen en promedio a nivel nacional 158,38 créditos, con 31,43 créditos en asignaturas pedagógicas y 7,75 créditos de prácticas. Ningún programa en ese momento estaba siquiera cerca a este número de créditos exigido por esta primera resolución. Luego de algunas discusiones, y dado el carácter no vinculante de la cartilla *ABC de las licenciaturas*, los programas que se presentaron en esas fechas pudieron obtener la renovación de su registro cumpliendo solamente con cincuenta créditos de prácticas, ahora integradas con un buen número de asignaturas pedagógicas, como fue el caso, para nuestro estudio, de los programas de la USB y la Uniagustiniana.

Sin embargo, la Resolución 18583 de 2017 modifica este número de créditos de prácticas y lo reduce a cuarenta solamente. Incluso con este cambio, sería preciso llevar a cabo importantes reformas de pla-

nes de estudios a nivel nacional para cumplir con el requerimiento. Dado este número, los créditos asignados a la práctica equivaldrían aproximadamente a la cuarta parte del total de créditos del plan de estudios –a los cuales habría que añadir los créditos del resto del componente pedagógico del mismo–. Es importante tener en cuenta que ya en el primer borrador de los *Lineamientos de calidad para las licenciaturas* (MEN, 2014) se proponía darle esta importancia a las prácticas pedagógicas: “las prácticas pedagógicas [...] han de ocupar un lugar central en su proceso formativo, ubicarse en los planes de estudio a partir del segundo año (tercer semestre), y aumentar de manera exponencial en los semestres sucesivos hasta convertirse en el centro de la formación en los últimos años del programa” (p. 15; véase también p. 33). Lo anterior es indicativo, por lo tanto, se trata de una intención gubernamental que se gestó y consolidó progresivamente en los últimos años, hasta convertirse en directriz para las IES que ofrecen programas de licenciatura.

Ahora bien, una vez caracterizadas las modificaciones que la reforma exigió realizar a los planes de estudios de los pregrados en educación, surge de inmediato la pregunta de cómo podrían las IES emprender este proceso. En una primera aproximación, podría suponerse que este proceso es uniforme y homogéneo, pues se trata de las mismas exigencias para instituciones del mismo tipo. Sin embargo, como veremos, la implementación de estas modificaciones presentó una serie de peculiaridades locales que es necesario tener en cuenta.

No solo en el aula se forman maestros: el arrinconamiento del componente disciplinar que causó la reforma

Hay una mala concepción de la práctica pedagógica. Lo que hay que hacer es la otra línea, la línea es la reflexión del estudio y la investigación pedagógica en Colombia, y eso no se arregla subiendo los creditajes
(H. F. González, comunicación personal, 10 de mayo de 2018).

Kolmos, Hadgraft y Holgaard (2016) establecen que la modificación de los planes de estudios se lleva a cabo mediante la aplicación de alguna de las siguientes tres estrategias: (1) “agregación”, en la que simplemente se añaden nuevas asignaturas en el plan de estudio pero no se modifican aspectos estructurales del mismo; (2) “integración”, en la que se busca articular en el currículo diversas disciplinas y contenidos y (3) “reconstrucción”, en la que se busca rediseñar completamente el plan de estudios. Adicional a esto, y tal como señala Louvel (2013), en situaciones como estas, tanto docentes como directivas tienden a echar mano de diversas estrategias dependiendo del contexto y de las herramientas y posibilidades que se encuentran a la mano; a lo cual este autor ha denominado “*bricolage*”. A continuación, partimos de esta clasificación para caracterizar la manera en que han realizado las modificaciones curriculares los programas de Licenciatura en Filosofía de la Universitaria Agustiniiana, la UPN y la Universidad San Buenaventura; luego mostraremos cómo, en el caso de la Uniagustiniana y la Universidad San Buenaventura, fue necesaria una reconstrucción completa del plan de estudios, mientras que la UPN, cuyo énfasis estaba puesto en la formación en pedagógica, solo se tuvo que replantear el enfoque de algunas asignaturas. Ahora bien, más que lograr una descripción de las asignaturas que fueron incluidas, excluidas o modificadas, lo que nos interesa en este apartado es mostrar las disputas que surgieron al interior de los programas de licenciatura estudiados a raíz de las reformas emitidas por el MEN. Son las discusiones que tuvieron lugar debido a esta coyuntura normativa y las razones detrás de sus decisiones curriculares las que nos interesa trabajar. De manera particular, notamos que la discusión más fuerte al interior de la IES estudiadas se articula sobre la necesidad de establecer con claridad los límites y convergencias de tres nociones: maestro, pedagogía y filosofía, pues cierta concepción de la profesión docente, sobre la que se pone el acento una y otra vez a lo largo del primer borrador de los *Lineamientos de calidad para las licenciaturas* (MEN, 2014), nos indica que es allí donde las IES han sentido con mayor fuerza el efecto de la reforma, más aún, cuando

en la normatividad ha habido tantos cambios en torno al número de créditos de prácticas y la noción misma de práctica pedagógica.

El primer borrador de los *Lineamientos de calidad para las licenciaturas* (MEN, 2014) subraya de manera contundente que en las licenciaturas “ha de prevalecer la práctica como eje central de la formación” (p. 33), habla de “la docencia como profesión, la pedagogía como su saber fundante” (p. 5) y, si bien se anota que “la profesión del maestro no se reduce al estudio de la pedagogía y las distintas disciplinas por separado” (p. 9), se insiste en que “el saber fundante del maestro es la pedagogía” (p. 15). Proponemos llamar a la concepción en la que el “saber fundante” del docente es la pedagogía “el maestro como experto en pedagogía”. Según esta concepción, la formación inicial del docente debe darle acceso al conocimiento sobre teorías del aprendizaje y sobre estrategias y prácticas de enseñanza. El primer tipo de conocimientos se ubican como pertenecientes a la pedagogía y los conocimientos del segundo tipo a la didáctica. La primera es descrita como una ciencia de la educación y la segunda como una disciplina que se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje (véase, por ejemplo, Visalberghi y Abbagnano, 1992; de Mattos, 1970). Pedagogía y didáctica, a su vez, se conciben como saberes en sí mismos imprescindibles para la formación docente. Una vez que el futuro docente ha adquirido los saberes pedagógicos y didácticos, está en condiciones de utilizar en el aula de clase las estrategias y prácticas aprendidas, así como los conocimientos sobre los procesos de aprendizaje.

Como puede verse, en esta descripción no es necesaria ninguna alusión a la disciplina específica que el docente se ocupará de enseñar. Pareciera como si, por un lado, los conocimientos pedagógicos y didácticos pusieran al futuro docente en condiciones de enseñar cualquier disciplina, independientemente del tipo de conocimiento sobre el que se ve, de su objeto de estudio y de la manera en la que este esté estructurado. Del mismo modo, por otro lado, pareciera como si todo conocimiento pedagógico y didáctico fuera *per se* relevante para el futuro docente.

Así, la concepción del maestro como experto en pedagogía subordina el conocimiento disciplinar al conocimiento pedagógico y didáctico (véase también Hedgcock, 2002; Woolfolk, Davis y Pape, 2006). Una vez convertida en política pública, esta concepción conduce a un refuerzo del componente pedagógico de los planes de estudio de las licenciaturas, generalmente en detrimento del componente disciplinar. La experiencia de la manera en que las licenciaturas en filosofía ajustaron sus planes de estudio al paquete de reformas derivado del PND 2014-2018 revela que este detrimento se puede expresar de diversas maneras: en la supresión de asignaturas específicas del componente disciplinar presentes en versiones anteriores del currículo, o en una nueva versión del currículo en la que el componente disciplinar se concentra en cursos genéricos (“introducción a”, “fundamentos de”, “historia de”) con los que el estudiante solo accede de manera superficial a bloques completos del saber disciplinar.²

En la USB se dieron cambios considerables en su plan de estudios, el cual pasó de tener 137 créditos a 150. Para cumplir la normatividad, los cambios se dieron principalmente en la práctica, pues la versión anterior del plan de estudios solamente contaba con dieciocho créditos de asignaturas pedagógicas y dos de prácticas (USB, 2010, p. 53). En su nueva versión, este programa pasa a tener 59 créditos pedagógicos, 9 en asignaturas teóricas y 50 en asignaturas prácticas. Así, pese al aumento del número de créditos del programa, este disminuyó su número de créditos disciplinares y metodológicos de 103 a 81. Para justificar este cambio, el documento maestro dice:

El presente programa de Licenciatura en Filosofía responde plenamente a la legislación colombiana que se configura con el fin de garantizar la calidad de la educación del país, a través de la excelencia formativa que deben recibir los futuros profesionales de la educación en todas las áreas. Por tanto, a la luz de las últimas normas del Ministerio de Educación

² Vale la pena señalar que, de los múltiples componentes del plan de estudios, cuando se trata de reducir la cantidad de créditos en alguno para aumentar los del componente pedagógico, este ajuste rara vez se hace a los créditos de asignaturas metodológicas o relacionadas con la identidad institucional.

Nacional, la formación de los licenciados y licenciadas en filosofía de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, se asegurará a través del fortalecimiento del componente pedagógico-práctico, específicamente con el aumento de créditos y espacios formativos que respondan a este lineamiento, al igual que con una visión de trabajo conjunto y permanente, de tal manera que los estudiantes podrán hacer un recorrido pormenorizado por las teorías del aprendizaje, los modelos y perspectivas pedagógicas, la didáctica de la filosofía, la evaluación, el currículo, la gestión y legislación educativa, las herramientas pedagógicas e investigativas, la pedagogía y la escuela franciscana, la filosofía y educación para la paz y el seminario de enseñanza de la filosofía (USB, 2017, p. 4).

Como vemos, este fragmento del documento maestro, que resultó luego de la reforma curricular hecha con base en la Resolución 2041 de 2016 en la USB, muestra una coherencia clara con los propósitos del MEN. El aumento de créditos, el énfasis en las teorías del aprendizaje, educación para la paz y legislación educativa, además de aquellas asignaturas propias de una educación religiosa (franciscana para este caso), hacen evidente la manera en que, al menos en el plano discursivo institucional, esta IES adecuaba su plan de estudios para cumplir con la normatividad. Es de notar que en esta parte no se hace referencia clara al componente disciplinar. ¿Qué lugar ocupa entonces la filosofía como disciplina en este caso? El documento maestro nos dice que “la Licenciatura en Filosofía hace una apuesta por formar tanto desde el horizonte histórico como desde el horizonte temático, distribuyendo los cursos fundamentales de estos dos horizontes, de tal manera que se brinden los componentes esenciales de la filosofía desde una perspectiva panorámica y lo más integral posible” (USB, 2017, p. 5). Ahora bien, en el plan de estudios –que además debe articular las asignaturas propias de la educación confesional y los lineamientos institucionales– cambia sustancialmente la proporción entre el componente pedagógico y el componente disciplinar –reducido a los componentes esenciales de la filosofía, vistos de manera panorámica e integral–. Mientras que en la parte educativa y de prácticas se estudia a profundidad con atención a la normativa nacional al respecto –aquel que incluye las diferentes escuelas y teorías pedagógicas,

temas sobre currículo y evaluación y hasta la paz-, la filosofía, que es una disciplina mucho más compleja, parece quedar un en segundo plano, compendiada en una visión generalizante o panorámica.

Esta también fue una preocupación de sus docentes: “¿Dónde para nosotros estaría el conflicto con la reforma? uno, en que obviamente arrincona el componente disciplinar, eso es muy conflictivo, porque nadie quería soltar el componente disciplinar sobre todo porque nosotros siempre hemos tenido un componente disciplinar fuerte” (H. F. González, 2018).

Sin embargo, la visión de los docentes al respecto muestra que, pese a que esto es lo que se muestra al MEN, dentro de los programas se están introduciendo conceptos y discusiones de carácter filosófico en estos requerimientos que exige la normatividad, jugando en cierta medida con esta para no perder el carácter disciplinar del programa:

La pedagogía (como ciencia o como arte) se fundamenta en una pregunta o una reflexión filosófica sobre el modo como las personas acceden al conocimiento, al mismo tiempo que responde a un ideal de ser humano y de sociedad, con sentido crítico, preguntas que la filosofía se formula constantemente, por lo que desde esta cercanía incluso se ha considerado la educación como práctica filosófica (H. F. González, 2018).

Así, lo que empieza a construirse en el plano discursivo institucional es que el énfasis en el componente pedagógico se valida a través de la idea de que esta última es una práctica propia de la filosofía. Pareciera que, en consecuencia, enseñar a enseñar, bien sea en el ejercicio docente o en la gestión educativa, fuese hacer filosofía. La pregunta por los límites entre uno y otro campo del conocimiento parecen acá borrarse, diluyéndose uno en el otro. Sin embargo, el problema se complejiza cuando escuchamos las voces de quienes están detrás de la construcción de este documento institucional, pues encontramos que existe una preocupación honesta y clara por pensar la enseñabilidad de un saber disciplinar en medio de una imposición normativa.

Esa era la discusión. En últimas qué nos corresponde hacer como programa y como profesores en este país. Hay que jugar el juego que imponen el Ministerio de Educación y sus derivados como Colciencias, Publindex

y demás, por más de que no estemos de acuerdo, pues si no estamos allí pues no existimos, y no queremos pues dejar de existir y ofrecer el programa. Entonces sí, la preocupación era esa, ¿cómo mantenemos nosotros la disciplina cumpliendo ahora estos requisitos que nos vuelcan a pensar en la enseñabilidad o en la práctica docente en filosofía (J. Bonilla, comunicación personal, 16 de mayo de 2018).

Lo que resulta sugerente de las palabras arriba citadas es que, en efecto, el vuelco de la reforma sobre el componente pedagógico dejó a la IES con la necesidad imperiosa de buscar argumentos para mantener el componente disciplinar desde los escenarios que le fuera posible; máxime cuando este programa específico de la USB se considera con un fuerte enfoque disciplinar, y cuya planta docente es compartida por la Maestría en Filosofía Contemporánea e incluso cuenta con profesores que también hacen parte del Doctorado en Humanidades de la misma universidad. La idea de la educación como práctica filosófica era a la vez una manera de cumplir con los requisitos del MEN y una resistencia; a través de este amarre de ambos campos, se consideró que espacios como el seminario filosófico podrían ser considerados como prácticas en tanto que soportaban la formación docente, si bien esta idea fue rechazada debido a las imposiciones de la Resolución 2041 de 2016: “lo que hacemos es intentar cumplir la base de la exigencia y a partir de allí qué sería lo mínimo que pudiéramos salvar del componente disciplinar sabiendo que hay algo a lo que por ningún motivo íbamos a renunciar y es el seminario filosófico” (J. Bonilla, 2018). De esta manera, y apelando a la interpretación, las IES defendieron el poco espacio disciplinar que dejaba esta primera resolución a la libertad de las instituciones.

Por su parte, la estrategia de la Universitaria Agustiniense fue significativamente diferente para cumplir con estos requisitos sin sacrificar componente disciplinar. La acción más importante tomada al respecto fue pasar de un programa de 150 créditos a uno de 176 y de nueve a diez semestres. Este programa pasó, asimismo, de tener veintidós créditos de asignaturas pedagógicas teóricas y cuatro de prácticas, a tener cincuenta créditos de asignaturas pedagógicas, to-

das ellas de enfoque práctico. Los componentes disciplinar y metodológico también se redujeron, y se pasó de tener 83 a 76 créditos. Esta disminución fue compensada con el aumento en el número de créditos del programa. Sin embargo, esto parece ser un serio problema que puede tener efectos para los aspirantes, que ven menos llamativo un programa de mayor duración en comparación con uno de menos duración. Además, lo anterior encarece los costos del programa, al requerir más profesores y al tener que ver más créditos por semestre. Es probable que sean pocos los estudiantes que efectivamente terminen el programa en los diez semestres (Docente Uniagustiniana, 2018). Pese a estos peligros, para los docentes que en su momento hicieron la reforma del programa es claro que la estrategia, desde el inicio, fue ampliarlo para poder cumplir con todos los requerimientos del MEN. Dice así una profesora del programa:

Creo que el fortalecimiento más grande estuvo fue en el componente pedagógico porque se agregó, ese fue otro diferencial, poner por ejemplo las específicas en Didáctica I y Didáctica II, Currículo I y Currículo II. El pedagógico creo que fue el que más se amplió en su momento [...] respondiendo un poquitico a trabajar, a profundizar en la especificidad del programa y además para que existieran unas materias transversales en el momento en que se van a dar otras licenciaturas en la universidad, entonces cuando hablamos de didáctica podemos ver que quien estudie Licenciatura en Idiomas, el que estudie Licenciatura en Educación Física, en Sociales o lo que llegue a haber en la universidad, puede ver la misma materia, pero, debe haber una especificidad en Didáctica II, porque es lo propio de la filosofía que ya bien ha sido un diseño de un grupo en didáctica de las humanidades, lengua en evaluación, en modelos, obviamente (Docente Uniagustiniana, 2018).

Así, la estrategia fue dividir los contenidos pedagógicos en unos genéricos –que podrían ser adaptados a cualquier licenciatura– y unos específicos que estuvieran conectados directamente con el componente disciplinar del programa. Esto permite entonces que en estos componentes específicos se desarrollen con más detalle

habilidades propiamente disciplinares en el programa, pero en relación con su enseñabilidad.

El otro espacio problemático fue el de la necesaria inclusión de las prácticas pedagógicas, pues la Resolución 2041 de 2016 relegaba la noción de práctica a la experiencia directa en el aula, de manera que restringía no solo el abanico de posibilidades laborales para los egresados, sino que además reducía de manera constante la libertad institucional y su autonomía a la hora de establecer qué entendían como “práctica” y hacia dónde querían aplicar estos espacios. El caso de la UPN y el de la USB son bien claros frente a este aspecto: en ambos, los estudiantes tenían la posibilidad de realizar sus prácticas en organizaciones no gubernamentales (ONG), espacios de educación virtual o en gestión editorial y académica, posibilidades que la Resolución 2041 eliminaba de entrada. La USB finalmente implementó un eje de prácticas que “empezaba desde segundo semestre con 3 créditos progresivamente y hasta el octavo semestre con ocho créditos” (J. Bonilla, 2018). Lo anterior implicó el aumento de créditos por semestre y, con ello, el aumento de costos en matrículas, entre otras consecuencias.

En contraposición, la UPN no vio la necesidad de hacer grandes cambios a la luz de la reforma, pues, por su misma naturaleza y énfasis en la pedagogía, no debió incluir créditos adicionales. En este caso, la manera de aplicar la reforma hacia las prácticas pedagógicas fue simplemente el “darle centralidad en el sentido en que deben estar mejor articuladas las prácticas a los espacios académicos que están alrededor, entonces eso fue una apuesta institucional, eso se hicieron como varios coloquios en la universidad” (M. Prada, comunicación personal, 18 de julio de 2018). En palabras de la coordinadora actual de la Licenciatura de la UPN, “el cambio fundamental [en este programa] es un cambio a nivel micro curricular, y es un cambio que se refleja en cómo se piensan los contenidos de las asignaturas del componente pedagógico desde primer semestre” (D. Acevedo, comunicación personal, 26 de julio de 2018).

Para la USB, en cambio, el hecho de limitar la práctica al espacio del aula de manera exclusiva representó:

[...] una pérdida para la riqueza del programa, porque acá hemos hecho prácticas en la conferencia episcopal de justicia y paz, por ejemplo. Allí estuvieron estudiantes nuestros apoyando la creación de documentos, haciendo acompañamiento a víctimas, haciendo una serie de procesos que son sumamente valiosos, y desde la filosofía teníamos un aporte muy muy importante que dar allí, pero eso ¡se acaba! Se acaba con la resolución (H. F. González, 2018).

Así, además de restringir espacios de acción prácticos exclusivamente al trabajo en el aula y el campo laboral de los licenciados, también se estaba restringiendo la noción misma de la pedagogía. En este aspecto coinciden con firmeza estas dos instituciones; la restricción suponía una concepción de la pedagogía asociada exclusivamente al ejercicio docente de aula, cuando en realidad hay muchas maneras de proponer el aprendizaje de un saber:

Yo estoy convencido en que la academia forma, así solita. Un muchacho que no tiene universidad, que no tiene colegio, pero usted le suelta un libro y ese libro es germinal. El estudio sí forma, pero el ministerio cree que el maestro solo se forma en la práctica, en el activismo, o sea, ellos conciben práctica como activismo, como técnica, sí, como si fueran técnicos (H. F. González, 2018).

Esto muestra que entre los profesores hay también una resistencia a ver en la práctica como una especie de “panacea” a los problemas de formación docente, tal como parece haber hecho el MEN al exigir el aumento de prácticas de una manera tan amplia, de una manera que todos los docentes entrevistados consideraron como desproporcionada. Hay acuerdo general sobre la importancia de esta, pero no por sí misma, sino de manera articulada con otro tipo de contenidos tanto disciplinares como pedagógicos y otro tipo de acompañamiento y de reflexión.

Esta discusión también se dio entre los profesores de la UPN, quienes notaron no solamente que había una concepción muy superficial de

la práctica en la normatividad, sino que además la institución había adquirido un compromiso con la defensa de la práctica pedagógica. Así lo señala uno de sus profesores quien a propósito afirma que:

La universidad sí insistía mucho en que era exagerado pedir tantos semestres de prácticas, en que eso no es simplemente que los estudiantes vayan al colegio a ver qué práctica. ¡Nooo!, eso es un ejercicio reflexivo, un ejercicio investigativo y eso entonces requiere mucha teorización, que parecía que las resoluciones veían la práctica como “vaya métase ahí al colegio a ver cómo resuelve las cosas” (M. Prada, 2018).

En esta institución, la discusión estuvo centrada también en cómo articular la práctica más allá del activismo, de manera que se articulara tanto con lo disciplinar como con la investigación, tal que no solamente estuvieran bien diferenciados los bloques temáticos y disciplinares, sino que también hubiese articulación entre ellos de forma que las materias teóricas en pedagogía tuvieran un contacto directo con las prácticas, para que tuvieran implicaciones directas en términos de formación de maestros y no de conocimiento puro pedagógico. Al respecto, la discusión en este programa versó sobre si era posible desde este hacer algo así como “teoría pedagógica”, acerca de lo cual se concluye:

Otras de las discusiones eran si nosotros desarrollamos teoría pedagógica... ¡pues no! Puede que sí, pero los filósofos hacemos muchas cosas, pero no nos corresponde, digamos, teoría pedagógica ¿sin más? ¡no!, no es lo nuestro, lo nuestro es teoría de enseñanza de la filosofía, teoría pedagógica en relación con la filosofía, didáctica de la filosofía; sí, eso sí, todo lo que uno quiera. Pero teoría pedagógica sin más, no. Entonces, hubo una discusión interna entre varios profesores: ¿nosotros desarrollamos teoría pedagógica? ¡no!, esto es filosofía y enseñanza de la filosofía, aunque la filosofía sea muy teórica, pero es otra cosa, es otra realidad. Entonces, sí, esas materias pedagógicas, digamos, de teoría, independiente de lo otro, pues no (M. Prada, 2018).

Esto lo evidencian también los profesores de la Uniagustiniana, quienes a propósito señalan que hay preocupación con respecto a que:

El docente que llegue a dar las pedagógicas entienda la mirada, y que pueda en un momento determinado saber cuál es el sentido de la práctica como tal, ligado a la observación y que no sea un ejercicio mecánico, eso me preocupa un poco, en el sentido de que se vuelva un ejercicio tan mecánico que el estudiante no despierte la mirada de lo que nosotros realmente queremos, porque la apuesta realmente es a formar docentes investigadores (docente Uniagustiniana, 2018).

Esta parece ser la apuesta de la Uniagustiniana, en donde la apuesta sí parece ser solamente la formación de docentes de educación media. Sin embargo, en esta institución se reconoce que el concepto clave en la formación de maestros es que estos sean investigadores, que no sean solamente docentes que se enfoquen en la parte puramente instrumental de la práctica pedagógica, sino que trasciendan su función con base en la reflexión, la cual es, a su vez, una reflexión filosófica. Parte de la estrategia en la Uniagustiniana, por último, fue incluir materias disciplinares no filosóficas, pero de las humanidades y las ciencias sociales, como historia, sociología, antropología y religión. Esto se hizo para permitir un perfil profesional más amplio de los estudiantes, de manera que, en caso de que tenga que dar asignaturas diferentes a filosofía en el colegio, tenga herramientas con las cuales enfrentarlas. Así, una profesora señala al respecto que:

La profundización en las humanidades me parece que puede generarles mayor competitividad. Si son bien preparados y si conseguimos un buen perfil docente dentro del programa, creo que pueden salir bien preparados en ese aspecto, en la profundización humanística, depende de la línea que elijan [...] eso les puede dar más elementos y poder tener un perfil mejor, más clarito cuando vayan a enfrentar alguna institución (docente Uniagustiniana, 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior, volvamos sobre los supuestos inherentes a la concepción del maestro detrás de la normatividad en cuestión (concepción que propusimos llamar “el maestro como experto en pedagogía”). ¿Es verdad que para poder enseñar una disciplina el docente debe estar dotado de ciertos conocimientos pedagógicos y didácticos, sin tener en cuenta la naturaleza de la disciplina

en cuestión?, ¿es sostenible la postura que pone al conocimiento disciplinar como secundario y al conocimiento pedagógico como “fundante” o primario para el docente? Intuitivamente, la enseñanza de –por ejemplo– un deporte (cuyo aprendizaje involucra ampliamente el desarrollo de un tipo de conocimiento procedural) requiere poner en juego conocimientos pedagógicos y didácticos distintos a los que requiere la enseñanza de conocimientos predominantemente declarativos (como la lógica formal o incluso una segunda lengua). A menos que un futuro docente vaya a dedicarse a la enseñanza de los dos saberes, no es razonable pensar que los dos conocimientos pedagógicos y didácticos son imprescindibles para su formación. Uno de los docentes de la USB dice al respecto:

Yo puedo ser muy bueno en pedagogía, pero no tengo qué enseñar en términos de contenido porque no domino mi materia. Entonces por eso había que cuidar en la reforma que no se comprometiera la formación filosófica, porque si no, lo que queda es una cantidad de profesores que tienen didácticas de cuanta cosa pero que no tienen idea de lo que están enseñando (Á. Rivera, comunicación personal, 6 de abril de 2018).

La concepción del maestro como experto en pedagogía parece especialmente difícil de defender cuando se aplica a la formación de docentes de filosofía. De otras disciplinas podría decirse que son en algún sentido ciencias y, por ello, formas de conocimiento declarativo que consisten en un conjunto de afirmaciones aceptadas por los teóricos de un dominio (de modo que su enseñanza consistiría en familiarizar a los alumnos con dicho conjunto de afirmaciones). Sin embargo, una de las razones por las que la filosofía no puede ser considerada una ciencia es que, si todas las doctrinas que la componen fueran verdad al mismo tiempo, se trataría de un conocimiento contradictorio. Así, en aras de mantener la consistencia y la coherencia, no se pueden enseñar filosofía como se enseña una ciencia. Además, enseñar una doctrina filosófica como verdadera y las demás como falsas equivaldría a una enseñanza puramente dogmática, incompatible con la reflexión característica de la filosofía.

En vista de lo anterior, ¿cuál sería la “didáctica de la filosofía”? Siguiendo a Cerletti (2008), la didáctica se basa implícitamente en la idea de un alumno “medio”, que no es más que una ficción que lleva a ignorar las particularidades de los estudiantes. Una vez se da por sentada esta ficción, se plantea la utilidad de ciertas técnicas estandarizadas (como exposiciones y resúmenes) para enseñarle filosofía a este alumno medio. No obstante, la singularidad de los estudiantes y de los grupos de estudiantes hace improcedente la pretensión de calcar una técnica una y otra vez –algunos grupos y estudiantes serán más receptivos a ciertas maneras de aproximarse a la filosofía, las cuales podrán no tener ningún efecto en otros estudiantes-. El éxito del proceso de enseñanza de la filosofía dependerá de la capacidad del docente de reconocer y adaptarse a la singularidad de sus estudiantes, no de seguir estrategias milagrosas.

Esto es parte de lo que hemos identificado en el trabajo de campo del presente trabajo como la emergencia de la pregunta por la práctica pedagógica en las licenciaturas en filosofía. Así lo expresa un profesor de la USB quien, a propósito, afirma que ni siquiera el concepto de “práctica” es unánime ni se ha comprendido o examinado bien en los programas:

“Práctica” es cuando yo me siento a diseñar un curso, práctica es que yo me siento a leer, entonces ahí hay un rollo tenaz, creo que tenemos una discusión nacional pendiente. “Ay, hagámonos pasito pero no discutamos sobre la práctica”. ¡No! ¡Hay que discutir la práctica! ¿qué estamos entendiendo por “práctica”? ¡Y es práctica docente! (H. F. González, 2018).

Posiciones como esta muestran el surgimiento de una discusión sobre qué se concibe como una práctica pedagógica en filosofía, o, más aún, cómo podría ser posible una especie de “práctica filosófica”, que tuviera una conexión o pudiera ser catalogada al mismo tiempo como una “práctica pedagógica”. Esto mismo sucedió entre los profesores de la UPN, una de las cuales afirma lo siguiente:

Entonces lo que se hizo fue sentarnos en una cafetería a discutir la Resolución 18583 y pensarnos eso de la formación para la práctica, y lo que

hicimos fue empezar a mirar cómo efectivamente la línea pedagógica y la investigativa tenían que apuntar a las prácticas y, desde allí, pensar la formación para la práctica (A. Arias, comunicación personal, 26 de julio de 2018).

En el contexto de estas instituciones, y por lo que hemos visto, hay una resistencia a esta concepción de la “pedagogía” como el saber fundante de las licenciaturas, pues en dichos programas es el componente filosófico el que sirve incluso de base para orientar las asignaturas pedagógicas y, por supuesto, también las prácticas pedagógicas. Dicha resistencia parece estar orientada por razones según las cuales la enseñanza de la filosofía no solamente no puede seguir unos patrones fácilmente preestablecidos en una secuencia didáctica, sino que además requiere que el maestro de filosofía, en el momento en el que imparta su clase, esté a su vez haciendo filosofía, y no solo enseñándola. Así, no solamente las instituciones están siguiendo las directrices establecidas por la política pública, sino que a su vez se están comprendiendo los componentes pedagógicos y de prácticas de los programas como estrechamente relacionados con lo disciplinar para darle no solamente operatividad sino a su vez sentido al mismo. En conjunto, esta ha sido la manera de los programas de defender su carácter disciplinar, al mismo tiempo que especifican y aterrizan las reflexiones filosóficas a contextos educativos determinados.

Esto nos conduce directamente a la siguiente parte de nuestro estudio, en la cual veremos cómo esta discusión con respecto a la noción de maestro y de práctica pedagógica, que surgió de las reformas, llevó a muchos docentes de los componentes filosóficos y con formaciones exclusivamente disciplinares, a tomar en serio la educación y la pedagogía no solo como un asunto de coyuntura en la política pública, sino a su vez como un genuino objeto de reflexión filosófica, el cual a su vez podría dar lugar a la transformación de sus propias prácticas pedagógicas y de su manera de concebir la disciplina y su enseñabilidad.

El efecto inesperado: la reevaluación de la conexión entre filosofía y educación

En el apartado anterior argumentamos que la noción del ejercicio docente, y con ella la categoría misma de “pedagogía” que planteaba la Resolución 2041 de 2016, propendía por la exclusividad del trabajo de aula y por la relación directamente proporcional entre calidad educativa y créditos pedagógicos. Esta insistencia en que la pedagogía es el saber que debe primar en las licenciaturas y que de ella se desprende la calidad de la educación causó el arrinconamiento del componente disciplinar, en este caso, la filosofía. Este arrinconamiento, dijimos, causó el cierre de diferentes espacios de prácticas donde era posible que los estudiantes cursaran y pudiesen enfocar su quehacer profesional hacia espacios distintos al aula, lo que limitaba, dicho sea de paso, sus opciones laborales. Adicionalmente, mostramos cómo los docentes y directivas de las licenciaturas estudiadas le reclamaban a la reforma que, al reducir el componente disciplinar, podía perderse el carácter mismo del oficio al pasar de manera panorámica y generalizante por contenidos que eran necesarios tanto dentro del aula como fuera de ella. Así, el resultado sería el de maestros instruidos en técnicas didácticas, legislación nacional en educación y educación para la paz, pero sin conocimientos disciplinares suficientes para enfrentarse a los estudiantes y sus demandas.

Al respecto, por ejemplo, a lo largo del trabajo de campo encontramos que es este tipo de trabajo docente el que ha emergido en los docentes encargados de las licenciaturas que aquí estudiamos a raíz de la reforma. Ellos han logrado construir una pregunta con efectos en sus prácticas docentes por la relación entre pedagogía y filosofía, dos líneas que antes parecían andar en esferas separadas e inconmensurables.

Me daba la impresión, después de la autoevaluación y de estas reflexiones que nos impuso el MEN, que el ambiente disciplinar a veces no dia-

loga con el ambiente pedagógico, y yo era una de las profes del ambiente solo disciplinar. Entonces he empezado a trabajar, a alterar mis estrategias pedagógicas de manera que los estudiantes vean puestas en práctica cosas que probablemente van a estudiar en sus cursos de pedagogía. Pero yo he ganado mucho como académica porque me he dado cuenta de que la pedagogía o las preguntas pedagógicas son maneras, y eso ha impactado también en mi investigación, y es que las preguntas pedagógicas aterrizan a la filosofía a un contexto. Yo trabajo mucho con filosofía antigua en términos de contenido, pero en el momento en que me empecé a hacer las preguntas pedagógicas empecé a necesitar contenidos concretos, empecé a modificar los contenidos que estaba ofreciendo en virtud de la necesidad de los grupos y de la necesidad de contextualizar mi práctica académica (D. Acevedo, 2018).

Incluso las mismas instituciones, especialmente las que son confesionales y tienen un carácter religioso, reconocieron la conexión que hay entre la filosofía y la educación desde sus propios principios filosóficos, sobre todo si se tiene en cuenta que estas instituciones, y las órdenes religiosas que las dirigen, tienen una especial vocación hacia la educación:

La orden religiosa que maneja la universidad, para decirlo en palabras técnicas, sí tiene una vocación educativa, pero en el pensamiento franciscano hay una reflexión fuerte por lo educativo y ahí hay una reflexión muy fuerte en términos de cómo lo filosófico forma gentes de transformación social (H. F. González, 2018).

De igual modo, en la Uniagustiniana es claro que la Orden de Agustinos Recoletos es reconocida en todo el territorio nacional por la calidad de sus colegios y, por lo tanto, mantener una licenciatura como esta es muy importante para los principios misionales de la institución. Así lo muestra el vicerrector de la universidad, quien a propósito señala que:

Prácticamente estos dos programas [Filosofía y Teología], independientemente de su crecimiento, tamaño, estructura, costos, en general, son como... digamos, el baluarte de la institución, porque son como el sello

que la comunidad, desde su inicio, pensó en tener siempre como una parte de su responsabilidad, en la formación de formadores, por eso es importante, por eso se mantiene y por eso se ha luchado, de alguna manera, a pesar de la normatividad, para que se mantenga una licenciatura y es posible se creen más licenciaturas (R. Rojas, comunicación personal, 27 de julio de 2018).

Esta conexión ha permitido que los programas busquen y articulen, desde los mismos clásicos de la filosofía, la manera de articular la filosofía con la educación; no simplemente viendo a la educación como un objeto de reflexión filosófica en abstracto, sino en escenarios concretos y para una población y unos contextos específicos, buscando cómo la misma filosofía puede tener un papel transformador a través de su propia práctica y de su articulación con escenarios educativos.

No obstante, los profesores entrevistados reconocen que hay cierto prejuicio de la disciplina con respecto a la educación, si bien este no es solamente de la disciplina, sino que se trata de un prejuicio social y cultural que ha incidido también en el poco valor que en general los filósofos le han dado a la misma educación y a la pedagogía. Así lo expresa un profesor de la USB quien, cuando le preguntamos sobre los efectos positivos que había traído la reforma, señaló que tuvo un efecto inesperado, aunque fuera una imposición, ya que dio lugar a pensar y discutir en serio sobre el valor de la educación y sobre cómo la filosofía es importante en el ámbito educativo. A propósito, señala lo siguiente:

Sí es una exigencia que se siente y sobre todo cuando tenemos el prejuicio profesional de que la pedagogía no es una ciencia, de que yo no puedo poner a un filósofo y a un pedagogo a discutir en el mismo nivel porque es que el filósofo está en la estratósfera. “¿cómo se le ocurre?! ¿sí?”, son ese tipo de concepciones que yo creo que más son del orden social. La sociedad no valora la educación, nuestra cultura colombiana no valora la educación. Cuando concebimos los colegios como guarderías, cuando la educación es un negocio, cuando los maestros van a paro, todos los noticieros de ahí para abajo subvaloran ese movimiento social. Y denigran de los maestros cuando los padres de familia llegan a los colegios a tratar

mal a los profesores y cuando sabemos los profesores han sido convertidos en objetivo militar en zona de conflicto (H. F. González, 2018).

Esto mismo es señalado por otro profesor de la UPN, quien también muestra que la educación ha perdido su valor en la sociedad y esto ha hecho que las mismas licenciaturas en filosofía pierdan de vista el valor de su papel como educadores, pero al mismo tiempo que se pregunten por la función social de la filosofía, por su valor y su importancia en un contexto como el colombiano: “lo que pasa es que la sociedad cree que educar no es importante, no, lo que hay que hacer es mostrar que educar es muy importante y así se mostrará que hemos sido muy importantes” (Prada, 2018). Incluso en los programas con más relación con la educación, como el de la UPN, parece que también desde las asignaturas más disciplinares no se veía tan claro su valor en el ámbito educativo, lo que ha hecho que se propiciaran diferencias entre lo disciplinar y lo pedagógico. Se ha visto en esto también algo nocivo al pensar que la filosofía como disciplina no tiene nada qué decir y mucho menos qué aprender de la educación y la pedagogía. Así lo señala un profesor de esta universidad, quien a propósito afirma que:

En términos de la Licenciatura en Filosofía lo que se piensa es que, eh, la Universidad Pedagógica tiene una tarea social, cultural, histórica, relevante y es que en tiempos donde se quiere superar la paz, pase lo que pase con los gobiernos, lo que sea, pues ¡hombre!, sí nos hace falta mayor énfasis en enseñar a argumentar, enseñar a pensar, enseñar a ponerse en los pies del otro, como que sí hace falta una cultura más democrática y que la filosofía pueda ser un campo especial para eso, y que en ese sentido no basta solamente con hacer filosofía e investigar en filosofía, no, hay que enseñar filosofía y hacer de la filosofía un bien público para que eso sea real y, ¿cómo se hace que sea un bien público? pues fundamentalmente a través de la enseñanza, en los colegios, etcétera y nuestro caso, fundamentalmente en la educación pública (M. Prada, 2018).

Parte de lo que sucedió con estas reformas es que hicieron que saliera a la luz y se discutieran ciertos prejuicios que hay con la disciplina y su relación con la educación. Entre estos que el profesor de colegio

es menos “filósofo” o es de menos valor que un profesor universitario, lo que hace incluso que en los programas de licenciatura fueran considerados de cierta manera también inferiores a los profesores que orientaban las clases de pedagogía, como si se tratara de una diferencia de clases sociales entre unos y otros. Este mismo profesor señala que esta discusión, que se dio entre los programas, hizo que incluso los profesores con formaciones disciplinares, y cuyas áreas de estudio son fuertemente teóricas, consideraran que su relación con las prácticas pedagógicas y con la educación en general no podría ser pasada por alto, sino que debía ser replanteada, examinada y mejor valorada.

Yo creo que ventajas en términos generales es haber llamado la atención sobre que una licenciatura es un programa que tiene que apostarle a la enseñanza, yo eso sí lo creo. Fue un remezón a los programas; yo vengo de una licenciatura, pero ¡hay que decirlo! mi práctica pedagógica fue un semestre al final y que a nadie le importaba, es decir, esto era como un requisito que había que cumplir, pero no más. Yo quisiera pensar que esa situación cambió desde que yo me gradué hasta la fecha, pero si no ha cambiado... creo que fue un remezón como para decir “oiga es que una licenciatura es un programa que le apuesta a la enseñanza”. Yo sí creo que eso estuvo bien, y exigir ciertas condiciones para que eso se diera, también. Porque no solamente llama la atención, oiga y si no hace esto, entonces no, si usted no investiga en educación ¡no! (H. F. González, 2018).

Esta aparente distinción sobre las diferencias de clase entre los filósofos y los licenciados en filosofía parece estar permeadas a su vez por otro tipo de condiciones sociales a nivel nacional. Entre estas, las diferencias en términos de ingresos que existen entre los profesores universitarios y los profesores de colegios (García, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra, 2014), sin contar con el hecho de que el trabajo en los colegios suele ser más desgastante, los cursos son más grandes, la carga horaria suele ser mayor, incluso los horarios más largos y menos flexibles que en las universidades. Todas estas condiciones han hecho que en general sea deseable para los egresados de los programas de filosofía trabajar en una universidad y no en un colegio; sin

embargo, es cada vez más difícil obtener estos cargos, y cada vez son más difíciles también las condiciones de los profesores en las universidades, en particular en las privadas. Esto ha hecho que incluso programas puramente disciplinares busquen la manera de ampliar el perfil profesional de sus egresados, pues terminan compitiendo con los egresados de las licenciaturas, y además con cierta desventaja en términos de prácticas pedagógicas. Lo que estamos viendo es que en las licenciaturas en filosofía también es importante que los egresados tengan perfiles amplios y no solamente consideren la opción del trabajo como docente de secundaria. Estas instituciones y sus docentes consideran importante que el trabajo y la reflexión filosófica no solamente se quede en la escuela, sino que trascienda estos ambientes e incluso la vida misma de los estudiantes. Así, algunos de los profesores entrevistados señalan la importancia de que la filosofía vaya más allá de los contenidos filosóficos y tenga efecto en la vida misma de sus estudiantes:

Mi formación es de filósofo, pero desde que estuve trabajando en la Universidad Pedagógica ha surgido en mí una preocupación no solamente por la enseñanza de la filosofía, sino por cómo hacer que esta efectivamente haga mejor la vida de mis estudiantes. Porque si no es para esto, no tiene mucho sentido estudiar una carrera como esta (docente Unia-gustiniana, 2018).

Esto mismo es reflejado por un profesor de la UPN, quien a propósito señala que la manera “tradicional” de hacer y estudiar filosofía ha perdido por completo su conexión con la realidad, con la vida de las personas, y esto ha hecho que deje de ser importante también para la sociedad, para quien también la filosofía como disciplina debería tener un valor más importante en la vida de las personas, sobre todo en la vida de los estudiantes, y esto hace que se cambie la mirada en torno a qué y cómo enseñar:

Pero ¿qué educamos? ¿no?, si es una filosofía abstracta, si es una filosofía rarísima, creo que internamente en la filosofía y aquí en Colombia hemos dado algunos giros a intentar hacer un tipo de filosofía mucho más cercana a la vida (M. Prada, 2018).

En algunos casos, como el de la Uniagustiniana, el hecho de ver que se requieren más profesores que orienten asignaturas y prácticas pedagógicas los ha llevado a preocuparse más por la educación, por su papel como docentes, no solamente para poder seguir en el programa, sino también con una preocupación genuina sobre cómo mejorar la educación, valiéndose a su vez de todas las herramientas y de todas las habilidades que se desarrollan desde una disciplina como la filosofía:

Tenemos ahora preocupaciones en el programa con respecto a quién se va a encargar de las asignaturas pedagógicas, y esto no solamente ha llevado a que los profesores que tenemos formación puramente disciplinar pensemos si es posible que orientemos estas materias, sino también cómo las deberíamos orientar, y cómo desde nuestra experiencia y desde la reflexión filosófica misma podemos hacer que este componente tenga una mayor fuerza no solo filosófica sino un mayor valor para cuando los estudiantes se enfrenten al ambiente escolar. Esto mismo también nos ha llevado a que nuestras investigaciones se orienten hacia la investigación educativa, pero obviamente desde los ojos del filósofo, y desde la defensa de la disciplina, y aprovechando para esto todas las herramientas que nos ofrece la filosofía como disciplina, pero ahora trabajando más en conjunto, más en equipo y más con el otro (docente Uniagustiniana, 2018).

Pero también esto está cambiando entre los profesores de filosofía –al menos dentro de los programas de licenciatura–, quienes cada vez reconocen que la conexión natural de la filosofía es con la educación, y su divorcio, que se ha dado por años, ha resultado en una pérdida para ambos. A propósito, un profesor de la UPN menciona lo siguiente:

Para muchos, incluyéndome, nos hacemos esa pregunta, ¿dónde están los filósofos de este país tan vuelto nada?, y los filósofos ¿qué hacemos? investigando por allá. Yo mismo me sumaba a la crítica de que los filósofos estábamos escondidos en las universidades. Hoy por hoy tengo una visión diferente. Mi visión al respecto es que los filósofos hemos estado educando todo el tiempo, nunca hemos estado encerrados, todo el tiempo hemos estado educando, educando, educando, y el problema es que se piensa que la educación no tiene valor, “Ay es que usted está educando,

pero ¿nada más?, ¿solo educando?” ¡A ver!, ¿le parece poquito educar? ¿le parece que eso no tiene valor? ¿le parece que esto es una cosa sencilla? ¿le parece que esto no es importante? “ah, pero ¿cómo así?, ¿usted no aparece en medios de comunicación? ¿usted no es famoso? los filósofos ¿no son famosos?” Es verdad que no tenemos filósofos famosos, hablando de filosofía, es verdad, pero la tarea de educar a un país no me parece una tarea menor. A mi juicio, hoy por hoy, como lo veo, los filósofos hemos estado siempre con la sociedad a través de la educación (M. Prada, 2018).

Podemos ver entre los profesores de estos diferentes programas el surgimiento de una discusión pendiente a nivel nacional entre los filósofos; la discusión sobre cuál es el valor y la importancia de la filosofía para nuestra sociedad. Ningún profesor de filosofía parece negar que esta tenga un valor, pero esta coyuntura política ha hecho que se tenga que discutir con más detalle y de manera más expresa cuál es este valor, en qué consiste, qué beneficios recibe la sociedad de mantener programas de filosofía, y cuál es el valor de que la filosofía no solo no desaparezca en los colegios sino también por qué es importante que se eduque en filosofía desde allí. Más aún cuando, como varios de los entrevistados expresan, al menos en nuestro contexto el lugar cuasi-natural de cualquier persona que estudie la filosofía es la academia y las instituciones educativas. También esta discusión ha develado, entre otras cosas, ciertos prejuicios que existen entre los mismos filósofos y profesores de filosofía, prejuicios de clase, de género, prejuicios sobre tal o cual filosofía o sobre tales o cuales filósofos. Poco a poco se han develado las aparentes jerarquías que se construyen socialmente en razón a estudiar uno u otro autor o escuela, a pertenecer a una u otra institución, a orientar una u otra clase. Precisamente porque la relación entre la filosofía y la pedagogía se había convertido casi que en una relación entre dos clases sociales. Sin embargo, en los últimos años ha aumentado considerablemente el interés de los filósofos por la educación. Y aunque apenas se está dando inicio a la discusión, y apenas se están develando estos prejuicios, aún queda un largo camino por recorrer, pero cada vez se reconoce más en la educación a un aliado al cual se le puede aportar significativamente, así como del cual aún hay mucho que aprender.

Conclusiones

A lo largo de estas páginas hemos visto los efectos diversos que ha causado la reforma a las licenciaturas derivada del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 en algunos de los programas de Licenciatura en Filosofía en Bogotá. Encontramos que existe un arrinconamiento del componente disciplinar –la filosofía– a causa del supuesto de que es a través del saber pedagógico que es posible formar mejores maestros y así aumentar la calidad de la educación en Colombia. Esta reforma, además, causó un detrimento de espacios de formación docente distintos al aula, lo que restringió las nociones tanto del docente como del ejercicio pedagógico y de la filosofía misma.

Nuestra preocupación por la subordinación del componente disciplinar al pedagógico en el caso de las licenciaturas nos llevó a pensar si era posible enseñar filosofía sabiendo solo enseñar, y luego de esta investigación creemos que no existe un grupo fijo y definido de técnicas que pueda utilizarse para enseñar cualquier asunto filosófico a cualquier estudiante en cualquier contexto. No existe una receta que cualquier docente pueda repetir exitosamente en cualquier contexto para enseñar filosofía y, por lo tanto, es necesario que exista un equilibrio entre ambos componentes para garantizar una formación docente integral. No se puede enseñar filosofía sin tener en cuenta el tipo de conocimiento sobre el que esta disciplina versa, su objeto de estudio y la manera en la que este está estructurado. Igualmente permite cuestionar la existencia (o la posibilidad) de un conjunto fijo de estrategias y prácticas para enseñar filosofía, es decir, una didáctica de la filosofía. Por lo tanto, la concepción del maestro como experto en pedagogía es inadecuada para formar docentes de filosofía, y una política pública orientada por esta concepción conducirá a deficiencias en la formación de los futuros docentes de filosofía. Ahora bien, desde luego el saber pedagógico puede ser de algún modo complementario en la formación de estos estudiantes, pero, como observan los docentes entrevistados, debe tratarse de un conocimiento procedural más que de un conocimiento meramente declarativo. Siguien-

do una vez más a Cerletti (2008), el saber fundante del docente de filosofía es la filosofía, no la pedagogía. De hecho, estudios recientes señalan que los resultados de los estudiantes de licenciatura en filosofía en pruebas estandarizadas tienen una correlación inversa con la cantidad de créditos pedagógicos y una correlación directa con la cantidad de créditos disciplinares (Farieta-Barrera, 2019a; 2019b; 2019c), lo que corroboraría nuestra postura. Lo anterior confirma que el MEN, en busca de la calidad educativa, parece estar causando efectos contrarios a sus deseos, y creemos que esto tiene que ver con una falta de rigor a la hora de pensar el problema de la educación en Colombia. Pareciera que los hacedores de la política pública educativa no miran con suficiente juicio las discusiones que están detrás de sus decisiones, las cuales, además, interfieren con la libertad y autonomía institucionales, causando daños, a alumnos y establecimientos educativos, difíciles de remediar. La baja actual en matrículas en programas de Licenciatura en Filosofía, y el cierre de varias licenciaturas (no solo en filosofía) a lo largo del territorio nacional, por ejemplo, son solo algunos de los efectos adversos más evidentes.

Ahora bien, señalábamos que las reformas a las que le apostó el MEN tuvieron un efecto insospechado que, además de abrir un espacio de debate frente a la articulación curricular y práctica entre la filosofía como disciplina y la pedagogía, reveló una división de clase entre uno y otro campo del conocimiento. Al discutir cómo implementar la reforma, buena parte del cuerpo docente de las IES estudiadas mostró un cambio en su propia práctica docente y en su discurso sobre la filosofía como disciplina, de manera que pasaron de asumir que este último es objeto de mayor valor, a entender el quehacer filosófico mismo como un valor educativo capaz de formar ciudadanos comprometidos con su entorno y su vida social. La conexión de la disciplina con la vida misma, con las prácticas y situaciones sociales que experimentan los estudiantes y la sociedad comenzó a ser una preocupación que potenciaba al discurso filosófico como capaz de intervenir en la materialidad del mundo y no solo en el plano teórico.

Finalmente, creemos que discusiones que desnaturalizan la división jerárquica de los saberes, que visibilizan lugares comunes sobre el rol docente y que en últimas cuestionan el lugar del Estado en la regulación del contenido curricular de las IES de carácter privado nos abren las puertas a gestionar nuevos espacios de debate y diálogo entre las entidades reguladoras de la educación para que, efectivamente, Colombia pueda formar mejores docentes y seres humanos. Este capítulo es un insumo para propiciar este debate.



Referencias

- Borman, K. M., Clarke, Ch., Cotner, B. y Lee, R. (2006). Cross-Case Analysis. En J. L. Green, G. Camelli y P. B. Elmore (eds.), *Complementary Methods in Education Research* (pp. 111-122). Washington, D.C.: American Educational Research Association y Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruns, B., y Luque, J. (2015). *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C.: Banco Mundial. DOI: <http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-0151-8>.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Colombia. Congreso de la República. (1992, diciembre 28). Ley 30 de 1992, Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. *Diario oficial*, 40700. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104539_archivo_pdf.pdf.
- Colombia. Congreso de la República. (2015, junio 9). Ley 1753 de 2015, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. *Diario oficial* 49538. Recuperado de: <http://www.alcaldiaBOGOTÁ.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61933>.
- Colombia. Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: todos por un nuevo país* (Vols. 1-2.). Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Que-es-el-Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx>.

- Colombia. Departamento Nacional de Planeación (2002). *Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006: Hacia un Estado Comunitario*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-de-desarrollo/paginas/planes-de-desarrollo-anteriores.aspx>.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN), Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Recuperado de: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014, mayo 5). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Versión preliminar. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2015, diciembre 17). Decreto N° 2450. Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario oficial*, 49729. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357048_recurso_1.pdf.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2016, febrero 3). Resolución 2041. Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. *Diario Oficial*, 49776. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *ABC de las licenciaturas*. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357231_recurso_1.pdf.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2016b). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2017, septiembre 15). Resolución 18583, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación de registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. *Diario oficial*, 50357. Recuperado de: http://www.imprensa.gov.co/diariop/diario2.indice?v_num=50.357.

- De Mattos, L. (1970). *Compendio de didáctica general*. F. Campos (trad.). Buenos Aires: Kapelusz.
- Farieta-Barrera, A. (2018). Análisis comparativo de los planes de estudio de los programas de pregrado en filosofía en Colombia, segunda parte: contenidos. *Folios*, 48, 167-191. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/folios.48-8142>.
- Farieta-Barrera, A. Gómez, M. y Almeida, S. (2015). Análisis comparativo de los planes de estudio de filosofía en Colombia, parte 1: generalidades y flexibilidad. *Folios* 42, 87-104. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01234870.42folios87.104>.
- Farieta-Barrera, A. (2019a). *Formación de docentes de filosofía en Colombia: incidencia de asignaturas y prácticas pedagógicas en el desempeño en competencias específicas en educación*. Tesis de Maestría. Facultad de Educación. Universidad de los Andes. Recuperado de <https://documentodegrado.uniandes.edu.co/documentos/17213.pdf>.
- Farieta-Barrera, A. (2019b). *Formación de maestros de filosofía: la incidencia de cursos disciplinares en lectura crítica y educación ciudadana*. Working paper. Recuperado de https://www.academia.edu/37034657/_Vale_la_pena_leer_filosof%C3%ADa_incidencia_de_las_asignaturas_filos%C3%B3ficas_en_el_desempe%C3%B1o_en_lectura_cr%C3%ADtica_y_competencias_ciudadanas_para_las_licenciaturas_de_filosof%C3%ADa_en_Colombia.
- Farieta-Barrera, A. (2019c). *Initial Education of Philosophy Teachers in Colombia: Association between new Public Policy Requirements and National Standardized Tests*. Working paper.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J. E. (2014). *Tras la excelencia docente: cómo mejorar la educación de todos los colombianos*. Fundación Compartir, Punto Aparte. Recuperado de: <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf>.
- Hanusheck, E. A. (2011) The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466-479. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.12.006>.

- Hanusheck, E. A. y Woessman, L. (2012). Schooling, Educational Achievement, and the Latin American Growth Puzzle. *Journal of Development Economics*, 99(2), 497-512. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.06.004>.
- Hedgcock, J. S. (2002). Toward a socioliterate approach to second language teacher education. *The Modern Language Journal*, 86(3), 299-317. DOI: <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00151>.
- Kolmos, A., Hadgraft, R. G. y Holgaard, J. E. (2016). Response strategies for curriculum change in engineering. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(3), 391-411. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9319-y>.
- Louvel, S. (2013). Understanding change in higher education as bricolage: how academics engage in curriculum change. *Higher education*, 66(6), 669-691. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9628-6>.
- Nussbaum, M. (2010) *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. M. V. Rodil (trad.). Buenos Aires: Katz.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2013). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, (vol. I). París: PISA, OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2016). *Results from PISA 2015. Colombia*. OECD. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Colombia.pdf>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2016a). *PISA 2015 Results, Volume I: Excellence and equity in education*. París: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2018). *PISA 2015 Results in Focus*. OECD. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>.
- Romilly, J. (1997). *Los Grandes Sofistas en la Atenas de Pericles*. P. Giralt G. (trad.). Madrid: Seix Barral.

- Universidad San Buenaventura (2010). *Proyecto Académico Pedagógico. Licenciatura en Filosofía*. Bogotá.
- Universidad San Buenaventura (2017). *Proyecto Académico Pedagógico. Licenciatura en Filosofía*. Bogotá.
- Visalberghi, A. y Abbagnano, N. (1992). *Historia de la Pedagogía*. J Hernández C. (trad.). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Woolfolk, A., Davis, H. y Pape, S. (2006). Teachers' knowledge and beliefs. En P. Alexander, y P. Winne (eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 715-737). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. 6ª ed. Los Angeles: Sage.

Reforming Practicum and Research Training in a Colombian English Teaching Program

3

Reformas a las prácticas y a la
formación investigativa en una
licenciatura en inglés en Colombia

José Vicente Abad
Jefferson Zapata García
Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia



Abstract

Over the last two years, the Ministry of Education in Colombia tightened the quality conditions that all teacher education programs must attain in order to operate within the law. In this chapter, the authors present a case study that assessed a curriculum reform implemented by an English teaching program at a private university in response to these government requirements. The study specifically focused on the nature and impact of the modifications made to the program's practicum and research training components. Data collection consisted in two phases. The first one involved a documentary analysis of (a) the policies restructuring teacher education and (b) the programs' previous and latest study plans. The second one entailed a series of semi-structured interviews to five participants selected through key-informant and critical-case sampling. The analysis revealed a significant increase in the number of credits allocated to practicum and research training as well as the intentional articulation between them. These changes may reconfigure the student teachers' practices and teaching identities. However, for this reform to produce the desired effects, the program needs to foster a new research-based culture among all its members.

Keywords: *curriculum reform, educational policy, English teaching, practicum, research training, teacher education.*



Resumen

En los últimos dos años el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ajustó las condiciones de calidad que todos los programas de licenciatura deben cumplir para operar dentro del marco legal. En este capítulo, los autores presentan un estudio de caso que evaluó la reforma curricular implementada por un programa de enseñanza del inglés de una universidad privada en respuesta a dichos requisitos. El estudio se enfocó específicamente en la naturaleza y el impacto de las reformas a los componentes de pasantía y formación en investigación del programa. La recolección de datos incluyó dos etapas. La primera involucró un análisis documental de (a) las políticas que reestructuran los programas de licenciatura y (b) los planes de estudio anteriores y actuales de los programas. La segunda fase incluyó una serie de entrevistas semiestructuradas a cinco participantes seleccionados mediante muestreo de informantes claves y casos críticos. El análisis mostró un aumento significativo en el número de créditos asignados a pasantías y formación en investigación, así como la articulación intencional entre estos. Estos cambios pueden reconfigurar las prácticas e identidades docentes de los estudiantes. Sin embargo, para que esta reforma produzca los efectos deseados, el programa debe fomentar una nueva cultura basada en la investigación.

Palabras clave: *reforma curricular, política educativa, enseñanza del inglés, práctica, formación en investigación, formación docente.*



Sobre los autores | About the authors

José Vicente Abad [jose.abadol@amigo.edu.co]

M. A. in Education from Saint Mary's University, Minneapolis, United States. Assistant professor for the English Teaching Program, School of Education and Humanities, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia.

Jefferson Zapata García [jefferson.zapataga@amigo.edu.co]

B.A. Ed. in English Teaching, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia.



Cómo citar en APA | How to cite in APA

Abad, J. V. y Zapata-García, J. (2019). Reforming Practicum and Research Training in a Colombian English Teaching Program. En M. L. Cárdenas-Beltrán, C. R. Cáceda y L. A. Murillo (eds.). *Formación de docentes en universidades latinoamericanas* (pp. 113-144). Bogotá, D.C.: Editorial Uniagustiniana. Doi: <https://doi.org/10.28970/9789585498273.03>

Introduction

As of May 30, 2018, Colombia joined the select group of emerging economies that make part of the *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) (“Colombia ingresa a la OCDE” [Colombia joins the OECD]). Obtaining this membership – and measuring up to it – involves a series of complex transformations in multiple areas of the national agenda that were formally set forth through the *National Development Plan 2014–2018* (Departamento Nacional de Planeación [National Planning Department, DNP], 2014). This long-term program portrays education as a priority to achieve peace and equity across the national territory and purports to turn Colombia into the most educated country in Latin America by 2025.

With these overarching goals in mind, the Ministry of Education (MEN) enacted a major reform to teacher education through two recent policies: Decree 2450 of 2015, which established the mandatory contents for teacher education curricula; and Resolution 02041 of 2016¹, which set the conditions that programs must meet to obtain or renew the *Register of Qualified Programs* (RQP)² and made them tantamount to the terms necessary to obtain the *High Quality Accreditation* (HQA)³.

The Ministry of Education has made very serious demands on teacher education programs through these policies, which will invariably reconfigure the educational landscape of the country. Among other

¹Even though Resolution 02041 of 2016 was superseded by Resolution 18583 of 2017, researchers analyzed the former, because the English teaching program at Universidad Católica Luis Amigó was certified under the conditions set by the 2016 document.

²Issued by the Ministry of Education, the *Register of Qualified Programs* [Registro Calificado] is the official license that all teacher education programs require in order to operate under Colombian law.

³The Ministry of Education grants the *High Quality Accreditation* [Acreditación en Alta Calidad] to all higher-education programs that formally demonstrate the achievement of quality conditions established by the *National Accreditation Council* [Consejo Nacional de Acreditación]. For specific information on the process to obtain the HQA please visit <https://www.cna.gov.co>

requirements, these laws establish that all student teachers must both complete a significant amount of teaching practice before graduation and receive adequate training on how to conduct classroom research. The purpose of this study was to analyze the impact of these policies on the English teaching program at Universidad Católica Luis Amigó (Luis Amigó hereafter), particularly as concerns the resulting reform on those two fundamental aspects of its curriculum: practicum and research training.

Literature Review

Curriculum

For Toombs and Tierney (1993), a school curriculum can be defined as the “institution’s entire educational program. It is the locus of corporate responsibility for learning that ... encompasses all the sectors of the institution involved with the process of teaching and learning” (p. 195). Hence, the renovation of a program’s curriculum should involve administrators as well as students and teachers.

In addition, the reconfiguration of the curriculum must answer to the demands of the socio-political context, often condensed in educational policies. According to Díaz-Barriga Arceo (2010), the curriculum, as a central and structural component of the educational activity, is subject to changes concerning the objectives, contents, and processes of schooling. In consequence, the curriculum becomes “the space to dispute power in every institution” (p. 55).

Therefore, curriculum reform usually emerges from the tensions between meeting the demands made by the government in office and answering to the concrete needs of the school community. For that reason, to assess the impact of a curricular reform is necessary to consider not only the legal requirements to which it responds but also the way in which it affects each member of the community vis a vis the position they hold within the program.

Practicum

According to Gebhard (2009) “A variety of terms is used to refer to the practicum, including practice teaching, field experience, apprenticeship, practical experience, and internship” (p. 250). For Castiblanco (2016), the practicum results from the reflection upon three elements: a specific knowledge, its inherent pedagogy, and their relation with specific teaching practices. Hence, he claims that the pedagogical practicum is the continuous and reflexive process through which every teacher education program must determine and be conscious of the integral advancement of its students (p. 5).

Research Training in Teacher Education

About research training, Restrepo (as cited in Madrid, 2014) says:

One of the factors associated with the quality of higher education has to do with the practice of research, and this refers not only to the systematic production of research but also to the capacity to design and implement research training processes. In this way, it will be significant, for both teachers and students, the search and production of knowledge, the accumulation of experience on high-level investigation, and the linking of research products with the everyday life of the classroom (p. 33).⁴

Creswell (2002) defines educational research as a cyclical process of steps that typically involves identifying a research problem, reviewing the literature, specifying a purpose for the study, collecting and analyzing data, and forming an interpretation of information that will later be disseminated amongst the educational community (p. 627). His definition summarizes the steps that teacher researchers have to become familiar with, to conduct research.

Research training, however, should not be limited to learning the mechanics of the research process. Some authors (DeFaría & DeAlizo, 2006; Abad & Pineda, 2018) argue that it should also entail the

⁴Original version in Spanish was translated for publication purposes.

development of specific attitudes, aptitudes, and competencies that enable researchers to successfully interact with others around the resolution of problems and the collective construction of knowledge.

In any case, some authors (Borg, 2006, 2013; Castro-Garcés, A. Y., & Martínez-Granada, 2016; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Edwards & Burns, 2016; Freeman, 1998; McKay, 2009) coincide in asserting that research training constitutes a key component of quality teacher education. For the Ministry of Education, research –and research training thereby–constitutes a key strategy “to develop a critical attitude and a creative ability in teachers and students with the mission of contributing to scientific knowledge, innovation, and social and cultural development” (Decree 2450 of 2015, p. 6).

In Colombia, nevertheless, there is an ongoing discussion about what research training involves at the different levels of education. Some authors (Augusto-Hernández, 2003; Restrepo-Gómez, 2003, 2007, 2008), for example, differentiate *formative research* from *scientific research*. Although formative research presupposes similar steps to those of scientific research, the former focuses on the development of research competencies at the undergraduate level whereas the latter demands a level of rigor that is typical of post-graduate programs and that must be proven through the publication of results in scientifically validated venues.

These conceptual differences notwithstanding, it is clear that pedagogical practicum and research training have become essential constituents of the teacher education curriculum. In fact, they should go hand in hand so as to prepare future teachers to articulate critical reflection with pedagogical intervention.

Antecedents of Reforms in Teaching Programs

Curricular reforms are the order of the day in education, let alone in teacher training. The case of *Teaching Scotland's Future* (Donaldson, 2014) exemplifies the type of curricular reform that seeks to improve the quality of teaching education programs. It emphasized three as-

pects: teacher training, leadership promotion, and program duration. By proposing to revalue the meaning of the teacher's role, this reform implied the renovation of standards, contents, and objectives in the teaching curricula of Scotland, with the so-called "Curriculum for Excellence" (CfE). About this, Donaldson (2014) reflected:

CfE ... poses significant capacity challenges to teachers, schools, local authorities, universities and national education bodies in Scotland. The complexity surrounding simultaneous developments in the curriculum, in the nature of the teaching profession, and in approaches to self-evaluation are considerable. Although developed separately and at different times, these interlocking aspects of reform establish the basis for fundamental, systemic reform, which may in turn lead to a much more dynamic education system (p. 189).

Teaching Scotland's Future shows how the successful implementation of curricular reform, particularly as concerns teacher education, involves the identification of both positive components that must be preserved and ineffective aspects that need to be revamped. Therefore, members of teacher education programs should evaluate and discuss any curriculum adjustments in a critical and meticulous way in order to meet the requirements set by the policies that intend to modify it.

Implemented at a teacher training program in the United States, *Cause* is another example of curriculum reform in teacher education. As stated by Waddell and Vartulli (2015), the *Cause* project restructured the curriculum in order to integrate the pedagogical practicum to the urban sector. In the case of this teaching program, which took place at an American university that chose to remain unknown, the project took around three years to start showing the results that ultimately made it a success. Based on this experience, the authors reflected, "We have rediscovered that the journey of reform must be holistic, tinkering with programs is not the answer and we cannot make changes to individual courses isolated from the program as a whole" (p. 20). From the analysis of this experience we conclude that curricular reform to teacher education programs is more likely to

yield positive outcomes when it takes place through a comprehensive, gradual, critical, and systematic process.

Finally, according to Popkewitz (1998), the history of curriculum has always been shaped by different theories and perspectives that never develop in the way they were proposed at first. In his view, the restructuring of the curriculum will always bring about unforeseen variations and unwanted consequences (p. 69).

From the analysis of the Colombian educational context and the review of concepts and antecedents regarding the reformation of teacher education programs, we came up with the following research question: What is the impact of the latest teacher education reform, materialized in decree 2450 of 2015 and in resolution 02041 of 2016, on the practicum and research training components of the English Teaching Program at Universidad Católica Luis Amigó? With this project we specifically sought to appraise the impact of the reform on the pedagogical practicum and research training components of the program.

Method

Research Design

Through case study research (Creswell, 2002; Stake, 1995; Yin, 2013), researchers seek to generate extended awareness and deeper understanding of a complex phenomenon, problem, or program by analyzing in detail specific aspects of it as they play out within a real context.

Under the interpretive paradigm (Taylor & Medina, 2013), through this program case study (Moore, Lapan, & Quartaroli, 2012) we explored the particular changes introduced into the practicum and research training components of a language teaching program in response to the recent educational policies described earlier in the chapter.

Context

Luis Amigó is a multi-campus university with 6 sites that spread across the national territory and nearly 12,000 students enrolled in over 40 graduate and undergraduate programs. Operating under a humanistic and Catholic approach, Luis Amigó has a twofold mission: (a) to preserve and disseminate scientific, technological, and cultural knowledge; and (b) to educate integral, ethical, and critical professionals with a social conscience.

The on-campus bachelor's degree in English teaching at Luis Amigó has been active since 1996. Nearly 1,000 students make it one of the largest programs of its kind in Colombia. During more than 20 years of existence, the program has had four different denominations, with their corresponding plans of studies and SNIES code numbers⁵. In this chapter we compare the last two versions of the program, to illustrate the changes made to the curriculum with regard to practicum and research training.

The previous version of the program corresponds to the B.A. Ed in English Teaching⁶ (SNIES 104645) [ET program hereafter]. In 2016 it was awarded the HQA and in 2017 it obtained the renewal of its RQP. Although no longer being offered, it is still under operation because the last students who enrolled in it were accepted in 2017-01. This plan of study has 144 credits divided into 6 tiers: general knowledge, general pedagogy, specific discipline (English teaching), humanistic education, research training, and elective courses. The recent reform on teacher education gave way to the implementation of a curriculum reform that materialized in the latest version of the program,

⁵SNIES (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior [National System of Information for Higher Education]) is an information system created and operated by the Ministry of Education wherein the information of all higher education institutions and programs in Colombia is compiled and organized. The Ministry of Education assigns a SNIES code number to all programs that have received their RQP to facilitate their identification.

⁶Licenciatura en Inglés.

the B.A. Ed in Foreign Languages Teaching with Emphasis in English⁷ (SNIES 106287) [FLTEE program hereafter]. This new plan of studies has 160 credits and it started to function in 2017-II.

The practicum constitutes a graduation requirement, as established by the Program's Educative Project (*Proyecto Educativo de Programa [PEP]*)⁸ and by the plan of study. Although the practicum courses have specific pedagogical objectives, they are connected to take the student through a logical sequence that starts with the observation stages and finishes with a project.

Each practicum course fosters critical thinking and reflection by having students' complete executive reports and teachers' journals in which they portray everything that affects them emotionally, personally, and professionally during their observations and interventions. Student teachers must do their pedagogical practicum in English. In addition, the practicum must include at least one year of teaching in public schools.

On a different note, the development of research competencies is one of the main goals of the English Teaching Program. According to the PEP, the program graduates should be able to "research their own teaching practice and design research proposals in light of the social and educational realities and the changes required by today's world" (2016, p. 13).

The English teaching program at Luis Amigó has allocated several credits to research training. First, students take three general research courses offered by the *Office of the Vice Provost for Research* (Research Office); in these courses they explore both qualitative and quantitative philosophies, methods, and approaches.

⁷Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés

⁸ According to the Office of Academic Affairs [Vicerrectoría Académica] of Universidad Nacional de Colombia (2012), the Program Educative Project (PEP) is a "document that contains the guidelines, policies, and principles that guide and direct the development of the program (...) This document must specify the learning objectives of the program and their articulation with the subjects included in the plan of studies, in such a way that the development of these objectives as well as their evaluation are evident" (p. 2).

Afterwards, students have to complete a number of courses within the program in which they must design and implement a research project leading to the completion of a graduation thesis. Although the program favors action research (Burns, 1999, 2010), students and teachers can employ other qualitative methods.

Population

As researchers we resorted to *Judgment or Purposeful Sampling* (Marshall, 1996), a method that involves choosing those subjects who can provide the most relevant information for the completion of the study. Participant selection is based on the researchers' knowledge, whether theoretical or empirical, about the program or phenomenon under investigation. Evidence derived from the study itself may also inform the posterior inclusion of additional individuals.

Within this broad framework, we employed two sampling sub-types: *key informant sampling and critical case sampling* (Moore, Lapan, & Quartaroli, 2012). Through the former, researchers select subjects with expertise on a particular area of interest to the study; the latter, on the other hand, leads to the selection of individuals whose particular experiences endow them with deep insight on the phenomenon under investigation.

Following these criteria, we chose five subjects whose expertise, experiences, and position within the program classified them as key informants and critical cases: (1) the program director, (2) the practicum coordinator, (3) a faculty member who specializes in language policy; (4) the students' representative before the curricular committee; and (5) the head of the program's research line⁹.

⁹ The School of Education at Universidad Católica Luis Amigó has one research group, EILEX (Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras). EILEX is comprised by three research lines, coordinated by their respective heads. CILEX (Construcciones Investigativas en Lenguas Extranjeras) is the line under which all research associated to the English Teaching Program is conducted.

Data Collection

The project was a longitudinal study (Moore et al., 2012) carried out over the course of academic year 2017. Data collection involved two main stages: documentary analysis and interviews. For ethical reasons, we obtained authorization from the director of the program to analyze and reproduce the study plans as well as informed consent from all five participants.

The documentary analysis was sub-divided into two phases. In the first phase, we analyzed the recent reform on language teacher education programs. To that aim, we used index cards to note down the modifications required by Decree 2450 and Resolution 02041 on the pedagogical practicum and research training components of all teaching programs in Colombia.

In the second phase, we developed a contrastive matrix to compare the previous plan of study with the latest one, which was designed in keeping with the prescriptions made by the above-mentioned policies. The matrix displays aspects as broad as overall number of credits and duration of each study plan, while it simultaneously pinpoints elements as specific as the denomination, pedagogical progression, and curricular articulation of the courses.

After analyzing the documentary sources, researchers conducted semi-structured interviews (Longhurst, 2003) to appraise the impact of the reform on Luis Amigo's English Teaching Program. We designed the interview protocol in light of the information we had gathered through the initial documentary analysis. Furthermore, we piloted and field-tested the protocol to increase its validity. The interviews focused on having the five participants (a) describe the major changes introduced into the program's practicum and research training and (b) present their perspective on the impact these changes would have on the program as a whole and on its academic community. Table 1 shows how these stages responded to the research objectives.

Table 1. Action Plan

Method	Action	Specific objectives
Documentary analysis	Documentary analysis of educational policies on teacher education programs	To specify the modifications proposed by the reform on the pedagogical practicum and the research training components for Colombia's teacher education programs
	Contrastive analysis of practicum and research training components in both previous and latest study plans	To describe the curricular modifications done to the pedagogical practicum and research training components of Luis Amigó's English Teaching Program
Semi-structured interviews	Recollection and analysis of data regarding impact of curriculum reform as perceived by participants	To analyze the impact of the curricular modifications required by the reform on the pedagogical practicum and research training components of Luis Amigó's English Teaching Program

Data Analysis

In light of the iterative nature of qualitative research (Burns, 1999), we moved back and forth between data collection and analysis and between individual coding and group meaning making. We employed an *integrated approach* (Curry, 2015) to the categorization process. The initial analysis of the documentary sources guided the construction of pre-established categories. We then coded the transcripts, defined emerging categories, and distilled the final code structure.

We employed a *3+1 table* (Appendix A) to describe the data using illustrative evidence and then to draw interpretations in relation with existing theory. To enhance the study's validity and trustworthiness, we employed *members checking* (Burns, 2010; Moore et al., 2012) with the program's director. As previously suggested, we also implemented *triangulation* of sources, methods, investigators, and time for data collection (Denzin as cited in Burns, 1999, 2010).

Results

In this section, we describe the main changes introduced into the practicum and research training components of the program and present the implications of this curriculum reform as perceived by the participants. For the purpose of describing the curriculum adaptations on both practicum and research training, we designed a contrastive matrix (table 2) that allowed us to compare the program's previous and latest plans of study. As indicated before, the former corresponds to the ET program (SNIES 104645); the latter, to the FLTEE program (SNIES is 106287). To determine the rationale behind the apparent changes on the curriculum, we supplemented the data collected through the documentary analysis with information gleaned from the interviews. The results of analyzing data from both sources are described below.

Description of Curriculum Reform

Practicum

The program's practicum underwent a critical transformation. The most noticeable change was the necessary increase in the number of credits, which forced curriculum designers to extend the overall duration of the practicum and to bring forward the time set for its commencement. In the ET program, the pedagogical practicum has 12 credits; the process starts in the sixth semester and goes all the way to the ninth and last semester. In the FLTEE program the number of practicum credits ascended to 50; as a result, the practicum starts in the second semester and ends in the tenth. It means that out of the 160 credits that comprise the new study plan, almost one third are devoted exclusively to the pedagogical practicum.

Program administration and faculty also segmented the practicum into distinct phases that serve different intentions. In the ET program,

practicum is divided into four courses. In the first course, students contextualize their practicum sites and develop a preliminary practicum project. During the second course, students implement their class project through activities aimed at overcoming the weaknesses and improving the strengths they identify during the observation period. In the third course, after the implementation, the practicum advisor takes students into the self-correction phase. Based on the feedback received, students have to redesign their projects with the aim of improving and applying it again with the target class. In the fourth and final practicum course, called social practicum, students apply for scholarships or engage in community outreach projects in which they undertake meaningful actions seeking to transform a social setting, whether it is educational or not. On the other hand, in the FLTEE program, the pedagogical practicum is divided into three main phases: First, the *observation practicum*, which covers semesters 2 through 4. Then, the *teaching or immersion practicum* and the *research practicum*, which occur simultaneously. They start in the 5th semester and go until the 10th semester.

Another major change introduced into the practicum involves the type of students with which pre-service teachers have to work. In the ET program, practicum students work either with children, in elementary school; or with teenagers, in middle school or high school. In the FLTEE program, students doing the practicum have to work for two semesters with each population –children, teenagers, and adults–, so they need six semesters to complete this phase. As suggested by one of the participants, the goal with this new requirement is to have student teachers reflect upon the demands made by different student populations, identify variations in their performance, and “analyze English teaching in different contexts” (Participant E1).

Research Training

The data collected shows an increase in the number of credits allotted to research training as well. The three general research courses were kept in both plans of study. However, students in the ET pro-

gram start taking them in the fifth semester whereas those in the FLTEE program take these courses as early as the second semester. In addition, in both plans, the program-specific research courses lead to the completion of a graduation paper or thesis. Nevertheless, the credits allocated for those courses were raised from only four in the ET program to 16 in the FLTEE program.

In the new program, teaching practicum and research training have been intentionally aligned to promote that students critically reflect upon and thereby transform their teaching practices. In fact, research training is considered another form of practicum, which was built under the title of *Teacher Researcher*. The program director discussed the reflective nature of the research courses as follows:

We established some [research] courses (...) [whereby] I start to create my identity as a teacher researcher, that is, the teacher who reflects upon his or her own practice based on theory, systematic data collection and analysis, and academic writing (Program director)¹⁰.

With this adjustment, the intention is to articulate both educational experiences, so much so that students in the FLTEE program are required to investigate their own teaching practices to produce their graduation paper. As one of the participants said: “The practicum is the setting wherein the preservice teachers are going to collect the data for their own projects” (Participant 5). On this point, the program director said:

The articulation between practicum and research training happens in a spiral-like manner that allows the immersion practicum to enrich the teacher researcher practicum, but at the same time they complement each other. It means that practicum will enrich my research, but research will transform what I do in the classroom (Program director).

¹⁰ All excerpts from participants' interviews were translated from Spanish for publication purposes. Authorization was granted to the authors to use the title of the program director in connection to the comments she made. The identity of all the other participants was preserved for confidentiality purposes.

Impact of Curriculum Reform

For the participants, the reform of the curriculum will have serious implications for the program that we classified into benefits and challenges. First, we describe the ones regarding the program's practicum. Then, we present the ones regarding research training.

Practicum: Benefits and Challenges

Although the practicum has always been a key aspect of the program, it became even more relevant in the new study plan. In fact, the practicum became the axis that articulates all the other components of the curriculum (i.e. general knowledge, pedagogical knowledge, specific linguistic knowledge, and didactics of the discipline) to keep the wheel of teacher education running smoothly. In that regard, one of the participants commented:

According to the new resolution and the new decree, the practicum is the articulating axis of all areas of knowledge within the program (...) it should also include what has to do with the specific discipline, which in our case is the English language (Participant 2).

In addition, the practicum constitutes a pedagogical laboratory that allows students to confront their expectations about teaching with the realities of the classroom. Therefore, it lends itself to be the educational milieu that best helps student teachers to build their *personal practical knowledge* (Clandinin & Connelly, 1995; Golombek, 2009) through their own process of analysis, reflection, and innovation. The same participant said:

The practicum [agency] is not the only one that receives [benefits] by having students go to apply what they have learned. Although it obviously allows for that space of application, confrontation, and knowledge of reality, it also lets [the student teacher] get back, that is, understand what is missing, do that analysis and that constant reflection about how to improve [his or her] pedagogical practices (Participant 2).

Table 2. Comparative Matrix of Former and Latest Study Plans: Practicum and Research Components

COMPONENTS	SEMESTER			
	II	III	IV	V
<i>B.A. Ed in English Teaching - SNIES 104645</i>				
<i>Research Courses</i>				<i>General Courses</i>
				<i>AFI01</i>
				<i>2C</i>
<i>Practicum</i>				
<i>B.A. Ed in Foreign Languages Teaching with Emphasis in English - SNIES 106287</i>				
<i>General Research Courses</i>	<i>AFI01</i>		<i>AFI02</i>	<i>AFI03</i>
	<i>2C</i>		<i>2C</i>	<i>2C</i>
<i>Didactics of the Discipline</i>	<i>Observation Practicum</i>			<i>Teaching Practicum</i>
	<i>Practicum in schools</i> ¹	<i>Teacher's Roles in the Practicum</i>	<i>English Learning Processes in the Practicum</i>	<i>Children</i>
				<i>I</i>
<i>2C</i>	<i>4C</i>	<i>4C</i>	<i>4C</i>	
<i>Program Specific Research Courses</i>				<i>Teacher Researcher</i>
				<i>I</i>
				<i>2C</i>

Note 1: The course School and Educational Contents is a co-requisite of this course.

Note 2: AFI01 – Generalities of the research process and construction of objects – AFI02:

Theoretical construction in research processes – AFI03: Methodological design.

VI	VII	VIII	IX	X
<i>B.A. Ed in English Teaching - SNIES 104645</i>				
		<i>Program Specific</i>		
<i>AFI02</i>	<i>AFI03</i>	<i>Graduation Project I</i>	<i>Graduation Project II</i>	
<i>2C</i>	<i>2C</i>	<i>2C</i>	<i>2C</i>	
<i>Observation</i>	<i>Teaching</i>		<i>Social</i>	
<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>	
<i>3C</i>	<i>3C</i>	<i>3C</i>	<i>3C</i>	
<i>B.A. Ed in Foreign Languages Teaching with Emphasis in English - SNIES 106287</i>				
	<i>Teenagers</i>		<i>Adults</i>	
<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>	<i>V</i>	<i>VI</i>
<i>4C</i>	<i>4C</i>	<i>4C</i>	<i>4C</i>	<i>4C</i>
<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>	<i>V</i>	<i>VI</i>
	<i>Methodological Design</i>	<i>Pedagogical and Research-based Intervention</i>		<i>Systematization</i>
<i>3C</i>	<i>2C</i>	<i>2C</i>	<i>3C</i>	<i>4C</i>

Despite its clear benefits, the new practicum model poses some challenges, too. To begin with, the fact that practicum starts in the second semester of the program may prove problematic. At that point of their education, some student teachers may be too young to successfully take on the challenge of assuming teaching duties within an actual school setting. In this regard, one of the participants commented:

The program has a great challenge, a very great challenge, because we do not know in what capacity a student in the second semester will be facing the reality of a classroom, for obviously they have neither the experience nor the maturity required to be in the classroom (Participant 4).

Even if students do have the required maturity, they may still lack the necessary theoretical and linguistic knowledge to respond to the demands of teaching English in the classroom. Another participant noted:

There is a challenge if it is a practicum [set] for a student who is barely starting to build his or her theoretical knowledge. One could ask: How will a person [just starting in the program] be able to face this first level of practicum? (Participant 4).

Even though there is a clear intention on the part of the program to base the first practicum phase on student teachers' observation, school administrators and cooperating teachers often throw them into the teaching arena without giving them enough time to get acclimatized to the school culture, let alone the classroom dynamics. One of the participants commented:

It is already happening. Many students in the practicum hardly have a week [to get familiarized with the school] before they say: "Ok. Come teach. We do not have a teacher [of English]." That is one of the deficiencies (Participant 4).

This may be particularly problematic for young student teachers, as they may become easily overwhelmed with the demands of teaching, and their lack of coping strategies may in turn provoke an early teacher burnout.

The vast number of credits allocated to the practicum may present an additional risk. One participant held the view that so many hours of practicum without proper preparation, guidance, and reflection may help to form teaching technicians rather than reflexive teaching practitioners. This person warned that “[one of the] implications of the practicum is that maybe it will make people more technical, more focused on doing things, and perhaps less reflexive” (Participant 3). Therefore, providing sufficient methodological and theoretical support and generating in-depth reflection and analysis of teaching realities are crucial elements to ensure that student teachers become critical and innovative professionals.

Research Training: Benefits And Challenges

As they did with the practicum, curriculum designers allocated a larger number of hours to research training than they had in the previous plan. Therefore, students will have more time for each of the stages of the research process, from writing up the proposal to systematizing the results, so the overall quality of their graduation projects will most likely improve. On this matter, a participant said, “Students will be able to spend a whole semester doing data collection, data analysis, and systematization, so this change benefits the quality of the research projects for graduation” (Participant 5).

Furthermore, a more intensive and systematic research training may lead to the reconfiguration of student teachers’ identities as teacher researchers in the making. On this point, the director of the program stated:

We included [a set of] courses we called the axis of the Teacher Researcher. In those courses I progressively create my identity as a teacher researcher, the teacher who reflects upon his or her practice in light of the theory, the systematization [of data] and the writing process (Program director).

Despite its inherent benefits, the potential for research training to effectively bring forth a new generation of language teachers who see themselves as potential teacher researchers is contingent on

the ability of the program to foster a new research-based culture among all its members. The curriculum reform introduced a number of changes, the major of which entails a deep articulation between practicum and research training. These changes, already under way, will generate a new academic culture involving all the members of the program, as the program director indicated in the following excerpt: “I think that [this reform] requires a mentality change not only in students but also in the program: teachers, practicum coordination, general direction, and the institution” (Program director).

As stated by the policies, in the creation of this new research-based culture, it is necessary that teacher educators conduct classroom research on a regular basis, and that they be prepared to pass on that technical, theoretical, and practical knowledge to the graduating teachers. Another participant was clear about this pressing requirement, as she stated:

Hiring teachers who have all the requirements that the policies ask for –who have post-graduate education, who have a broad experience in teaching and research, and who are active researchers– involves a cultural change [that is] generating a different academic culture (Participant 5).

Hence, to promote this research-oriented culture will require the program to hire teacher educators with the competencies not only to conduct research of their own but also to teach others how to do it themselves.

Discussion

In this section, we address the study’s limitations and potential contributions, summarize the main changes made to the practicum and research training components of the program, and condense the main implications of the curriculum reform in terms of the main challenges and opportunities they present.

The study has some limitations. It does not offer quantitative data to draw statistical generalizations. In addition, further research may have to be conducted to verify how the changes introduced in the curriculum play out. Nevertheless, in a climate of educational reform, in which renovating both practicum and research training has become a fundamental step to ensure the quality of teacher education, this study sheds some light on how to address these pressing demands.

Compelled by the recent policies on teacher education, program administrators and teachers introduced definitive changes into the practicum. For starters, the exponential increase in the number of practicum credits led the program to bring forward its initiation, which deserves some careful consideration. The fact that young students have to start their practicum quite early in schools that are often hungry for practicing teachers may have undesired consequences. If students are thrown into teaching too soon, their teaching performance could suffer due to their lack of emotional maturity and their insufficient linguistic and pedagogical knowledge. To preempt this problem, the program must ensure that students receive proper guidance and support from the initial stages of their practicum and that school agents allow them to have the necessary time to become accustomed to school culture and classroom dynamics.

Nevertheless, it is noteworthy that practicum was carefully divided into phases, and that through them students will have the opportunity to work with various student populations. Practicing with children, teenagers, and adults in different types of educational institutions will enrich the practicum experience by informing student teachers of the necessary adjustments they need to make depending on their students' ages and school contexts. Furthermore, if the transition from observing to practicing is carefully tailored through the progressive and guided incursion into the multiple school settings that have been considered, upon program completion, graduating teachers will have an accumulated wealth of teaching experience that will prepare them for the school realities they ordinarily have to face once they join the teaching workforce.

As a complement to the practicum, research training plays a key part in transforming student teachers into professional educators and not just into teaching technicians. Changes introduced into the research component of the curriculum are pivotal towards achieving this goal. To begin with, as more time has been allotted to each of the research stages, the quality of the research paper required for graduation will most likely improve. Nevertheless, in order to maximize the quality of this formative experience, the program should make provisions to ensure that students have continuity and quality in their research training; that is, that they count with a steady group of properly qualified tutors to accompany them throughout the whole research process.

The alignment between practicum and research training can be very powerful, because it may lead students to use research as a catalyst to link theory and practice (Abad and Pineda, 2018). With the proper articulation between research training and practicum, formative research has the potential to generate a dialectics between pedagogical and experiential knowledge, as students have the opportunity to test the theories they learn in college within their own classrooms and to inform their teaching practices with theory- and research-based knowledge. This way, preservice teachers can further their professional development in a spiral-like manner in which theory and practice feed off each other. In other words, theory propelled by research can inform students' teaching practices. Likewise, teaching practices analyzed with the methodological rigor of research can bolster student teachers' pedagogical and practical knowledge.

In summary, the changes made to the curriculum in response to the reform had an undeniable impact on the practicum and research training components of the English teaching program. These profound changes present some opportunities as well as some challenges. Most importantly, the articulation between practicum and research training may renovate student teachers' collective teacher identity so much that they may eventually see themselves as teacher researchers and not only as classroom instructors. However, for these changes to come into effect, teachers, students, and admin-

istrators will need time to further a new academic culture that, as stated by the reform, requires them to make research a key component to prepare new language teachers for the demands of an ever-evolving profession.



References

- Abad, J. V. & Pineda, L. K. (2018). Research training in language teacher education: Reflections from a mentee and her mentor. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 85-98. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n01a07
- Augusto-Hernández, C. (2003). Investigación e Investigación Formativa. *Nómadas*, 18, 183-193. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105117890018.pdf>
- Borg, S. (2006). Conditions for teacher research. *English Teaching Forum*, 44(4), 22-27. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1107899>
- Borg, S. (2013). *Teacher Research in Language Teaching: A Critical Analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English Language Teaching: A guide for practitioners*. New York, NY: Routledge.
- Castiblanco, O. (2016). Algunas reflexiones sobre el Decreto 2450 de 2015 del Ministerio de Educación Nacional. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 10(2), 5-6.
- Castro-Garcés, A. Y., & Martínez-Granada, L. (2016). The role of collaborative action research in teachers' professional development. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 39-54.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York, NY: Teachers College Press.

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Curry, L. A. (2015, June 23). *Fundamentals of Qualitative Research Methods: Data Analysis* (Module 5). [Video file]. Retrieved from <https://youtu.be/opp5tH4uD-w>
- De Faría, L. P., & De Alizo, L. P. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 22(50), 159-178.
- Decreto 2450 de 2015 (17th December), por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación. Retrieved from <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/decretos/2015/Decreto2015/DECRETO%202450%20DEL%2017%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202015.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2014). *Bases del plan nacional de desarrollo 2014 – 2018: Todos por un nuevo país. Paz, equidad, educación* [Online document]. Retrieved from <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/prensa/bases%20plan%20nacional%20de%20desarrollo%202014-2018.pdf>
- Díaz-Barriga-Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1). Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/32/1304>
- Donaldson, G. (2014). Teacher education and curriculum change in Scotland. *European Journal of Education*, 49(2), 178-191. doi:10.1111/ejed.12077
- Edwards, E., & Burns, A. (2016). Language teacher action research: Achieving sustainability. *ELT Journal*, 70(1), 6-15. doi:10.1093/elt/ccv060
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

- Gebhard, J. G. (2009). The Practicum. In A. Burns, & J. C. Richards (Eds.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 250-258). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Golombek, P. R. (2009). Personal practical Knowledge in L2 teacher education. In A. Burns, & J. C. Richards, (Eds.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 155-162). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- International Centre for Trade and Sustainable Development (2018, June 1). *Colombia ingresa a la OCDE*. Retrieved from <https://www.ictsd.org/bridges-news/puentes/news/colombia-ingresa-a-la-ocde>
- Licenciatura en Inglés (2016). *Proyecto Educativo de Programa* [Documento Institucional]. Facultad de Educación y Humanidades. Medellín, Colombia: Universidad Católica Luis Amigó. Retrieved from http://www.funlam.edu.co/uploads/facultadededucacion/402_PEP_LICENCIATURA_EN_INGLES_2016.pdf
- Longhurst, R. (2003). Semi-structured Interviews and Focus Groups. In N. Clifford, & G. Valentine (Eds.). *Key Methods in Geography* (pp. 117-132). London, UK: SAGE Publications.
- Madrid, J. M. (2014). La Investigación Formativa en el pregrado: asunto que requiere suficiente reflexión. *Educación superior*, 1, 31-37.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526.
- McKay, S. L. (2009). Second Language Classroom Research. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.). *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 281-288). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, T. S., Lapan, S. D., & Quartaroli, M. T. (2012). Case Study Research. In S. D. Lapan, M. T. Quartaroli, & F. J. Riemer. (Eds.). *Qualitative research. An introduction to methods and designs* (pp. 243-270). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Popkewitz, S. (1988). Knowledge, Power: A General Curriculum. In Westbury I. & Purves, A. C. (Eds). *Cultural Literacy and the Idea of General Education*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Resolución 02041 de 2016 (3rd February), por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura. Retrieved from <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-356144.html>
- Restrepo-Gómez, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 18, 195-202.
- Restrepo-Gómez, B. (2007). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/CNA/1741/articles-186502_doc_academico5.pdf;
- Restrepo-Gómez, B. (2008). *Formación Investigativa e investigación formativa: Aceptaciones y operacionalización de esta última y contraste con la investigación científica en sentido estricto*. Recuperado de <http://web.unap.edu.pe/web/sites/default/files/Formacion-investigativa-e-Investigacion-formativa.pdf>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Taylor, P. C., & Medina, M. N. D. (2013). Educational research paradigms: From positivism to multiparadigmatic. *Journal for Meaning Centered Education*, 1(1), 1-16.
- Toombs, W. E., & Tierney, W. G. (1993). Curriculum definitions and reference points. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(3), 175-195.
- Vicerrectoría Académica - Dirección Nacional de Programas de Pregrado. (2012). *Guía para consolidar el proyecto educativo del programa-PEP, autoevaluación y seguimiento de la calidad de los programas de pregrado*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Retrieved from http://www.pregrado.unal.edu.co/docs/acreditacion/general/Guia_PEP_2012.pdf
- Waddell, J., & Vartuli, S. (2015). Moving from traditional teacher education to a field-based urban teacher education program: One program's story of reform. *Professional Educator*, 39(2), 17-39.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Appendix A: 3+1 Table

Presentation

The table was designed to help researchers organize data and separate the descriptive records required for the results section from the interpretive analysis usually presented in the discussion. Below the reader can find instructions on how to use the table and how it was employed for the first finding of the study herein reported.

3+1 Chart for Data Analysis and Interpretation
Designed by José Vicente Abad

Result:	Evidence:	Interpretation + link to theory
<ul style="list-style-type: none">• Use the past tense to describe what the participants did, expressed, or showed.• Refer to the most relevant aspects of what the data is showing you.• Recognize and describe trends, patterns or relations, but restrict them to what happened in your study.	<ul style="list-style-type: none">• Use sets of data derived from the study to support the results you have described.• Remember that any form of triangulation will increase the reliability and validity of your results• As much as possible, include different types of data, from different sources, collected at different times or through different instruments and techniques.	<ul style="list-style-type: none">• Use the present tense to draw conclusions and build hypothesis to explain the results, i.e. why the participants responded the way they did.• Connect your hypotheses (interpretations) with the theory and research produced by other researchers.• However, make sure that you are not making unwarranted statements that cannot be supported by the data.

Finding 1: Length and number of credits

- The collected data shows that the pedagogical practicum process starts in the second semester and goes all the way until the last semester.
- The practicum credits increased from 12 to 50 along the study plan. It means that 1/3 of the plan will focus only on the pedagogical practicum process.

- E3: "se empezará la práctica desde un segundo semestre y hacer unas prácticas de nueve semestres"
- E3: "de los 150 créditos que tiene un programa dedicarle una tercera parte de todo estos créditos a la práctica"
- E4: "la universidad como tal exige ¿si?, entonces bien sabemos que es/ pasan de ser 12 créditos de práctica, 3, 6, 9, 12 a ser 50 créditos de práctica"
- E1: "tenemos 10 créditos para observación para para el primer nivel de práctica que sería la práctica de observación y a los otros 40 créditos los tenemos divididos entre lo que es la práctica de enseñanza y lo que es la práctica de investigación."

- A prominent change in the number of credits regarding the pedagogical practicum was made.
- The fact that students have to start their practicum process at the very beginning of the study plan could have negative and positive consequences. If the students are exposed to a real classroom environment too early in their educational process, their teaching performance could be affected due to their lack of linguistic and pedagogical knowledge.

Formación en el saber didáctico para la enseñanza universitaria

4

Education in Didactic Knowledge
for University Teaching

Diego Fernando Villamizar Gómez
Jorge Armando Rodríguez Cendales
Universitaria Agustiniana, Bogotá, Colombia



Resumen

Para una mejor educación se necesitan mejores profesores. Estudiar las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios en la Universitaria Uniagustiniana implica detallar si existe la reflexión en la acción o la reflexión de la acción (Schön, 1992) y si realmente los docentes universitarios, además de poseer un dominio en su saber disciplinar específico, tienen nociones sobre lo que significa la pedagogía y la didáctica. Uno de los aspectos que indagó esta investigación, como lo señala Herrán (2013), es detallar si para enseñar en la universidad solo basta con saber la disciplina específica, pues la docencia universitaria no exige algún estudio en pedagogía y didáctica y esto antepone algunas situaciones problemáticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este trabajo respondió a la siguiente problematización: ¿cómo formar a los docentes universitarios en el saber didáctico desde el análisis, la reflexión y la transformación de sus prácticas de enseñanza basado en la construcción del concepto de la buena enseñanza? El proyecto se enmarca en la necesidad de formación didáctica de los docentes universitarios. Cada uno de los docentes y a su vez cada uno de los programas de la universidad tuvo la oportunidad de analizar desde la estructura administrativa y pedagógica lo que implica planear, desarrollar, evaluar y reflexionar acerca de los procesos de enseñanza en la docencia universitaria y lo que conlleva formar docentes para la calidad académica, pues la buena enseñanza es un equilibrio entre el saber disciplinar y el saber didáctico. Por medio de observaciones de clase, entrevistas semiestructuradas y grupos focales, los docentes pudieron reflexionar desde sí mismos sus prácticas de enseñanza y proponer el concepto de buena enseñanza para la formación didáctica en la universidad desde las necesidades, experiencias y el contexto propio, y concluyeron que es necesaria la formación didáctica en los docentes universitarios.

Palabras clave: *didáctica universitaria, formación docente, saber didáctico, la buena enseñanza.*



Abstract

A better education requires better teachers. Studying teaching practices by university teachers at Univeristaria Uniagustiniana implies detailing whether there is a reflection-in-action or a reflection-of-action (Schön, 1992), and whether university teachers, besides an extensive domain of their specific area of knowledge, have notions of pedagogy and didactics or not. One of the aspects this research addresses, as mentioned by Herrán (2013), is detailing if the knowledge of a specific discipline is enough to teach at the university level, since university teaching does not require any studies in pedagogy and didactics, thus creating some problematic situations in teaching and learning processes. This work answered the following problem: How to train university teachers in didactic knowledge from the analysis, reflection and transformation of their teaching practices based on the construction of the concept of good teaching? In this sense, the project is framed in the need of didactic training for university teachers. Each teacher and, in turn, each university program had the opportunity of analyzing the implications of planning, developing, evaluating and reflecting on the teaching processes of university teaching and what takes to train teachers for academic quality from the administrative and pedagogical structure, as good teaching is a balance between the disciplinary knowledge and the didactic knowledge. Through class observations, semi-structured interviews and focus groups, teachers reflected on their teaching practices and proposed the concept of good teaching for didactic training at university level, considering the needs, experiences and their context. This process allowed concluding that didactic training is a need for university teaching.

Keywords: *University didactics, teacher training, didactic knowledge, good teaching.*



Sobre los autores | About the authors

Diego Fernando Villamizar Gómez [diego.villamizar@uniagustiniana.edu.co]

Licenciado en educación física de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), Magíster en educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) y Doctor (c) en educación de la Universidad Autónoma de Madrid (España). Sus líneas de investigación incluyen: formación docente, pedagogía, educación y didáctica y didáctica de la educación física. Docente e investigador de la Especialización en Pedagogía, Universitaria Agustiniana, Bogotá, Colombia.

Jorge Armando Rodríguez Cendales [jorge.rodriguez@uniagustiniana.edu.co]

Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá) y Magíster en educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Docente e investigador de la Especialización en Pedagogía, Universitaria Agustiniana, Bogotá, Colombia.



Cómo citar en APA | How to cite in APA

Villamizar-Gómez, D. F. y Rodríguez-Cendales, J. A. (2019). Formación en el saber didáctico para la enseñanza universitaria. En M. L. Cárdenas-Beltrán, C. R. Cáceda y L. A. Murillo (eds.). *Formación de docentes en universidades latinoamericanas* (pp. 145-178). Bogotá, D.C.: Editorial Uniagustiniana. Doi: <https://doi.org/10.28970/9789585498273.04>

Introducción

A mejores maestros mejores prácticas de enseñanza. Principalmente, esta investigación procuró evidenciar que la didáctica está ausente en las aulas universitarias (Herrán, 2015; Perrenoud, 2004; Postic, 1996), por lo cual la propuesta para la formación en el saber didáctico para los docentes universitarios se hace necesaria para crear mejores escenarios de enseñanza y aprendizaje para los futuros profesionales.

El trabajo respondió a la siguiente pregunta: ¿cómo formar a los docentes universitarios en el saber didáctico desde el análisis y la reflexión de sus prácticas de enseñanza, basado en la construcción del concepto de la buena enseñanza? El proyecto se enmarca en la necesidad de formación didáctica de los docentes universitarios basada en el concepto de “buena enseñanza”, cuestión que carece de importancia, pues para enseñar en la universidad pareciera que no se necesitara alguna formación en pedagogía y didáctica (Herrán, 2013). Lo que se busca es que, desde el análisis y la reflexión de las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios, se construya el concepto de buena enseñanza y se proponga un camino de formación en didáctica que pueda ser desarrollado por todos los docentes de la Universitaria Agustiniiana a partir de la creación de un centro de pensamiento y formación docente desde la facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación.

Entonces, estudiar las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios implica detallar si existe la reflexión en la acción o la reflexión de la acción (Schon, 1992), o si existe la reflexión sobre la práctica (Perrenoud, 2004), y si realmente los docentes universitarios, además de poseer un dominio en su saber disciplinar específico, tienen nociones sobre lo que significa la pedagogía y la didáctica, pues para que se desarrolle la buena enseñanza debe existir un equilibrio entre el saber disciplinar y el saber didáctico (Camilloni *et al.*, 2008). Uno de los aspectos que indagó esta investigación, como lo señala Herrán (2013), es detallar si para enseñar en la universidad

solo basta con saber sobre el saber disciplinar, pues la docencia universitaria, al parecer, no exige alguna preparación en pedagogía y didáctica y esto antepone algunas situaciones problemáticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

No se duda de la existencia de algunos rasgos de la didáctica en las acciones que el docente desarrolla en su cotidianidad en el aula; lo que se pretende es que, a partir del proyecto, los docentes sean conscientes de que existe la didáctica como saber conceptual, procedimental y reflexivo acerca de la enseñanza en la universidad. Para lo anterior se analizarán las prácticas de enseñanza del docente universitario, detallando lo que es en sí mismo la didáctica, sus implicaciones y desarrollos, en oposición a la pedagogía bancaria que menciona Freire (2012) y poniendo en relación estas prácticas con la buena enseñanza (Edelstein, 2011; Camilloni *et al.*, 2008) y con el desempeño docente en la universidad, de manera que se propone un escenario en el cual la didáctica universitaria sea relevante, necesaria e investigada.

Una de las formas de investigar en el aula es por medio de la investigación participativa y la investigación acción, como señala Díaz-Barriga (2009). El autor menciona que son modelos independientes de investigación pero que se unen cuando ambos buscan mejorar la realidad de los propios actores, pues este proyecto plantea la propuesta de formación en didáctica desde las experiencias, la reflexión, la construcción y el desarrollo de teorías de la didáctica que propicien la transformación de las prácticas de enseñanza de los docentes. Investigar entonces significa, en palabras del autor: “lograr que el docente se perciba a sí mismo como un profesional que tiene bajo su responsabilidad el aprendizaje” (Díaz-Barriga, 2009, p. 143).

Para lograr estas cuestiones se hicieron algunas entrevistas semiestructuradas y observaciones de clase a los docentes, con el propósito de evidenciar su didáctica en el aula de clase. Tanto entrevistas como observaciones de clase sirvieron de insumo para la conformación de los grupos focales que tuvieron como objetivo discutir acerca de las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios, y lo que ge-

nera, implica y necesita el docente para ser un didacta en el aula universitaria desde el concepto de buena enseñanza.

Los grupos focales se centraron en discutir tres elementos fundamentales: (1) la forma de construcción del saber didáctico de los docentes universitarios, (2) el concepto y significado de la didáctica universitaria, (3) el concepto y significado de la buena enseñanza en sus propias prácticas de enseñanza y, por último, (4) en construir la propuesta de formación permanente para los docentes de la Universidad Agustiniiana. Frente a lo mencionado anteriormente, se toman las posturas de diversos autores sobre los vocablos fundamentales que desarrolla la investigación: saber didáctico, práctica de enseñanza y buena enseñanza.

¿Qué comprende el saber didáctico?

Camilloni *et al.* (2008) señalan tres tipos de saber didáctico. Mencionan en primer lugar la “didáctica ordinaria o del sentido común”, sobre la cual señala que el docente enseña cómo le enseñaron. Estos imaginarios suponen que el docente que domina totalmente su saber disciplinar sabe de por sí enseñarlo. El segundo tipo de saber didáctico para Camilloni *et al.* (2008) es la “didáctica pseudoerudita”. Este tipo de saber se puede definir como la moda pedagógica, es cuando el docente supone saber enseñar porque aplica o maneja algunas estrategias para dinamizar sus enseñanzas. Para finalizar, el tercer aspecto del saber didáctico que tratan estos autores es la didáctica erudita. “La didáctica erudita es una teoría de la acción pedagógica, una teoría de la enseñanza” (p. 53). Siendo así, aquí pertenecen los docentes que se preocupan por el saber didáctico, por estudiar la enseñanza en sus todas sus condiciones, aquellos que investigan en y sobre la didáctica (Díaz-Barriga, 2009).

Por su parte, Zambrano (2007) propone algunos saberes que conciernen al profesor –el saber disciplinar, el saber pedagógico y el saber académico–. Entonces, el saber didáctico para Zambrano es: a)

el conjunto de comprensiones del acto de aprender; b) el ejercicio de reflexión entre el marco teórico de la didáctica como disciplina científica y la práctica de aprendizaje impulsada por el profesor; 3) un saber de actuación importante para la innovación pedagógica; 4) la manera como un profesor puede explicar lo que hace, cómo lo hace y qué resultados obtiene cuando los estudiantes aprenden; 5) y lo que potencia el discurso del profesor y visibiliza la transformación de las prácticas de enseñanza.

Teniendo en cuenta lo anterior, se justifica el para qué estudiar la didáctica. Camilloni *et al.* (2008) mencionan que la didáctica es importante porque en el ambiente de formación docente se cree que no importa cómo se enseñe, y todo está bien desde que el estudiante aprenda; no es relevante cómo aprenda. Esto debe llevarnos a reflexionar que no todas las formas de enseñanza resultan apropiadas, pues el conocimiento está diseñado en términos lógicos propios, y para poder enseñarlo, es necesario decantar esos términos en algo más ameno, contextual y significativo; es decir, deconstruirlo didácticamente hablando. Teniendo en cuenta lo anterior y siguiendo la idea de Camilloni *et al.* (2008), la función del profesor radica en potenciar a todos sus estudiantes y en desarrollar su talento. Para esto la intuición no les basta para enseñar. Deben formarse técnicamente y desde su ser como maestro y como didacta.

Entonces, ¿qué es la didáctica? Sin querer reducirlo, la investigación se basó en algunas definiciones y significados relevantes sobre el concepto de didáctica que tienden a comprender la didáctica más allá de definirla como técnicas, procedimientos o pasos para enseñar.

Compréndase que Comenio (2012) señala que la didáctica es un arte y que, como arte, debe estudiarse, prepararse para ser maestro y propiciar todas las condiciones, para que aquello que el autor checo llamaba “método”, sea algo ameno, organizado, secuencial y en pro de la naturaleza como arte. Para Litwin, la didáctica es la “teoría acerca de las prácticas de enseñanza” (2000, p. 40). Con esta connotación de práctica, la didáctica ya se convierte en el estudio de la acción, de las implicaciones y los actores de la enseñanza. Estudiarla entonces

le da un sentido a lo que hace el docente en el aula. Para Camilloni *et al.* (2008) la didáctica es “una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza, y que tiene por misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de problemas que estas prácticas planteen a los profesores” (p. 22). Complemento de Litwin, Camilloni *et al.* la posicionan como una disciplina, es decir, que posee un corpus epistemológico y, por ende, necesario de tratamiento académico. Siguiendo a Zambrano (2011), la didáctica es algo que se construye desde sí mismo, como una configuración interna para el desenvolvimiento profesional del docente y que estudia la génesis, la circulación y la apropiación del saber en condiciones prácticas.

Así pues, la didáctica es una disciplina que estudia las prácticas de enseñanza para posibilitar la mejora del docente en sí mismo y en el ejercicio de su profesión. Ya no solo es estudiar el método como lo mencionaba Comenio, sino las implicaciones y el sentido que tiene enseñar. La investigación también tomó otros conceptos fundamentales que, entre su diálogo, dan cuenta de la propuesta de formación en el saber didáctico. Estos conceptos son: práctica de enseñanza, transposición didáctica y buena enseñanza.

Entre tanto, las prácticas de enseñanza hacen referencia a todo el conjunto de dinámicas que se presentan en el transcurrir de la enseñanza. Para Jaramillo (2009) las prácticas de enseñanza son procesos de transmisión y apropiación de saberes y contenidos en los que se gesta toda una relación cultural y social entre el alumno, el docente y el conocimiento. Además, tienen características que para esta investigación son válidas mencionar en cuanto dan significado al momento de acción de enseñanza del docente. Las prácticas de enseñanza para Jaramillo (2009) son: intencionales; jerárquicas; poseen un tipo de racionalidad; son procesos que entrecruzan distintas variables para llegar a sus propósitos y a su vez son interactivos; son singulares, aunque exceden lo individual; median lo cultural y lo social; manejan el saber disciplinar, pero conjugando el pedagógico, y

poseen conflictos y contracciones por las tensiones que se manejan al interior de ellas.

La investigación tomó también el concepto de transposición didáctica. La paternidad del concepto de transposición didáctica es atribuida a Michel Verret (1975), quien la define como “la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben. De aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden” (p. 137). Luego, Chevallard (1998) concibe la transposición didáctica como el proceso en que el saber del experto –saber sabio– se convierte en saber que hay que enseñar y que hay que aprender –saber enseñado–. El autor, en primera medida, hace mención al saber que se ha determinado como “el saber a enseñar”, por lo cual este sufre una serie de transformaciones de adaptación que terminan originando que sea apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza, es así que Chevallard (1998) establece que el trabajo que transforma desde un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza se denomina “transposición didáctica”, posteriormente establece que la transposición didáctica hace referencia a la transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica del objeto de ese saber y se representa por el siguiente esquema:



Por último, el concepto de “buena enseñanza” se aborda desde Bitar (2011), titulado *Marcos para la buena enseñanza*, en el que se plantean algunas generalidades de este.

Desde el referente anterior la buena enseñanza se comprende como esa capacidad de los maestros de llegar a sus estudiantes; es decir, el compromiso del profesor de realizar un buen trabajo que aporte a la construcción de la sociedad a través de la enseñanza dada en la escuela. Esta capacidad trasciende los elementos conceptuales y el bagaje de un conocimiento específico de alguna asignatura; también está permeado por lo actitudinal del maestro, por cierto sentimiento de cercanía con sus estudiantes.

Litwin (2000), pedagoga argentina, establece la noción de “buena enseñanza” como aquella forma particular que el docente realiza para alcanzar la construcción del conocimiento, lo que implica reconocer los modos en que los docentes hacen abordaje de las diferentes temáticas que competen específicamente a su disciplina y que manifiestan en el trato que se da a los contenidos; es decir, la jerarquización y elección de los mismos, el apoyo con el trabajo práctico, el apoyo con prácticas metacognitivas, la significación que se obtiene de los mismos, lo que evidencia la intencionalidad de realizar efectivamente el proceso de enseñanza y, por lo tanto, favorecer la construcción de conocimiento.

Con los autores, teorías y argumentos anteriormente expuestos es que se justifica y se construye la propuesta de formación en el saber didáctico en la docencia universitaria.

Enfoque metodológico

Tipo de investigación

La formación en el saber didáctico para la enseñanza universitaria se construye desde el enfoque de la investigación-acción, pues ella “se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores [...] su propósito es profundizar la comprensión del profesor de su problema, interpretando lo que ocurre, describiendo y explicando lo que sucede” (Elliot, Manzano y Pérez-Gómez, 2010, p. 24).

Díaz-Barriga (2009) señala que existen dos posibles caminos para abordar el estudio investigativo en la didáctica: las investigaciones sobre una teoría de la didáctica y sus derivaciones técnicas en el aula y las investigaciones en el aula y sus aportaciones para una construcción teórica de la didáctica. Para el caso de este proyecto, el trabajo de investigación se centró en la segunda modalidad, ya que el objetivo fundamental es formar en el saber didáctico a los docentes universitarios, desde el análisis y reflexión de sus propias prácticas

de enseñanza, para construir el concepto de buena enseñanza desde estas reflexiones y proponer un plan para la formación en didáctica.

Para ampliar el concepto, la investigación-acción es comprendida como la resolución de problemas cotidianos e inmediatos (Álvarez-Goyou, 2003, citado por Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2010) para mejorar prácticas concretas. “Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales” (Sandín, 2003, p. 61). Hernández-Sampieri *et al.* (2010) mencionan que este tipo de investigación construye el conocimiento por medio de la práctica, y concuerdan con Álvarez-Goyou (2003) en que uno de los aspectos que se destaca en este tipo de investigaciones es la perspectiva emancipadora, apropiada para esta propuesta, pues más allá de proponer mejoras, pretende que los participantes generen un profundo cambio social, de manera que crea conciencia de las circunstancias sociales y la necesidad de mejorar.

Es así como la investigación-acción se ubica como pilar fundamental de esta investigación, por lo que implica la participación del mismo docente en su propia práctica de enseñanza y propicia un escenario de reflexión colectiva en el que se justifica que el docente investigue sobre su propia práctica, como lo afirma Elliot *et al.* (2010): “El desarrollo profesional del docente depende, en cierta medida, de la capacidad de discernir el curso que debe seguir la acción en un caso en particular, y ese discernimiento se enraíza en la comprensión profunda de la situación” (p. 176).

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Como se mencionó anteriormente, la propuesta de investigación se basó en la investigación-acción para permitir la reflexión de los docentes sobre su propia práctica, y bien pudiesen proponer algunos aspectos para crear la propuesta de formación docente para la docencia universitaria. Con lo anterior, se diseñaron y aplicaron los siguientes instrumentos:

Entrevistas semiestructuradas

Para Hernández-Sampieri *et al.* (2010), las entrevistas se definen como una reunión para establecer una conversación en la que se intercambia alguna información relevante de un tema seleccionado. Asimismo, señalan que las entrevistas semiestructuradas “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistado tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos” (p. 418).

Observaciones de clase

La observación participante es una técnica de recolección de información que permite obtener percepciones de la realidad estudiada que difícilmente se podrían lograr sin implicarse en ella (Rodríguez, Gil y García, 1996, citado por Hernández-Sampieri *et al.*, 2010). La intención de observar la clase de los docentes es detectar en la acción de enseñanza algunos aspectos que ya han mencionado en las entrevistas y que han expresado en los cuestionarios. Es decir, detallar la coherencia de la teoría con la práctica.

Grupos focales

Los grupos focales son una reunión de los protagonistas de la investigación –en este caso los docentes universitarios– en la cual el investigador o investigadores comentan el tema de investigación con base a la reflexión de una práctica determinada. En esto cabe comentar que:

Los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador. Se han dado diferentes definiciones de grupo focal; sin embargo, son muchos los autores que convergen en que este es un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular (Aigner, 2006; Beck, Bryman y Futing, 2004, citados en Hernández-Sampieri *et al.*, 2010).

La anterior técnica permitió que los docentes participantes de esta investigación pudiesen reunirse para, primero, definir el concepto de “buena enseñanza” y segundo, para dar sus impresiones sobre lo que debe tener en cuenta un plan de formación para el profesorado.

Las entrevistas permitieron indagar sobre las percepciones, concepciones y apropiación o no de conceptos que los docentes universitarios tienen y manejan en sus clases, lo cual evidencia su saber didáctico en la teoría discursiva. Las observaciones de clase permitieron evidenciar al docente en su acción didáctica y rescatar los aspectos más importantes sobre la enseñanza en la universidad. También permitió que los docentes, al no sentirse evaluados, pudieran expresar libremente lo que hacen de manera cotidiana en sus prácticas de enseñanza. Por último, los grupos focales se propusieron como espacios de reflexión en torno a la didáctica universitaria y a compartir experiencias de aula que redundaron en el reconocimiento de lo que saben y no al respecto de enseñar en la universidad.

Técnica de análisis de la información

La técnica utilizada para analizar la información que arrojaron las entrevistas semiestructuradas, las observaciones de clase y los grupos focales fue el análisis del discurso. Esta técnica permite estudiar las estructuras presentes en el discurso desde una óptica lingüística o semántica. Es así como para cada uno de los instrumentos, luego de ser transcritos, se procedió a desarrollar la lógica para el análisis del discurso desde lo propuesto por Santander (2011), quien en primera instancia señala que esta técnica permite, a partir del paradigma interpretativo, codificar desde la observación las características del discurso de los sujetos en un contexto determinado.

Esta técnica parte de la base de la lengua –escrita y oral– y toma elementos semióticos y lingüísticos que permiten analizar la naturaleza de los signos y su relación con otros en distintos contextos. Otra de las características es que, como el lenguaje es el principal proveedor para el análisis, se toman distintas manifestaciones desde los juegos de palabras, las asociaciones libres y hasta las bromas, pues todo es material lingüístico que importa a la hora de hacer el análisis del discurso.

Pero en algo que debe tenerse claridad a la hora de establecer un análisis del discurso es en la relación directa que se establece entre

las categorías para permitir el trabajo. Santander (2011) señala que: “Si bien no existe un modelo único de análisis, sí se puede afirmar que toda investigación que contemple el análisis del discurso debe mostrar una coherencia rigurosa entre categorías conceptuales, categorías discursivas, categorías lingüísticas o semánticas y recursos gramaticales” (p. 217).

Teniendo en cuenta lo anterior, se toma la lógica antes mencionada para analizar el discurso de los seis docentes que participaron en esta investigación del saber didáctico universitario. Así pues Santander (2011) propone que las categorías conceptuales son aquellos conceptos claves que guardan directa relación con el objeto de investigación; las categorías discursivas –sustrato de las anteriores categorías– son la representación discursiva del objeto de estudio, es decir, lo que los actores manifiestan en sus prácticas desde las categorías conceptuales; las categorías lingüísticas o semánticas son propiedades de las categorías discursivas, una especie de subconjunto que responde al mundo de los signos; por último, están los recursos gramaticales que son proporcionados por la lengua y que guardan directa relación con las categorías lingüísticas. Entonces se propone el análisis del discurso únicamente tomando las categorías conceptuales y las categorías discursivas.

Tabla 1. *Categorías conceptuales y categorías discursivas desde el análisis del discurso*

Categorías conceptuales	Categorías discursivas
Práctica de enseñanza	Generación del aprendizaje significativo Reflexión de la teoría vs. la práctica
Didáctica universitaria	Transmisión de saberes Las herramientas son importantes a la hora de enseñar
Buena enseñanza	Transmisión del conocimiento para que sea útil Transferir conocimiento útil y eficaz

Diseño y procedimientos

El diseño de la investigación es meramente cualitativo. Como se mencionó anteriormente, se toma la investigación-acción como esencia del trabajo desarrollado en la propuesta. En esto, Stringer (1999), citado por Hernández-Sampieri *et al.* (2010), menciona que las tres fases de la investigación-acción son: observar (mediante la construcción de un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas y presentar mejoras).

Por otra parte, Sandín (2003) menciona algunos ciclos que la investigación-acción debe cumplir para lograr su cometido. Primero, menciona que se debe identificar y diagnosticar el problema; segundo, formular un plan para resolver el problema o incentivar el cambio; tercero, implementar el plan; cuarto, realizar una retroalimentación que conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva reflexión de la acción. Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación se desarrolló en las siguientes fases:

- Primera fase: contacto con los docentes y consentimiento para la participación, explicación de lo que se busca con la investigación y firma de consentimientos informados. Difusión del trabajo a la Decanatura de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación de la Universitaria Agustiniana.
- Segunda fase: aplicación de los instrumentos. Entrevistas semiestructuradas, las observaciones de clase y planteamiento de los grupos focales.
- Tercera fase: desarrollo de los grupos focales para determinar el concepto de buena enseñanza y los aspectos relevantes para proponer un plan de formación en el saber didáctico para la enseñanza universitaria; tarea desarrollada por medio del análisis del discurso.
- Cuarta fase: presentación de la propuesta para la formación en el saber didáctico para la enseñanza universitaria y del concepto de buena enseñanza desde la investigación misma.

Participantes

Dado que la Universitaria Agustiniana es una institución joven en el contexto colombiano, pero que en la última década ha crecido de manera exponencial, es importante tener en cuenta los requerimientos sobre la calidad académica exigidos por el Ministerio de Educación Nacional. Dada esta circunstancia, los programas de la Universitaria están desarrollando el proceso de calidad que les permite no solo el funcionamiento académico y administrativo, sino también perfilarse como una universidad de reconocimiento a nivel nacional e internacional.

Teniendo en cuenta que esta investigación principalmente buscó la formación en el saber didáctico de los docentes universitarios, se tomaron algunos programas de la Universitaria Agustiniana que están desarrollando este proceso de calidad académica, con la conciencia de que el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), en su factor No. 3 profesores, contempla la importancia de la cualificación, capacitación y formación docente. Los programas que hicieron parte de esta investigación fueron la Licenciatura en Filosofía y el programa de Administración de Empresas, los cuales para el año 2017-2018 estaban en proceso de acreditación de alta calidad ante el Ministerio de Educación Nacional colombiano.

Mediante el muestro de participantes voluntarios (Hernández-Sampieri *et al.*, 2010), en la investigación participaron tres docentes de cada programa, para un total de seis docentes universitarios. Para su elección y participación se tuvieron en cuenta algunos aspectos que se relacionan a continuación.

- Docente de tiempo completo durante el año 2017-2018 en la Universitaria Agustiniana: esto permitió que desde la Vicerrectoría de Investigaciones y de la dirección de cada programa se concedieran los espacios y tiempos para que los docentes pudiesen participar de la investigación.

- Evaluación docente sobresaliente: con una ponderación de 4,5 (sobresaliente), los docentes que participaron en la investigación figuran, desde cada uno de sus programas, como bien evaluados por sus estudiantes. Esto puede significar que sus prácticas de enseñanza son bien vistas por sus alumnos y que la buena enseñanza está presente en sus sesiones de clase. Se aclara que la evaluación docente es un punto de referencia en todas las instituciones, pero en determinados casos no significa lo que su ponderación pretende mostrar.
- Sin estudios en pedagogía: los docentes universitarios participantes tienen, por sus estudios, un bagaje conceptual amplio en cada uno de los saberes propios de su profesión. La mayoría tienen estudios de maestría en ámbitos meramente disciplinares y no cuenta con algún tipo de formación académica en pedagogía. Su experiencia en docencia oscila entre tres y doce años, pero esto no asegura que posean un dominio pedagógico y didáctico para enseñar su disciplina (Herrán, 2015; Camilloni *et al.*, 2008; Edelstein, 2011; Asprelli, 2014)

En las siguientes tablas se muestran los perfiles de los docentes que participaron en esta investigación.

Tabla 2. Docentes universitarios del programa de Licenciatura en Filosofía

	Títulos académicos en pregrado	Títulos académicos en posgrado	Años de experiencia en docencia universitaria
1	Filósofa	Magíster en filosofía	3
2	Matemático	Magíster en filosofía	6,5
3	Filósofo	Magíster en filosofía del derecho	8

Tabla 3. Docentes universitarios del programa de Administración de Empresas

	Títulos académicos en pregrado	Títulos académicos en posgrado	Años de experiencia en docencia universitaria
6	Economista	Magíster en política social	3
7	Administrador	Magíster en administración	3
8	Economista	Magíster en riesgos financieros	5

Resultados

En este apartado se dará a conocer al detalle lo que cada uno de los docentes expresó, mediante los distintos instrumentos ya comentados, respecto a la formación del saber didáctico en la docencia universitaria. Como se explicó anteriormente, la investigación partió desde algunas categorías conceptuales y estas, a su vez, mediante el análisis del discurso, condujeron a unas categorías discursivas que constituyen el abordaje de los resultados de esta investigación. A continuación se explican dichos resultados bajo el análisis de las categorías discursivas.

Práctica de enseñanza

Para la presente investigación las prácticas de enseñanza hacen referencia a todo el conjunto de dinámicas que se presentan en el transcurrir de la enseñanza (Jaramillo, 2009; Herrán, 2010). Esto es, los momentos de verdad en los cuales el docente universitario aborda el complejo contexto del aula, es decir, cuando se dedica a enseñar con todas las variables que pueden suscitar.

Los docentes participantes de esta investigación coincidieron en que las prácticas de enseñanza deben remitirse siempre a una planeación previa, a una delimitación de las estrategias y de las actividades, y en que se debe hacer una contextualización de los saberes que se enseñan y a una posterior reflexión de los mismos.

A partir de los aspectos anteriores, por medio de la metodología trazada en la investigación, se obtuvieron dos subcategorías a comentar y a analizar en este apartado: las prácticas de enseñanza deben generar un aprendizaje significativo y deben estar ancladas a la reflexión mediante la relación de la teoría con la práctica.

Generación del aprendizaje significativo

La totalidad de los docentes señalan que las clases o las sesiones –que en esta investigación se denominan “prácticas de enseñanza bajo el marco didáctico”– deben generar un aprendizaje significativo (Comenio, 2012). Esto se logra mediante la puesta en común de estrategias, técnicas y actividades que, conforme el saber enseñado, permitan que el estudiante aprehenda ciertas teorías y conceptos y pueda llevarlos a la realidad profesional, personal y laboral. A partir de esto, la acción docente se convierte en una dinamizadora del conocimiento establecido en los currículos de la universidad y permite, no solo cumplir con la tarea de formar a los profesionales, sino de generar un pensamiento crítico frente a los saberes que se plantean dentro de los programas de la universidad.

En coherencia con lo anterior, frente a la frase establecida en una de las entrevistas realizada a los docentes que enuncia que “No importa cómo se enseñe, desde que el estudiante aprenda con eso basta”, los docentes tuvieron algunas apreciaciones de especial mención que resulta importante comentar en este apartado. Algunos de ellos señalan, desde la frase planteada, que se está en lo correcto si se piensa que el fin último es el aprendizaje y no importa ni el medio ni la forma (Edelstein, 2007; Díaz-Barriga, 2009); otros mencionan que el fin justifica los medios y que a esto no puede estar ajena la enseñanza universitaria; dos de ellos señalan que no es pertinente usar cualquier medio para enseñar, pero que si no resulta la forma como se plantea enseñar en la universidad “debe hacerse de una u otra manera”.

Reflexión de la teoría vs. la práctica

Según podemos apreciar en los enunciados realizado tanto en las entrevistas como en las observaciones de clase, la totalidad de los

docentes desarrollan procesos de reflexión desde los preceptos teóricos que enseñan con la realidad inmediata del estudiante. En esta praxis, los docentes universitarios aseveran que uno de los objetivos de las clases y de las prácticas de enseñanza debe ser reflexionar sobre lo que los estudiantes están aprendiendo, y que necesariamente debe relacionarse lo que se está discutiendo en el aula con las situaciones cotidianas de los alumnos. Mencionan de igual manera que la reflexión (Perrenoud, 2004) es un proceso que va madurando conforme los estudiantes avanzan en los tiempos académicos y que esta debe ir impregnada de los valores propios de la institución, de manera que brinde argumentos para el ejercicio de la profesión en la cual se está formando a los estudiantes.

Hablan también de que se debe enseñar desde la realidad del país, del estado de la profesión y de las posibilidades que tienen los estudiantes de desempeñar realmente lo que estudian. Esto se hace posible desde un aprendizaje experiencial (Perrenoud, 2004) suscitado en cada clase desde el estudio propio de la asignatura desarrollando el pensamiento crítico y desde las preguntas que se hagan a los estudiantes sobre lo que se está enseñando. Las preguntas desde la realidad del estado actual de la profesión, del saber mismo de la asignatura y desde la proyección al ejercicio de la profesión hacen referencia a tres puntos clave para posibilitar esta praxis en la enseñanza en la universidad. Estas tres características deben estar sí o sí, según los docentes participantes, en cada una de las prácticas de enseñanza que se dan en la universidad.

Didáctica universitaria

Frente al concepto de didáctica universitaria, existieron dos voces en el trabajo de campo manifestadas por los docentes universitarios: algunos exigen de la institución una formación fuerte en métodos y herramientas para enseñar, mientras que otros señalan, con seguridad, que la didáctica no es necesaria para dirigir las clases: “eso se aprende en el camino, lo importante es saber”. Esta discu-

sión se centró en algunas entrevistas con los docentes y en los grupos focales, en los que se vieron estas dos posturas de los docentes participantes en la investigación. De estas discusiones se pueden extraer dos características importantes frente a la didáctica universitaria: la didáctica se centra en la transmisión de saberes y las herramientas didácticas son fundamentales a la hora de un aprendizaje significativo.

Transmisión de saberes

La didáctica para un grupo de los docentes participantes se refiere a transmitir saberes de manera eficaz, es decir, que generen algún aprendizaje, lo cual es medido en las evaluaciones planteadas en cada una de las asignaturas (Díaz-Barriga, 2009). Ven entonces la didáctica como algo útil para captar la atención del estudiante y que “no se duerma en clase”. Facilita el aprendizaje de los estudiantes pues se emplean varias estrategias y actividades que “aviven” las clases y no las hagan monótonas. Entonces la didáctica es “entregar de manera sencilla el conocimiento”, de tal forma que se dinamiza la adquisición del mismo.

La totalidad de los docentes respondieron que no conocen autor o teoría alguna que pueda ayudarles a dirigir su manera de enseñar en la universidad: “Uno enseña cómo le enseñaron, sacando lo mejor de cada profesor que tuvo en el colegio o en la universidad”. No conocen las técnicas de enseñanza ni algunas de las características de la didáctica en la universidad; esto fue expresado en el cuestionario que se realizó al inicio del trabajo de campo: “Cuando di mi primera clase en la universidad solamente me dijeron que si tenía títulos de maestría ya podía dar clase, así que no me he preocupado mucho de esto, pues si los estudiantes me califican bien, debe ser por algo”.

Un docente (entrevistado No. 5: 17-05-2018) estableció que la didáctica universitaria “se desarrolla por mera intuición. Eso de saber cosas para enseñar no es necesario, ¿y si usted no sabe lo que va a enseñar? Eso sí es más grave. Enseñar se puede de todas las maneras, todo es válido”.

Las herramientas son importantes a la hora de enseñar

Luego de discutir qué era la didáctica universitaria, salió a relucir en las entrevistas y en los grupos focales que la didáctica se refiere a las herramientas para poder enseñar: “La universidad ha avanzado en eso, nos dio televisores en cada aula para uno utilizarlos en sus clases”. Otro de los puntos de discusión fue que las herramientas en la clase deben ser creativas, como juegos, dinámicas, películas u otras que ayuden a entretener al estudiante: “Uno debe pensar que la juventud de ahora necesita de otras cosas para que aprenda, con tanta tecnología, uno les pone una película en clase y eso ayuda bastante”.

Los docentes mencionan que algunas de las herramientas para enseñar son los debates, los videos, los casos reales que se ponen en situación con la temática de clase, la lectura previa de los temas, las relatorías, la discusión en clase, el seminario alemán, los diálogos, el poder tener pensamiento crítico en la clase y los dilemas morales que pueden servir “para colocar en contexto al estudiante en este país tan narcotizado y tan corrupto”.

Buena enseñanza

Para la presente investigación, la buena enseñanza se comprende como la capacidad de los maestros de llegar a sus estudiantes, es decir el compromiso del profesor de realizar un buen trabajo que aporte a la construcción de la sociedad a través de la enseñanza dada. Esta capacidad trasciende los elementos conceptuales y el bagaje de un conocimiento específico de alguna asignatura, que también está permeado por la actitud del maestro, por algún sentimiento de cercanía con sus estudiantes, por la pasión y manera de relacionar lo que se enseña con la realidad total del estudiante.

Es importante precisar que este concepto se desarrolló en los grupos focales que tuvieron lugar luego de las entrevistas aplicadas y de las observaciones de clase. Esto permitió que los docentes emitieran sus juicios y conceptos respecto a lo que es o debería ser la enseñanza en

la universidad, derivado en tres postulados frente a este concepto en la didáctica universitaria.

La buena enseñanza es la transmisión del conocimiento para que sea útil

La responsabilidad de la enseñanza recae en el maestro; es lo que mencionan la totalidad de los docentes participantes. Enuncian que la transmisión del conocimiento debe ser útil en términos de que el estudiante sepa qué hacer con lo que se enseña, y el maestro allí debe hacer “una clase exitosa que haga que sus estudiantes piensen qué van a hacer como profesionales”. En esa transmisión, es importante tener en cuenta las emociones de los estudiantes, sus personalidades, sus estados de ánimo, “sin ser psicólogos, porque eso no es de mi materia en la universidad, pero sí tener en cuenta lo que pasa en esa cabecita”. La buena enseñanza entonces es “la apropiación de conceptos referidos a teorías y a desempeños varios que hacen que los estudiantes piensen que lo que están aprendiendo les servirá para su vida profesional”.

La buena enseñanza es un término moral, por lo tanto, no existe

Otro aspecto que se discutió fue el de qué implica la buena enseñanza, más allá de lo que significa, por lo que un grupo de docentes en los grupos focales mencionó que, como tal, la buena enseñanza es un término moral y que no existe en la didáctica universitaria: “A mí como docente no me deben decir cómo enseño, eso es de los pedagogos. Yo enseño bien porque los estudiantes lo reflejan cuando me evalúan, entonces eso de ‘bueno’ no es tan cierto”.

Los argumentos que reflejaron esto son varios, pero centrados en la idea de que no se puede catalogar a la enseñanza como buena o mala, porque “depende de la intención y del lugar para enseñar. Enseñar en la universidad es complejo, por lo que lo importante es dar todo lo que uno sabe de cualquier forma, y esta no puede definirse como buena o mala”.

Por último, señalaron que definir qué es la buena enseñanza, y más en la universidad, sería limitar la libertad de cátedra que tienen los docentes universitarios y que esto reduciría la posibilidad de poder enseñar de todas las maneras posibles, anulando así la subjetividad del docente universitario.

La buena enseñanza es la actitud emancipadora para enseñar a pensar

El tercer grupo de docentes –organizado luego de los grupos focales– mencionó que la buena enseñanza es “aquella que permite la reflexión de lo enseñado, la transferencia con amor y, sobre todo, aquella que enseña a pensar”. La buena enseñanza en la universidad debe promover, pues, la libertad de expresión (Perrenoud 2009; Herrán, 2010), el juicio crítico y la empatía, no solo entre los compañeros sino en términos del conocimiento mismo. Además, los docentes resaltan que “la buena enseñanza debe permitir adquirir herramientas para la vida, más allá de la carrera que se estudie”. Señalan que el compromiso y la voluntad del docente es crucial para generar un buen clima de clase, y que el docente siempre debe estar en la disposición para aprender.

Una de las intenciones de esta investigación, en un primer momento, era definir lo que es la buena enseñanza; se extrajeron estas definiciones –anotadas anteriormente– por los tres grupos, desde las posturas frente al concepto, en la dinámica de los grupos focales.

Discusión

Para entablar la discusión frente a la presente investigación, se proponen algunos interrogantes a partir de los resultados dados desde las categorías conceptuales y las categorías discursivas, lo que permite no solo hacer el análisis de la realidad encontrada y su contraste con las teorías referidas, sino también seguir analizando, por medio de más preguntas, la cuestión de la formación en didáctica de los docentes universitarios. Es así como a partir de algunos interrogantes se hace la discusión en la presente investigación.

¿Qué requiere la formación del profesorado?

Bajo la dinámica de la investigación, se pudo evidenciar que los docentes participantes sí reclaman de la institución espacios de reflexión, capacitación y formación desde la didáctica y la pedagogía para adquirir elementos que puedan facilitar el ejercicio de su profesión. Esto conduce a pensar que solamente la formación es vista como la adquisición de herramientas para algo, y esto no es lo único que prevalece e importa en la enseñanza universitaria. No se trata de definir aquí lo que es la formación docente, se trata de detallar sus implicaciones.

Entonces podemos decir que la formación en didáctica universitaria, comprendida desde los resultados de esta investigación, se ve únicamente como “la adquisición de herramientas para poder enseñar”. ¿Y la formación personal? ¿Y la formación del ser? ¿Acaso si propendemos por una formación integral solo interesan las técnicas de enseñanza? Los docentes participantes de esta investigación en su totalidad ven la formación en didáctica como la acción de entregar una especie de recetas para saber enseñar, y la didáctica no se ocupa solo de esto (Camilloni *et al.*, 2008; Edelstein, 2011; Cols, 2011; Díaz-Barriga, 2009; Zambrano, 2011). La didáctica trasciende al sujeto mismo, por lo que no se puede seguir viendo aquella aplicada a la universidad como una mera “instrucción” para saber cómo se debe enseñar. Este es uno de los requerimientos para formar a los docentes en el saber didáctico.

No se quiere decir con esto que no sea importante adquirir, conocer y manejar las técnicas. Lo que se quiere decir es que esto no basta, porque si fuese lo único, los docentes seríamos una especie de robots programados para “instruir, transmitir, enseñar” un contenido. De eso únicamente no se trata la enseñanza en la universidad, pues la profesión del docente va más allá de una mera técnica.

¿Qué configura el saber didáctico?

Es este apartado quisiéramos señalar dos aspectos: el primero es que los docentes solo ven que el saber didáctico se centra en la adquisición de técnicas, estrategias y actividades para enseñar. Esto es necesario, pero no todo. En el transcurso de la investigación, sobre

todo en las observaciones de clase y en algunas entrevistas, se notó que los docentes no tienen una alfabetización ni formación en didáctica, pues no saben con certeza qué deben conocer para saber enseñar. Confunden estrategia didáctica con recursos didácticos –en la mayoría de los casos– y suponen que entre más empleen recursos –sin un tratamiento didáctico adecuado– más llamativas serán sus clases. Es decir que si utilizan juegos, películas, entre otras cosas, ya están siendo “didácticos”. Esto deja entrever que la formación técnica es necesaria en la docencia universitaria –pero insistimos, no lo único–. Podemos decir entonces que el analfabetismo didáctico está presente en las aulas universitarias, al menos en este caso, por lo que el saber didáctico debe estar configurado “por unos mínimos de conocimiento respecto a la didáctica y sus formas y maneras de llevar a cabo el proceso de enseñanza”. Esto puede corresponder a un segundo aspecto de las implicaciones para la formación en didáctica.

Segundo, el saber didáctico no se puede limitar únicamente a la adquisición de saber y de herramientas para saber enseñar. Permitir que exista la necesidad no únicamente de pasar del “saber sabio al saber enseñado” (Chevallard, 1998) o a la didáctica erudita (Camillo-ni *et al.*, 2008), sino que los docentes universitarios reconozcan que enseñar requiere de una “gestión consciente” (Herrán, 2016); que hay que encausarse a atender el interior de cada sujeto, es decir, a hacer consciencia y a ser conscientes de que la acción de enseñar requiere de una preparación del interior que permita vislumbrar la responsabilidad social, política, cultural y pedagógica que tiene la enseñanza en la universidad y la formación de profesionales constructores de país.

Por lo anterior, la formación en didáctica universitaria puede contemplar tener dos columnas principales: la formación en todos aquellos saberes que remitan a estrategias y técnicas para saber enseñar y en la formación del interior, en la consciencia frente a la responsabilidad de enseñar en la universidad; de formar profesionales.

¿Se puede hablar de una didáctica universitaria?

La didáctica es comprendida en esta investigación como una disciplina que estudia las prácticas de enseñanza y posibilita la mejora del docente en sí mismo y en el ejercicio de su profesión. Ya no solo es estudiar el método, como lo mencionaba Comenio, sino las implicaciones y el sentido que tiene enseñar.

Con los docentes participantes de esta investigación se pudo reconocer, en términos de formación didáctica, lo que Camilloni *et al.* (2008) mencionan como didáctica ordinaria o del sentido común. Existe algo vano, y se dice que es vano porque no está sembrado en un discurso ni en unas prácticas sólidas desde el marco de la didáctica; de la formación didáctica en los docentes, cuando hablan del supuesto sentido que dan a sus prácticas de enseñanza, en cuanto a la reflexión, contextualización y ese sentido dinamizador de la actividad docente. En conclusión, hay algo de saber didáctico común que ha sido posibilitado por la experiencia de los docentes en la enseñanza universitaria, pero aún no existe en ellos una sólida consciencia de lo que significa enseñar en la universidad. En los resultados mostrados anteriormente, se expresó algo encontrado en el trabajo de campo: “el fin justifica los medios; si no se puede enseñar bien, pues toca enseñar como sea; no necesito de la didáctica, necesito saber más de lo que enseño”. Estas afirmaciones vislumbran que no existe un saber especializado, ni estudiado ni investigado para enseñar, por lo que aquello del “equilibrio disciplinar y el equilibrio didáctico” no es algo característico de los docentes de esta investigación, pero sí es necesario fomentarlo.

Sí se habla de una didáctica universitaria en este caso, pero desde un sentido común, ordinario (Camilloni *et al.*, 2008), no estudiado ni investigado, por intuición (Herrán 2016). La didáctica sigue siendo vista como esa “transmisión de saberes, las herramientas para enseñar, y en algunos casos como innecesaria, desprovista de sentido, no importante porque lo que prima es que los docentes sepan el qué enseñar, pero no el cómo ni el para qué”.

De allí que en los grupos focales se hayan conformado tres grupos de docentes con tendencias distintas hacia la conceptualización de la buena enseñanza en la universidad. Y no porque sea malo o bueno tener varios puntos de vista al respecto, sino porque esta conceptualización está permeada por una “didáctica *light*” y simplista del sentido y trasfondo del enseñar en la universidad. Esto entonces supone que existe la necesidad de pasar de una didáctica común a una didáctica erudita, como lo proponen Camilloni *et al.* (2008), en el marco de la consciencia, del estudio de sí mismo (Herrán, 2016), para posibilitar otro tipo de enseñanza en la universidad.

¿Qué se necesita para enseñar “bien” en la universidad?

Al contrario de la percepción de los docentes participantes de esta investigación, el concepto de “buena enseñanza” estaría involucrado en todos los ámbitos de educación, aún más cuando se trata de formar profesionales. Entonces los calificativos “bien” y “bueno” implican un esfuerzo desde el interior y exterior del docente por hacer que sus estudiantes comprendan, analicen, piensen críticamente y además de aprobar los correspondientes exámenes, detallen cómo lo que se les enseña en el aula les es útil y significativo para la vida personal y profesional. Esto solo se logra “cuando los maestros son maestros”, cuando dan lo mejor de sí, cuando comprender que la enseñanza es un entramado de situaciones y variables que invitan al docente a mejorar todos los días.

Enseñar bien puede aprenderse, pero requiere antes de pensar qué implica este concepto. Por esto, la buena enseñanza ha de estar permeada del interior del sujeto enseñante –el maestro– y debe permitir, desde ese interior, sacar lo mejor de sí mismo para que el exterior –los alumnos, el currículo, la institución, entre todos los entes inmiscuidos en el proceso educativo, pedagógico y didáctico– sea posibilitador de una formación y un aprendizaje significativos. Lo anterior, entonces, se configura como una de las necesidades más importantes y primarias en la formación de docentes.

Ya en el desarrollo de la investigación, al ver la confusión entre conceptos del saber didáctico, entre la multiplicidad de percepciones e implicaciones al respecto, los docentes participantes en los grupos focales lanzaron, desde su experiencia, algunos ejes de formación para los docentes con el fin de proponer un plan de formación. ¿Será esto una solución para la pobreza en el saber didáctico de los docentes universitarios? ¿Cómo puede constituirse un plan de formación para docentes en la universidad permitiendo la transformación de las prácticas de enseñanza? ¿Podremos llegar a una didáctica erudita en la universidad? ¿Los docentes universitarios tendrán en cuenta que antes que otra cosa, son formadores, pedagogos, didactas?

El plan de formación que lanzan los docentes universitarios se basa en una visión técnica y a la vez humanística. “Uno necesita formarse en cómo aprenden los jóvenes de hoy, pero es que las capacitaciones de la universidad se quedan en las mismas clases aburridoras que nosotros hacemos [risas]”. Frente a este reto de plantear ideas para la formación docente, la mayoría de docentes llegan a la conclusión de que este debe tener, al menos, dos dimensiones: la primera, aquella que se ocupe de enseñarle a los docentes universitarios las técnicas pertinentes para enseñar en la universidad y, por otro lado, “aquel sentido de las clases, es decir, lo humanístico, no solo desde San Agustín porque es importante, sino valores a nivel general, cosas que lo hagan a uno tomar consciencia”.

Es así como se constituyen en una proyección de esta investigación –para una propuesta siguiente– las dos visiones expuestas por los docentes para un plan de formación.

Conclusiones

Desde el trabajo realizado en la presente investigación, se puede concluir, en primer lugar, que la docencia universitaria debe desarrollar una didáctica erudita, de manera que permita procesos de enseñanza y aprendizaje más amenos, significativos y que redunden en

la formación profesional y personal de los estudiantes. Es necesario que la universidad en general tome una postura radical para implementar acciones que permitan que los docentes no solo sepan de su saber disciplinar, sino que obtengan, desarrollen y practiquen los saberes pedagógicos y didácticos en sus clases. Las acciones van desde programas de formación, capacitación, y espacios de reflexión y encuentro académico, hasta todas aquellas que permitan al docente su desarrollo profesional y personal. Esto no solo redundará en éxito en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también en el buen desempeño de los estudiantes de las distintas disciplinas. Entonces, para ser eruditos en didáctica universitaria, se necesita del apoyo institucional y de la apertura al cambio y a la renovación de los docentes de la universidad, con la misión clara de que las prácticas de enseñanza sean para la comprensión de las diferentes realidades, y como visión, hacer de la academia un espacio de encuentro académico y de pensamiento crítico, todo desde la forma como el docente pueda llevar a cabo la enseñanza.

En segundo lugar, los discursos y saberes de los docentes participantes en esta investigación, y en general, carecen de un corpus epistemológico propio de la pedagogía y la didáctica, lo cual hace caer en confusiones y tergiversaciones sobre el significado y sentido de la didáctica universitaria. Por ello, los docentes divagan entre la confusión y la incertidumbre propias de quien no saben a consciencia lo que hace en sus prácticas de enseñanza, pues estas están dirigidas desde una visión mecánica e instrumental de la didáctica, lo que hace necesario plantear un enfoque de formación que además de reunir la formación técnica para gestionar la didáctica en clase pueda contribuir a trabajar desde el interior, desde el ser, todas aquellas implicaciones inéditas y que no siempre se han tenido presentes en los programas de formación de docentes. Una de las maneras puede llegar a ser la implementación del enfoque radical e inclusivo de la formación (Herrán, 2016), el cual sostiene que la formación va más allá de la aplicación de estrategias y técnicas didácticas y que parte del sujeto que es maestro, es decir, del interior.

Por último, es necesario poner en marcha un plan de formación docente en la universidad para la cualificación de los docentes universitarios basado en espacios de apropiación y reflexión en torno a la didáctica. El plan de formación docente debe contener tres pilares fundamentales: la mirada técnica de la didáctica, necesaria para aprender a manejar ciertas estrategias para la enseñanza; una mirada humanista de la didáctica, para ser consciente de las implicaciones del acto de enseñar en la universidad; y una mirada institucional, desde el horizonte, misión y visión de la universidad, para denotar sentido de pertinencia con los ideales de la propia institución y así construir identidad académica y profesional.



Referencias

- Asprelli, C. (2014). *La didáctica en la formación docente*. Rosario, Argentina: Ediciones HomoSapiens.
- Bitar, S. (2011). *Formación docente en Chile. Programa de promoción de la reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)*. Recuperado de: www.preal.org. Julio de 2018.
- Bowers, J., Shoho, A. y Barnett, B. (2015). *Challenges and Opportunities of Educational Leadership Research and Practice. The State of the Field and Its Multiple Futures*. International Research on School Leadership.
- Bronmberg, M., Kirsanov, E. y Longueira, M. (2008). *Formación profesional docente. Nuevos enfoques*, 2ª ed. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.
- Camilloni, A., Feeney, S., Basabe, L. y cols. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Cerda, H. (2011). *Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.

- Civarolo, A. (2008). *La idea de didáctica: antecedentes, génesis y mutaciones*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario, Argentina: Ediciones HomoSapiens.
- Comenio, J. (2012). . Barcelona, España: Ediciones Akal.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid, España: Editorial Akal.
- Díaz-Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*, 1ª ed. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu ediciones.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós
- Elliot, J., Manzano, P. y Pérez-Gómez, A. (2010). *La investigación-acción en educación*, 6ª ed. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Editorial biblioteca Nueva.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández C. y Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF, México: Editorial McGraw Hill.
- Herrán, A. (2010). Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.). *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.
- (2013). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de Educación*, 12(2), 163-264.
- (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Salamanca, España: Editorial FahrenHouse.
- (2016). ¿Es posible la transformación docente? *Revista Internacional de Formación de Profesores*, 1(2), 51-69.
- Jaramillo, J. (2009). *Prácticas de enseñanza. Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Mañú, J. y Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Madrid, España: Narcea ediciones.
- Ministerio de Educación de Chile (2008): Marco para la Buena Enseñanza. Recuperado de: <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Postic, M. (1996). *Observación y formación de los profesores*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Reardon, M. y Leonard, J. (2017). *Exploring the Community Impact of Research-Practice Partnerships in Education*. A volume in the series: Current Perspectives on School/University/Community Research.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis del discurso. *Cinta Moebio*, 41, 207-223.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y Aprendizaje en las Profesiones*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Verret, M. (1975). *El tiempo de los estudios*. París, Francia: Librairie Honoré Champion.
- Zabalza, M. (2011). *Competencias docentes del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional*, 2ª ed. Madrid, España: Narcea ediciones.
- Zabalza, M. y Zabalza, A. (2012). *Profesores(as) y profesión docente. Entre el ser y el estar*. Madrid, España: Narcea ediciones.
- Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- (2011). *Didáctica, pedagogía y saber*, 2ª ed. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Teacher Tales About Professional Development in an Evolving Profession

Historias de docentes sobre desarrollo
profesional en una profesión en evolución

5

Amanda K. Wilson
Universidad de Guanajuato, Ciudad de Guanajuato, México



Abstract

This chapter presents the results of an investigation which explores the impact on in-service teacher development resulting from an evolution in English language teaching in Mexico. Using a qualitative approach grounded in sociocultural theory, it presents the narrated stories of seven English language teachers whose experiences span a period of almost a quarter of a century at a public university in central Mexico. Their development as teachers is seen through the re-living, telling, and re-telling of their lived experiences viewed through a Vygotskian lens. A thematic re-storying system is used to analyze the data collected, revealing common themes beginning with the participants' entry into the profession, their socialization into the community of teachers, and ultimately, their motivation to develop as teachers. This study is not meant to offer an exhaustive review of all teachers throughout the country, but through these narrated stories, both the *how* and the *why* of participants' in-service teacher development tell a *bigger story* of a winding path from institutionally-promoted teacher training to self-motivated teacher development and a growing sense of professionalism.

Keywords: *teacher development, teacher socialization, ELT, TESOL, narrative inquiry, sociocultural theory*



Resumen

Este capítulo presenta los resultados de una investigación que explora el impacto del desarrollo docente como resultado de un proceso de evolución en la enseñanza de inglés en México. A través de un enfoque cualitativo basado en la teoría sociocultural, este capítulo presenta las historias narradas de siete docentes de inglés cuyas experiencias abarcan un periodo de casi un cuarto de siglo en una universidad pública en el centro de México. Su desarrollo como docentes se muestra reviviendo, contando y recontando sus experiencias vistas a través de un lente vygotskiano. Para ello, se utiliza un sistema temático de re-narración para analizar los datos recolectados, revelando temas comunes que comienzan con la entrada de los participantes a la profesión, su socialización con la comunidad docente y, finalmente, su motivación para desarrollarse como docentes. Este estudio no pretende presentar una revisión exhaustiva de todos los docentes en el país. Sin embargo, a través de estas historias, el cómo y el porqué del desarrollo docente cuentan una historia más amplia del sinuoso camino de la formación docente promovida institucionalmente hacia el desarrollo automotivado y un creciente sentido de profesionalismo.

Palabras clave: *desarrollo docente, socialización docente, ELT, TESOL, investigación narrativa, teoría sociocultural.*



Sobre la autora | About the author

Amanda K. Wilson [amanda.wilson@ugto.mx]

Doctor of Jurisprudence from University of Houston (United States). M.A. in Applied Linguistics from Universidad de Guanajuato (México) and B.Sc. from Colorado School of Mines. Teacher educator at División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Lenguas, Universidad de Guanajuato, Ciudad de Guanajuato, México.



Cómo citar en APA | How to cite in APA

Wilson, A. K. (2019). Teacher Tales about Professional Development in an Evolving Profession. In M. L. Cárdenas-Beltrán, C. R. Cáceda & L. A. Murillo (eds.). *Formación de docentes en universidades latinoamericanas* (pp. 179-216). Bogotá, D. C.: Editorial Uniagustiniana. Doi: <https://doi.org/10.28970/9789585498273.05>

Introduction

Mexico is experiencing an evolution in the field of English language teaching (ELT) linked to the increasing role of English in the global economy which Mexico is actively seeking to join, and in this chapter, I present a study which explores the effect this change is having on in-service teacher development as seen through the narrated stories of seven English language teachers whose experiences span almost a quarter of a century at a public university in central Mexico. Their stories illustrate both the *how* and the *why* of their in-service professional development as teachers in an evolving profession, revealing some common threads in the fabric woven out of their narratives. These threads tell a story of a winding path from institutionally-promoted teacher training to self-motivated teacher development and a growing sense of professionalism.

The theoretical framework for this study is grounded in sociocultural theory as viewed through a Vygotskian lens. The investigation is developed through a discussion of teacher professional development by beginning at the beginning: How teachers enter the field in Mexico. Teacher development is then viewed as it progresses through a process of teacher socialization into the community and concludes with teacher motivation to develop professionally. The study explores these concepts using a qualitative approach through narrative inquiry, which permits researchers to “make connections through narrative of various things that we’ve been studying about teachers, and about teacher education,” as described by Barkhuizen (Wilson, 2017, p. 5), and thereby relate individual stories with what Barkhuizen calls the “bigger story” (Wilson, 2017). Various techniques were implemented to collect the seven participant stories, including questionnaires, interviews, classroom observations, and a reflective field journal. Once the data was collected, it was then analyzed using a thematic re-storying system to reveal common threads running through the participants’ stories.

Although they have different backgrounds, education, and work experience, threads interwoven from their experiences as English language teachers emerge from the re-storying of the participants' stories (Clandinin, Steeves, & Caine, 2013, p. xv): becoming a teacher, socialization into an ELT community, and ultimately, motivation to develop professionally. The interplay of the individual and the contextual contained in their stories reveals a fabric connecting the professional development of the individual teachers who participated in the study to the larger context of an evolving profession. I begin with a discussion of relevant theoretical concepts within the field of teacher professional development.

Theoretical Framework

This study adopts a sociocultural perspective in exploring how the experiences of in-service English language teachers at a public university in central Mexico during an evolution in the profession have shaped their development as teachers (Cross, 2010; Golombek & Klager, 2015; Kanno & Stuart, 2011). Grounded in a Vygotskian view that “it is through others that we develop into ourselves” (Vygotsky, 1981, p. 161), the study recognizes that it is the interplay of our internal and external worlds which defines how we develop as individuals (Daniels, Cole, & Wertsch, 2007). Using this framework to illustrate teacher development theory, I consider first how language teachers enter the field in Mexico, then their socialization as teachers, and finally, their motivation to develop professionally.

Becoming an English Teacher

In a university setting such as the context of this study, training and education related to a specific academic subject is generally a requirement to begin teaching the subject, e.g., a math degree serves as a qualification to teach math (Study.com, n.d.). Teaching the English language, on the other hand, has historically required only

an ability with the language, such as has been the case with “backpackers’ whose only claim to competence is that they grew up in an English-speaking country” (Farmer, 2005, p. 3). Davies (Wilson, 2015) explains that in Mexico, English language teacher training did not exist until the early 1970s (p. 2). This meant that teachers “entered the profession with no prior formal education in teaching the English language” (Lengeling, 2010, p. 26). Schools historically have placed importance on a teacher’s ability to speak the language rather than teacher training or education (Ban, 2009; Hubbard, 1995), and Lengeling (2007) describes this phenomenon of English-speakers entering the profession without training or education specific to language education as “falling into the job” (p. 91).

Requirements for becoming an English language teacher are changing in Mexico and elsewhere in the world, as teachers are now expected to have education specific to teaching a language as well as an ability with the language (Lengeling, Crawford, & Mora-Pablo, 2016). This escalation in teaching qualifications is still relatively new, however, which means that many experienced teachers found themselves in the situation of beginning to teach without realizing the full nature of the job. The affect this “unfledged entry” (Lengeling, 2010, p. 190) has on how teachers perceive themselves within the teaching community is discussed next, as I turn to the process new teachers go through as they join the society of teachers.

Society of Teachers

An important aspect of teacher development is the process teachers go through as they socialize into a community of teachers. The context of that community is an essential consideration in this process. As Tahir, Qadir, and Malik (2014) explain, “Teacher socialization, especially language teacher education, is rooted in a particular culture and community and therefore the studies and practices in non-native English-speaking countries must be viewed differently from those found in native English-speaking countries” (p. 72). This process is dependent not only on the uniqueness of the teaching environment,

however, but is also a product of the interplay of that context with the individuality of the teacher.

Although teacher socialization is an on-going process that takes place throughout a teacher's career (Tahir *et al.*, 2014), researchers have identified three distinct phases in the process: prior to formal teacher education, preservice teacher education, and in-service teaching (Zeichner & Gore, 1990). The first phase finds the greatest influence coming from the experiences and background of the individual, as illustrated by the various models used to describe it: evolutionary theory, child-adult relationship, and Lortie's (2002) "apprenticeship of observation" (Zeichner & Gore, 1990). The second phase is marked by influence from the student-teacher's course work and field-based experiences. It is during the final phase when teachers begin teaching that they become socialized into the culture and workplace of their teaching environment, and it is then that their new context—the students, classroom, colleagues, evaluators, social context, and cultural forces—has the greatest impact on this process (Ibid.).

Formal teacher education is what differentiates these phases, as discussed in much of the research. In the Mexican context, where many teachers have fallen into the job thereby skipping the demarcation of formal teacher education, the process teachers go through as they socialize into their teaching communities may necessarily vary as a result. Teacher socialization has not been researched widely in Mexico, although it has been examined fairly extensively in the same context as the subject of this study (Lengeling, 2007, 2010, 2013; Lengeling & Souther, 2014). By missing the preservice teacher education phase, the socialization process in the Mexican context may be seen to take a different route. As "conditions of entry play an important part in socializing members to a given occupation" (Lortie, 2002, p. 55), this "unfledged entry" has been recognized to create a psychological burden for English teachers in Mexico (Lengeling, 2010). This becomes apparent in their subsequent professional development. Within this context, how English teachers manage this burden and what motivates their professional development is discussed next.

Motivation for Professional Development

Motivation in teacher development has been described as “the driving force behind teacher-learners’ desires and decisions” (Lengeling, 2010, p. 205), and can either come extrinsically, from forces external to the teacher, or intrinsically, from within (Johnson, 2006). The potential for career advancement, for example, is a powerful extrinsic motivator, and through pay increases and promotions, a teaching institution can provide a strong motivation for teacher development (Lengeling, 2010; Lortie, 1998). Although motivation to develop professionally was previously based primarily on an employer’s ideas about teacher training (Lortie, 1998), as the profession has grown, that has evolved so that “English language teachers began to feel the need for some form of self-motivated professional development” (Head & Taylor, 1997, p. 7). The profession has experienced an expansion of English language teaching along with academic courses specific to the field, and as teachers have become “both the subjects and objects of learning and development” (Avalos, 2011, p. 17), they have also become motivated to understand the students in their classrooms as well as their role in the learning process.

How these changes in a growing ELT profession affect teacher development has been studied to some extent in other parts of the world (Breshears, 2004; Johnston, 1999; McKnight, 1992; Overbeek, 2014), but research specific to Mexico is limited. Where English language teachers previously fell into the job based on their ability with the language, there is now an apparent escalation in job qualifications due both to a national program in Mexico requiring English language classes from preschool to high school, and an influx of international companies doing business in Mexico (Lengeling, Crawford, & Mora-Pablo, 2016; Muñoz de Cote, Lengeling, & Armenta, 2014). This expansion of English language teaching in Mexico is providing further extrinsic motivation as, more and more, teachers must obtain additional qualifications and education specific to teaching English before they enter the field.

This extrinsic motivation provides only a partial picture in Mexico, however, as those teachers who “fell into the job” begin to recognize that their view of the job may be lacking (Borg, 2004). A realization about the complexity of teaching a language may spawn an intrinsic desire to become “better prepared as an EFL teacher” (Lengeling, 2010, p. 209). Lengeling describes a “common scenario where untrained teachers with several years of experience often felt they were missing something” (Ibid., p. 210), and as a result, sought out education opportunities specific to language teaching. It is their internal desire to become better classroom teachers which motivates them to develop professionally.

As in other parts of the world, teacher development in Mexico has evolved from training promoted and provided by teaching institutions to a desire to develop professionally that comes from within the teachers themselves. This change helps us understand the experiences of teachers as they enter the field, socialize into the teaching community, and choose their own paths to follow as they develop professionally. In this study, common themes related to the theory discussed above are revealed through the use of teacher narratives, as discussed next.

Methodology

This study relies on a qualitative approach to explore the lived experiences of seven in-service teachers through their narrated stories. Qualitative research is not intended to discover “the one true answer”, but rather, the purpose is to help the researcher gain an understanding of what is being studied (Pinnegar & Daynes, 2007). It permits the experiences of teachers to be used as a means of understanding the forces at work on their professional development. As Cross (2010) acknowledges, qualitative methods allow researchers to “understand teachers and their work” (p. 438) as it is through an analysis of what has happened that we may better understand why. If we “illuminate’ the life circumstances of individuals and commu-

nities” (Squire *et al.*, 2014, p. 74), we may thereby hope to gain an understanding of the English language teaching community. The paths followed by the teachers in this study are therefore key to understanding the impact the evolution in ELT is having on teacher development within the Mexican context.

Narrative inquiry underpins this investigation because, as Barkhuizen (Wilson, 2017) explains, it permits researchers to “make connections through narrative of various things that we’ve been studying about teachers... all the different topics on motivation, and teacher beliefs” (p. 5). Stories told as narrative reveal how our life experiences shape us, and narrative inquiry allows us to examine the complexities and uncertainties involved in that development and provides an understanding of “how personal lives traverse social change” (Squire, Andrews, & Tamboukou, 2013, p. 4). The process of “living and telling, and re-living and re-telling” (Clandinin *et al.*, 2013, p. xv) teachers’ stories serves as a reflection of the cultural context, permitting “connections to the macro-context” described by Barkhuizen (Wilson, 2017, p. 5). This methodology is therefore coherent with a Vygotskian perspective as it recognizes the importance of the *contextual* as well as the *individual* on a teacher’s development. With a goal of understanding how the participants’ life experiences have shaped their development as teachers, I began assembling their stories.

Data Collection Techniques

For this study, I collected the individual stories of seven in-service teachers at a public university in central Mexico whose experience levels range from novice to seasoned teachers at or near retirement. The techniques used to collect their stories include: background questionnaire, open-ended questionnaire, semi-structured interviews, unstructured interviews, observation, and a field journal. During the process of collecting data from the seven participants, these techniques underwent their own evolution in response to the participants themselves and the investigative process. A field journal (see Appendix A, Selected Entries from Field Journal) helped me reflect on that

process by “engaging with the notion of creating transparency in the research process... hav[ing] concrete effects on the research design” (Ortlipp, 2008, p. 696). In my field journal, I described the results of different techniques as they were implemented, thereby devising modifications after reflection, and then tried them again.

The initial questionnaire (see Appendix B, Background Questionnaire) was emailed to participants as a means of saving time, but turned out to be repetitive during follow-up interviews. Also ineffective was an open-ended questionnaire using a narrative frame (Barkhuizen & Wette, 2008): “How would you complete this: I came to be here because...”. Upon reflection, I recognized that, as Dörnyei (2011) explains, “Questionnaires are not particularly suited for truly qualitative, exploratory research” (p. 107) in providing information, using participant time efficiently, or eliciting responses.

I abandoned the use of questionnaires in favor of semi-structured interviews (see Appendix C, Semi-structured Interview Questions) in which I spoke with participants individually and face-to-face, recorded our conversations, and then transcribed the interviews. Flick (2009) describes semi-structured interviews as “shap[ing] conversations arising in the field into interviews” (p. 169), and upon reflection, I felt that my pre-planned questions were unduly shaping the participants’ responses and perhaps even suppressing their voices. As a result, I moved to an entirely unstructured interview format starting with only one question: “How did you get here?” From that point, participants were free to tell their stories as they wished, guided only by questions that arose naturally. According to Coffey and Atkinson (1996), “The chronicling of a life, or part of a life, often starts from a point of ‘how it all happened’ or ‘how I came to be where I am today’” (p. 68). In the end, these “grand tour” (Dörnyei, 2011, p.136) unstructured interviews provided exactly the kind of “personal historical account of how a particular phenomenon has developed” (Ibid.) I was looking for, and thereby an understanding of how the participants’ life experiences shaped their development as teachers.

As mentioned previously, my field journal helped me reflect on the process and identify issues as I collected data. As a result of that reflection, I conducted some follow-up interviews and classroom observations in order to clarify or expand on certain aspects that were appearing in the data. The result was a fuller picture of the participants.

Ethical Considerations in Re-storying

The purpose of narrative inquiry is not to present a recitation of fact nor, as explained by Kohler Riessman (1993), should it be seen as “a mirror of a world” (p. 64). Rather, narratives rely on people’s memories, personal perspectives, and personal agendas to provide a glimpse of a narrator’s perception of their lived experiences. The “trustworthiness” of narrative inquiry data, therefore, is not as a historical accounting. Its trustworthiness comes from capturing the narrator’s voice in the re-telling of their story. Ethical considerations in narrative inquiry research therefore require more than obtaining the written consent of participants to conduct an investigation. Ethics also requires participant involvement in the re-telling and re-storying of their own life experiences to ensure a worthy capture of their voice.

The terms *story* and *narrative* are used interchangeably in this study to mean a recounting of events in an organized manner which leads to an interpretation with some social significance (Clandinin & Connelly, 2000; Squire *et al.*, 2014). The vision of what is socially significant is dependent on the selection of which life experiences to re-tell as well as how to re-tell them, and it is inevitable that a researcher’s subjective views will influence this process. To minimize this, a field journal provided reflection on my own thought process during the research with the goal of making the research as open and transparent as possible. Upon reflecting on ways to actively involve the participants in the re-telling of their stories, I involved the participants from the beginning by asking them to choose their own pseudonym to be used in the re-telling of their story as well as member checking the re-telling (Kohler-Riessman, 1993) to both increase the validity and credibility of

their narratives and ensure that their individual voices were accurately captured. Finally, the data was coded and a thematic re-storying system (See Appendix D, Thematic Re-storying System Excerpt) implemented in the analysis of the data as “thematic coherence” (Kohler-Riessman, 1993, p. 67) further enriches the trustworthiness of the study. Rather than providing facts or history, the goal of narrative inquiry is to provide the bigger story, and by weaving together the common threads of individual stories, a fabric of that bigger story is created. The individual stories are told next as we begin to reveal the tapestry of the participants’ experiences teaching English in Mexico.

Data and Discussion

Although the research described here provides a snapshot of one university setting and is not intended to provide a comprehensive review of the experiences of teachers throughout Mexico, the stories presented lead to an interpretation with some social significance of the *bigger story* (Squire *et al.*, 2014; Wilson, 2017). I begin with the participants’ stories as it is through the re-telling of their stories that an image of their experiences teaching English in Mexico emerges, and it is the tapestry woven from their stories which then allows an analysis of the bigger story, provided in the second part of this section.

Teacher Stories

Allow me to introduce the seven participant teachers in this research: Vanessa, the atypical backpacker teacher; Lilly, the nontraditional teacher; Megan, the accidental teacher; Grace, the vagabond teacher; Leonor, the proud Mexican teacher; Luke, the noble teacher; and Yoda, the reluctant teacher. Their experiences range from one semester to twenty-three years at a public university in central Mexico. I begin this section by re-storying the tales of how they became English language teachers, how they socialized into the community of teachers, and how they developed as teachers. Here are their stories.

Vanessa, the atypical backpacker teacher

I first arrived here as a tourist. I came here to study Spanish 23 years ago. My plan was just to learn more Spanish and then travel all the way to the tip of Chile. The reason I got my job was the Director at that time came up to me and said, “Do you speak English?”

“Yeah.”

“Are you going to be here next semester?”

“Yeah.”

“Do you want to teach?”

“Yeah!”

I wasn't a teacher. I never was a teacher. I had never taught. I studied business administration, so I had no teaching background at all. In those days, that was what it was like. There was no question of, “Do you have a teaching certificate?”, “Do you have a bachelor's?”, “Do you have a master's?” In the language school at least it was, “Can you speak English?” and “Will you be here?”

I didn't plan to stay. I really just thought I would see if I liked it. But then I started getting connected with people that live here, and I had a boyfriend, and then I actually really started liking teaching... I had no idea.

They handed me a book and said, “Just follow the teacher's book.”

At first, I felt kind of scared. I thought, “Can I really do this?” I took it really seriously because I thought, “I can't mess up.” It was pretty grammar oriented then, and I remember one of the coordinators yelled at me, “What are you doing teaching here? It's not 'less people', it's 'fewer people!’”

I felt kind of intimidated at first. I'm not dumb, I picked up a grammar book, and I would read stuff and prepare myself, and then I guess I felt like a teacher. People were calling me teacher on the street anyway.

In those days, they would send us to the Best of British Council once a year, in Mexico City or Guadalajara. They wanted everybody to improve.

I don't think anybody had a degree in teaching, no one really knew what to do. They wanted us to become educated. I was collaborating with other teachers and going to these conferences because none of the other teachers were really that aware of what should happen in the classroom. I'd hear that so-and-so did something like this, and they had a game... and I thought, "Wow! How did they do that?"

I took all of the classes for a Master in TESOL¹ at the University of London as a distance program. I finished all of the papers and I got really good grades, and then at the end, I didn't like it anymore. I didn't see the connection between the theory and teaching. I'm more of a practical person. At that time, I was having problems with my boyfriend, so I thought, "I'll just do it later." What really made me not want to finish was when they started the BA program here. In order to teach in the BA, you had to have a master's, and I didn't want to teach in the BA. The more time passed, the less I cared about it. I'm not interested in teaching theory and how to teach. I want to teach. To me it's very different.

The people who are studying in the BA program now didn't just fall into it like I did because they're making a decision to study for a long time. You have to have standards and you have to have hiring requirements. Someone can't get hired without certain prerequisites, or background, or whatever you want to call it. If they had had that when I first came here, I wouldn't have been hired!

Lilly, the nontraditional teacher

When I was a student in London, I had a Mexican boyfriend. He was doing a doctorate, and when he finished, we came here. My Spanish wasn't very developed at that point. I had studied history and I really wanted to continue, but my Spanish was not good enough to do a master's or anything like that. So, I thought, "Well, I'll teach English for a while until my Spanish improves and then I'll do something in history." But, of course, the rest is history.

¹Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL).

That was 22 years ago, and at that time, it was fairly clear that if you had any reasonable general education and you were a native speaker, you could get a job teaching English. Actually, it was hard for me in the beginning. I was kind of a shy personality, and I never had any experience or any thought towards teaching before, so I was kind of thrown into it without any preparation. I didn't have any idea what I was doing. I think I had been teaching a week, and I thought, "I can't do this!" I remember going to the Language School Director and saying, "I'm just not made to be a teacher!" She took me out for a beer and said, "Hang on. Be patient. Give it some more time." Eventually, I started working at the CAADI² as well as teaching. I felt very comfortable there right from the beginning. Some of the same issues that were a problem for me when I first started teaching, the idea of being a controller and all that, never sat very well with me. That was never very comfortable to me. I probably feel the role of teacher less than others because my personality is that way.

At the beginning, of course, you depend on the book a lot more because you need some kind of structure or some kind of guide. People were always very supportive and helpful here. At the end and the beginning of the semester, we used to have internal workshops with people who were working here or with visitors. For a long time, it was like that.

There's been a general change in the University and in society. Specifically, with languages. Languages tended to be sort of sidetracked, but especially in the last ten years, languages have become more and more important in education. In the early years, it was considered kind of an *extra*. I used to have a lot of women students who seemed to be studying languages for fun with the intention of going shopping in Houston and things like that. Nowadays, we have more women university students than men. Now, languages have a fundamental role in education.

Our status as teachers has changed also. In the early days, the legality of our work situation was kind of rough and ready. People just kind of worked it out any old way. When we first started, we were just thrown into it and probably we weren't great teachers at the beginning. But we

²Centro de Autoaprendizaje de Idiomas (CAADI).

worked our way through the process. These days, it's more professional, a lot more organized. I think something has been lost as well as gained. The fact that we came in with world experiences of different kinds brought a lot to our teaching.

I did a distance Master in TESOL through Canterbury because the University was becoming much more formal. All the universities, not just here. Everything is becoming more academic. There are more demands on everybody for formal education and training. I finished all the classes, but I didn't write the thesis. Sad, but I was single by then and had two kids... it was kind of my mistake in a way because it was, in theory, the best time to become more professional and do the master's. But emotionally, I wasn't in a very good place for it. The program was distance and very hands-off in terms of the relationship with the tutors. I kind of hid away too much and wasn't connected enough with Canterbury. I let things go on too long without finishing them up. Even so, I think I learned a lot from it, I really did. I mean, I did all the classes, I finished all the classes, and I did learn a lot.

I never pushed the option of finishing the master's or doing doctorates and tenure and all that. But in myself personally, I feel like I've worked well with a lot of people in a lot of different circumstances, and I feel like I can do a lot of different things. Personally, I feel like I've done some of the things I wanted to do.

Grace, the vagabond teacher

I met my ex-husband more than 19 years ago in England where he was studying. The deal was for us to come back here to the University because he had to repay his time for the scholarship to do his graduate studies. I started working two weeks after I arrived here, really quickly. I had to go through an interview, but they just wanted to check the experience I had teaching English in Brazil. I did my professional practice there for six months as part of my first degree in fashion, but they don't pay you for that. I had to find something to pay the rent and eat, so I started teaching English. That's how I started teaching.

When I finished my degree in fashion, I took a six-month course in teaching English language at a community college in England. I thought, "This might well come in handy one day." But that was just a backup plan, it wasn't my intention, it wasn't my long-term goal. No way! I gave myself a year or two years to teach, to learn Spanish, and then get back into fashion. I just landed in it, I didn't plan to do it. But that's what I did, and then I just continued doing it because I liked it. After three years, I had my son and I thought, "Oh, I'm not going to start my own fashion business with a baby."

I didn't know any Spanish when I got here 18 years ago, and my first students didn't know any English, so we had a great time using sign language. I remember one of my first students from that first semester said to me, "Can I give you a kiss, teacher?," because we were practicing "can". And I said, "No, you can't!" I still see him, and he's married with kids now.

When I started teaching here, there were around seven teachers in English, about one-third the number now. We were from all over the place: Mexican, American, Canadian, me and another Brit. I think some of them just kind of landed in it, like me. Back then it was more flexible. Tenure positions were easier to get, and that kind of thing. I thought about getting other training in English teaching, but when I started having kids, I didn't get around to doing that. Then they offered me a scholarship to do a distance master's in management from Southern Oregon University, so I guess I kind of bypassed that and went into administration more. I did my thesis in education management, I focused on that. It's been kicked back in my face several times because I didn't go into English language teaching. I went into management and that's not worth a lot around here. But I like both, teaching and administration.

I think of myself as a vagabond, someone who likes to be everywhere, doing everything, and not just teaching, not just researching, not just doing administrative things. I like to have my fingers in all kinds of pies because if I don't, I get frustrated. If I'm just teaching, I feel like I'm losing my brain. And if I'm just sitting here in my office, I feel like I'm just sitting here wasting trees. So, I like to be part of everything.

I don't believe in regrets and such. You've got to get on with things. But before my son was born, I had plans to do other things. Sometimes I think, "Would my life be different if I'd done other things?" But I have kids, so I wouldn't change anything because of that. They're my priority, and I wouldn't give them up for anything.

Megan, the accidental teacher

When I was a child growing up in rural Mexico, the only option for girls was to be a teacher: The Normal Superior for girls; for boys, it was either become a miner or to go to Texas to work. Because of the place where I lived, teachers had to travel to teach and it was difficult. We had five different teachers one year, and I thought, "No, I don't want to be a teacher. I don't want to be a teacher!" All my childhood, I felt like, "Teacher? No. Teacher? No, never. Never!"

So, it was an accident that I became a teacher. I was studying business administration and a teacher asked me if I spoke English. I said, "I think so."

She said, "Wouldn't you like to be a teacher?"

I was like, "No! I can't!"

She said, "Yes, if you speak English you can be a teacher. Go. I already arranged a meeting with the Director. He's going to wait for you."

They gave me an exam. But they gave me an exam with the answers, by mistake. So, I started teaching without knowing what I was doing. I started teaching, and I discovered that I liked it. A lot. I taught elementary school kids and I felt like, "Well, if I'm going to do this, I need to know what I'm doing." I found an English teaching certificate, and I took it. Then one day, my father showed me a newspaper ad for a *Diplomado en la enseñanza del inglés*. He said, "I think you should take it." So, I did.

I heard they were looking for a teacher at the University. I met with the coordinators, who had been my teachers in the *Diplomado*, so they knew me, and I started teaching at the University. One of the teachers told

me, “Okay, now you should take the COTE³.” I was in a position where I thought, “Yeah, I can do it. My kids aren’t babies and it isn’t every week-end.” It was good because I didn’t have to pay. It was part of teaching at the University. When I finished the COTE, I applied for the BA in TESOL at the University. I really don’t know why I did it, and right now, I don’t know how I did it because it was every Friday and Saturday, and I was teaching from 8-12, Monday to Friday. Well, I just did it. When I finished the BA, the Director asked, “What are your plans after this?” I hadn’t been thinking about doing an MA right away, but I thought, “Yeah, let’s do it.” So, then I did the MA here at the University through the University of Auckland. All the major decisions in my life were made by others. I was just like, “Yeah, okay, I’ll do it!”

I thought I would enjoy the BA because in the past, I hadn’t finished my major, so I didn’t belong to a group or anything. It seemed to me that I was going to be part of a group with the BA. Most of us were already working as English teachers. I had heard about MEXTESOL and those things, and I thought it would be like a community. When I started the BA, it was strange because my co-workers were my teachers at the same time. In the end, I wasn’t part of any group. Even now, after 14 years, I don’t have much contact with my colleagues because of where my office is. The other teachers? I don’t know them. I arrive in my office, I go teach, and I come back to my office.

The term teacher... I have my issues with this word. I think it goes back to when I started teaching because they called me teacher, or in Spanish, *maestra*, and I thought, “No! No soy *maestra*! I’m not a teacher! I am a liar!” When I was teaching kids, they couldn’t say “teacher,” and so they would call me, “Peacher! Peacher!” I said, “You know what? You can call me Megan.” The word “teacher” sounds like it’s something very strong, I think. When I started teaching, well, it was a fake thing. I wasn’t a teacher. I don’t feel like a teacher. I tell my students, “Call me Megan. Don’t call me teacher.” No, I don’t see myself as a teacher. I see myself more as a helper, like a facilitator. When I meet people, I say, “I teach English.” I never say, “I am an English teacher.”

³Certificate of Overseas Teachers of English (COTE), University of Cambridge.

I think most of us started teaching because we knew the language, but without any formal training or anything. It was easier to get a job when I started. I was already working at the University, so I didn't have to pay anything when I started the BA or the master's. It was easier in all aspects. Now, it has changed. You need to at least have a BA in teaching. Now, if you want to study a PhD or something, it's like, "Do you have tenure? No? Okay, so don't even think about it." Even though I'm thinking about it.

Leonor, the proud Mexican teacher

A friend who owned a school needed an English teacher. He asked me if I wanted to teach English and he told me the salary. I said, "Wow, of course!" I didn't think twice, I just said, "Yeah!"

It was a tragic experience because I didn't take many things into account. It was really irresponsible of me to take that position only because I was learning English. There are too many things behind being an English teacher. I basically did it because of the money and it was wrong. I actually suffered a lot, because, can you imagine that? All of the sudden to be there? I didn't have any idea. I didn't have any training.

But there were publishers who gave workshops to buy the books and somehow I went to those training sessions. In those sessions was everything I got. I learned a little bit about the profession. I decided to go observe, to see how kids would react or behave. Using those sessions, helped me to grasp ideas like: Kids learn by moving around. So, I started to build up teacher knowledge, I would say, little by little. I got support from the teachers and I followed the teacher's book 100%. That was my planning, to follow what it said: "Teacher greets students, then teacher writes on the board..." I followed that at first.

After a year, besides enjoying the pay, I realized I had fallen in love with the job. I had developed some teaching strategies by instinct, but I thought, "Okay. Now I have to be a real teacher, a qualified teacher." That's why I studied the BA in TESOL. I like to learn. In the BA, I was the best student in my class for four years in a row because I just knew that was what I wanted in life. I was very serious when I started to study the BA. And the

next step for me, that was obvious: to study an MA was the logical step. I would like to study a Ph.D., but right now I have to concentrate on the present, on finishing the MA in applied linguistics.

When I started to teach seven years ago, I didn't even dare say I was a teacher because that was a title I hadn't obtained at school. I see it with my boyfriend and with some other peers. Sometimes people say, "You can teach just because you speak the language." That makes sense because in the past, people who spoke the language were considered teachers. So now, are you an English teacher because you speak the language or are you an English teacher because you have a degree?

That is something really important to me because I realized that I was in charge of education in Mexico. I love Mexico, I love being Mexican, and I thought, "I need to be serious." A profession needs to be respected. I fulfill the standards that I have in my head, like having a degree, being committed to the profession, being prepared in every single class, being on time, keep learning, have a degree, contribute to education. And I try to portray that in my classroom. Sometimes I don't do that in every single class, although I try to be prepared, to be professional. By accident or by choice, we teach. And that's a very humanistic thing.

Luke, the noble teacher

I was studying at the University of Limerick—I'm Irish—and I applied to teach English as part of my cooperative education requirement. They said, "Okay, you can go to China or Mexico." So, I chose Mexico because I was always interested in pyramids when I was a kid and I knew they had pyramids here. I was working at a school for six months and I ended up falling in love with the coordinator, and we got married.

We went back to Ireland so I could finish my degree, but I really liked living in Mexico: the culture, the environment, the weather, the people, the food. So, we came back to Mexico. I didn't necessarily plan on being a teacher. When I started three years ago, I felt thrown into the deep end. It was like, "Oh, this is how you do a lesson plan." I was kind of nervous about it, but really it was just, "Here's a book, go in there and teach." It was

crazy because I had never formally been taught as a teacher. I just had a kind of roundabout learning experience about teaching. Until you get feedback, you get observed or an evaluation, you're like, "Jesus Christ, am I even doing it correctly?" Especially without the formal training.

What kind of spurred me on is my mother is a teacher as well. When I saw her doing that, her spirit was kind of enlivened again. It was great to see someone really and truly happy about their job, really positive and upbeat. She always says, "I'm paid from the neck up." It's like she's paid for her brain.

I'd like to do a master's in English teaching and I'd love to do a Ph.D. eventually, but at the moment I'm starting a family, and I'm starting a new life here. I'm one of those poor immigrants, so I have to work a lot. I'd like to do the advanced degree thing because I feel like I'm worth it, just to add something to my profession here, to help me with my career. I haven't actually had any formal training in teaching, so obviously that would help if I wanted to get a better position in the University. And I'm kind of ambitious to climb the chain.

Especially in Mexico, I feel teaching English is a very noble profession because if you're teaching someone how to drive, then they learn how to drive. That's it. If you're teaching engineering, or whatever, they'll do it. But if you're teaching someone a second language, it's really a noble profession because you're improving their life, you're making sure that their kids have a better education and a better outlook on life. After about two or three weeks, I thought, "Why are all of these people coming to a class an hour and a half before they start work? Or coming to a two-hour class after a ten-hour day in an office?" I realized it's because it's so important to have another language, especially in Mexico, a developing country. I feel like you should feel professional because it's a big responsibility. Think about it as if you've got someone's profession in your hands.

Yoda, the reluctant teacher

When I came to Mexico seven years ago my family here was telling me "You should be an English teacher. Just teach. Just ask somebody to let

you borrow a class and show everybody that you can do it. And that's it. You don't even need a document that says you know how to teach."

That wasn't my mindset at that time. I felt that if you're going to teach something, you have to be good at it, and actually have the knowledge and background that supports what you are going to do. And I felt I wasn't ready. I felt like teaching was not my thing, at the time.

I remembered my old teachers, and sometimes I said when I was younger that I never wanted to be a teacher because they are boring. They don't have a life because they're always giving us homework, and they're always wanting to grade, so they don't have a life. I felt teaching was not a well-respected career by the students because my mother is actually a teacher, and growing up I always heard her problems at school: Her students didn't pay attention, they didn't care, they wanted the easy way out, for the teachers to give the answers for the tests. And I said, "Why do I want to come home every day with a problem?"

But then I decided to come to this career because I felt I have English, but I need to get polished. I'm trying to be a great teacher, that's why I'm studying. I did not want to start off teaching English just for the hell of it, learning from there. I think teaching is a way of life because you take home all the problems. You take home all the mental problems you've had, all the things you saw in class that you liked or didn't like. You have to bring it home and sometimes you have to talk about it with your girlfriend or whatever person you have next to you. We take it home.

Actually, my plan was to finish my four years in the BA and then teach. But the BA pushes you to teach before. When I started teaching here last semester, I was scared because I felt that I needed the other years to finish a BA in order for me to know everything there is to know about teaching. But I found that was the wrong way of thinking. You are expected to put the theories into practice and learn from the practice, the mistakes, and the adjustments you have to make as a teacher.

I know I don't want to be a teacher forever. My future is a moving future. I don't have something stable. I know I'll get married one day. I know I'll have kids. I'll stay in Mexico. That's what I'm sure about so far. But I don't

know what to say regarding my future. Right now, I want to see what I have to offer here as a teacher, and eventually check what else I can do for someone else.

Discussion

By weaving these individual stories together, a fabric emerges, revealing a picture of the English language teacher in Mexico and providing an understanding of how an evolution in ELT shapes and motivates teacher development. Although these seven teachers come from varying backgrounds, have varying education, varied work experience prior to becoming English teachers, and varied years of experience teaching, some common threads were pulled and plucked at in the re-living, telling and re-telling of their stories: falling into the job and feeling unprepared to teach; difficulties joining their teaching community; and developing professionally as a result of both extrinsic and intrinsic motives. These threads are examined next.

Beginning to teach: “We were just thrown into it”

In sharing their stories, the participants in this study relate how the requirement for becoming an English language teacher in Mexico historically has been based on an ability with the language rather than teacher training or education. The impact of this “unfledged entry” into the profession is also a part of their stories.

The phenomenon of “falling into the job” is not uncommon in Mexico (Lengeling, 2010), and as Vanessa describes, the requirements for teaching in the Language School when she arrived in the 1990s were: “‘Can you speak English?’ and ‘Will you be here?’” Vanessa may have been a “backpacker teacher” as described by Farmer (2005), but Lilly and Grace encountered the same requirements, and both found themselves teaching within weeks of coming to Mexico from England. According to Lilly, “If you had any reasonable general education, and you were a native speaker, you could get a job teaching.” What was

true in the 1990s appears to have been true a few decades later when, as a native speaker with a degree in literature from Ireland, Luke was offered a teaching position without any prior education or training in teaching a language, and only minimal teaching experience during a school exchange program. For Megan and Leonor, although they are not “native speakers,” it was similarly their ability with the language that gave them entry into English language teaching. As Megan was told, “If you speak English, you can be a teacher.” They “fell into the job” because they spoke the language.

Of the seven teachers who participated in this study, only Yoda entered the profession while he was in the process of studying a BA specific to TESOL. He also describes, however, being told that native speakers “don’t even need a document that says you know how to teach.” It was Yoda’s personal belief that it is necessary to “actually have the knowledge and background that supports what you are going to do” that led him to begin a BA in TESOL prior to obtaining a position as an English language teacher.

This mode of entry into English teaching, as seen among most of these participants, is not uncommon in Mexico. Their lived experiences illustrate the ramifications of their “unfledged entry” into the profession. When describing their early teaching days, uncertainty and insecurity were common emotions among the participants. Vanessa recalls being “yelled at” by a coordinator, and Megan believes “it was an accident that I became a teacher.” For Lilly, this meant she felt “just thrown into it,” as does Luke, who similarly describes feeling “thrown into the deep end,” as well as Grace, who says she and the other teachers “just landed in it.” For Leonor, “It was a tragic experience... I actually suffered a lot, because, can you imagine that? All of the sudden to be there. I didn’t have any idea. I didn’t have any training.” In contrast, although Yoda says he “was scared” when he started teaching while studying the BA, he now realizes that it was an opportunity to “put the theories into practice, and learn from the practice, the mistakes, and the adjustments you have to make as a teacher.” For the other teachers, however, their “unfledged entry”

into English language teaching left them feeling unqualified to teach. As Megan describes, she felt like “a liar.” We see through their narratives the impact this experience had on them as they joined the teaching community.

Socializing into the teaching community: “Don’t call me teacher”

How teachers enter the teaching profession affects their socialization into the teaching community as both a teacher’s environment as well as the individuality of the teacher are found to be critical in the socialization process (Tahir *et al.*, 2014). The feelings of being unqualified and unprepared to teach, as described above, seem to have become barriers in that process as these teachers began their teaching careers.

A difference can be noted in the words the participants use to describe themselves, and the distinction they make between what they do and who they are. Megan tells her students, “Don’t call me teacher,” and explains, “I don’t feel like a teacher... When I meet people, I say, ‘I teach English.’ I never say, ‘I am an English teacher.’” Leonor similarly recalls, “I didn’t even dare say I was a teacher because that was a title I didn’t obtain at school.” This idea is echoed by Lilly, who describes herself as “feel[ing] the role of teacher less than others.” Both Vanessa and Grace seem to have rejected, or perhaps felt rejected by, their teaching community. Vanessa explains her motive for not finishing her master’s studies was to avoid teaching in a BA program in her department, and Grace describes her choice of studying a master’s in education management rather than language teaching as being “kicked back in my face.”

As Lortie (2002) explains, “conditions of entry” into teaching are important factors in a teacher’s ability to socialize into the teaching community. Feelings of uncertainty accompanied several of the participants as they began teaching, and their insecurities seem to have hindered their ability to fully socialize into their teaching com-

munity. When teachers “fall into the job” without any training, what motivates them to develop professionally is discussed next.

Motivation to develop professionally: “I need to be serious about this profession if I’m going to do it.”

What motivates a teacher to develop professionally comes both from within the teacher as well as from external forces, and these participants’ stories describe their own intrinsic desires as well as outside pressures to develop as teachers. What began with teacher training promoted by the institution ultimately evolved into institutional pressure for development through academic credentials. Along that path, however, is evidence that what motivates some of these teachers to develop professionally is highly personal.

During the 1990s, the University took steps to train its English teachers through institutionally promoted workshops, as both Vanessa and Lilly describe. Vanessa explains, “They wanted everybody to improve. They wanted us to become educated.” During these early years, professional development appears to have been primarily extrinsically motivated (Lengeling *et al.*, 2016), which Lortie (1998) notes historically has provided a powerful motivation for teacher development. The participants here have experienced an evolution from teacher training to academic development, with an increasing pressure for ever-higher levels of academic degrees, a trend recognized by Muñoz de Cote *et al.* (2014). Lilly explains, “Everything was becoming more academic, with more demands on everybody for formal education, and training, and all the rest of it.” With financial help from the University, Vanessa, Lilly, and Megan enrolled in Master in TESOL programs, while Grace chose to enter a master’s program in education management, also with financial help from the University. Neither Vanessa nor Lilly completed their programs, however, and Grace feels her choice of advanced degree has been “kicked back in my face.” Although their own intrinsic motivation for professional development may have provided some of the impetus to enter these

programs, it appears that pressure from the University may have been their primary motivation.

The academic reality in universities has continued to evolve so that institutional involvement in teacher development has become more limited, placing the responsibility on teachers themselves. Johnston (2003) explains, "In ELT at least, teacher development is something that teachers themselves undertake and that is guided by the teachers concerned" (p. 95; see also Avalos, 2011; Head & Taylor, 1997; Mann, 2005; Wallace, 1991). What has motivated both Megan and Leonor to develop professionally has been purely personal. Megan's story reveals how her self-doubts about her ability to teach led her to look for teacher development opportunities because she felt, "Well, if I'm going to do this, I need to know what I'm doing." As a result, she obtained a number of certificates and degrees as she looked for ways to feel more like a teacher as well as to be "part of a group." Similarly, without a degree, Leonor says, "I didn't even dare say I was a teacher." She decided she wanted "to be a real teacher, a qualified teacher" because, as she explains, "I just knew that was what I wanted in life." A sense of vocation, a "call of profession" (Lengeling, 2010, pp. 206-207), may have been what motivated this desire for formal education specific to the profession.

This sense of responsibility to the profession is echoed by other participants in what Overbeek (2014) describes as "innate professionalism" (para. 7). For Leonor, teaching English "is something really important... because I realized that I was in charge of education in Mexico. I love Mexico, I love being Mexican, and I thought, 'I need to be serious about this profession if I'm going to do it.'" Lilly notes that English has developed so that it now has "a fundamental role in students' education," while Luke describes teaching English as "a very noble profession." The only participant in this study to have pursued formal education in TESOL prior to entering the field is Yoda, who sees teaching as "a way of life." This sentiment is recognized by Mann (2005), who describes teaching as "having an inherent personal, eth-

ical and moral dimension” (p. 105). As Leonor says, “By accident or by choice, we teach. And that’s a very humanistic thing.”

As we have seen, with the exception of Yoda, the professional development here has occurred while the participants were in-service teachers, after they started teaching English. They have been motivated by external forces coming from the University, as well as by their own very personal reasons, including a shared perception of the importance of teaching English to students in Mexico and a commitment to the profession, even within a community that they may not have fully joined.

Findings and Conclusion

In this chapter, the stories of seven English teachers who agreed to share their experiences provide an understanding of how an evolution in ELT shapes and motivates teacher development. “Narratives are stories of experience, and stories lived and told are the core of any narrative research activity” (Barkhuizen & Wette, 2008, p. 373). The participants in this study describe the world they found when they entered the profession and the steps taken along their various paths to develop as teachers. In the re-living, telling, and re-telling of their stories, common threads emerge that unify their experiences and illustrate how changes in the English language teaching profession have impacted their development as teachers. These threads ultimately allow us to view teacher development in light of the changes that have taken place in the English teaching profession at this University in particular, in Mexico, and generally around the world.

The fabric woven from their stories illustrates a common phenomenon of “falling into the job” based on their ability with the English language, which left them feeling unprepared and unsure as new teachers. Some relied on “the apprenticeship of observation” to help them negotiate through those beginning stages as teachers, while others were motivated to develop within their profession. Their mo-

tives to develop as teachers have been at times intrinsic, stemming from feelings of self-doubt and a desire to be a “real teacher”, as well as extrinsic, based on the “academic reality” of university professors which requires formal education. Whether or not teachers feel that they are perceived by others to be members of a profession, all of these teachers expressed the idea that what they do is important and requires their commitment. This appears to be the principle thread which binds all of them together, and may be one of the primary factors motivating them as teachers.



References

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Ban, R. (2009). Then and now, Inglés en primarias. *MEXTESOL Journal*, 33(1), 59-65.
- Breshears, S. (2004). Professionalization and exclusion in ESL teaching. *ESL Canada Journal/Revue TESL de Canada*, 4, 23-39.
- Barkhuizen, G., & Wette, R. (2008). Narrative frames for investigating the experiences of language teachers. *System*, 36(3), 372-387.
- Borg, M. (2004). Key concepts in ELT: The apprenticeship of observation. *ELT Journal*, 58(3), 274-276.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., Steeves, P., & Caine, V. (2013). *Composing lives in transition: Early school leavers*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Cross, R. (2010). Language teaching as sociocultural activity: Rethinking language teacher practice. *The Modern Language Journal*, 94(iii), 434-452.

- Daniels, H., Cole, M., & Wertsch, J.V. (2007). Editors' introduction. In H. Daniels, M. Cole, & J.V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 1-20). New York, NY: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2011). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Farmer, F. (2005). *Freedom and responsibility: The ELT professional*. Paper presented at the 2005 International ANUPI Conference, 1-8.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Golombek, P., & Klager, P. (2015). Play and imagination in developing language teacher identity-in-activity. *Ilha do Desterro*, 68(1), 17-32.
- Head, K., & Taylor, P. (1997). *Readings in teacher development*. Oxford: Macmillan Heinemann ELT.
- Hubbard, P. (1995). Is English teaching a profession? Three Mexican case studies. *MEXTESOL Journal*, 19(2), 11-16.
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.
- Johnston, B. (1999). The expatriate teacher as postmodern Paladin. *Research in the Teaching of English*, 34(2), 255-280.
- Johnston, B. (2003). *Values in English language teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kanno, Y., & Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, 95(ii), 236-252.
- Kohler-Riessman, C. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Lengeling, M. M. (2007). Falling into the EFL job in Mexico. *MEXTESOL Journal*, 31(2), 88-96.
- Lengeling, M. M. (2010). *Becoming an English teacher*. Guanajuato, GTO: Universidad de Guanajuato.
- Lengeling, M. M. (2013). Martha's history of teacher socialization. In M.M. Lengeling (Ed.). *Entering into the EFL teaching profession: Stories of teacher socialization in Mexico* (pp. 147-156). Guanajuato, GTO: Universidad de Guanajuato.

- Lengeling, M. M., Crawford, T., & Mora-Pablo, I. (2016). The constant evolution of teacher development in a public university in central Mexico. In M. M. Lengeling & E. Ruiz Esparza Barajas (Eds.). *Histories of English as a foreign language: Teacher development in Mexican public universities* (pp. 59-78). Mexico City: Pearson.
- Lengeling, M. M., & Souther, S. (2014). Teacher development through classroom observation: An EFL teacher's experience in Mexico. In M.M. Lengeling, L.M. Muñoz de Cote, & I. Armenta Swadley (Eds.). *Narrative inquiry of EFL teachers' professional development and research in central Mexico* (pp. 53-65). Guanajuato, GTO: Universidad de Guanajuato.
- Lortie, D. C. (1998). Unfinished work: Reflections on Schoolteacher. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.). *International handbook of educational change: Part one* (pp. 145-161). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study* (2nd ed.). Chicago, IL: Chicago University Press.
- Mann, S. (2005). The language teacher's development. *Language Teaching*, 38(3), 103-118.
- McKnight, A. (1992). "I loved the course but...": Career aspirations and realities in adult TESOL. *Prospect*, 7(3), 20-31.
- Muñoz de Cote, L.M., Lengeling, M.M., & Armenta, I. (2014). Researching teachers' professional development. In M. M. Lengeling, L.M. Muñoz de Cote, & I. Armenta Swadley (Eds.). *Narrative inquiry of EFL teachers' professional development and research in central Mexico* (pp. 17-37). Guanajuato, GTO: Universidad de Guanajuato.
- Ortlipp, M. (2008). Keeping and using reflective journals in the qualitative research process. *The Qualitative Report*, 13(4), 695-705.
- Overbeek, L. (2014). *TEFL teaching - slavery or career path? Teaching Village*. Retrieved from <https://www.teachingvillage.org/2014/05/26/tefl-teaching-slavery-or-career-path/>
- Pinnegar, S., & Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically. In D. J. Clandinin (Ed.). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 3-34). Thousand Oaks: Sage.

- Squire, C., Andrews, M., & Tamboukou, M. (2013). Introduction: What is narrative research? In M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (Eds.). *Doing narrative research* (pp. 1-26) (2nd ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Squire, C., Davis, M., Esin, C., Andrews, M., Harrison, B., Hydén, L-C, & Hydén, M. (2014). *What is narrative research?* London: Bloomsbury Academic.
- Study.com (n.d.). *How to become a college professor: Education and career roadmap*. Study.com.
- Tahir, A., Qadir, S. A., & Malik, F. H. (2014). A study on the unaddressed concerns of professional learning in teacher socialization among Pakistani English teachers. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(2), 71-81.
- Vygotsky, L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J.V. Wertsch (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144-188). Armonk, NY: Sharpe.
- Wallace, M.J. (1991). *Training foreign language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, A.K. (2015). 50 years of TESOL in Mexico: An interview with Paul Davies. *MEXTESOL Journal*, 39(4), 1-6.
- Wilson, A. K. (2017). A narrator of stories shares his own: An interview with Gary Barkhuizen. *MEXTESOL Journal*, 41(1), 1-7.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York, NY: Macmillan.

Appendix A

Selected Entries from Field Journal

<p>Journaling</p> <p>10/15</p> <p>Journaling could be used as a coping strategy: (1) by participants & (2) by me, the researcher.</p> <p>Participants: lots of questions, are open and honest will participate if they know I will read and use their journals?</p> <p>Lead researcher will they be bored writing in their journals? Can I engage them and give them more confidence about what I will use their journals for. If they are allowed to be part of the process? See what I want to use all their the reason why? If it is for the fact, after it is journalled? Has them to edit their own words? Would it be wise to "make the process of analysis and the selection of data for analysis open by reconstruction by the participants" (Ortlipp, 2008, 70-71).</p>	<p>*Dialogic journal - shared w/ others</p> <p>What specifically do I want them to journal about? Should I provide some parameters so that I get information geared to what I think I am looking for? Or should I leave it open and see what happens? Could I set up a "Blog-Journal" that all participants could read and respond to? Felix (Larney, 1991, 57) described "clears" (Ortlipp, 2008, 70-71). My own journaling could also be an important source of data. I had considered journaling my recollections of events along my own path, my own sense of professional identity.</p> <p>But I had not considered two other potential benefits: engaging with the idea of transparency in the research process and the effect of self-reflection on the research itself (Ortlipp, 2008, 70-71).</p>
--	--

Journaling (cont.)

The interpretive crisis (Denzin, 1999, 504).
A reflective journal could be used to make the research process more transparent, by making my "experiences, opinions, thoughts, and feelings visible and an acknowledged part of the research process."
(Ortlipp, 2008, 69-5)

Paradigms:
feminist, critical, and post-structuralist - include how the R's own experiences, values & positions of privilege in various hierarchies have influenced their research interests, the way they choose to do their research, and the ways they choose to represent their research; science (Ortlipp citing Harrison, Mac Gibbon & Morton, 2001, 325)

Appendix B

Background Questionnaire

1. Where are you from?
2. How long have you lived in Guanajuato?
3. What is your educational history? Where did you study, when, what degrees/certificates have you obtained?
4. Where was your first job teaching English? When?
5. How old were you when you started teaching English?
6. What background/education did you have when you first started teaching English?
7. What additional education have you received since then?
8. How long have you been teaching at the university?
9. What levels of English/programs have you taught at the university? What are you teaching now?

Appendix C

Semi-structured Interview Questions

1. Why did you choose your field of study? (See Questionnaire answer #3)
2. How did you become a teacher? (See Questionnaire answer #4)
3. Are you a member of any teacher organization? Have you published?
4. Are you doing anything to grow professionally now? What?
5. What do you want to do professionally in the future?
6. What do you think the pressures are on teachers in Mexico?
7. Do you consider teaching English to be a profession?
 - a. Do you think of yourself as a professional?
 - b. Do you see EFL as a profession?
 - c. What does it mean to be a professional?
 - d. How do you define profession?

Appendix D

Thematic Re-storying System Excerpt

RSR TECH	RAW DATA	TOPIC	INTERPRETATION	POSSIBLE THEME	POSSIBLE OUTCOME	LITERATURE	NOTES OBSERVATIONS
Semi-struct Interv	"I didn't even dare say I was a teacher." (Leonor)	Motivation	Felt unqualified as Ter because of entry into profession	"Unfledged entry"	Led to intrinsic motivation	Lengeling, 2007, 2010; Johnston, 2003, Borg, 2011	Beginning to teach w/o qualification motivated professional development
Unstr Interv	"I know I don't want to be a teacher forever." (Yoda)	Socialization	perhaps stems from childhood exp., negative societal views of Ting; no desire to join community of Ters. Strong contextual influence.	Negative impression re. Ting	Has not socialized into English Ting profession	Clandinin et al, 2006; Norton Peirce, 1995	No commitment to Ting profession, rejects community of Ters, keeping his options open for a different future.
Unstr Interv	"I had no teaching background at all." (Vanessa)	Falling into the job	Felt unprepared to teach	"Unfledged entry"	Entry to Ting may impede socialization	Lengeling, 2007, 2010	May not have socialized into Ting community because of method of entry into profession.

Teacher Socialization and Identity Negotiation of Transnational Mexican EFL Teachers in Central Mexico

6

Socialización y negociación de la identidad
de docentes transnacionales de inglés como
lengua extranjera en México central

M. Martha Lengeling
Irasema Mora-Pablo
Isaac Frausto-Hernández
Jose Irineo Serna-Gutiérrez
Universidad de Guanajuato, Ciudad de Guanajuato, México



Abstract

The two countries of Mexico and the United States share a border which has been crossed by Mexicans for years, many searching for the American dream for a better life and more economic opportunities. Some go back and forth between these two countries for various reasons and some eventually return to Mexico permanently. These lived experiences make them transnationals, developing a sense of belonging to both settings as a result of constantly migrating between two homes located in different nation-states (Menard-Warwick, 2008; Petrón, 2009; Sánchez, 2009). When returning to Mexico, these young transnational adults become English as a foreign language (EFL) teachers for different motives and their teacher socialization process of becoming a teacher is not straightforward for them, as for others entering into the profession. This qualitative study explores the teacher socialization and identity of transnational young adults who are students in a BA in English Language Teaching (ELT) in a public university in central Mexico through the use of interviews. The results show the challenges and processes that these transnationals encounter when they enter into the profession of becoming an English teacher in central Mexico.

Keywords: *EFL teachers, identity, teacher socialization, transnationals.*



Resumen

México y Estados Unidos comparten una frontera que ha sido transitada por mexicanos durante años, muchos en búsqueda del sueño americano de una mejor vida y más oportunidades económicas. Algunos van y vienen entre estos dos países por varios motivos y, eventualmente, algunos regresan a México para quedarse. Estas experiencias de vida los convierten en ciudadanos transnacionales, pues desarrollan un sentido de pertenencia hacia ambos entornos como resultado de la migración constante entre dos hogares ubicados en diferentes estados-nación (Menard-Warwick, 2008; Petrón, 2009; Sánchez, 2009). Al regresar a México, estos jóvenes adultos transnacionales se vuelven docentes de inglés como lengua extranjera (EFL) por diferentes motivos; no obstante, su proceso de socialización para convertirse en docentes no es sencillo, como también sucede con aquellos que inician su formación en el área. Este estudio cualitativo explora la socialización y la identidad docente de jóvenes estudiantes de una Licenciatura en Enseñanza del Inglés (ELT) en una universidad pública del centro de México. Los resultados muestran los desafíos y procesos que estos ciudadanos transnacionales encuentran al convertirse en docentes de inglés en el centro de México.

Palabras clave: *EFL teachers, identidad, socialización docente, transnacionales.*



Sobre los autores | About the authors

M. Martha Lengeling [lengeling@gmail.com]

PhD in Language Studies from Kent University (United Kingdom), MA in TESOL from West Virginia University (United States). Professor of the BA ELT program and MA of Applied Linguistics for English Language Teaching at Universidad de Guanajuato, Ciudad de Guanajuato, México.

Irasema Mora-Pablo [imora@ugto.mx]

PhD in Applied Linguistics from Kent University (United Kingdom), MA in Applied Linguistics from Universidad de Las Americas (Mexico). Professor of the BA ELT program and MA of Applied Linguistics for English Language Teaching at Universidad de Guanajuato, Ciudad de Guanajuato, México.

Isaac Frausto-Hernandez [isaacfhdz@gmail.com]

MA in Applied Linguistics for English Language Teaching from Universidad de Guanajuato (Mexico). Professor of the BA in ELT program at Universidad de Guanajuato, Ciudad de Guanajuato, México.

Jose Irineo Omar Serna-Gutierrez [sernaomar98@gmail.com]

MA in Applied Linguistics for English Language Teaching. Professor of the BA in ELT program at the Universidad de Guanajuato, Ciudad de Guanajuato, México.



Cómo citar en APA | How to cite in APA

Lengeling, M., Mora-Pablo, I., Frausto-Hernandez, I., & Serna-Gutierrez, J. I. O. (2019). Teacher Socialization and Identity Negotiation of Transnational Mexican EFL Teachers in Central Mexico. In M. L. Cárdenas-Beltrán, C. R. Cáceda & L. A. Murillo (eds.). *Formación de docentes en universidades latinoamericanas* (pp. 217-243). Bogotá, D. C.: Editorial Uniagustiniana. Doi: <https://doi.org/10.28970/9789585498273.06>

Introduction

Mexico and the United States share a border which has been crossed by Mexicans for years, many searching for the American dream. This search is to look for a better life and more economic opportunities. Some go back and forth between these two countries for various reasons and some eventually return to Mexico permanently. This movement and lived experiences in the two countries make them transnationals; that is, these people develop a sense of belonging to both settings as a result of constantly migrating back and forth between two homes located in different nation-states (Menard-Warwick, 2008; Petró, 2009; Sánchez, 2009). Once they have returned to Mexico, these transnational young adults become EFL teachers for different motives. The teacher socialization process of becoming a teacher has not been straightforward for them, as it has been for others who enter into the profession. This study explores the teacher socialization and identity of transnational young adults who returned to Mexico and are students in a BA in English Language Teaching (ELT) in a public university in central Mexico.

Literature Review

The literature which guided this research is based upon four concepts: transnationalism, identity, teacher socialization, and funds of knowledge. We will review these concepts and make connections to the four concepts.

Research on transnationalism is found across many disciplines, such as sociology, communication, economics, social anthropology, and more recently in the discipline of language teaching (Frausto-Hernández, 2017-2018; Monzó & Rueda, 2003; Mora-Pablo, Lengeling & Basurto-Santos, 2015; Mora-Pablo, Frausto-Hernández, & Rangel-Gamiño; Mora-Pablo, Rivas-Rivas, Lengeling & Crawford, 2015; Petró, 2009; Petró & Greybeck, 2014; Rivas-Rivas, 2013; Serna-Gutiérrez & Mo-

ra-Pablo, 2018; Christiansen, Trejo-Guzmán, & Mora-Pablo, 2017; Trejo-Guzmán, Mora-Vázquez, Mora-Pablo, Lengeling & Crawford, 2016; Villegas-Torrers & Mora-Pablo, 2015). The topic of transnationalism is becoming more relevant for both the United States and Mexico, as well as other countries which experience this phenomenon. Portes (1997) defines transnationals as those who “are often bilingual, move easily between different cultures, frequently maintain homes in two countries, and pursue economic, political and cultural interests that require their presence in both” (p. 812). The notion of transnationals living in two spaces is often expressed by scholars (Petrón, 2009; Vertovec, 2001) and entails that a transnational is one who has experiences of moving to, from, and in between two nation states and educational contexts whilst acquiring knowledges and shaping his or her imagination of self and belongingness.

Concerning identity, Norton (2013) defines it “to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future” (p. 45). In this definition the past, present and future are intertwined within different contexts in relation to a person’s identity. In this chapter we explore these aspects of transnationals within the contexts of the United States and Mexico and how the individuals form and reform their fluid identity. Norton & Toohey (2011) also explain identity as: “a fluid, context-dependent, and context-producing, in particular historical and cultural circumstances” (p. 419). Identity is constructed and changed through the use of language. Richards (2006) mentions that “every time we speak we reveal –whether deliberately or accidentally– something of ourselves and who we take ourselves to be” (p. 3). Regarding this use of language, Norton (2013) also confirms that “it is through language that a person negotiates a sense of self with and across different sites at different points in time” (p. 45). In this research, our participants are transnationals and use both English and Spanish to reveal their identity. The use of language is how they are able to announce, reconfirm and make sense of their multiple identities.

From identity we move to teacher socialization. Zeichner & Gore (1990) mention that it “is that field of scholarship which seeks to understand the process whereby the individual becomes a participating member of the society of teachers” (p. 329). More specifically we explore how transnationals become EFL teachers in central Mexico. Farrell (2001) specifies a variety of aspects which make up the socialization process: “learning how to teach and all the demands associated with teaching, such as coping with school rules inside and outside the classroom, following the school rules for lesson planning, following or developing curricula, learning the routines of the classroom, and learning how to interact with school authorities and colleagues” (pp. 49-50). There are aspects which are part of socialization and one’s experiences in or outside of the classroom or school that are also brought to this process. Bodycott (1997) also points out the importance of knowledge: “pre-service teachers enter colleges and universities with a wealth of knowledge and experiences, gathered from a life-time of exposure to families, peer groups, teacher and schools” (p. 57). Transnationals bring with them an asset of experiences which influence their identity and socialization process.

Finally, we will use a concept which is typically utilized to portray students’ knowledge and experiences, and, we use Moll’s (1990) concept of funds of knowledge to refer to the experientially accumulated and acquired skills and knowledge of transnational English language teachers. This explores the interplay between the lived experiences of transnational English teachers and their socialization and classroom practices. We approach these everyday experiences through their socialization process, grounding our interpretations and description on two main concepts. First, we hold that transnational English teachers rely on their backgrounds to establish a common ground with other teachers based on shared experiences. We refer to these shared experiences as funds of identity. Funds of identity refers to the appropriation of funds of knowledge in describing oneself (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Here, people, or in this case the transnationals, describe their membership to a particular group of English teachers and differentiate themselves from Mexican national

teachers by establishing common funds of identity. Second, transnational teachers bring these experiences into the language classroom to enhance the learning experience. The aforementioned four concepts are the basis for this research.

Methodology and Participants

This qualitative study uses narrative inquiry as the basis in order to explore the experiences of nine transnationals who studied a BA in ELT in central Mexico. Qualitative research attempts to better understand individuals, groups of people and/or sets of research problems in this case, the teacher socialization and identity negotiation process of transnational EFL teachers throughout central Mexico from the point of view of the participants involved in the research (Labuschangne, 2003; Rubin & Rubin, 1995). In other words, “qualitative researchers are interested in understanding how people interpret their experiences, how they construct their worlds, and what meaning they attribute to their experiences” (Merriam, 2009, p. 5). The aim of qualitative inquiry, then, is to better understand different aspects of the lived world (Richards, 2003).

Upon a qualitative research paradigm, narrative inquiry was used as a foundation to explore the participants’ experiences. Narrative inquiry allows researchers to explore the “collaboration between researcher and participants, over time, in a place or series of places, and in social interaction with milieus” (Clandinin & Connelly, 2000, p. 20). Considering the aspects of time, context and social interaction sheds light on the participants’ teacher socialization process and their identity. Bruner (1990) argues that it is through narratives that we can arrive at an understanding of who we are, who they are, and what the relationship is between us. As narrative inquiry lends itself to documenting process and changes that occur over time (Kouritzin, 2000), the experiences of the participants showed a connection on making the decision to develop as English teachers once having

returned to Mexico, as well as to better understand their complex identity construction and reconstruction process.

Interviews were carried out with the nine EFL teachers in the language of their choice: Spanish or English. In-depth interviews can be more suitable for situations in which the interviewer may seek to ask more open-ended questions that elicit depth of information from the participants. In other words, in-depth interviews are useful when detailed information about a person's thoughts, experiences or behaviors are aimed to be explored more in detail (Boyce & Neale, 2006). All of the participants signed a consent form and pseudonyms were used to protect their identity.

Regarding the participants, they were practicing EFL teachers (five males and four females) who were studying a BA in English language teaching at a large public university in central Mexico ranging from 19 to 40 years old. They had lived for a range of 6 to 24 years in a number of states, such as California, Texas, New York, Illinois, Idaho, among others. They have a range of teaching experience from 3-12 years and work in a variety of teaching contexts: kindergarten to university in rural and urban settings in both the public and private sectors.

Once audio was recorded and transcribed, the data was read through a number of times in order to find emerging themes.

Discussion of Data

The emerging themes include: Experiences in Both Countries: Shaping Identity; Perception of the Self and the Impact on Professional Identity; Identifying with Other Transnational Teachers; Different from National Teachers; and Lived Experiences as a Resource for ELT.

Experiences in Both Countries: Shaping Identity

For these participants, shaping their identity has been influenced by their experiences in both countries. They have developed a sense of

attachment to one culture, in most of the cases, to the American culture. Even when they were taken to the United States at an early age, these participants developed a sense of ethnic identity while living in the American community and felt part of it. Wallace (2001) distinguishes that membership within an ethnic group is partly ascribed by others based on a person's different traits, such as ancestry, phenotype and physical appearance but also influenced by the person's participation in the cultural and linguistic community. In this sense, Octavio, one of the participants, explains how he feels attached to parts of the certain aspects of the American culture that have shaped who he is:

Uh, probably the thing I feel the most attached to is music, because, I mean, I listen to rap, rock, and most of my music repertoire is in English, and, really, the only Spanish music I listen to is very little. So, I think it's music, and maybe like pop culture, like movies and stuff (Octavio).

Similarly, for Salvador the experiences that he had with his father made him feel closer to the American culture:

I can identify myself more with, [...] sports and food because I grew up with a baseball background. My dad was a baseball player, and we lived close by a baseball stadium, so, most of the time my dad would sometimes take us to the game, and I also lived amongst fast food restaurants. Being a Hispanic in the U.S., I worked at a restaurant, washing dishes for five dollars an hour, at an Italian restaurant to be more specific (Salvador).

This sense of belonging also brings nostalgia for things that they used to have when living in the States. This is the case of Antonio and Yolanda, who describe the things that they enjoyed doing:

I like culture and sports. I like shopping. I like different types of food, and I like the places. They seem to be cleaner, better organized. I like the court system, the legal system, the traffic system. It seems to be well structured as well, and I enjoy those areas (Antonio).

I miss the parks, because I used to have a lot of fun at the parks, going to watch baseball games, basketball games, and especially because I would

go with all my family, and we had good times. Movies, they did movie shows at the park also and it was very fun (Yolanda).

In a critical perspective on identity, Grey (1994) suggests that the notion of “project of the self” can help us to explain how the nature of individuals’ participation in a community influences their understanding of “self” This can be seen in how these participants relate their experiences with their social practices in a particular community. Moreover, some other participants take a step further and compare their lives in both countries, but usually, one country seems to be at a disadvantage:

It’s different though, like in Mexico, you don’t have a 4th of July. We don’t have an open mind here in Mexico. They’re very closed, and they just follow the traditions pretty much. The woman has to stay at home, and the guy goes to work. Back in the States, it’s fifty-fifty though, if you’re not, you bounce (Juan) .

They even made reference to how life can be better in the States:

Well, maybe their rules. I don’t know. Let’s talk about, I don’t know, the city, how it works, like, there has to be no trash, and also you have to attend, I don’t know, you have to respect a lot of things, and that makes it better (Nadia).

However, not all the participants felt nostalgia for the American culture. Some of them expressed how they appreciated different aspects of Mexico and how they valued the time they have spent in the country and how their identities have been shaped by what they have experienced during the years they have lived in Mexico. This, in turn, helped them to create a positive image of themselves and the country.

When I think of Mexican culture, I just think about what I like about it, and that would be the family times. Like I mentioned, in that sense, I’m not so close to my family anymore, so (laughter), but, I haven’t considered myself either Mexican or American that much (Arturo).

As identity can be shaped and reshaped over the years, Antonio shows this and how the time he has spent in Mexico has contributed to his of attachment to Mexico:

At this point, I used to be related more to the American culture, but as I spend more time here in Mexico, I am related more to the Mexican culture, even though I still have aspects about the American culture that I like and that I miss, but I feel more identified as a Mexican (Antonio).

This is similar to what Laura has experienced while living in Mexico. She has been able to identify aspects of the United States and Mexico that she has learned to value:

From Mexico, I like many things. I know Mexico has many problems as a country, but I like the fact that we still have that union in our families, and we have that good union also with our friends. Yes, we try to gather with them frequently, see each other, and share many things. Something that I found difficult to do in the U.S., I did make quite a few friends, which are the ones who I miss, but in general, the people are very cold, not very united, and it's like everyone is doing their own thing. [...] I find it a more humanistic culture, and the U.S. not. It is a culture more focused on competence and more materialistic (Laura).

This shows us the complexities of living in two countries and how the participants' identity can be shaped and re-shaped over the years. An important aspect to consider is the location, or place, where these experiences are lived. But as Pretty, Chipuer and Bramston (2003) explain, location is not enough to create a sense of place. This has to emerge from involvement between people and the community, but at the same time, this includes emotions and a sense of belonging. Pretty *et al.* (2003) explain that: "The specifications of concepts subsumed under sense of place, particularly place identity, place attachment and sense of community, have not been clearly articulated. There is considerable overlap between factors such as emotional bonds, affiliation, behavioral commitment, satisfaction and belonging..." (p. 274). For the participants of this study, being able to have

life experiences in both countries has helped them see things from a different perspective, as Laura describes:

Well, I got the experience of knowing a new culture. I got the experience to appreciate more what I have in Mexico. I got the experience since the moment I was in the U.S. and I saw the lifestyle that they live, that opened up my mind. When I returned to Mexico, I saw things from a different perspective, but at the same time, it made me value more what I have here (Laura).

Another aspect that has shaped who they are and how they feel is related to the experiences of discrimination they have had, not only in the United States, but also in Mexico. For Salvador, the way he looked and dressed was a factor that contributed to distinguish himself from his Mexican peers:

I would have to say the way of dressing, because my way of dressing was so different. Sometimes people would tell me: Hey! Where did you buy your clothes? Or, why do you wear that? Like, why do I wear what? This is how I feel comfortable, and then, I had similar, I mean, I had negative perceptions towards why I dressed that way because being bald and, having a goatee. Maybe he's into a negative lifestyle, negative lifestyle meaning that if I was in a gang, or something like that, but no, it's just a way of living through hip hop (Salvador).

A linguistic aspect was also a characteristic that people used to notice in these participants. Some were constantly questioned about their level of Spanish. Even when they looked Mexican, their command of Spanish was not in accordance according to the others' expectations, as Salvador mentions:

I fixed my Spanish, because my Spanish was how Mexicans here kind of like discriminated against, Mexicans in the States, meaning that their Spanish is *mocho*, meaning that you put English words into the way you speak Spanish, so I can say I just fixed my Spanish (Salvador).

Similarly, Juan also makes reference to this issue, and how this even influenced his interaction in conversations:

Actually, when I got here, fourteen, fifteen, like sixteen months ago, kind of in a way, because of my accent, my Spanish was just bad, short. Sometimes I would just stay quiet because I wouldn't know what to say back to them, so sometimes I felt like that, but not anymore (Juan).

All participants, although, agree that with the time, they felt more secure about their linguistic ability in Spanish, and this helped them with their self-image and how they could start their socialization process in a new community. In this sense, linguistic constructions are crucial indicators of social identity for members of a community as they constantly engage in interactions with other people. This, in turn, influences how these participants see themselves in relation to others and how their past experiences shape their professional identity, as it will be discussed in the following section.

Perception of the Self and the Impact on Professional Identity

Tang (1997) explained that one's identity is not innate, but is affected by various social factors, such as being compared to others. Our professional identity shifts in our relationships with people, with learners, as well as with colleagues. Brison (2002) argues that the self is autonomous and dependent, shaped and "formed in relation to others and sustained in a social context" (p. 41). He also points out that understanding this relational aspect is essential to learning who we are as people and as teachers. In the case of these participants, they were able to recognize the advantages they had over their counterparts, especially when this is about a linguistic advantage, as Gaby points out:

I guess I could define myself as something different because my experiences would be very different from someone else's, so I think, even though, even if I hadn't traveled to the States, I still had different experiences from other teachers that would make me unique in my teaching. Or my experiences with my past teachers would have formed me to be a certain type of teacher, so, I think, for anyone, it's not necessarily that.

It's just your past experiences that you have gone through that make you who you are as a teacher (Gaby).

In a similar case, Arturo points out how having lived in the two countries has influenced the way he saw himself as a teacher:

I think I wouldn't be where I was if I hadn't done it. I wouldn't be an English teacher and I wouldn't see. I wouldn't have a more open view of how things happen, not just American, not just Mexican, just in between. I think it helped open my mindset a little (Arturo).

Identities are constructed in interactional situations, therefore, they are the result of the negotiations between participants as to what roles, actions, attitudes and behaviours are most pertinent in the given context, time and the resultant positioning of the self and each other (Fairclough, 1996; Lillis, 2001). For these participants, being able to direct their experiences in the teaching profession was a catalyst to reinforce their positive self-image, but also to find what they wanted to continue doing as professionals, as Antonio suggests:

Mmm, I'm glad it happened that way. I don't know if I would have been able to do what I do if I hadn't done it. It's because of what I've been, and what I've done, and what I've done has made me who I am, and at this point I feel very happy, and I want to continue. I found something that I like doing. I enjoy my work, and those experiences have helped me get here (Antonio).

An individual plays with different levels of identity, as if the person had a portfolio of ethnic identities, and can choose from it at a given moment, time and place. Social identity can be seen as the various ways in which people understand themselves in relation to others (Peirce, 1995). For Salvador, his linguistic advantage has made him feel confident when using the language, but he also takes on the role of a helper, someone who can help other teachers to achieve a good level and, of course, his students as well:

I don't want to just give pride to myself but, I just want to say that I acquired the language fully. I dominate the language. I have an amount of cultural

knowledge of the language, which I just want to say I acquired the language, and I just want to help people out. I don't want to say I'm better than the teachers. I just want to feel somebody to help others in need. (Salvador)

All in all, the formation of identity is a process that involves performances which are recognized both by the group and the individual. These participants have found a group where they feel they belong, where they share similar characteristics, and this enhances their self-esteem and positive self-image after living different experiences. This can be traced when we see how they became English teachers and how they feel identified with a particular group who seems to share the same characteristics. This will be discussed in the following section.

Identifying with Other Transnational Teachers

As social entities, we tend to find associations with others who share similar experiences and interests. For transnationals, this means identifying with those with experiences on both sides of the border. What this entails is that these individuals find a common arena, within a third space or hybrid culture. Below, Salvador exemplifies this notion of finding commonalities among those who share a similar background:

Yeah, I relate myself more towards English teachers who were in the States, who grew up in the States. I share more similarities with them, as opposed to English teachers here in Mexico (Salvador).

Salvador makes reference to shared similarities, although little detail is given regarding these. The following excerpts from other participants provide more detail. For example, Arturo offers further insights into these similarities:

Usually it's something related to work. If it's a colleague, and it's little things, for example sports, basketball, American football more, politics, we also talk about U.S. politics, not just Mexican politics, and, even more right now (laughter), and we just have more similar topics that we can talk about (Arturo).

Above, Arturo mentions “little things”, specifically referring to sports and politics. These mundane topics carry with them the transnationals’ funds of identity which are used as a means to create affiliation to the community of practice. Similarly, Yolanda makes claims regarding the nostalgia of such encounters:

Because we share conversations, like topics, and then we say: when I went to, I don’t know, Chicago, it was like this and that, or when I went to Santa Barbara it was like this and that. And we see what things that were in common, and what wasn’t common (Yolanda).

Yolanda finds common grounds in recounting nostalgic experiences in the U.S. So far, we have portrayed how the participants establish a common ground based on their shared experiences. However, this is not the only component. Transnationals also use linguistic traits to identify and relate to other teachers.

How do I identify someone? Sometimes because of their accent. Usually like when they’ve been in the States, they have different accents than teachers that learned English as a foreign language. Sometimes the accent gives it away (Gaby).

Gaby states that she identifies other transnational teachers based on their accent. She claims that these teachers possess a different accent possibly due to the way in which they learned the language, making a distinction between learning it as a second language through immersion and as a foreign language through formal language classes. However, one must consider that accent is a subjective and difficult aspect to point out as there can be great variety in accents. Below, Yolanda points out pronunciation which in terms of native and non-native speaker may perhaps be a more reliable means of identifying transnational teachers.

Well, if we talk to each other maybe, like if they have very good pronunciation. Maybe I would ask them: where did you learn English? That’s one of the first questions I guess I would ask: where did you learn English? And in that way, I could know if they learned it in, or if they were in the U.S. or not, or wherever they speak English (Yolanda).

Yolanda describes transnationals' pronunciation as "very good". Perhaps what she refers to is what is usually found in research regarding transnational English teachers. This literature states that transnationals usually possess pronunciation which is native or native-like (Petrón, 2009). The previous two excerpts allude to transnationals productive skills and a description of their English which is a product of immersion in the language. The next two excerpts begin to set division between the transnational teacher and the teacher without such experiences. In the following excerpt, Arturo makes reference to classroom practices and to ideologies regarding the U.S.:

They are usually less idealistic about the U.S. (laughter), and more open-minded regarding the language, and mistakes of the language (Arturo).

The above, points out two differences between the transnational and the Mexican national teacher. First, he perceives that the Mexican national teachers tend to be more "idealistic" about the U.S. Perhaps, what he refers to is that as the transnationals have experienced life in the U.S. first hand, they present their experience as they lived them to their students. Second, he points out how Mexican English teachers are often viewed as being less lenient with their students regarding mistakes in the classroom. Here, the differentiation he is making is between the focus on fluency and accuracy of students' production. This excerpt leads to the next section in which the participants portray how, within a group of teachers, there are distinctions which set them apart.

Different from National Teachers

Based on their experiences and how the participants see themselves and others, they seem to also delineate who is not a member of such community. They do this based on their observations and also on the perceptions held by others, such as students and other teachers. Salvador describes his experience with other non-transnational teachers:

I don't want to be judgmental, but, sometimes I think that they feel kind of intimidated because here's somebody that knows the language fully, has full dominance, and sometimes they feel jeopardized towards if I'm going to take their job away, or maybe, some of their students, they say, I don't know, they go with the English speaking teacher, just go with him, because he knows. He tends to know more, or sometimes, a teacher feels less because their students look for me for examples, or, maybe facilitating more the language towards them. (Salvador)

Expanding on Salvador's comment where non-transnational teachers feel intimidated, Antonio mentions that aside from "knowing the language", these teachers also feel pressure due to his preparation in the BA program:

I think there is an implicit difference. Not necessarily it has to be something to talk about, because some local teachers might feel intimidated by somebody else that has more experience, or that has learned the language in a different context. It's not something that I go around mentioning: Hey! Yes, I have more experience than you. I've been to more places than you. I speak better than you. That's not necessarily true but, it does, I think, it does weigh in the back of the mind of the person when someone else seems to be better prepared as far as having more interaction in other cultures, or in other situations (Antonio).

The excerpts above illustrate notions of fear or intimidation that other teachers may hold. The following excerpts show how the participants perceive that other teachers view them differently based on their linguistic abilities and their transnational backgrounds. Yolanda notices how other teachers view her differently because of where she learned English.

Well, I've noticed that some teachers, like the group teachers, you know, I'm working in PNIEB [*Programa Nacional de Inglés en Educación Básica*, National English Program for Basic Education], and they ask me where I learned English, and since they know where I learned English, they tell me: Oh, so you do know English. You do know how to teach. I'm like, okay with the fact that me going to the U.S. doesn't mean that I can teach, but

they see it like that. They tell me: Oh, so you know how to be a teacher, *no como los otros, usted sí sabe* [not like the others, you do know], and I'm like: Do they do see the difference, or what? (Yolanda).

Yolanda alludes to a problem which the PNEIB program faced which was that the Ministry of Education (*Secretaría de Educación Pública*, SEP) often did not give equal opportunities to qualified English teachers (see Sayer, 2015). Often, qualified teachers were not hired because they were not *Normalistas* (primary school teachers) or they did not hold a degree which matched exactly with the name that the SEP required. However, once in the program, transnational teachers such as Yolanda would stand out as they held a different profile from the rest.

Below, Laura depicts how her experience having contact with a different nation set her apart from other teachers.

I think they view me a bit differently in the sense of simply having traveled outside of Mexico. From the moment that a person travels outside his country, our perspective changes, so being called United States, being called Australia, being called China, England, it doesn't matter the country. I think it is simply the fact of having traveled outside of Mexico, and they view us a bit differently. (Laura)

As seen in this and the previous section, the transnational teachers in this study rely on their funds of identity. These funds were shared lived experiences and perception. In turn, these similarities amongst themselves created a type of binary situation in which there were those who were alike and those who were not. This created boundaries in their group and almost requisite-like characteristics for membership.

Lived Experiences as a Resource for ELT

As a result of their migratory experiences, transnational students (and in the case of this study, English teachers) have academic trajectories which often represent a collage of academic experiences. This may perhaps be a disadvantage and an obstacle for some transnationals,

however, for those who decide to become teachers, this experience may enrich their teaching practices. Gaby emphasizes this idea:

I think it has implemented in how I teach, because I use a lot techniques that even my own professors used when I was younger (Gaby).

Adding to this point is Laura's experience:

Yes, definitely, and since, as I mentioned previously, I had a group of very good teachers when I was in the U.S. I think that now that I am teaching English, this has somehow influenced in me in the sense that I want to be the best that I can as a teacher in honor of those teachers that I had. So, I want to somehow reflect their great quality as teachers. I want to become like them, and I think that if I had not had that experience, when I left Mexico, maybe I would be any teacher, but now I want to be the best I can be as a teacher (Laura).

From Gaby and Laura, we see that their schooling experiences in the U.S. somehow influenced their teaching practices and identities. Nonetheless, experiences in schools are not isolated and they are accompanied by experiences outside of school. These experiences may include contact with a new language and culture which without a doubt mold an individual into a new self. As seen in the following excerpts, transnationals make use of "real life examples" to enhance their learners learning experience. Salvador comments:

I want to say I'm an English teacher with the proper linguistics, with the proper usage of the language. I can provide an amount of examples for my learners. I put myself as an example for my learners to see what the book is trying to tell them, or what the activity is trying to make reference to the students. I put myself in that position. This is an example, and I provide them, or if they want to see a real-life example, I would just explain. Well, I lived, and I went through this (Salvador).

Similarly, Arturo adds:

Regarding my teaching, not much, just that I had to, I think, that the experience of having to talk with people from many different countries also helps you be more patient with the struggles that your students have,

because it's not that simple. And the final point is to communicate. If you can do that, you're good (Arturo).

Antonio expands:

Yes, definitely, these experiences have helped me because otherwise I would not have known about these topics, like I said, meeting new people, or getting to know other places. I can explain or use those experiences that I have related to the context or the lessons that I'm teaching, because I know what I'm talking about, not just what the book is saying, or what the syllabus says that we should cover. Okay, we are covering, perhaps restaurants. Of course, there are restaurants here in Mexico, but using the context of the United States, using English, provides a little more information that I can express to the students and explain that from a different point of view (Antonio).

From the excerpts above, the participants make note of how their transnational backgrounds play an important role in their teaching practice. They claim that their experience enables them to bring forth examples and make themselves examples for students. These experiences, as Arturo explains, also allow them to be more empathetic with students. Finally, their transnational trajectories, as Antonio claims, permit them to go beyond the examples found in textbooks making learning more authentic.

Conclusions

Once returning to Mexico, participants are faced with obstacles, such as finding a job and a degree program, negotiating their multiple identities through English and Spanish, and adapting themselves to cultural experiences, to name a few. Their English command is influential in their career entry and provides them with linguistic capital and this can be seen as an asset. Often, they are not aware of how beneficial their use of language is, but English seems to be the door opener for them becoming teachers. Through languages, both English and Spanish, their identity formation is fluid and non-static

(Blommaert, 2008; Kanno, 2003; Mora, Trejo & Roux, 2016; Norton, 2000, 2013; Norton & Toohy, 2011). Their ties to the United States are intertwined with their family ties of Mexico.

The participants have gone through a complex process of identity formation, having lived in two different countries and experienced different ways of living in both countries. At times they feel more attached to one or another. However, how they perceive themselves depends on where they are and who they are interacting with. They are able to realize that they have an edge over their counterparts and their linguistic capital in English gives them an advantage that they can use to their convenience. Moreover, they try to bring their transnational experiences into the classroom and use them as a source to create a new dynamic in the language classroom. Their career entry is often haphazard in that they did not plan to become a teacher, yet after time they grow to appreciate and even love teaching. This study shows the complexities of teacher socialization and identity of EFL teachers in Mexico and their negotiation through languages.

Concerning limitations, it would be valuable to explore the narratives of more participants to see if there are similarities or differences and also examine the reasons why participants go to the United States and return to Mexico. This research is of use for teachers or program coordinators who work with transnational students or teachers at different levels of education in private or public sectors. These teachers and coordinators need to look at these transnationals' experiences and how these lived experiences influence how the transnationals perceive themselves as individuals and teachers. This information will have an implication for teachers, coordinators, and administration because it provides them with a better understanding of these transnational teachers. As they may have had different experiences in the United States or Mexico, they might have a somewhat idealistic view of how the language should be taught, or what an English teacher should possess. This study will shed light on possible transnationals they have had as students or teachers on both sides of the border.



References

- Blommaert, J. (2008). *Grassroots literacy: Writing, identity and voice in central Africa*. London, UK / New York, NY: Routledge.
- Bodycott, P. (1997). The influences of personal history on preservice Malay, Tamil, and Chinese teacher thinking. *Journal of Education for Teaching*, 23(1), 57-68.
- Boyce, C. & Neale, P. (2006). *Conducting in-depth interviews: A guide for designing and conducting in-depth interviews for evaluation input*. Watertown, MA: Pathfinder International.
- Brison, S. (2002). *Violence and the remaking of self*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burgess, R. CG. (1984). *In the field: An introduction to field research*. London, UK: Allen & Unwin.
- Christiansen, M. S., Trejo-Guzmán, N. P., & Mora-Pablo, I. (2017). You know English, so why don't you teach? Language ideologies and returnees becoming English language teachers in Mexico. *International Multilingual Research Journal*, 12(2), 80-95.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C., (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. DOI: 10.1177/1354067X13515934
- Fairclough, N. (1996). Technologicalisation of discourse. In C. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (eds.). *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis* (pp. 71-83). London, UK: Routledge.
- Farrell, T. S. C. (2001). English language teacher socialization during the practicum. *Prospect*, 16(1), 49-62.

- Frausto-Hernández, I. (2017-2018). Factors influencing identity construction and teaching practice of BA TESOL transnational students. *Lenguas en Contexto*, 4(8), 4-12.
- Grey, C. (1994). Career as a project of the self and labour process discipline. *Sociology*, 28(2), 479-97.
- Kanno, Y. (2003). *Negotiating bilingual and bicultural identities: Japanese returnees betwixt two worlds*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kouritzin, S. (2000). Bringing life to research: Life history research in ESL. *TESL Canada Journal*, 17, 1-35.
- Labuschangne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental. *The Qualitative Report*, 8(1), 1-4.
- Legard, R., Keegan, J., & Ward, K. (2003). In-depth interviews. In J. Ritchie & J. Lewis (eds.). *Research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 138-169). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lillis, T. M. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. New York, NY: Routledge.
- Lofland, J., & Lofland, L. H. (1995). *Analyzing social settings* (3rd ed.). Belmont, CA: Wardsworth.
- Menard-Warwick, J. (2008). The cultural and intercultural identities of transnational English teachers: Two case studies from the Americas. *TESOL Quarterly*, 42, 617-640.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moll, L. C. (1990). *Community knowledge and classroom practice: Combining resources for literacy instruction*. Tucson, AR: The University of Arizona.
- Monzó, L. D., & Rueda, R. (2003). Shaping education through diverse funds of knowledge: A look at one Latina paraeducator's lived experiences, beliefs, and teaching practice. *Anthropology & Education Quarterly*, 34, 72-95.
- Mora, A., Trejo, P., & Roux, R. (2016). The complexities of being and becoming language teachers: issues of identity and investment. *Language and Intercultural Communication*, 16(2), 182-198. DOI: <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1136318>

- Mora-Pablo, I., Lengeling, M. M., & Basurto-Santos, N. M. (2015). Crossing borders: Stories of transnationals becoming English language teachers in Mexico. *SIGNUM*, 18(2), 326-348.
- Mora-Pablo, I., Rivas-Rivas, L. A., Lengeling, M. M., & Crawford, T. (2015). Transnationals becoming English teachers in Mexico: Effects of language brokering and identity formation. *GIST Education and Learning Research Journal*, 10, 7-28.
- Mora-Pablo, I., Frausto-Hernández, I., Rangek-Gamiño, N. (2016). Transnational teachers of English in Mexico: Becoming professionals. In N.M. Basurto Santos & M.L. Cardenas (eds.). *Investigaciones sin fronteras: New and enduring issues in foreign language education* (pp.303-314). Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning. Extending the conversation*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, UK: Longman/Pearson Education.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446.
- Petrón, M. (2009). Transnational teachers of English in Mexico. *The High School Journal*, 92(4), 115-128.
- Petrón, M. A., & Greybeck, B. (2014). Borderlands epistemologies and the transnational experience. *Gist Education and Learning Research Journal*, 8(1), 137-155.
- Peirce, B. N. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Pretty, G. H., Chipuer, H. M. & Bramston, P. (2003). Sense of place amongst adolescents and adults in two rural Australian towns: The discriminating features of place attachment, sense of community and place dependence in relation to place identity. *Journal of Environmental Psychology*, 23(3), 273-287.
- Portes, A. (1997). Immigration theory for a new century: Some problems and opportunities. *International Migration Review*, 31, 799-825.
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

- (2006). *Language and professional identity*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Rivas-Rivas, L. (2013). Returnees' identity construction at a BA TESOL program in Mexico. *PROFILE*, 15(2), 185-197.
- Rubin, H., & Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sánchez, P. (2009). Even beyond the local community: A close look at Latina youths return trips to Mexico. *The High School Journal*, 92(4), 49-66.
- Sayer, P. (2015). A response to the Sorry report on the state of the PNEIB and English language education in Mexican public schools. *MEXTESOL Journal*, 39(4), 1-11.
- Serna-Gutiérrez, J. O. I., & Mora-Pablo, I. (2018). Critical incidents of transnational student-teachers in central Mexico. *Profile*, 20(1), 137-150.
- Tang, C. (1997). On the power and status of nonnative ESL teachers. *TESOL Quarterly*, 31(3), 577-580.
- Trejo-Guzmán, N. P., Mora-vásquez, A., Mora-Pablo, Lengeling, M., & Crawford, T. (2016). Learning transitions of returnee English language teachers in Mexico. *Lenguas en Contexto*, 7, 121-133.
- Vertovec, S. (2001). Transnationalism and identity. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 27(4), 573-582.
- Villegas-Torres, P., & Mora Pablo, I. (2015). El migrante de retorno y su profesionalización como maestro de inglés. *Verano de la Investigación Científica*, 1(2), 1161-1165.
- Wallace, K. R. (2001). *Relative/outsider: The art and politics of identity among mixed heritage students*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W.R. Houston (ed.). (pp. 329-348). New York, NY: Macmillan.

Este libro fue editado y publicado por la Editorial Uniagustiniana.

Su texto se compone con letra tipo Lora a 10 pts.

Se terminó de imprimir y encuadernar en los talleres de Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S. Xpress Kimpres, en septiembre de 2019, sobre papel Holmen Book de 55 grs, con un tiraje de 200 ejemplares.