

**CARACTERIZACIÓN DE SEIS PROGRAMAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE
DE ELE EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ**

Luz Stella Moyano Bonilla

Universidad Pedagógica Nacional

Departamento de Lenguas

Facultad de Humanidades

Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Bogotá, 2017

**CARACTERIZACIÓN DE SEIS PROGRAMAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE
DE ELE EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ**

Luz Stella Moyano Bonilla

Trabajo de grado para optar el título de Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Asesora

M.A. Nohora Patricia Moreno García

Universidad Pedagógica Nacional

Departamento de Lenguas

Facultad de Humanidades

Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Bogotá, 2017

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá, 26 de junio de 2017


Resumen

El español como lengua extranjera ELE y sus dinámicas de enseñanza aprendizaje son el tema principal de este trabajo de investigación, específicamente referido a la enseñanza y especialmente, interesado en revisar o mejor describir aspectos que tienen que ver con la formación de los docentes de ELE, en la ciudad de Bogotá, desde dos componentes principales, el aspecto demográfico de los estudiantes y su perspectiva sobre tres ejes constitutivos de los programas de formación: la pedagogía, la investigación y el proceso de autoevaluación en la organización de los programas.

El interés por el desarrollo de los programas de formación está relacionado con el actual auge del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, no solamente en Bogotá sino en otras ciudades de Latinoamérica, auge que obedece a situaciones que tienen que ver con acciones no sólo de índole pedagógico sino también de tipo cultural, social y económico.

Este trabajo de investigación corresponde a un estudio de corte *descriptivo-interpretativo*, con un enfoque metodológico mixto, específicamente está referido al uso del análisis *de correspondencias múltiples* como eje metodológico de su desarrollo.

Los datos aquí recopilados se refieren a la formación docente, aspecto de gran importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua, el cual, para el caso del español como lengua extranjera ELE en Bogotá, requiere del desarrollo de mayor cantidad de propuestas, no sólo en cuanto a la formación docente, sino en general, de propuestas que permitan seguir fortaleciendo el conocimiento de este proceso.

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>SEMINARIO DE CALIDAD</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 3 de | |

| 1. Información General | |
|-------------------------------|---|
| Tipo de documento | Tesis de Grado de maestría de investigación. |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | Caracterización de seis programas para la formación docente de ELE en la ciudad de Bogotá |
| Autor(es) | Moyano Bonilla, Luz Stella |
| Director | Moreno García, Nohora Patricia |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 90 p |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional |
| Palabras Claves | FORMACIÓN DOCENTE, PROGRAMAS DE FORMACIÓN, ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, ENSEÑANZA |

| 2. Descripción |
|---|
| <p>El siguiente estudio tiene como objetivo caracterizar seis programas para la formación de docentes de ELE, en la ciudad de Bogotá, desde dos componentes descriptivos: el aspecto demográfico de los estudiantes y su perspectiva sobre tres ejes constitutivos de los programas: la pedagogía, la investigación y el proceso de autoevaluación de los procesos de organización de los programas. El interés por el desarrollo de los programas de formación está relacionado con el actual auge del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, no solamente en Bogotá sino en otras ciudades de Latinoamérica, auge que obedece a situaciones que tienen que ver con acciones no sólo de índole pedagógico sino también de tipo cultural, social y económico.</p> |

3. Fuentes

Sandra Beltrán, Patrick Charaudeau, María Espejo, Yamith Fandiño, David Garcia, Roberto Hernández, José A. Martínez, Oscar Saldarriaga, Orlando Pulido, Irina Stratulat, Luis Ayllón, Angélica María Díaz Correa, Anne Marie Chartier, Paula Pogré, Martínez-Cachero Laseca, Antoni Verger, Xavier Bonal, Zulay Pereira Pérez, Jean Paul Benzecri, Escofier Cordfier. Alicia Gutiérrez, Robalino, Magaly Robalino,

4. Contenidos

Esta caracterización se lee en seis capítulos, organizados de manera tal que permitan dar secuencia al desarrollo del tema, en un primer momento la introducción y el planteamiento del problema donde se describe la situación actual de ELE, el auge de ELE en Latinoamérica y en Colombia; enseguida, aspectos teóricos relacionados con la formación docente, el desarrollo profesional docente y el análisis de correspondencias múltiples como base del marco metodológico, luego, el análisis descriptivo de los datos obtenidos respecto a información demográfica y a la descripción de los ejes constitutivos de los programas, finalmente, las conclusiones.

5. Metodología

Esta investigación, de carácter *descriptivo-interpretativo*, con un enfoque metodológico mixto, específicamente está referido al uso del *análisis de correspondencias múltiples* como eje metodológico de su desarrollo. Este modelo, pertenece al tipo de *análisis multivariante cuya* finalidad es analizar simultáneamente conjunto de datos multivariantes, es decir, que se tienen en cuenta diferentes variables medidas para cada individuo o para el sujeto de estudio, con el fin de llegar al conocimiento de la situación, en este caso específico: la caracterización de seis programas para la formación de docentes de ELE en la ciudad de Bogotá.

Esta caracterización se da como resultado de las percepciones y las experiencias de los estudiantes de los programas, utilizando como instrumento de recolección de datos una encuesta virtual, con preguntas de selección múltiple sobre dos aspectos generales: características demográficas de los estudiantes y sobre tres ejes constitutivos de los programas: el eje pedagógico, el eje de investigación y el eje relacionado a la autoevaluación de sus procesos de organización.

6. Conclusiones

La concepción de este trabajo de investigación, respecto a los programas para la formación docente de ELE y respecto al objetivo planteado para su caracterización, tiene como base la descripción del aspecto demográfico de sus estudiantes y la descripción de los ejes pedagógico, investigativo y autoevaluativo, de seis programas para la formación docente en ELE en la ciudad de Bogotá, esta caracterización permite presentar la situación actual de los programas de formación docente de ELE.

Luego de la realización de esta investigación, es posible afirmar que como característica general, la organización de estos programas para la formación de docentes de ELE se desarrolla teniendo como sustento una búsqueda constante respecto al encuentro multicultural que significan todas las interacciones del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, junto con el interés por un desarrollo pedagógico y de infraestructura en su diseño, acorde a las necesidades actuales, además por promover procesos de mejoramiento académico, social, cultural y también, económico de sus participantes.

| | |
|-----------------------|---------------------------|
| Elaborado por: | Luz Stella Moyano Bonilla |
| Revisado por: | Patricia Moreno García |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 28 | 08 | 2017 |
|--|----|----|------|

A mi adorada familia, que son mi todo, por su paciencia y comprensión.

Tabla de contenido

| | |
|--|-----------|
| Resumen | 4 |
| Introducción | 13 |
| Planteamiento del Problema de Investigación | 15 |
| Descripción del Problema de Investigación | 15 |
| Auge de ELE | 16 |
| ELE en Latinoamérica | 19 |
| ELE en Colombia. | 21 |
| Justificación | 22 |
| Antecedentes | 24 |
| Pregunta de Investigación | 30 |
| Objetivos de Investigación | 30 |
| Objetivo general | 30 |
| Objetivos específicos | 30 |
| Marco Teórico | 31 |
| Formación Docente | 31 |
| Desarrollo Profesional Docente | 36 |
| Políticas públicas y formación docente: investigar y evaluar | 38 |
| Aspectos de la formación inicial | 40 |
| Formación en servicio | 43 |
| Formación del docente de lengua extranjera en servicio | 45 |
| Marco Metodológico | 48 |
| Enfoque Metodológico Mixto | 48 |
| Análisis de Correspondencias Múltiples | 49 |
| Población | 51 |
| Instrumentos Utilizados | 51 |
| Análisis de Datos | 53 |

| | |
|---|-----------|
| Análisis Descriptivo de los Resultados | 54 |
| Información Demográfica de los Estudiantes de los Programas | 54 |
| Ejes Constitutivos de los Programas | 60 |
| Eje 1: La Pedagogía en el Programa para la Formación de Docentes de ELE | 60 |
| En cuanto al perfil profesional del profesor formador y del estudiante | 60 |
| En cuanto al programa para la formación de docentes de ELE y el estudiante | 61 |
| En cuanto al currículo | 62 |
| <i>Respecto a los objetivos</i> | 62 |
| <i>Respecto a los contenidos</i> | 63 |
| <i>Respecto a la didáctica</i> | 65 |
| <i>Respecto al contexto institucional y la infraestructura del programa</i> | 67 |
| <i>Respecto a los procesos de evaluación</i> | 68 |
| Eje 2: La Investigación en los Programas de Formación | 69 |
| La investigación según la formación de los estudiantes | 69 |
| La investigación según modalidad de los programas | 71 |
| Eje 3: La Autoevaluación de la Organización de los Programas | 72 |
| La autoevaluación según la formación de los estudiantes | 72 |
| La autoevaluación según la modalidad de los programas para la Formación de docentes de ELE | 73 |
| Conclusiones e implicaciones | 74 |
| Bibliografía | 79 |
| Apéndices | 82 |

Lista de Tablas

| | |
|---|-----------|
| Tabla 1. Antecedentes de Investigación | 25 |
| Tabla 2. Docente de Lenguas | 46 |

Lista de Figuras

| | |
|--|-----------|
| Figura 1. Español en el Mundo | 18 |
| Figura 2. Lo que ha de Saber y Saber Hacer Cualquier Profesor | 42 |
| Figura 3. Género | 54 |
| Figura 4. Edad | 55 |
| Figura 5. Edad por Institución | 55 |
| Figura 6. Título Pregrado de los Estudiantes de los Programas | 56 |
| Figura 7. Experiencia Docente en Años de los Estudiantes de los Programas | 58 |
| Figura 8. Nivel de Formación | 59 |
| Figura 9. Sobre la Institución Oferente de los Programas | 59 |
| Figura 10. Perfil del Profesor Formador | 60 |
| Figura 11. Respecto a la Organización de los Programas | 61 |
| Figura 12. Respecto a los Objetivos de los Programas | 62 |
| Figura 13. Respecto a los Contenidos de los Programas | 63 |
| Figura 14. Respecto a la Didáctica de los Programas | 65 |
| Figura 15. Contexto Institucional e infraestructura de los Programas | 67 |
| Figura 16. Los Procesos de Evaluación en los Programas | 68 |
| Figura 17. La Investigación según la Formación de los Estudiantes | 69 |
| Figura 18. La Investigación según la Modalidad del Programa | 71 |
| Figura 19. Referida a la Autoevaluación de la Organización de los | |

| | |
|---|-----------|
| Programas | 72 |
| Figura 20. La Autoevaluación Según la Modalidad de los Programas | 73 |

Lista de Apendices

| | |
|--|-----------|
| Anexo 1. Programas para la enseñanza de ELE en Colombia | 83 |
| Anexo 2. Programas para la formación de docentes de ELE en la ciudad de Bogotá. | 84 |
| Anexo 3. Encuesta virtual dirigida a los estudiantes de los programas de formación. | 85 |

Capítulo 1

Introducción

Actualmente aumenta en el mundo el interés por aprender español ya que es la segunda lengua más hablada en el mundo con 567 millones de hablantes, de los cuales 427 millones son nativos. Es el idioma oficial de 21 países y además, segunda lengua en más de 20 países. En los últimos años ha surgido una fuerte tendencia respecto a su uso en varios países de Europa y en Asia en donde jóvenes estudiantes y empresarios han optado por el aprendizaje del mismo como segunda lengua o como lengua de negocios. En el informe realizado por el Centro Virtual Cervantes (2016) ponderan el total de estudiantes en el mundo en más de 21 millones. Este repentino interés se debe a la apertura económica que ha tenido Latinoamérica en los últimos años y que ha llevado a inversionistas y turistas al uso del español como segunda lengua o como lengua extranjera (Espejo, Flórez, & Zambrano, 2009).

Ante este panorama mundial es muy importante analizar el papel que juegan los países de habla hispana en la promoción y proyección del español como lengua internacional, no sólo en la difusión y el desarrollo de los programas de enseñanza del español como lengua extranjera sino también la formación de profesores que se desarrolla en estos programas.

Es así como, desde una perspectiva pedagógica, el siguiente estudio tiene como objetivo caracterizar seis programas para la formación de docentes de español como lengua extranjera (ELE), en la ciudad de Bogotá. En primer lugar, se hace una caracterización demográfica de sus estudiantes y luego, se describen los tres ejes principales constitutivos de su desarrollo: la pedagogía, la investigación y la autoevaluación de sus procesos de organización, desde la perspectiva de quienes han participado como estudiantes de estos programas.

En el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, el docente se presenta como un componente que mediante sus acciones dinamiza este proceso, teniendo en cuenta que existen varios elementos que rodean su quehacer pedagógico, social y cultural, la presente investigación se enfoca específicamente, en el aspecto que tiene que ver con su formación .

La formación docente se presenta entonces como un hecho significativo, relevante e imprescindible, no sólo en lo que tiene que ver con la promoción y difusión de español como lengua extranjera, para el caso particular de esta caracterización, sino también en cuanto a las expectativas e inquietudes, que se generan frente a su desarrollo e infraestructura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en Bogotá.

Además del sector educativo y académico, que reflexiona desde el saber pedagógico y científico sobre la formación docente como objeto de investigación, existen otros sectores como el sector empresarial, político y financiero internacional que buscan la concreción de negocios y de acciones de cooperación con países latinoamericano, lo cual genera también políticas de difusión de ELE, por cuanto el aprendizaje y la enseñanza del español se convierten en otro elemento más que proporciona una dinámica a estos procesos de negociación y desarrollo social, político, económico y su vez pedagógico, por último, el sector turístico, también busca atraer extranjeros al país con la promoción de los programas de ELE para estudiantes y profesores extranjeros.

El interés por el desarrollo de los programas de formación docente está relacionado con el actual auge de ELE, y de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, no solo en Bogotá sino en otras

ciudades de Latinoamérica, auge que obedece a situaciones que tienen que ver con acciones pedagógicas, culturales, sociales, demográficas y además económicas.

De la misma manera que es posible expresar que existe un auge de la enseñanza – aprendizaje del español como lengua extranjera, también es posible expresar que existe un creciente interés en el proceso para fomentar y promocionar la formación docente en ELE, ya que diferentes instituciones presentan varias modalidades de programas para docentes e inclusive, para profesionales de otras especialidades que se interesan cada día más por cursar estos programas, como una forma de expandir sus oportunidades, no sólo académicas, sino también laborales.

Planteamiento del Problema de Investigación

Descripción del problema de Investigación

El hombre y la dinámica del conocer cuentan, además, con un elemento que se le atribuye al conocimiento humano, una de sus características más valiosas: el poder de circular, lo cual le brinda esa maravillosa cualidad de ser comunicado, entre otros medios, a través del uso de la lengua (Charaudeau, 2005). Actualmente la posibilidad de difusión se presenta no sólo como una cualidad sino como una necesidad, como un requerimiento de características integrales en el contexto de la súper aldea global, para lo cual se necesita no solo el conocimiento de la lengua nativa, sino de una o de varias lenguas extranjeras.

Es recurrente que al hablar de lenguas extranjeras se tenga la creencia de que ciertas lenguas, como el inglés, son las más habladas en el mundo; sin embargo, esta situación podría estar cambiando. Otras lenguas se han desarrollado en gran medida, debido a diferentes acciones

políticas, sociales y demográficas; tal es el caso del ELE. Actualmente esta lengua se ha ido fortaleciendo hasta tal punto, que es posible hablar de un auge de ELE, para su enseñanza y su aprendizaje y no sólo en Colombia o a nivel latinoamericano, también a nivel mundial.

Estas acciones, para el caso de Colombia, van en primera medida, desde la implementación del actual Plan de Gobierno, por ejemplo, algunas entidades gubernamentales, como el Ministerio de Relaciones Exteriores y Ministerio de Educación Nacional, han diseñado diferentes políticas de promoción de ELE en el interior y en el exterior del país, hasta el diseño de propuestas complementarias a nivel más local, es así como, diferentes instituciones educativas públicas y privadas de nivel superior, no sólo ofrecen programas para la enseñanza de ELE, sino también ofrecen programas para la formación docente en ELE, eje central de la propuesta de este estudio. Las instituciones educativas oferentes de programas para la formación docente en ELE también buscan obtener un reconocimiento como centros educativos con trayectoria y calidad con la implementación de diferentes acciones de promoción.

Auge de ELE.

El Instituto Cervantes (IC), máxima institución difusora de ELE en el mundo, presenta algunos datos relacionados con aspectos sociales, lingüísticos, demográficos, tecnológicos y políticos que inciden en el auge de ELE; algunos datos son también recopilados de diferentes fuentes, publicaciones o expuestos como reportes particulares y que dan cuenta de todo tipo de relaciones que también, sustentan este auge.

El primer aspecto que permite reconocer que existe el actual auge de ELE, tiene que ver con el número de hablantes del español que según el informe del Instituto Cervantes (2016) se cuantifica en 548 millones de personas que tienen el español como lengua materna, lo que le

convierte en la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, recalca el IC y afirma que por demografía el porcentaje de la población mundial que habla español como lengua nativa va en aumento.

Según estadísticas, en algunos informes de Espejo, Flórez, & Zambrano (2009) el español es una de las lenguas que más se estudia en los Estados Unidos, (representa el 50% de los cursos de idiomas en las universidades estadounidenses) en parte debido a la procedencia hispanohablante de su población (53,03% crecimiento de la población hispana). Se pronostica que en el 2050 Estados Unidos será el primer país en el mundo con mayor número de hispano hablantes como segunda lengua. A nivel político, es una de las 6 lenguas oficiales de las Naciones Unidas entre el inglés, el francés, el chino, el árabe y el ruso. En asuntos culturales, se reconoce que la variedad de tradiciones y costumbres que hacen parte del patrimonio cultural de la lengua española, transmite una riqueza cultural enorme y atractiva para otras culturas desde el patrimonio cultural inmaterial y desde la literatura.

Actualmente, se evidencia un interés de muchos profesionales de la enseñanza y de otras carreras por ampliar su campo laboral, formándose ya sea como estudiantes de ELE o como profesores de ELE. Según Espejo, Flórez, & Zambrano (2009) algunos economistas y especialistas en mercado internacional estiman que el uso del español, en los últimos años, ha favorecido las relaciones comerciales en un alto porcentaje, por tanto, en medio de una crisis económica en diferentes países del mundo, los países de América Latina se han convertido en un importante objetivo de inversión y comercio.

Con el fin de dar un sustento gráfico de los aspectos anteriormente mencionados se presenta el siguiente mapa diseñado por Ayllón (2014), en donde se muestran aspectos de gran

relevancia relacionados con el auge del español y de manera más específica, se describen los países en donde el español es el idioma oficial y aquellos en los que a pesar de no ser el idioma oficial tiene un uso reconocido.

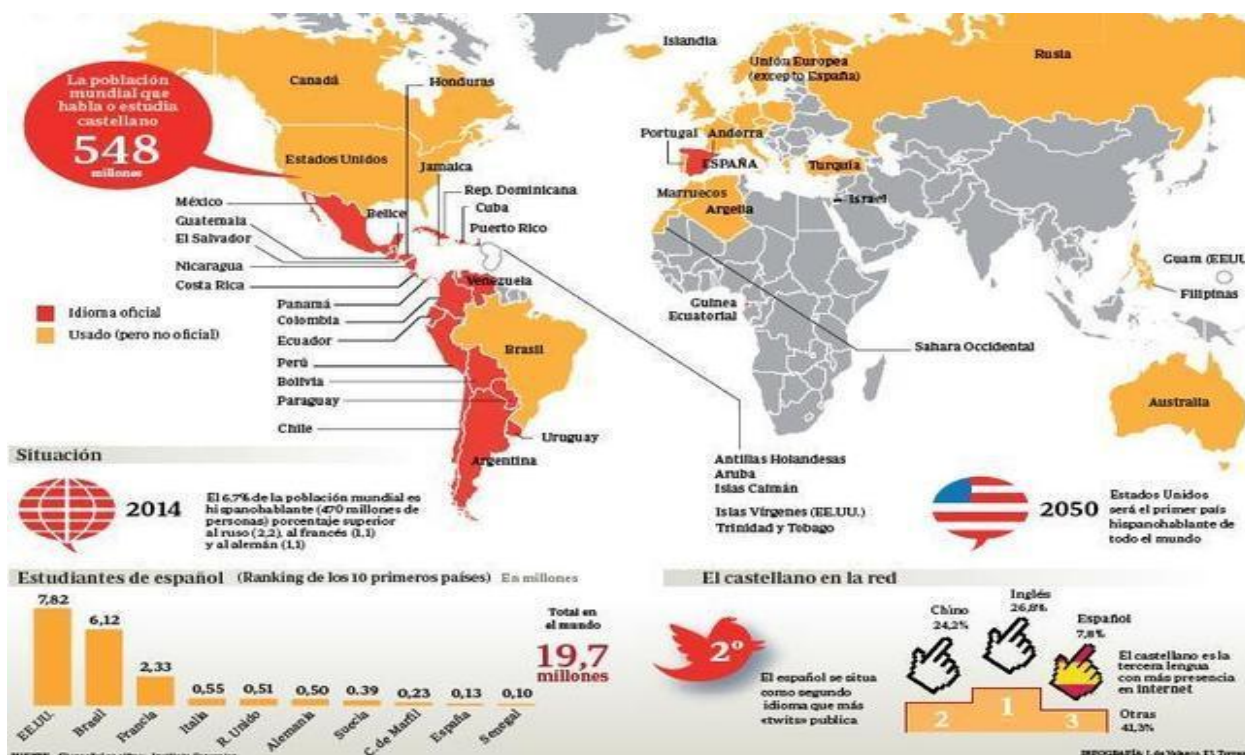


Figura 1. Ayllón, L. (2014). Español en el mundo [ABC Cultura Mapa] Recuperado de <http://www.abc.es/cultura/20140630/abci-castellano-auge-mundo-201406291958.html>

En el mapa anterior, se representan en color amarillo, los lugares donde el español se habla como segunda lengua o como una lengua extranjera predominante; es posible apreciar que, el español está presente en todos los continentes, son muchos los países y las culturas que hacen uso de él, también es un factor de gran importancia el hecho de que el español sea la segunda lengua más utilizada en la red de Twitter y que en internet, es la tercera lengua más usada, después del chino, el cual ocupa el segundo lugar debido al número de personas que lo

usan, el color rojo en el mapa representa a los países que tienen el español como lengua materna, además los pronósticos que se hacen de su expansión debido a cuestiones económicas, políticas y por supuesto sociales, demuestran que su uso seguirá en aumento.

ELE en Latinoamérica . Al hablar de un auge de ELE en Latinoamérica se debe reconocer que este es el resultado de procesos que obedecen no sólo a intereses económicos sino además a dinámicas sociales y culturales. Aparecen, por tanto, diferentes políticas de promoción originadas por dos hechos de gran impacto, el primero, la creación de MERCOSUR, que es el Mercado Común de los Países del Sur de América, firmado en 1991, cuyo objetivo central es el de facilitar y ampliar las posibilidades de mercado común y potenciar la explotación de recursos naturales comunes, hasta se ha pensado en la posibilidad de implantar una moneda única.

Esta unión también ha significado que se busquen proyectos que posibiliten una mayor cercanía y entendimiento, para lo cual es esencial el uso de la comunicación en un segundo idioma, el español. Un mismo idioma en común, es imprescindible, no sólo en términos económicos sino también de un acercamiento profesional y laboral, ya que la población, especialmente de profesionales del sur y del sudeste ha demostrado un creciente interés por aprender este idioma.

Hechos económicos y políticos como el tratado Mercosur y la aprobación en Brasil, de la ley 11.161 de 2005 también han generado toda una cultura hacia el interés y la promoción del ELE. La Ley del Español, como lo expresa Martínez-Cachero Laseca (2009), consejero de educación de Brasil, presenta al español como idioma obligatorio para el estudiante de enseñanza media, el hecho de que Brasil este rodeado por siete países que tienen el español como lengua nativa, las relaciones comerciales suscitadas por esta cercanía, las estrechas

relaciones económicas con España, junto con el peso mismo de la cultura hispana, son elementos de gran importancia que han originado que en Brasil, el número de hispanohablantes no brasileros vaya en aumento, ya sea por intereses de tipo laboral o profesional, nivel educativo y empresarial, fortaleciendo el interés y el desarrollo de políticas para ELE en Brasil.

Es notoria la importancia que han adquirido países como México, Brasil, Argentina y Colombia, como países latinoamericanos, interesados en la enseñanza de ELE y en particular en la capacitación de docentes. Son reconocidos los esfuerzos que en estos países se han realizado por organizar programas, currículos y exámenes de validación en el Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera, SICELE o el certificado de español, lengua y uso (CELU).

Con el fin de posicionarse y consolidarse como destinos principales para estudios lingüísticos y de formación docente a nivel mundial en ELE . los países latinoamericanos presentan diferentes acciones encaminadas a la contextualización local de los programas de enseñanza-aprendizaje y a diseñar exámenes propios de validación, el objetivo es que estos sean particulares al contexto latinoamericano, y específicamente, al contexto de cada país, para posicionar las variedades lingüísticas hispánicas locales, de los países donde el español es el idioma oficial.

ELE en Colombia. En el marco general de ELE en Latinoamérica, Colombia participa en su difusión y busca fortalecerse, como país oferente de programas de ELE y específicamente, de programas para la formación de docentes, sin descuidar dentro de este proceso la promoción de nuestra cultura. Para tal fin, el Ministerio de Relaciones Exteriores ha presentado una estrategia de diplomacia cultural que se implementa mediante el Proyecto de Inversión “Promoción de Colombia en el Exterior” con el fin de utilizar la cultura como herramienta de política exterior con base en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, el Plan de Gobierno, la Planeación Estratégica de la Entidad y los lineamientos de política Exterior.

Según el Plan nacional de Desarrollo 2010-2014, la dirección de Asuntos Culturales de la Cancillería de la República del actual gobierno trabaja alrededor del objetivo estratégico de calidad con fin de generar y aprovechar escenarios para el fortalecimiento, la participación y el posicionamiento de Colombia en las dinámicas y temáticas mundiales [...] para lo cual propone actividades continuas en una agenda internacional diversificada a temas que generen desarrollo desde la cooperación cultural, abrir espacios culturales nacional e internacionalmente, participar en eventos internacionales y organizar agendas culturales diversas pero principalmente, y es el tema que más interesa: Realizar actividades de alto impacto para el público objetivo extranjero empresarios, inversionistas, académicos, estudiantes, medios de comunicación y población en general.

Para el desarrollo de estas agendas relacionadas con ELE y su promoción en Colombia, se realizan en actividades culturales, deportivas y académicas. Es así como en el año de 2013 se implementaron 84 actividades académicas de las cuales sobresalen 7 (realizadas por iniciativa de la Dirección de Promoción de la Lengua Española), en Guyana, Surinam, Azerbaiyán, Jamaica, Brasil, China y Vietnam.

El 31 de julio de 2013, se presentó formalmente el portal Spanish In Colombia como una estrategia de promoción que se origina desde el Gobierno Nacional con el apoyo del Instituto Caro y Cuervo (ICC) con el fin de convertir a Colombia en el mayor destino académico en Latinoamérica para aprender español como lengua extranjera. Su objetivo es la divulgación de los programas de español que ofrecen las universidades colombianas y realizar actividades de promoción digital de ELE en redes sociales y en la web en general.

Según estadísticas del programa Spanish in Colombia desde el 1º de agosto de 2013, fecha de inicio del programa , 2.300 extranjeros estudiaron español en universidades colombianas , 470 docentes nacionales e internacionales se formaron en pedagogía y didáctica de ELE y 10 millones de personas han visto contenidos asociados al portal Spanish In Colombia en redes sociales. Estas cifras muestran el interés no solo por aprender español sino por formarse para enseñar ELE.

Con este panorama de ELE en el mundo y en Latinoamérica, Colombia ha diseñado políticas gubernamentales con el objetivo de que el país se proyecte como un gran centro de enseñanza y de capacitación de docentes de ELE para el mundo. Este contexto y el hecho de que existan en Bogotá un gran número de programas para la enseñanza de ELE, al igual que el interés por promover programas para la formación de docentes de ELE, justifica el interés específico de este estudio, realizar un análisis descriptivo-interpretativo, para indagar respecto a la formación docente.

Justificación

El auge de ELE a nivel internacional y en Latinoamérica, también se refleja en Colombia. Actualmente existen alrededor de 35 programas para la enseñanza de ELE ofrecidos

por instituciones de nivel superior en las principales ciudades del país como Medellín, Cali, Cartagena, Barranquilla, entre otras, de estos programas 18 corresponden a la ciudad e Bogotá y se ofrecen en diferentes modalidades virtual, presencial y a distancia. (ANEXO 1)

Diferentes situaciones y acciones políticas, sociales, tecnológicas en el país permiten reconocer que hay un aumento respecto al interés por ELE, esto ha permitido la realización de variados y diversos estudios respecto a las dinámicas de su enseñanza y aprendizaje, abarcando temas que tiene que ver con las interacciones de aula, al desarrollo de metodología, el diseño de materiales, a la cultura y a la interculturalidad, entre otros. De igual manera, se han realizado estudios enfocados a la interacción y al rol de los estudiantes y los docentes.

El crecimiento en la oferta y la demanda de los programas para la enseñanza de ELE, la calidad de estos programas, las expectativas e intereses de sus participantes, y además el conjunto de políticas promulgadas a este respecto, junto con los actuales requerimientos en cuanto a las competencias lingüísticas y culturales que se implementan en su desarrollo, hacen necesario que se vuelque la mirada hacia una de las aristas que conforman la interacción en la dinámica de la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, *los profesores*.

Este estudio tiene como eje de su desarrollo a los docentes y específicamente a su formación, enfocándose en los programas para la formación de docentes de ELE. Debido al interés y al ambiente de promoción y difusión que se vive actualmente en el país respecto a la enseñanza de ELE, se origina este estudio como un documento de referencia que presenta características, en primera medida relacionadas con información demográfica de los estudiantes de seis programas para la formación de docentes de ELE en Bogotá y en segunda medida información en cuanto a tres ejes constitutivos de los programas: la pedagogía, la investigación

y al proceso de auto evaluación en la organización de los programas, se trata entonces, de realizar un análisis descriptivo-interpretativo, desde la perspectiva de los estudiantes con el fin de ofrecer un panorama del estado de estos programas..

Antecedentes

Las investigaciones que tienen como objeto de estudio al docente de ELE y a los programas para su formación en Bogotá se encuentran en una etapa de desarrollo, considerando esta caracterización como una de las primeras en referirse a este tema, teniendo en cuenta que no se encontró registro sobre trabajos de investigación que hayan abordado las dinámicas de formación de profesores en ELE o que hayan comparado las estructuras académicas de estos programas en Bogotá o en Colombia.

Por el contrario, existe gran cantidad de investigaciones que giran en torno a la enseñanza de ELE, focalizadas en los estudiantes o en los centros de estudio que ofrecen estos programas, estas consideran como temáticas de su desarrollo las metodologías, los enfoques, el material didáctico, unidades de clase, las variedades lingüísticas o las dificultades observadas en el proceso de la enseñanza, entre otros.

La búsqueda de información en repositorios de universidades a nivel nacional e internacional y en programas gubernamentales y no gubernamentales, colombianos y de diferentes países, encaminados a la promoción de la formación en español como segunda lengua o como lengua extranjera y de profesores de ELE, permitió contextualizar el proyecto de investigación. Esta información se organiza cronológicamente en la siguiente tabla:

Antecedentes de investigación

| N. | Título | Autor | Año | Ámbito |
|-----------|--|--|------------|--|
| 1 | Estado del arte del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá: cursos de ELE que nacen y se hacen | Angélica María Díaz Correa | 2016 | Universidad de los Andes Bogotá Tesis de maestría |
| 2 | Las estrategias de corrección de los errores sociopragmáticos. Guía didáctica para docentes de ELE | Edwin Javier Parrado Mora | 2015 | Pontificia Universidad Javeriana Bogotá Tesis de maestría |
| 3 | Cuando nos comunicamos... Guía didáctica para la inclusión de la comunicación no verbal en las clases de ELE | July Liliana Beltrán Tibambre | 2015 | Pontificia Universidad Javeriana Bogotá Tesis de maestría |
| 4 | Guía didáctica para el docente de ELE como mediador intercultural. Experiencias para compartir | Carlos Andrés Camacho Parra Irma Torres Vásquez | 2014 | Pontificia Universidad Javeriana Bogotá Tesis de maestría |
| 5 | El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes | Irina Stratulat | 2013 | Universidad de Oviedo España Tesis de maestría |
| 6 | Genealogía histórica y planteamientos actuales sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en Colombia | Sandra Yineth Beltrán Avendaño | 2013 | Universidad de la Salle Bogotá Tesis de pregrado |
| 7 | Estado del arte de ele en Colombia, una mirada holística: metodologías y enfoques, material didáctico, variedades lingüísticas y dificultades en el área | David García Javier García Yudi Buitrago | 2011 | Universidad Nacional de Colombia Universidad Pedagógica Nacional Bogotá Artículo de investigación |
| 8 | Estudios sobre e/le en Colombia: una mirada al estado de la cuestión desde experiencias socializadas en diferentes encuentros académicos | Sandra Milena Díaz López | 2010 | Instituto Caro y Cuervo Bogotá Artículo de investigación |
| 9 | Los alumnos Erasmus en la Torre de Babel. El aprendizaje de lenguas | José Ignacio Aguaded Gómez | 2009 | Universidades de Huelva y Bonn España – Alemania Artículo de investigación |

| | | | | |
|-----------|---|---|------|---|
| | extranjerías basado en las competencias comunicativas y en el uso de las TIC | Cristina Pozo Vicente | | |
| 10 | Tendencias de los estudios de español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá | María Bernarda Espejo Olaya María del Pilar Flórez Ospina Ivonne Elizabeth Zambrano Gómez | 2009 | Instituto Caro y Cuervo Bogotá Artículo de investigación |
| 11 | Reflexiones sobre los estudios del español como lengua extranjera en el Instituto Caro y Cuervo | Sandra Milena Díaz López Ivonne Elizabeth Zambrano Gómez | 2009 | Instituto Caro y Cuervo Bogotá Artículo de investigación |

Tabla No. 1. Elaboración propia

La tesis de maestría de Díaz Correa (2016) es el estudio que presenta con mayor profundidad el estado actual de la enseñanza de ELE. Este trabajo investigativo aborda los estudios en ELE desde diversas categorías. La primera es el tipo de programas que existen en Bogotá para personas que quieran aprender español como lengua extranjera; en esta categoría se elabora un detallado inventario de los cursos, incluyendo su modalidad (presencial, intensivos, inmersión), intensidad horaria y requisitos. La segunda categoría corresponde a las aproximaciones metodológicas y pedagógicas de la enseñanza de ELE en donde se encontró que la mayoría de los centros de enseñanza prefieren el trabajo con el enfoque comunicativo. La tercera categoría trata de los materiales utilizados en estos cursos; aquí se realizó una descripción detallada de los materiales y su forma de uso. También se indagó sobre las categorías de papel de la cultura el ELE y de concepto e importancia de la interculturalidad de

la enseñanza en ELE en donde se centraba la focalización del trabajo de investigación para entender la interacción cultural resultante del proceso de trabajo entre nacionales y extranjeros. Finalmente se trabajó una categoría referente a la proyección de programas de formación de profesores en donde se encontró un déficit tanto en la oferta de programas como en los estudios de investigación al respecto.

En la búsqueda de trabajos investigativos sobre formación de docentes en ELE se encontró que la mayoría de estos tratan sobre estrategias de enseñanza del español como lengua extranjera. Es así como la tesis de maestría de Parrado Mora (2015) tuvo como objeto de investigación diseñar una guía didáctica para el trabajo autónomo de los docentes de ELE, sobre las estrategias de corrección para los errores sociopragmáticos que son los errores comunicativos que se dan por el desconocimiento del contexto cultural del lugar en el que se aprende el español. Similar a esta por su enfoque didáctico comunicativo de la enseñanza de ELE y por el deseo de elaborar guías didácticas que apoyen la labor del docente de ELE tenemos la tesis de maestría de Beltrán Tibambre (2015), investigación elaborada en el marco de los estudios de la *Maestría en lingüística aplicada del español como lengua extranjera* en la Universidad Javeriana. En este trabajo se propone un manual de gestos corporales con su contexto sociocultural y las formas como debe trabajarse en una clase de ELE. Y para finalizar la reseña de investigaciones que tienen un objeto de investigación en común, también resalta la investigación elaborada por Camacho & Torres (2014) en donde los autores finalizan su proceso investigativo con la elaboración de una guía didáctica para el docente de ELE como mediador intercultural. Cabe destacar que, estos trabajos son evidencia de que debido a la reciente aparición de estos programas de formación docente en ELE en la educación

posgradual, existe un afán por la elaboración de manuales y guías que arrojen unos lineamientos de trabajo en este campo.

En el ámbito internacional se destaca el trabajo de investigación realizado por Stratulat (2013) en la Universidad de Oviedo, España. Este estudio muestra los procesos didácticos que tienen que ver con la formación del docente de ELE, pensado tanto para el que ha entrado recientemente a este ámbito como para el que necesita una actualización de los conocimientos de que ya dispone. Una buena selección de materiales y su actualización constante facilitarán la tarea didáctica, además de que permitirá contar con un abundante material complementario al tradicional.

En el marco de los estudios realizados en Colombia sobre el estado del arte de la enseñanza de ELE en Bogotá encontramos la *Genealogía histórica y planteamientos actuales sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en Colombia* elaborado por Beltrán (2013). El propósito de esta investigación fue documentar cómo ha evolucionado y cómo se encuentra actualmente la enseñanza del español como lengua extranjera en Colombia. Con tal fin se tuvieron en cuenta cuatro momentos que corresponden a los objetivos específicos: a) indagar sobre los inicios y pioneros en la enseñanza del español; b) comparar las metodologías utilizadas, así como los materiales y demás recursos implementados por las escuelas de español como lengua extranjera en las instituciones educativas; c) presentar un marco general de la enseñanza de esta lengua en la actualidad y; d) dar a conocer generalidades sobre la formación de docentes ELE para tener un panorama que permita evidenciar cómo están articuladas las diferentes instituciones y las dificultades a superar.

Es necesario reseñar la investigación desarrollada por (García, García, & Buitrago, 2011) Este artículo es el resultado de un ejercicio de indagación desarrollado en universidades e institutos de enseñanza de español como lengua extranjera en Colombia. Se caracteriza el estado de arte en cuatro áreas fundamentales: las metodologías y enfoques de enseñanza usados, los materiales didácticos utilizados, las variedades dialectales más recurrentes en el aula y las dificultades que tienen las instituciones colombianas frente a la enseñanza del español. Para desarrollar dicha indagación, se analizaron informes sobre el estado del arte de las regiones colombianas y se llevaron a cabo encuestas en las instituciones del país. Esta investigación aporta información en cuanto a la construcción de categorías de análisis para los trabajos de investigación sobre el estado del arte en ELE.

Para finalizar, es importante reseñar los trabajos de los investigadores del Instituto Caro y Cuervo publicados en la revista *Lenguas en contacto y bilingüismo*. De estos trabajos resaltan tres: *Reflexiones sobre los estudios del español como lengua extranjera en el Instituto Caro y Cuervo* por Díaz & Zambrano (2009); *Estudios sobre e/le en Colombia: una mirada al estado de la cuestión desde experiencias socializadas en diferentes encuentros académicos* por Díaz López (2010); y *Tendencias de los estudios de español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá* por Espejo, Flórez & Zambrano (2009). Son investigaciones que retoman los estudios realizados por egresados del Seminario Andrés Bello y los encuentros organizados por la Red Académica para el desarrollo del Español como lengua extranjera (enRedELE). En general analizan el devenir histórico de las investigaciones en ELE y hacen un diagnóstico en los centros de educación superior de Bogotá que cuentan con programas o cursos de español para extranjeros. Esta revisión sirvió de insumo para este trabajo de investigación.

La mayoría de las investigaciones sobre ELE abordan aspectos relacionados con la construcción didáctica de guías y manuales para docentes de ELE y en contraposición, no se encuentran muchas investigaciones respecto a la formación docente en ELE, por lo anterior, se agrega otro aspecto a la pertinencia de este proyecto, lo que conlleva a la formulación del siguiente interrogante:

Pregunta de Investigación

¿Cuál es el estado actual de los programas para la formación de docentes de ELE, en cuanto al componente demográfico de los estudiantes y a los ejes pedagógico, investigativo y auto-evaluativo de los programas en sus procesos de organización?

Objetivos de Investigación

Objetivo general. Caracterizar seis programas para la formación de docentes de ELE de la ciudad de Bogotá, en cuanto al componente demográfico de los estudiantes y a los ejes pedagógicos, investigativo y auto-evaluativo de los programas en sus procesos de organización.

Objetivos específicos. Describir aspectos demográficos que caracterizan a los estudiantes de los programas para la formación de docentes de ELE en la ciudad de Bogotá.

Caracterizar tres ejes constitutivos: la pedagogía, la investigación y el proceso de autoevaluación de los procesos de organización de los programas, desde la perspectiva de quienes han participado como estudiantes de estos programas.

Identificar las características relacionadas y representarlas, mediante el análisis multivariante de correspondencias múltiples.

Capítulo 2

Marco Teórico

Los procesos y nuevas dinámicas de la enseñanza -aprendizaje tienen que ver actualmente no solamente con el aula sino también con la formación docente; como lo expresa Pérez Gómez (2010) la figura del docente como un catalizador de los procesos de enseñanza-aprendizaje se sitúa en el eje de atención y polémica [...] la formación de docentes ha de afrontar retos superiores para responder a tan importantes y novedosos desafíos. (p. 38)

Este tipo de desafío tiene que ver, inicialmente, con presentar a la formación docente como constitutivo esencial de los procesos educativos y en segunda medida también como un aspecto de debate sobre la percepción desde su mismo contexto, desde sus mismos protagonistas.

En este capítulo se presentan los fundamentos teóricos que le dan soporte a este estudio, referidos a la formación docente. Se hace referencia a la formación docente, el desarrollo profesional docente, las políticas públicas versus formación docente: investigar y evaluar, los aspectos de la formación inicial, la formación en servicio y la formación del docente de lengua extranjera en servicio.

Formación Docente

Cómo afirma Anne-Marie Chartier (2004) al referirse a la construcción del sujeto docente desde las prácticas de cultura de una sociedad. En su libro *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica* la autora realiza una genealogía de la construcción del sujeto docente. Inicia con el maestro catequista alrededor de los siglos XVI y XVII que tiene la función de

enseñar a leer, escribir y contar para alfabetizar para la practica de la religión católica. Estos maestros no tenían acceso a la cultura de élites y su formación giraba entorno a la alfabetización de la lengua popular (no hablaban latín) y de la matemática básica. La segunda imagen en la construcción del sujeto docente es la del maestro funcionario encargado de enseñar los saberes laicos de la escuela republicana, que fue el modelo que llegó a Colombia a través de la escuela lancasteriana en los inicios de la república. Esta imagen de maestro se implanta a finales del siglo XIX, se forma en normales, no tiene acceso a la cultura de élites e inicia las especializaciones del conocimiento (maestro de lengua y literatura, de matemáticas, etc.). Es importante resaltar que a partir de este momento inicia la división entre intelectuales pedagogos y maestro de aula que ha derivado en la subalternización del docente frente al intelectual que vivimos hoy en día. Los primeros son los encargados de crear y difundir en revistas de pedagogía las ayudas para que los segundos pudieran construir esa cultura primaria laica. La tercer imagen del maestro es la que se está formando ahora como afirma Chartier (2004), en donde la preocupación central del maestro no es ya la vida espiritual o la conciencia política, sino la inserción en el mundo laboral.

Además, de lo anterior surge el problema de la subalternización del maestro frente a los intelectuales que componen la academia de la universidades. Parece ser que las tensiones que se dan entre las dicotomías teoría-práctica, conocimiento-representación y ciencia-experiencia de los paradigmas pedagógicos, que propone Saldarriaga (2006) en su texto *Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización*, son las causantes de la subalternización del saber pedagógico y de los maestros ante las ciencias de la educación en particular y ante la ciencia en general.

Los paradigmas o los momentos de la conformación histórica de las relaciones entre pedagogía, conocimiento y experiencia, como los llama Saldarriaga (2006), crean una matriz que relaciona tres aspectos fundamentales. Primero, la forma de conocer del sujeto que conoce; segundo, el valor del error en ese proceso de conocimiento y tercero, el rol del docente dentro de la escuela y cómo ha sido subalternizado por los intelectuales de todos estos momentos.

Para los tres aspectos, equiparables a las tres imágenes de maestros que presenta Chartier (2004) la pedagogía racional del positivismo estructural, la pedagogía experimental y la pedagogía comunicativa, el maestro depende de las determinaciones de los productores de teorías, la escuela es el lugar en donde se deben probar estas teorías o modelos y si fracasan es por culpa de la incompetencia de los profesores, y el aprendizaje debe ser el centro de la actividad pedagógica relegando la importancia de la reflexión en la enseñanza.

Óscar Saldarriaga (2006) aborda estas reflexiones haciendo énfasis desde la cultura escolar. Inicia reseñando la historia de la creación del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP). Sus fundadores Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri al graduarse de la universidad como licenciados en Educación-Filosofía e Historia de la Universidad de Antioquia, se enfrentan con la realidad de que al ser maestros de colegio no son reconocidos por los investigadores e intelectuales universitarios como sujetos de saber y comienza a inquietarles la cuestión de por qué la pedagogía se había quedado en un papel subalterno de la historia y de la filosofía ya que, tradicionalmente, se ve al profesor universitario como el portador del saber y al maestro de colegio como el ejecutor de un método. Tras esto, Olga Lucía Zuluaga realiza la lectura de los grandes clásicos de la pedagogía y de Michel Foucault y encuentra que la pedagogía se define desde la relación institución-saber-sujeto.

Esta concepción de pedagogía trabajada por Zuluaga problematiza la relación entre teoría y práctica ya que la inserción de la categoría *institución* genera unos intereses sobre la aplicación de las tensiones entre teoría y práctica en la escuela. La fuerza que generan los intereses como estrategias es capaz de afectar la veracidad del sujeto que observa o conoce y del objeto que nos representamos de la realidad, incluso del campo de las relaciones semiológicas que se dan en los procesos de construcción del sentido.

Por otro lado, en las afirmaciones de Zuluaga aparece el concepto de *saber*, en relación con el sujeto y con la institución, y pone en conflicto conceptos de ciencia-experiencia.

Tradicionalmente la experiencia en términos de experimentación (ensayo-error) produce el conocimiento científico, la experimentación es el método. Por lo anterior, es que el GHPP ha apuntado hacia la reflexión sobre las tácticas mediante las cuales los actores de la escuela transforman las estrategias y las convierten en prácticas culturales, esto debido a que el error ya no es algo negativo sino la comprobación de que la experiencia ha desbordado al método científico en el campo del saber pedagógico; como lo afirma Chartier (2004) “la escuela no funciona, disfunciona, todo: las políticas educativas, los modelos, los perfiles. Eso es porque somos una intrincada estructura de disfunciones”. (p. 155)

Como interés de esta investigación en relación a este último aspecto presentado por Chartier (2004) está el conocer esas variadas disfunciones y compararlas para poder caracterizarlas, teniendo en cuenta las políticas educativas, los modelos, los perfiles entre otros de los programas para la formación de profesores de ELE.

Saldarriaga (2006) cree que el centro de la escuela deben ser los saberes, primero teniendo en cuenta que el origen del saber es comunitario, nace de la interacción de seres humanos y segundo empoderando al maestro desde el saber pedagógico para que de esa forma empiecen a

surgir los saberes de los estudiantes. Además, afirma que un aspecto que ha hecho mucho daño en el imaginario de la escuela es la idea de que *uno como alumno no sabe nada*, insertada en nuestra mente por el arraigo de los modelos aprendidos. En este sentido, el surgimiento de los saberes de los estudiantes es el surgimiento de la cultura escolar que realmente tenemos entre manos. En palabras de Chartier (2004) la cultura “si es un “hacer” portador de sentido, debe considerarse, permanentemente desde el punto de vista de los actores” (p.79) y la cultura vive en las experiencias, pero no en la experiencia como lo que me pasa a diario sino como el acontecimiento que provoca la desindividualización y la comprobación de la subjetividad. Según Larrosa (1996) citado por Guidi (2004), la desindividualización es el momento en el que salgo de mí y me convierto en el otro y puedo apreciar mi vida desde los ojos del otro y se produce una transformación.

La comprobación de esta subjetividad presentada por Chartier (2004) y de su existencia en el hecho pedagógico se relaciona a la formación docente también como un hecho cultural. Al partir desde diferentes perspectivas pero con el objetivo de caracterizar los puntos de vista comunes, se busca la desindividualización de este grupo de individuos (profesores en formación) y a través de sus propias individualidades se llega a una desindividualización representada en las diferentes gráficas, esa individualidad empieza a ser parte de la generalidad, llevando este proceso a una subjetividad colectiva que se presenta en esta caracterización. Lo subjetivo vendría a comprobarse en la medida en que el error transforma, que es en últimas el sentido de un sentido de indagación de una realidad observada.

Idealmente se espera que se sigan generando los cambios en la formación docente inicial y en servicio mientras llega la mañana que vaticina Saldarriaga (2006) en que la pedagogía podrá revolucionar la escuela para que pase por ella la experiencia.

Desarrollo Profesional Docente

Las dinámicas más importantes de la formación docente son las que se relacionan con las políticas públicas de cada Estado en donde se imparten las carreras de formación de docentes y las concepciones que de la cultura de una sociedad se tienen sobre el rol del maestro.

Para iniciar esta reflexión sobre el papel que juegan las políticas públicas en la formación de docentes en Colombia y en América Latina es notoria, la creciente atención de la que está siendo objeto este proceso, en el marco de las políticas educativas. Tanto en la formación inicial como en la formación continuada, especialmente en la formación de posgrado, se ha realizado un esfuerzo por entender la formación docente desde la perspectiva amplia de la *cuestión docente*, entendida como el todo orgánico del profesor y la manera como se articula sistémicamente al hecho educativo en general.

Esta nueva situación de la cuestión docente exige una nueva manera de enfrentar los retos planteados por las distintas dimensiones bajo las cuales esta se presenta, significa entonces, centrar la atención en los docentes considerados como sujetos activos y actores autorizados y decisivos, con capacidad para incidir en las transformaciones requeridas por nuestros sistemas educativos y las instituciones que los constituyen, ampliando su desempeño laboral más allá del aula de clase, ámbito por excelencia del ejercicio docente.

Según Orlando Pulido (2001) esta perspectiva, implica la necesidad de entender los sistemas educativos como hechos sociales, políticos y culturales de naturaleza compleja, inscritos en condiciones particulares de tiempo y lugar que deben ser adecuadamente analizadas para una cabal comprensión de los hechos educativos. En este marco cobran importancia los

contextos globales y regionales, las tendencias y corrientes políticas, económicas, ideológicas y educativas que se disputan las hegemonías en estos ámbitos; y las coyunturas nacionales y locales dentro de las cuales se formulan y ejecutan las políticas educativas que se proponen definir y regir dichos sistemas. Al respecto de la primera dinámica Orlando Pulido (2001) en su texto *Gobernabilidad, política pública y gestión pública* plantea que la política pública es la relación que se establece entre el Estado y la Sociedad cuando el primero actúa sobre los intereses de la segunda. Además, afirma que esta relación es estable si el Estado es capaz de generar y mantener consensos entre la sociedad política y la sociedad civil. Estas relaciones entre el Estado y la sociedad se han dado de dos formas, la política pública transformista y la política pública expansiva. En la transformista solo se dan reformas superficiales y no se atienden los problemas reales de la sociedad, en cambio la expansiva busca resolver de fondo los problemas de la sociedad.

En Colombia y en América Latina el subdesarrollo de las naciones va ligado a la política pública: por muchos años se mantuvo la hegemonía de los sectores más conservadores que no permitieron que la fuerza capitalista se desarrollará ampliamente en la economía y en la sociedad. Pulido (2001) asevera que la incapacidad de un estado por su inmadurez no le permite “recoger de manera adecuada y expresar los intereses y las necesidades de los sectores subordinados de la sociedad hace que la acción social sea marginal y reactiva u ocasional, sin posibilidad de generar efectos duraderos” (p.15). Esto creó la crisis del Estado que no pudo garantizar la distribución equitativa de los beneficios esperados del capitalismo.

Finalmente, todo esto ha generado una crisis de la gobernabilidad de la sociedad porque la relación gobernantes-gobernados ha estado viciada por la búsqueda exclusiva del beneficio de las clases dirigentes que no solo no se han preocupado por resolver problemas graves de la sociedad

como la pobreza, la salud y la educación, sino que tampoco se han preocupado por lo público en términos de atraso no solo de la infraestructura del país sino también en lo referente a la gestión pública y administración de lo público. Todo esto concluye en que la educación en general y la formación de los docentes en particular no fue una prioridad en la historia de Colombia en el siglo XX y hasta hace poco han permeado los parámetros de formación docentes emanados desde la UNESCO.

Políticas públicas y formación docente: investigar y evaluar. La Organización de la Naciones Unidas desde sus distintos estamentos y organizaciones ha promulgado el derecho a la educación como un derecho fundamental. Desde su mención en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre hasta el Foro Mundial de Educación en Incheon en 2015, pasando por la cumbre en Jomtien en 1990 y reiterado en Dakar en 2000. Al respecto afirma la UNESCO (2017) que:

La educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos. La educación promueve la libertad y la autonomía personal y genera importantes beneficios para el desarrollo. Sin embargo, millones de niños y adultos siguen privados de oportunidades educativas, en muchos casos a causa de la pobreza. (parr. 1)

Por esta razón una de las funciones de esta organización es la de generar lineamientos de políticas públicas y del orden jurídico para que todas las naciones que hagan parte de los acuerdos de la ONU se obliguen a implementar estos lineamientos de formación en los respectivos países.

Por supuesto que este panorama no es tan sencillo de tratar en países como es el caso de Colombia, porque el tipo de Estado que ha proliferado en América Latina, en nuestro caso

Colombia, tiende a políticas públicas transformistas, como lo firma Orlando Pulido (2012) “mediante el establecimiento de estrategias, metas, programas e iniciativas que no cuestionan el modelo y buscan resultados progresivos simplemente mediante la introducción de ajustes” (p. 1)

Una de las consecuencias de la proliferación de políticas públicas transformistas en Colombia es la forma como se han dado las alianzas público-privadas para la educación. En el texto *La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa* de Antoni Verger y Xavier Bonal (2012) se analiza este tipo de alianzas abriendo el campo de estudio hacia investigaciones de tipo cualitativas o cuantitativas. En general los autores afirman que, este tipo de alianzas que son motivadas desde las políticas globalizantes del Banco Mundial pueden tener resultados positivos en el marco de políticas públicas expansionistas, pero en el caso de los países en vías de desarrollo no se tiene el impacto esperado. Esto es porque el sector privado quiere captar los dineros del sector oficial:

Se pretende prácticamente minimizar la presencia del Estado, sobre todo en la provisión educativa. El rol del Estado se reduce a la financiación y la regulación, y se asume que, gracias a la mayor eficacia del sector privado, la calidad de la educación mejorará si se deja en sus manos. Es más, las propuestas más recientes que abogan por los PPPs [alianzas público-privadas] en educación pretenden reducir la dimensión de la regulación, por ejemplo, impidiendo que el Estado obstaculice la presencia en el mercado de proveedores con ánimo de lucro. (Verger & Bonal, 2012, pág. 22)

Concluyen los autores aseverando que la manera de cambiar el paradigma de la forma como se viene manejando estas alianzas público-privadas en la formación educativa, es a través de la **investigación** y teniendo en cuenta además, el modelo de la **auto-evaluación realista**, enfoque opuesto al positivista. El modelo de evaluación realista concibe que los programas de formación

de las alianzas público-privadas provean mejoras sociales y no se vean solo como un negocio de mercado.

Es innegable que de una forma u otra el estado colombiano ha tratado de incidir en el mejoramiento de la calidad educativa, pero desde políticas transformistas. Nosotros como intelectuales y maestros debemos liderar procesos investigativos que tiendan a cambiar la opinión pública, el sentido común de la filosofía y la filosofía general en cuanto al derecho de la educación y terminemos proponiendo políticas expansivas que generen un cambio real en los modelos y en las políticas educativas y de formación de docentes.

Aspectos de la formación inicial. Es muy común encontrar en los artículos y en los resultados de investigaciones de la comunidad científica cómo la profesión docente vive en una constante tensión. Incluso, no sería aventurado afirmar que es sobre esta profesión de la que más estudios e investigaciones se han desarrollado. Esto es normal al reflexionar sobre la importancia que para la sociedad reviste la educación (la escuela sería el lugar de concreción del sistema educativo) como institución reguladora de la transmisión de cultura.

En la educación inicial es importante tener en cuenta diferentes aspectos que influyen sobre la formación de docentes, a saber, el asunto acerca del tipo de institución formadora, los aspectos referidos a las tensiones entre lo disciplinar y lo pedagógico, y entre lo teórico y lo práctico; y la problematización alrededor de los niveles académicos de quienes ingresan al servicio docente (Pogré, 2004). En diferentes países de América Latina se observan tres instituciones que se encargan de formar maestros: las escuelas normales, los institutos pedagógicos y las universidades, sobre este tema los expertos están de acuerdo que lo más importante no es en sí el tipo de institución sino lo que ocurre al interior de esta. Sobre el tema de la importancia de

privilegiar el aprendizaje de los contenidos disciplinares sobre lo pedagógico o a la inversa los autores opinan que esto depende de las dinámicas características de cada nicho social pero que en general la formación de docentes se debe abordar desde los problemas reales que se presentan en la cotidianidad de aula, de la escuela y de sus interacciones: “Esto quiere decir que hicimos un currículo no por disciplinas, sino por problemas que articularan la comprensión y los conocimientos aportados por las disciplinas” (Pogré, 2004, p. 126).

Otro aspecto interesante para analizar en el trabajo investigativo es la calidad académica de las personas que son candidatas a la docencia. Martínez (2004) analiza dos aspectos importantes en los estudiantes que ingresan a las facultades de educación. Primero, afirma que las mismas universidades seleccionan a los mejores estudiantes provenientes de la educación secundaria para sus programas más selectos (medicina, derecho, ingenierías, etc.) descartando a los demás estudiantes que ven como opción profesional y laboral la docencia; y segundo, con el mayor acceso a la educación superior, por los bajos costos de los programas en docencia frente a otros programas académicos y el incremento de la oferta, las clases más pobres y medias ven como posibilidad laboral la docencia.

Aunque al respecto los investigadores sobre este tema estén de acuerdo en que lo más importante en la formación docente debe ser la práctica directa en el aula con los estudiantes. En conclusión, los programas de formación inicial deben girar en torno a la **investigación pedagógica** y a la **reflexión** del quehacer docente en el aula a partir de los problemas como podemos visualizar en la figura 2.

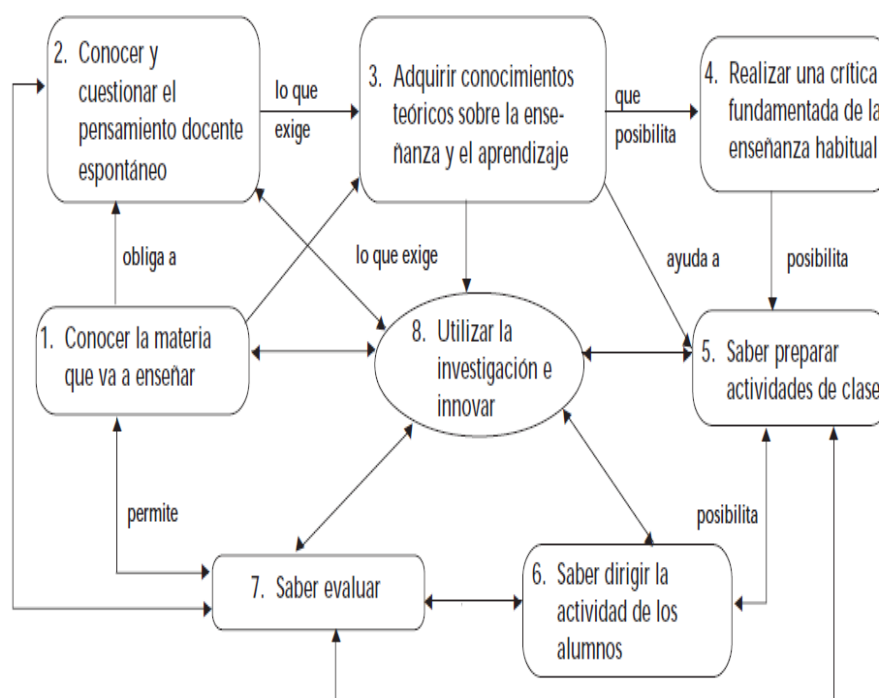


Figura 2. Martínez, J. (2004). Lo que ha de saber y saber hacer cualquier profesor [Cuadro]. Recuperado de [file:///Downloads/como_estamos_formando_maestros_america_latina%20\(1\).pdf](file:///Downloads/como_estamos_formando_maestros_america_latina%20(1).pdf).

Martínez (2004) plantea que las facultades de educación tradicionales desarrollan programas de formación docente *no integrada*, mientras que algunas instituciones pedagógicas con un rumbo más investigativo desarrollan programas *integrados*. Estos últimos son los que incluyen prácticas docentes desde los primeros semestres. Seguramente se podría concluir que el no integrado perfila a investigadores teóricos y el integrado a docentes para el aula, pero en la práctica cotidiana se está viendo que los egresados de programas integrados tienen más herramientas para asumir un modelo investigativo que impacta la realidad social que rodea al docente en formación. Es importante diferenciar las investigaciones de carácter netamente teórico de las investigaciones que apunta a hacer una transformación social.

Formación en servicio. Una de las dinámicas más importantes en la moderna concepción de la profesionalización docente es la formación en servicio. Este tipo de formación, en el contexto de América Latina, se ha empezado a desarrollar en la región, como política educativa gracias a la intervención de los organismos internacionales dedicados a la reflexión en educación como la Unesco. Al respecto Robalino (2004) comenta que:

Resulta alentador que el papel de los docentes en los cambios educativos sea hoy uno de los ejes centrales del debate, tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Este hecho refleja, entre otros aspectos, que la discusión en torno a los factores clave de las transformaciones está girando desde el currículo, el equipamiento, la infraestructura, la normativa, etc. (aspectos alrededor de los cuales se construyeron varias de las propuestas de reforma en los países) hacia los docentes como actores de los procesos educativos. (p.159)

Uno de los aspectos que más entra en tensión desde la óptica de Robalino (2004) es el tipo de formación en servicio que deberían tener los docentes. La capacitación, el entrenamiento y la actualización si bien son importantes dejan al docente relegado al rol de quien ejecuta los modelos que los intelectuales crean para el aula desde un espacio lejano al aula, es por eso que la formación en servicio debería encaminarse hacia la investigación (Robalino, 2004). Esta formación del docente como investigador es importante porque adquiere habilidades para transformar su entorno con mejor conocimiento del contexto.

Pero si bien, en algunos países de la región las dinámicas de las políticas públicas de educación han iniciado la transformación en cuanto a la formación en servicio del docente, el cambio es muy reciente.

La gran problemática que rodea la formación en servicio es que las políticas públicas de educación en Colombia no buscan la solución de fondo sino que las instituciones encargadas de esta responsabilidad han asumido el papel de ejecutores de talleres y cursos, más que el de

coordinadores para definir —en forma participativa y democrática— políticas, estrategias, proyectos, ejes temáticos, sistemas de evaluación y certificación de calidad, entre otros (Robalino, 2004). Y, de otra parte, las instituciones universitarias lo asumen desde el punto de vista comercial, responden a una demanda del mercado neoliberal: necesitamos docentes que enseñen una lengua extranjera o varias, porque es necesaria para los negocios, para las relaciones comerciales, surge entonces, una pregunta fundamental:

¿Cómo incorporar las temáticas emergentes a la formación de docentes, como el uso de las tecnologías de información y comunicación, la investigación, la atención a la diversidad, la educación ciudadana, la autoestima y el cuidado personal, entre otras [y deberíamos agregar, la formación en una lengua extranjera]?” (Robalino, 2004, p. 164)

La formación en servicio no debe diseñarse a partir de sesgos funcionalistas, esto es que, si se va a formar en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) entonces se debe enseñar a los profesores a manejar computadores, si la formación es dirigida hacia el aprendizaje de una lengua extranjera entonces se debe fortalecer el aspecto pedagógico del docente o sus competencias metodológicas. Como afirma Robalino (2004) las capacitaciones en servicio han consistido básicamente en generar competencias metodológicas en los docentes, en el marco de los nuevos enfoques pedagógicos y las corrientes constructivistas. Lo que se debe hacer también, es brindar competencias investigativas que le permitan al docente entender el aprendizaje, ya que los participantes de este proceso, están transitando un camino marcado por un contexto complejo, lleno de interacciones muy veloces entre infinidad de información, imágenes, tecnología, entre otras, para así desarrollar acciones o intervenciones que mejoren la educación en múltiples niveles.

Formación del docente de lengua extranjera en servicio. El docente de lengua extranjera (LE) tiene un reto enorme en el actual contexto de la globalización, es muy claro que la concepción del profesor que conoce una lengua extranjera y la enseña a los estudiantes desde los métodos tradicionales no tiene cabida en el mundo actual, más cuando la exigencia de la sociedad proviene desde la calidad, la efectividad y la economía de tiempo y recursos. Los programas de formación para docentes apuntan más a dotar a los profesionales en la enseñanza de una lengua extranjera o de otra lengua, con excelentes habilidades académicas y pedagógicas que les permitan llevar propuestas creativas e innovadoras a su práctica profesional de la enseñanza para que puedan satisfacer las necesidades de su contexto específico. Generalmente los institutos de idiomas y las universidades ofrecen diplomados, especializaciones y maestrías para la formación en servicio de los docentes de LE

Problematizando las formas cómo los institutos y las universidades abordan esta formación la investigadora mexicana Hermila Loya (2008) propone tres tendencias pedagógicas que dirigen la formación docente:

Los modelos pedagógicos oscilan entre tres tendencias definidas, desde la sociología la primera, identificada como racionalista, que corresponde a los enfoques signados por la centralización y la normalización, bajo el argumento de que solo el control centralizado de los currículos, textos y enseñanzas, así como el de la didáctica, puede elevar la calidad de la educación. La segunda, centrada en los estudios psicológicos permiten la adecuación de la enseñanza y la tercera, que constituye la tendencia crítica, asentada en el fundamento de que todo plan de formación de profesores adopta una postura de acción reflexiva respecto a las formas institucionales y al contexto político y económico en el que se desarrolla la sociedad. En este sentido, los programas de formación y su desarrollo se fundamentan en un modelo pedagógico que refleja su afiliación a éste, de manera implícita y explícita, a través de las prácticas formativas.

Si bien, la formación inicial docente ideal debe estar estructurada desde una combinación de las tres tendencias, lo sociológico, lo psicológico y la crítica social, sería apropiado agregar lo pedagógico, definido como la conjunción de las tres tendencias más el ingrediente de la investigación (Saldarriaga, 2006).

Tabla 1
Docente de lenguas

| Docente de lenguas | Docente de lengua materna | Docente de lengua extranjera |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Formar usuarios eficientes, creativos y críticos. • Conocer usos lingüísticos y de las políticas lingüísticas en contextos educativos para su enseñanza-aprendizaje. • Actuar como profesional capaz de construir ambientes educativos y prácticas reflexivas en torno a LM y LE. | <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las manifestaciones subjetivas e intersubjetivas del lenguaje para alcanzar formas integrales de comunicación. • Conocer tres grandes campos de estudio: la lengua como arte, como comportamiento y como conocimiento. • Poseer competencia pedagógica a través del dominio disciplinar de la lingüística, el dominio ideológico del contexto de la educación y el dominio ético de la profesión. | <ul style="list-style-type: none"> • Ser responsable por prácticas de calidad, responsabilidad social e investigación crítica. • Ser profesional en LE, pedagogía e investigación con comportamiento crítico, reflexivo, ético y comprometido. • Poseer comprensión integral y estudio sistemático del aprendizaje y la enseñanza de LE en un mundo complejo, multicultural y tecnológico. |

Nota. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194244221004.pdf>

En la tabla 2, se presentan las características que un docente de lengua debe tener, aunque se hace una descripción específica de otros logros teniendo en cuenta que se desarrolle su labor ya sea como docente de lengua materna o como docente de lengua extranjera, en cada una de las tres columnas se especifican habilidades que tienen que ver con un rol en cuanto a lo pedagógico, lo investigativo y lo auto-evaluativo ejes de esta caracterización.

Se hace énfasis en el eje investigativo de formación porque este permite que el docente en servicio o en ejercicio pueda abordar su contexto como un objeto de estudio y así formularse

diversas preguntas que propendan al mejoramiento de alguna relación del sistema educativo. Seguro de que el curso de actualización puede derivar en la mejora de alguna estrategia metodológica que con el tiempo quedará obsoleta, pero el desarrollo de habilidades investigativas genera dos aspectos, uno es la constante reevaluación de la realidad en busca de preguntas y la otro es que pone al docente en relación con el mundo académico e intelectual con la ventaja que puede nutrirse de lo teórico lleno del elemento práctico. La búsqueda constante de preguntas es el principio de una mejor educación, porque teniendo en cuenta la complejidad de las interacciones de los elementos del sistema educativo el planteamiento de interrogantes se convierte en la única forma de entender y de accionar los mecanismos de la complejidad: Y el acercamiento al mundo académico es importante porque pone al docente investigador en contacto con sus pares, quienes seguramente estarán inmersos en algún proceso educativo formulando más preguntas.

Capítulo 3

Marco Metodológico

Enfoque Metodológico Mixto

Teniendo en cuenta que el propósito de este estudio es caracterizar seis programas para la formación de docentes de ELE de la ciudad de Bogotá, el marco metodológico para este estudio se origina desde de una postura con sentido crítico, que permita la apertura a un espacio de discusión sobre la formación actual del docente de ELE en Bogotá.

Es necesario, entonces, contar con un enfoque de corte mixto, que sustente y favorezca una mejor comprensión de la situación, así mismo que, favorezca como lo expresa Hernández Sampieri (2014) un trabajo sistemático, empírico y crítico de la investigación y que permita, además, la recolección de datos cuantitativos para ser analizados desde una perspectiva cualitativa, para su integración y su discusión.

Es así como, esta investigación se enmarca en el paradigma de un enfoque metodológico mixto, de corte *descriptivo-interpretativo*, teniendo en cuenta, las características de este estudio y las necesidades de organización y comprensión del instrumento diseñado para la caracterización.

En el proceso de investigación de corte mixto, el investigador mezcla o combina métodos cuantitativos y cualitativos, este modelo, como nos lo expresa Johnson & Onwuegbuzie (2004) busca integrar sistemáticamente estas modalidades , en un solo estudio, los métodos de

investigación mixta, surgen como un complemento y una de sus principales características es su pluralismo metodológico, se reconoce en este enfoque, el valor del conocimiento como resultado de percepciones y experiencias desde diferentes perspectivas.

Por tanto, la investigación de corte mixto como lo expresa Pereira (2011) permite que la situación además de ser analizada desde una perspectiva más amplia y variada y podría decirse más profunda, logre también fusionar paradigmas, profundizar e inclusive transformar datos cuantitativos en cualitativos para que se generen análisis como resultado de un proceso analítico e inferencial. (p.17)

Análisis de Correspondencias Múltiples

El análisis de la información se realizó a partir del Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) que según Gutiérrez (2002), es una técnica de análisis exploratorio de datos que sirve para analizar datos de una tabla de múltiples entradas, que presentan algún tipo de relación entre las filas y las columnas; el ACM es una técnica descriptiva que se usa para reducir la información, simplificar datos multivariantes, que presentan dificultad para su descripción o comprensión, permite también crear un espacio factorial, para su representación.

Este análisis corresponde al tipo multivariantes o multivariados, en este no hay distinción entre variables dependientes e independientes, su objetivo consiste en identificar que variables están relacionadas y cómo están relacionadas, este método de interdependencia corresponde al manejo de datos no métricos o cualitativos, que se enfoca no sólo en el número de variables sino en las múltiples combinaciones existentes entre las variables, para este estudio, por

tanto, se maneja información de tipo cualitativo y el tipo de técnica de medición es de escalas multidimensionales.

El ACM es un método estadístico que se basa en tablas de contingencia multidimensionales, donde se tienen diferentes variables. En este estudio una representa a los individuos y las otras de orden cualitativo representan los tres ejes constitutivos de los programas de formación docente promulgados por el MEN. La aplicación de este método en este estudio tiene como finalidad resumir y representar la gran cantidad de datos de las 107 preguntas del primer cuestionario, en un número reducido de dimensiones, logrando de este modo saber si las variables pueden ser combinadas según la asociación de filas o columnas y si existe relación entre categorías de filas y columnas.

Según Gutierrez (2002), este método estadístico fue propuesto por el físico-matemático francés Benzécri (1973) y por Escofier-Cordier (1965) con el fin de definir, describir e interpretar el análisis de datos, a través de un gráfico geométrico, el objetivo de este método es representar las categorías de las variables en un espacio multidimensional que permita, por un lado, interpretar las similitudes entre las categorías de una variable respecto a las categorías de la otra y por otro lado, las relaciones entre las categorías.

Explica Gutiérrez (2002) que el ACM permite posicionar relacionamente las unidades de análisis consideradas en función de las diferentes modalidades que presenta un conjunto determinado de variables, así, esta metodología permite plasmar gráfica y analíticamente las múltiples relaciones existentes en un espacio y determinar además las posiciones ocupadas. (p17)

El ACM se presenta como una herramienta cuantitativa, ya que el procesamiento de datos es estadístico, sin embargo, según Baranger (2009) sus resultados sólo cobran sentido al asociarlos a información cualitativa. (p.67)

Población

La población del estudio está representada por los estudiantes de los programas para la formación de docentes de ELE en la ciudad de Bogotá (ANEXO 2), la muestra está representada por un grupo de 89 participantes, procedentes de seis programas de formación docente de ELE de diferentes instituciones en la ciudad de Bogotá.

Para acceder a la muestra se contó con el aval de los directivos del programa, quienes permitieron el contacto con los estudiantes de manera virtual. Se enviaron las encuestas a los correos de los participantes, a quienes, primero se les presenta el objetivo del estudio y se les solicita que de manera voluntaria completen el cuestionario de manera virtual.

Instrumentos Utilizados

En primera medida se diseñó una encuesta virtual dirigida al estudiante del programa de formación, (ANEXO 3). La propuesta de este instrumento está basada en los tres ejes transversales de la formación docente (Pedagogía, investigación y autoevaluación del programa) propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cuestionario consta de cuatro segmentos así:

La primera parte de la encuesta contiene preguntas con el fin de recopilar información demográfica de los estudiantes, la pregunta es de tipo selección múltiple; el segundo, tercero y cuarto segmento están compuestos por preguntas sobre los ejes propuestos por el MEN, el eje pedagógico, eje de investigación y al eje de autoevaluación respectivamente, las preguntas están diseñadas en una escala Likert de 1 a 5, donde 1 corresponde a un nivel de cumplimiento bajo y 5 a un nivel de cumplimiento alto.

La encuesta virtual, está dirigida al estudiante de los programas de formación, aquí, el primer segmento corresponde a recolectar información demográfica y está conformado por 20 preguntas, el segundo segmento sobre el eje pedagógico, está conformado por 84 preguntas, el tercer segmento sobre el eje de investigación tiene 9 preguntas y el cuarto segmento sobre el proceso de autoevaluación de los programas de formación tiene 14 preguntas.

La encuesta virtual estuvo en la página por 86 días y luego de registrarse la información, se cerró, para poder organizar los datos obtenidos en tablas de Excel y aplicar la implementación informática SPSS, este programa construye una matriz que representa las relaciones entre las variables y produce para cada caso una representación gráfica de la situación.

Capítulo 4

Análisis de Datos

En primera medida, luego de cerrar la encuesta virtual, se genera un informe de la encuesta en archivo Excel (ANEXO 3), para poder realizar el análisis, que en este caso corresponde a un *análisis de tipo multivariante o multivariado*, se usa específicamente el ACM, ya que este se refiere al manejo de datos no métricos, es decir, cualitativos, el ACM permite una representación en un plano multidimensional para representar simultáneamente las filas y las columnas y también las posibles relaciones entre ellas.

El objetivo es explorar que variables están relacionadas y cómo están relacionadas, en la primera columna se registran los participantes o sujetos y en las columnas siguientes aparecen, las diferentes variables de tipo cualitativo, estas van a permitir realizar la caracterización de las percepciones de los participantes, ya que se refieren a las características del objeto de estudio, es decir, a los programas de formación.

Para el análisis de la primera parte de las encuestas virtuales se realiza un análisis descriptivo de todas las variables sociodemográficas, información procedente del primer segmento de las encuestas virtuales y luego se diseñan las gráficas correspondientes para representar los datos. Los análisis estadísticos realizados en esta parte, se han llevado a cabo mediante el software especializado SPSS, igualmente utilizado para la elaboración de las gráficas.

Para el análisis de los demás segmentos de las encuestas virtuales, relacionados con la caracterización de los programas de formación docente se tienen en cuenta, los ejes transversales de la formación docente presentados por el MEN, que serán las variables cualitativas y bajo las

cuales se diseñaron las encuestas, se aplicó la metodología estadística del ACM, modelo a través del cual se logra observar las relaciones entre las variables y los individuos, según su respuesta a la encuesta virtual, para luego representar las características de los programas para la formación de docentes de ELE de los distintos ejes de formación propuestos por el MEN por medio de las gráficas diseñadas.

Análisis Descriptivo de los Resultados

Información Demográfica de los Estudiantes de los Programas para la Formación de Docentes de ELE

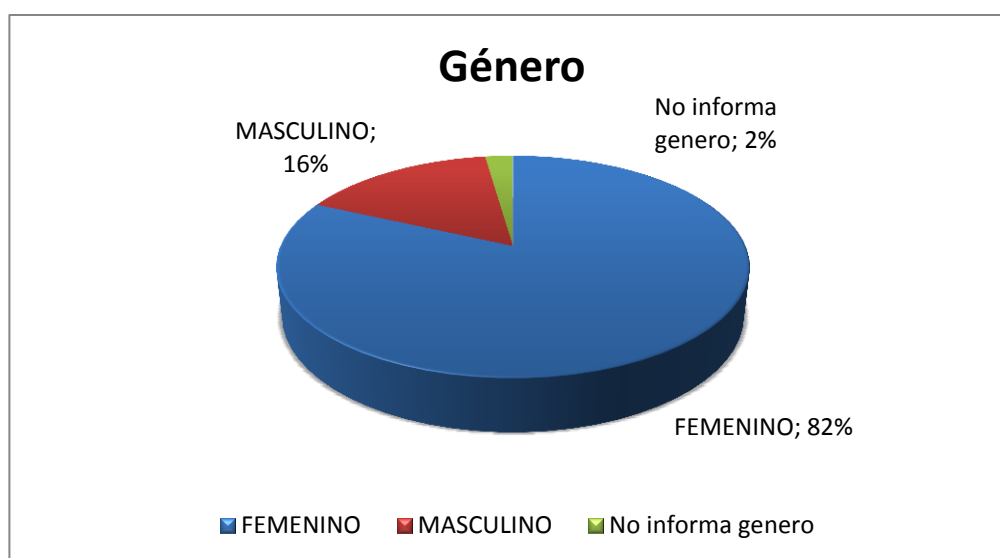


Figura 3. Género.

En la población de este estudio se obtuvo una muestra efectiva de 89 encuestados como primer resultado de la información demográfica, Figura 3. Es posible observar que el 16% de los encuestados son hombres, mientras que el porcentaje de la población femenina corresponde al 82% y un porcentaje del 2% que no ofrece información acerca de este aspecto, cual indica que la

mayoría de estudiantes de los programas para la formación docente de ELE, corresponden al género femenino.

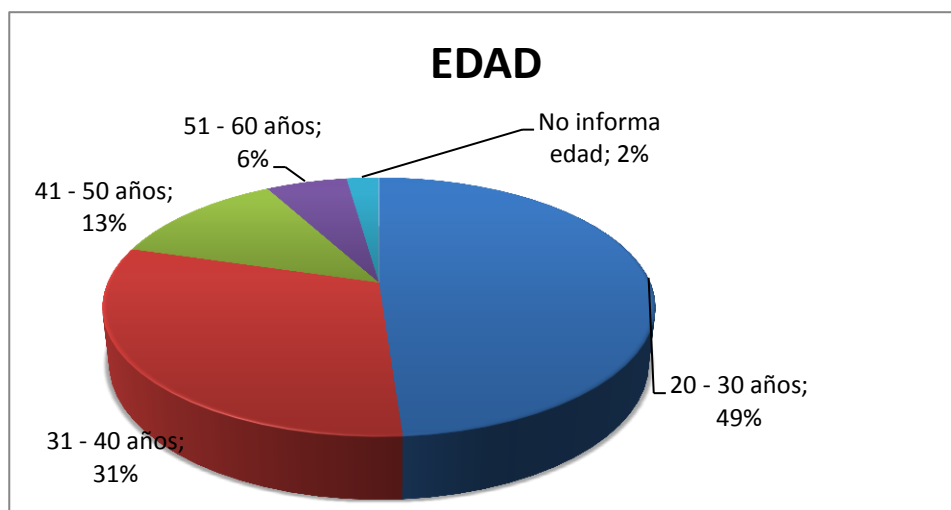


Figura 4: Edad.

En la Figura 4 se ven representados los porcentajes según la edad, es posible observar que la mayoría de estudiantes, el 49% de estudiantes, está entre los 20 y los 30 años de edad, seguido de un 31%, que están entre 31 y 40 años; un 12,8% , están entre los 41 y 50 años; y un 5%, están entre los 51 y los 60 años, un 2% , no respondieron esta pregunta, lo cual indica que una población en general joven está interesada en participar de los programas para la formación de docentes de ELE.

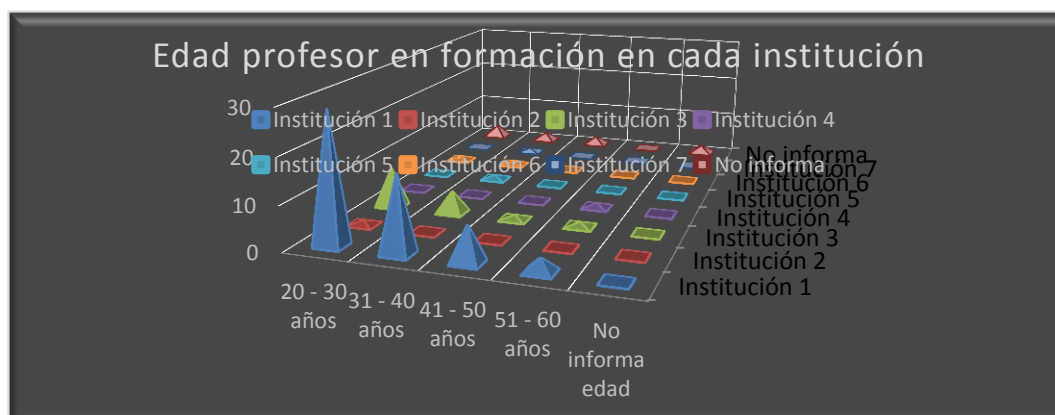


Figura 5. Edad por institución.

Como complemento a esta información, se adiciona la Figura 5, que representa a los rangos de edad por institución, en la cual es posible observar que aunque el número de estudiantes tenga una variación el rango predominante en la edad es de 20 a 30 años, seguido del rango 31 a 40, lo cual corrobora el interés que se genera en la población joven por participar en programas para la formación de docentes de ELE en la ciudad de Bogotá.

Respecto a la nacionalidad de los estudiantes, la mayoría, con el 90,8% son de nacionalidad colombiana, el 10,3% está conformado por estudiantes extranjeros, italianos y brasileros. La mayoría de los estudiantes residen en la ciudad de Bogotá, 80,2%, mientras el 19,8% están radicados en ciudades como Ciudad de Mexico, Brasilia, Washington DC (USA), Foz de Iguazu (Brazil), Enterprise (Alabama, USA), Buenos Aires, Sao Pablo (Brazil), Rio de Janeiro (Brazil), Newark, (Delaware, USA), Gold Coast (Australia), teniendo en cuenta esta información, es posible notar que aunque la mayoría de estudiantes son colombianos y están radicados en Bogotá, un buen porcentaje de ellos se ha trasladado hacia otros países, lo que demuestra el hecho respecto a la importancia de ELE, no sólo en Latinoamérica, México, Argentina y Brasil, sino también en Estados Unidos y Australia..

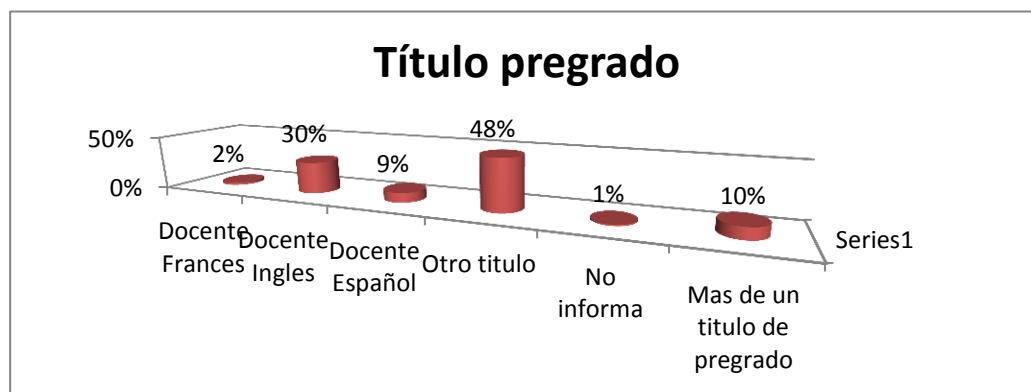


Figura 6. Título pregrado de los estudiantes de los programas.

En la figura 6. es posible observar datos del porcentaje de encuestados según título de pregrado, en primera instancia se observa que un 48% de los estudiantes de los programas para la formación de docentes de ELE, tienen títulos diferentes a la docencia, como periodismo, derecho, publicidad, música, antropología, administración, psicología, historia, ingeniería ambiental, relaciones internacionales, comunicación social, entre otros, lo cual sugiere que el programa en ELE se ha convertido en una alternativa laboral complementaria para otros profesionales y es también un importante complemento para profesores de otras lenguas, especialmente de inglés con un porcentaje del 30% en comparación especialmente con los profesores de español quienes tienen un porcentaje del 9% únicamente y los profesores de francés con solamente

Teniendo en cuenta la información presentada en la Figura 5 y la Figura 6 es posible considerar que dado el alto porcentaje de población joven interesada en programas de formación en ELE y el hecho de que esta población tenga títulos de pregrado distintos a la docencia, es posible sustentar que se está generando un interés en cuanto a la formación docente en ELE, con lo cual se corrobora que existe en Colombia, específicamente en Bogotá, un auge en formarse para la enseñanza de ELE y por tanto un aumento en el interés por participar en los diferentes programas de formación ofrecidos por instituciones de la ciudad de Bogotá.

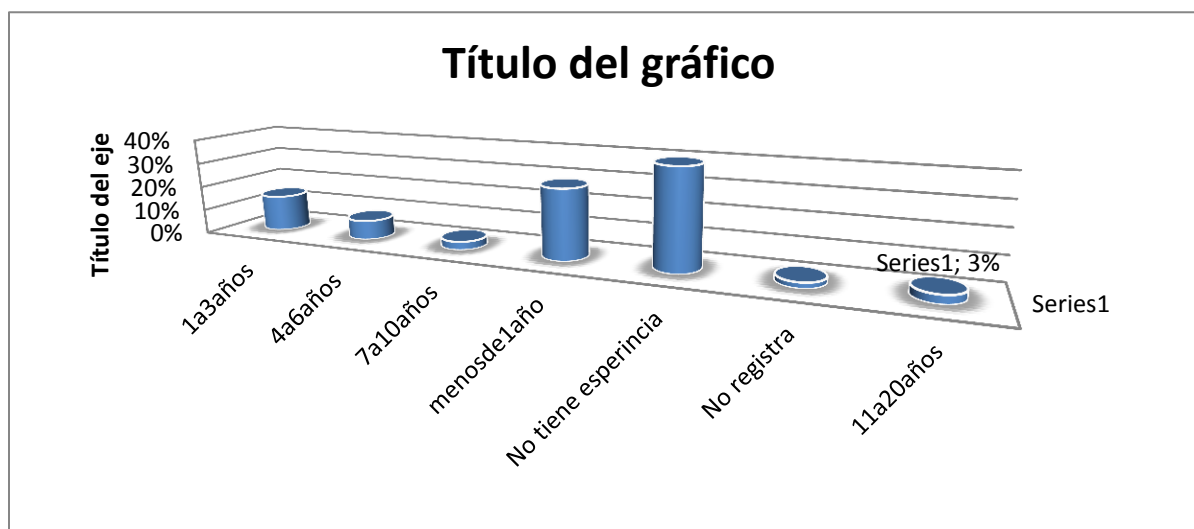


Figura 7. Experiencia en años de los estudiantes de los programas.

En cuanto a la experiencia como docente de ELE es posible expresar que en la muestra de estudiantes, el mayor porcentaje se concentra en el 40% y es referido a aquellos estudiantes que no tiene experiencia en la enseñanza de ELE, seguido del 29,1% quienes tienen menos de un año de experiencia, entre uno y tres años de experiencia se encuentra el 15,1% de los estudiantes, con el 8,1% los estudiantes con experiencia de cuatro a seis años y el 3,5% para quienes cuentan con experiencia de siete a diez años, de igual manera el 3,5 para el grupo de estudiantes con experiencia de 11 a 20 años, estos porcentajes reflejan que la enseñanza de ELE, es un proceso que se encuentra en su punto de inicio y con miras a ampliarse debido a la cantidad de interesados en formarse como docentes, además demuestra que el desarrollo de la enseñanza de ELE, es un hecho relativamente reciente y un proceso con miras hacia la expansión..

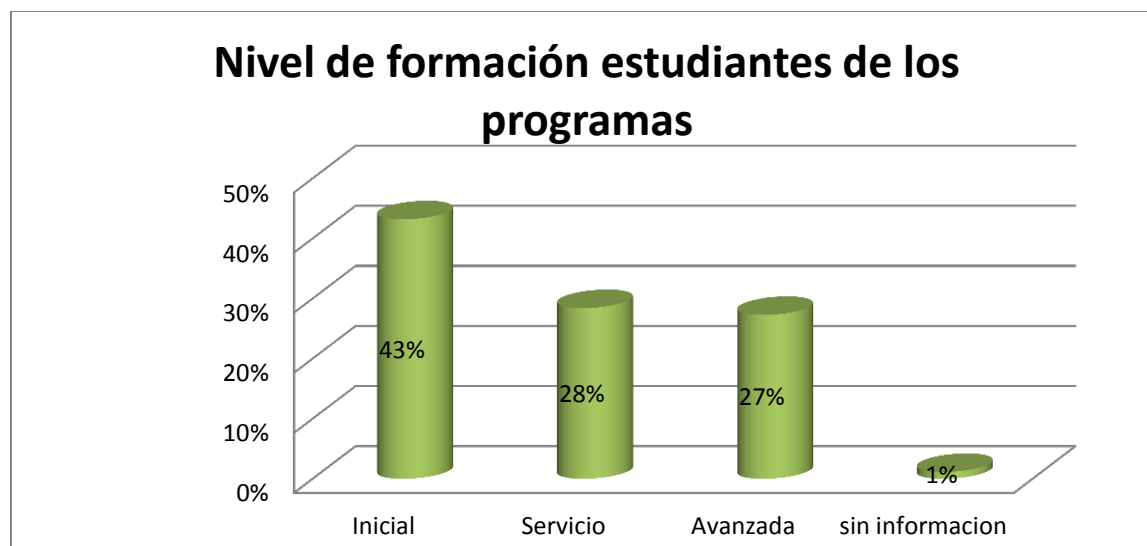


Figura 8. Nivel de formación.

En la Figura 8 que se refiere al nivel de formación de los estudiantes de los programas de formación, encontramos que con un 43%, la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de formación inicial, lo que significa que han obtenido una licenciatura o un pregrado, y que este es en algunos casos, como se evidenció anteriormente, diferente a la enseñanza de lenguas o a la formación docente.

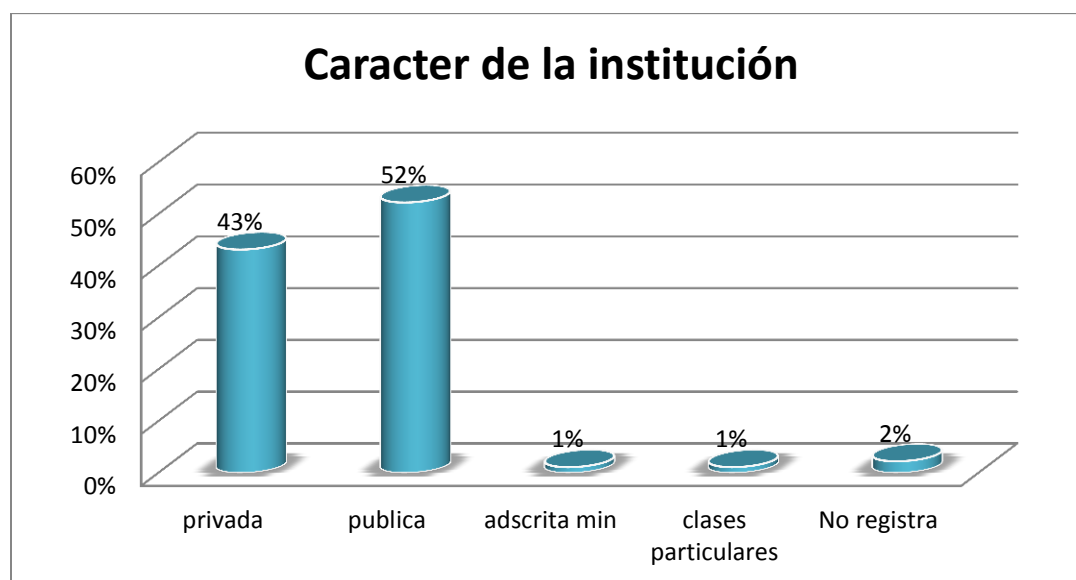


Figura 9. Sobre la institución oferente de los programas para la formación de docentes de ELE.

En los datos de corte demográfico, también es posible denotar el carácter de la institución que prevalece como preferencia, para los estudiantes de los programas para la formación de docentes de ELE, como resultado de este estudio, este corresponde a un porcentaje mayor para las instituciones de carácter público como se refleja en la Figura 9.

Ejes Constitutivos de los Programas

Eje 1: La Pedagogía en el Programa para la Formación de Docentes de ELE

En cuanto al perfil profesional del profesor formador y del estudiante.

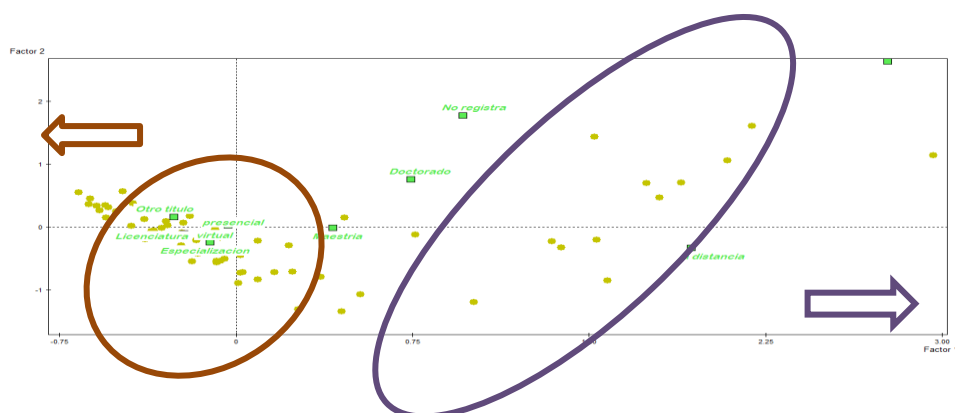


Figura 10. Perfil del profesor formador.

En primera medida el lado izquierdo de la Figura 10 permite observar a aquellos estudiantes que tienen una imagen favorable del profesor formador y consideran que el perfil profesional de los profesores de los programas para la formación de docentes de ELE, está en un alto nivel de desempeño, para este ítem se tienen en cuenta variables referidas a la actitud crítica e innovadora del docente, el uso que él o ella hacen de las TIC y su experiencia docente, adicionalmente, este grupo de estudiantes, se caracteriza por tener niveles de educación inicial y especialización, toman el programa de manera presencial o virtual, al realizar el análisis es observable que la mayoría de estudiantes pertenecen a este grupo.

En el lado derecho observamos aquellos estudiantes que en menor número consideran que el nivel de cumplimiento de este eje es bajo en cuanto al perfil del docente formador y se caracterizan por tener nivel de estudio maestría y doctorado y por tomar el programa a distancia.

También en relación al estudiante la gráfica reúne y presenta información sobre el carácter del programa, presencial, virtual o a distancia, al cual asisten la mayoría de los estudiantes; como se refleja en la gráfica los estudiantes asisten en un número mayor a los programas virtuales y presenciales y en menor medida a los programas a distancia.

En cuanto al programa para la formación de docentes de ELE y el estudiante.

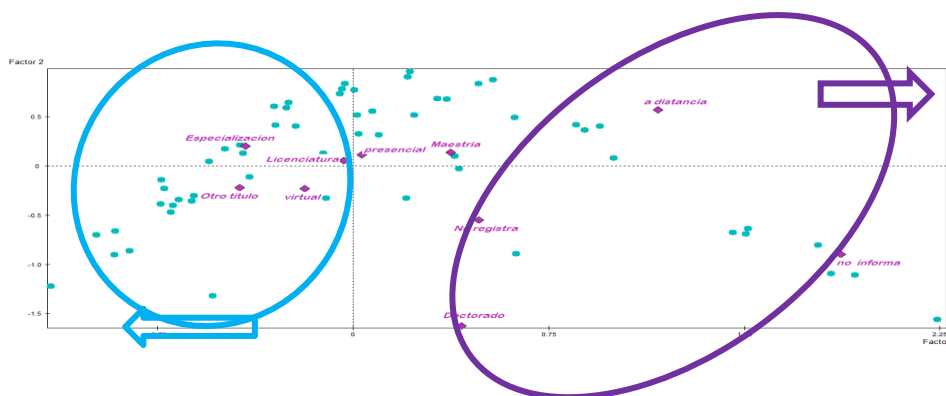


Figura 11. Respecto a la organización de los programas para la formación docente de ELE.

Para el caso de este ítem, que describe el eje de la pedagogía, referido específicamente a los programas de formación y la manera como en su diseño, selección de contenidos y organización en general, se tienen en cuenta los intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes, sus diversos contextos y sus diferentes roles, junto con la exaltación en actividades académicas de sus actividades y producciones en el desarrollo de su proceso formativo, se observa en la Figura 11, al lado derecho de la gráfica, que un número elevado de estudiantes considera que el programa cumple en un alto nivel con estos aspectos, los estudiantes de este

grupo además, se caracterizan por tener nivel educativo inicial de pregrado o especialización y toman el programa de manera presencial o virtual.

Mientras que la imagen desfavorable de cumplimiento de este aspecto, corresponde a profesores en formación que tienen niveles de educación altos o que toman el programa en modalidad a distancia.

En cuanto al currículo. Esta variable está conformada por multivariantes que tienen que ver con los objetivos, los contenidos, la didáctica, el contexto institucional y la infraestructura del programa y los procesos de evaluación en los programas para la formación de docentes de ELE.

Respecto a los objetivos.

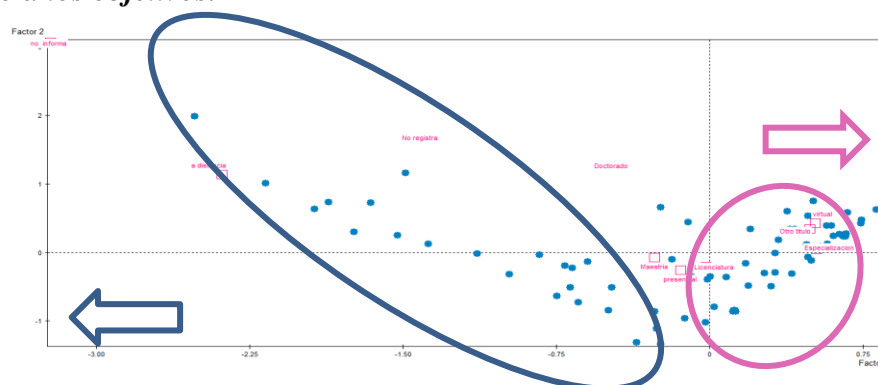


Figura 12. Respecto a los objetivos de los programas para la formación de docentes de ELE.

En primera medida, las multivariantes de esta variable tienen que ver con el conocimiento que tienen los estudiantes de los objetivos, si estos especifican adecuadamente las competencias a adquirir, junto a la relevancia y la vinculación de los objetivos con las necesidades de la formación docente, la posibilidad de ser rediseñados según nuevas necesidades, también la integración de los programas con las TIC y por último, la integración de las características culturales de los distintos contextos locales.

En relación a los objetivos propuestos por los programas para la formación de docentes de ELE, el lado izquierdo de la figura 12, representa a aquellos estudiantes que tienen una imagen desfavorable en cuanto a esta variable, este grupo de estudiantes se caracteriza por tener niveles de educación doctorado y maestría y por tomar el programa en la modalidad a distancia, este grupo representa la minoría en cuanto a este aspecto.

En contraposición, en la Figura 12, encontramos a los estudiantes que en una mayor proporción, tienen una percepción favorable del cumplimiento de las multivariantes presentadas respecto a los objetivos, este grupo de estudiantes se caracteriza por niveles educativos de pregrado o especialización y modalidad del programa presencial o virtual.

Respecto a los contenidos.

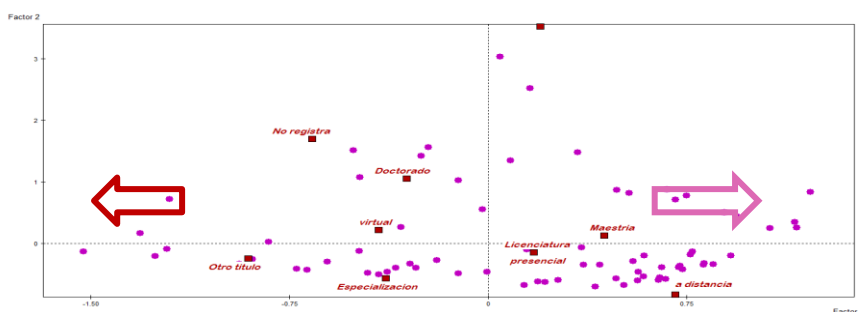


Figura 13. Referido a los contenidos de los programas para la formación de docentes de ELE.

Las multivariantes de la variable, contenidos, en los programas para la formación docente de profesores de ELE, tienen que ver con la manera como los contenidos se organizan en torno a ejemplos y situaciones reales que favorecen su comprensión, contenidos que permiten que los estudiantes participen en su selección y profundicen en las temáticas según sus intereses, contenidos en los que se promueve el examen crítico de aspectos de igualdad y equidad social presentes en el contexto de enseñanza-aprendizaje, también contenidos que incluyen de manera equilibrada conocimientos, habilidades y actitudes y la facilidad de generar

representaciones culturales de diferentes contextos, contenidos actualizados y contenidos que tienen en cuenta los diferentes grados de experiencia profesional de los estudiantes.

Para el eje de la pedagogía, en cuanto a la variable de contenidos del programa, encontramos del lado izquierdo los estudiantes que consideran que los programas de formación tienen un nivel bajo de desempeño, este grupo se caracteriza por tener niveles de educación doctorado, especialización o pregrado con otro título diferente a la docencia, relacionado con el grupo del lado derecho de la figura se nota una menor proporción en el número de estudiantes.

Al lado derecho de la Figura 13 se encuentran los estudiantes que tienen una imagen favorable respecto al cumplimiento de estos aspectos, este grupo además se caracteriza por tener niveles de educación licenciatura y maestría, además de tomar el programa en modalidad presencial o a distancia.

La población en general destaca los siguientes aspectos del contenido del programa con un alto nivel de cumplimiento.

¿Los contenidos de los programas se desarrollan con materiales como libros o guías institucionales?.

¿Los contenidos del programa respetan la normativa y usos correspondientes a derechos de autor y de propiedad intelectual de los materiales utilizados?

¿Los contenidos incluyen representaciones culturales locales?

¿Los contenidos incluyen representaciones culturales de España?.

¿Los contenidos incluyen representaciones culturales de otros países de Latinoamérica?

¿Los contenidos desarrollan principalmente el aspecto gramatical?

En cuanto a estos aspectos es importante reconocer que los materiales de trabajo utilizados en los programas, son desarrollados por la institución misma y que aunque continúan primando contenidos relacionados a contextos de España, actualmente los contextos locales y Latinoamericanos tienen también relevancia e importancia en la propuesta de los contenidos de los programas para la formación de docentes de ELE, de igual manera sigue primando el aspecto gramatical en los mismos.

Respecto a la didáctica

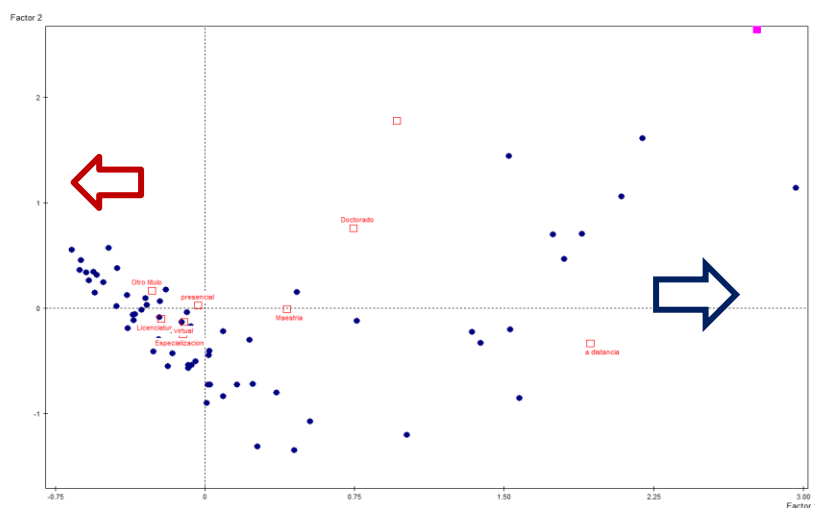


Figura 14. Respecto a la didáctica en los programas para la formación de docentes de ELE

La variable didáctica en los programas para la formación de docentes de ELE permite revisar aspectos multivariantes como, la combinación de estrategias didácticas en las diferentes modalidades de los programas de formación, el desarrollo de estrategias que tiene que ver con las habilidades comunicativas, la utilización de estrategias de aprendizaje adaptativo mediante las cuales se le presentan al estudiante ejemplos de prácticas culturales locales que debe, efectivamente conocer, comprender y aplicar en contexto el intercambio de ideas desde una

postura crítica, expresada mediante la reflexión y el diálogo, demostraciones que permitan al estudiante observar y practicar los complejos procesos de la enseñanza- aprendizaje, desde la innovación y los contextos reales de desarrollo del programa.

Otro aspecto multivariante que también cuenta para este ítem está referido a un requerimiento de los programas que tiene que ver con el desarrollo y la implementación de un recurso didáctico por parte del estudiante y la posibilidad de compartirlo en diferentes espacios y situaciones a nivel institucional y/o interinstitucional.

Al lado izquierdo de la Figura.14 se encuentran el grupo de estudiantes para quienes la didáctica de los programas de formación ELE no tiene un alto nivel de práctica en los aspectos planteados, este grupo representa a una minoría de los estudiantes, se caracteriza por tener niveles educativos de pregrado y especialización y por tomar el programa en las modalidades presencial o virtual.

Del lado derecho de la Figura 14. se observa al grupo de estudiantes que tiene una imagen favorable respecto al desarrollo de esta maultivariable , la didáctica del programa, que son el mayor número de estudiantes, este grupo se caracteriza por tener nivel de estudio superior y tomar el programa en la modalidad a distancia.

Respecto al contexto institucional y la infraestructura del programa.

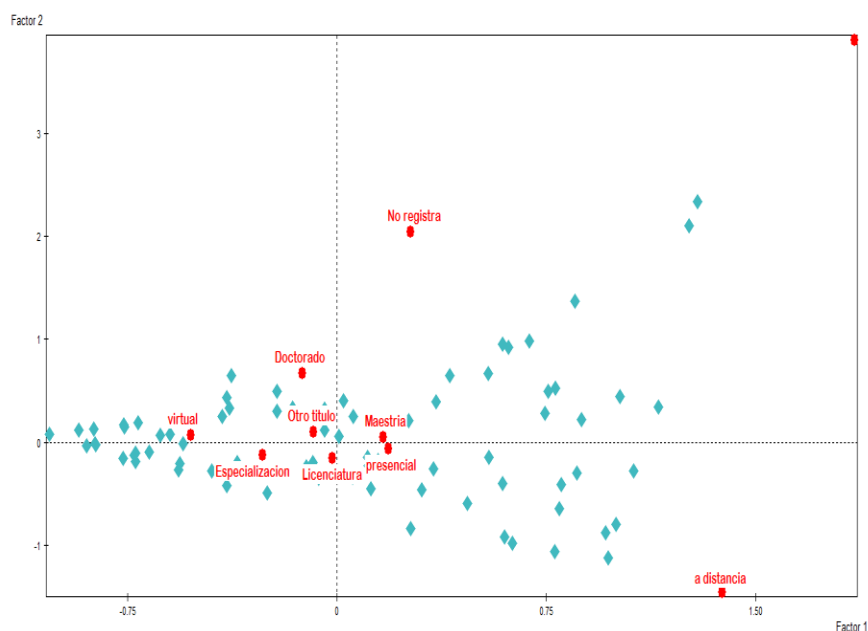


Figura 15. Contexto institucional e infraestructura del programa

Las multivariantes que conforman esta variable tienen que ver en primera medida, con el reconocimiento de la institución, las especificidades respecto a las necesidades de infraestructura física que se requiere para el desarrollo de los programas de formación, la manera como la institución asume la diversidad de contextos y culturas presentes, el recurso humano, técnico económico y de infraestructura, las políticas de utilización de las nuevas tecnologías, el seguimiento de los procesos a través de tutorías en función de la especialidad de los contenidos, la coordinación entre las diferentes instancias organizadoras del programa y la difusión a través de los medios de comunicación y la organización de eventos para la divulgación de las actividades de investigación de los profesores en formación.

Para esta variable, un número mayor de estudiantes, representado a la izquierda de la Figura 15, considera que existe un alto nivel de cumplimiento y satisfacción, en cuanto al

contexto institucional apropiado para desarrollar los programas para la formación de docentes de ELE, de igual manera expresan que la infraestructura institucional en la mayoría de los programas está acorde a las necesidades y requerimientos de este proceso educativo, en este grupo se encuentran estudiantes con título de doctorado y especialización, y quienes tiene títulos diferentes a la docencia, este grupo se caracteriza por participar en los programas de modalidad virtual; los estudiantes con licenciatura se ubican en el punto medio de aceptación en cuanto a las multivariantes presentadas.

Es notoria cierta dispersión en los resultados de los estudiantes ubicados al lado derecho de la Figura 15, lo que demuestra que hay diversidad de opiniones al respecto, aun así, se agrupan en el sector que representa inconformidad frente a esta variable, para este grupo minoritario, estudiantes con maestría y quienes participan de la modalidad presencial, los programas presentan falencias para esta variable.

Respecto a los procesos de evaluación

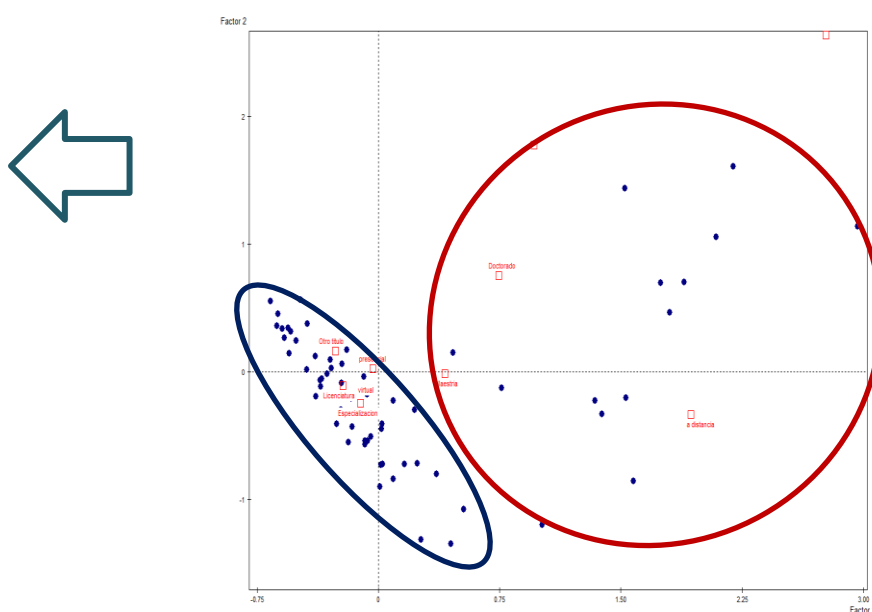


Figura 16. Los procesos de evaluación en los programas para la formación docente de ELE.

La variable de evaluación en los programas para la formación de docentes de ELE tiene que ver multivariadas referidas al diagnóstico que se hace por parte del programa de los conocimientos y habilidades del estudiante en relación a estrategias docentes conocidas o sobre el conocimiento del uso de las TIC y a la evaluación que se realiza del desempeño como profesor en relación a los contenidos y las prácticas del programa.

Respecto a estas multivariadas relacionadas con la evaluación es notorio, en la Figura 16, en el sector de la derecha, una dispersión en la representación de los estudiantes lo que significa que hay diversidad de opiniones, sin embargo, es posible observar que este grupo no considera que se cumplan los ítems de una manera satisfactoria, pertenecen a este grupo estudiantes con doctorado, maestría y con modalidad del programa a distancia.

Para el grupo caracterizado por los estudiantes con formación educativa de pregrado, títulos diferentes a la docencia o especialización, en modalidad de los programas virtual y presencial, las multivariadas en cuanto a este aspecto tienen un alto nivel de desempeño.

Eje 2: La Investigación en los Programas de Formación

La investigación según la formación de los estudiantes

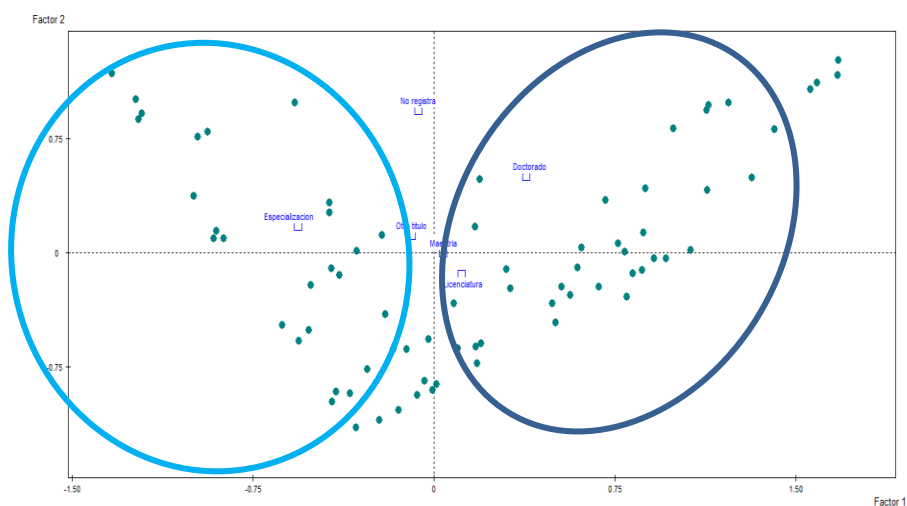


Figura 17. La investigación en los programas para la formación de docentes de ELE

En los programas para la formación de docentes de ELE, los estudiantes revisaron multivariantes que le proporcionan dinámicas en cuanto a la investigación como por ejemplo, el proponer, diseñar e implementar proyectos de innovación, la creación de redes o grupos de trabajo o comunidades de investigación, el apoyo institucional e interinstitucional para tal fin, la formación recibida para desarrollar proyectos de investigación, y la participación en cuanto a propuestas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje, el uso de la tecnología en la investigación.

Al realizar el análisis de estas multivariantes es posible observar en el sector izquierdo de la Figura 17 la representación de los estudiantes que consideran que el programa para la formación docente, tiene un nivel de cumplimiento favorable en cuanto al eje de investigación, pertenecen a este grupo estudiantes con formación en especialización o pregrados diferentes a la docencia y son un grupo minoritario en comparación con el sector derecho.

Al lado derecho de la Figura 17 encontramos aquellos estudiantes que consideran que el desempeño en esta variable es bajo, puede observarse que hay un grado de apreciación mayor hacia esta tendencia, es decir, hacia un bajo desempeño en este aspecto, se encuentran en este grupo estudiantes con formación doctorado, maestría y licenciatura.

La investigación según la modalidad de los programas para la formación docente de ELE

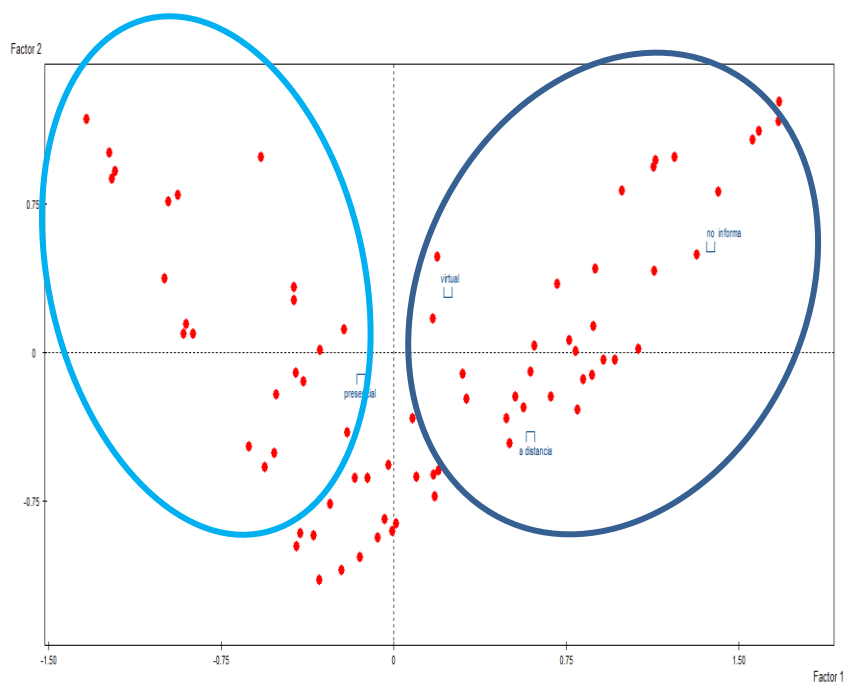


Figura 18. La investigación según la modalidad del programa.

Al observar la misma muestra de estudiantes, en la Figura 18, categorizada por la modalidad del programa de formación y en relación a la variable de investigación, se observa que se encuentra al lado izquierdo, el grupo de estudiantes de los programas con modalidad presencial, quienes evidencian una percepción positiva del eje de investigación de los programas, sin embargo, siguen siendo la minoría en este grupo de estudiantes.

En contraste y referida a esta misma variable el grupo de estudiantes de la derecha en la Figura 18 denota un nivel bajo de desempeño en el eje de investigación, este grupo es propio de los programas de modalidad virtual y a distancia.

Eje 3: La Autoevaluación de la Organización de los Programas

La autoevaluación según la formación de los estudiantes

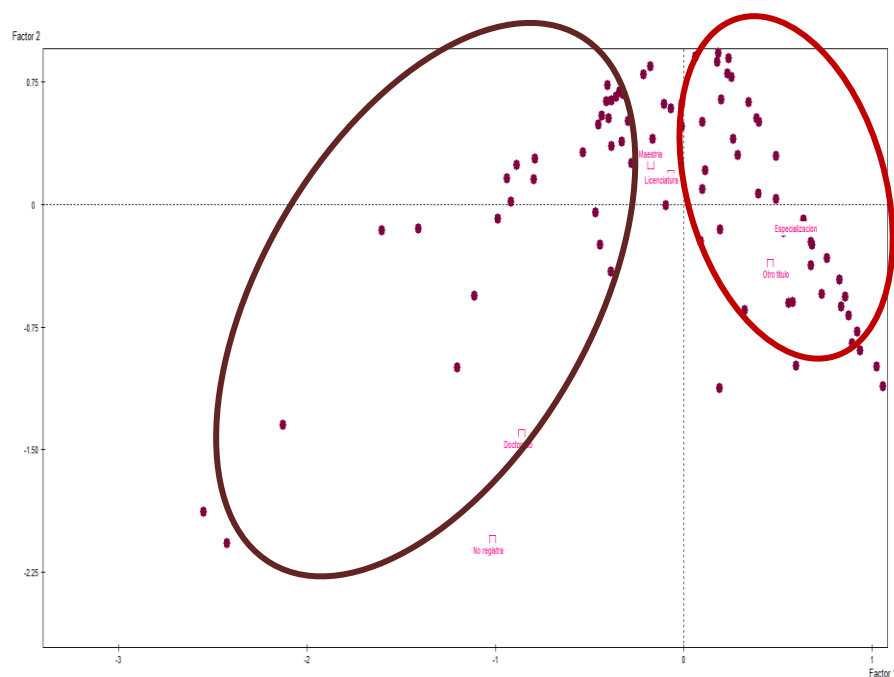


Figura 19. Referida a la autoevaluación de la organización de los programas.

Para el eje de auto-evaluación de los programas para la formación de profesores de ELE, las multivariables por analizar, tienen que ver con el interés de los programas por realizar un diagnóstico para conocer las necesidades académicas, motivaciones y expectativas de los participantes y su contribución en su realización, además, la realización de procesos de reforma educativa de acuerdo a la demanda y las necesidades una vez conocidas, el reconocimiento de la diversidad de contextos y culturas y el contexto, referido a lo local, a Latinoamérica o a España y por último la evaluación de los efectos de la formación en la trayectoria laboral.

Al observar el sector izquierdo de la Figura 19, se observa como minoría a los estudiantes, que consideran que el nivel del programa para este eje de autoevaluación, es bajo, se encuentran en este grupo estudiantes con doctorado, maestría y licenciatura.

En contraposición, en el sector derecho de la Figura 19, se observa, en mayor proporción estudiantes que tienen una percepción favorable del nivel del programa en cuanto al eje de evaluación, este grupo está conformado por estudiantes de especialización y /o títulos diferentes a la docencia.

La autoevaluación según la modalidad de los programas para la formación de docentes de ELE

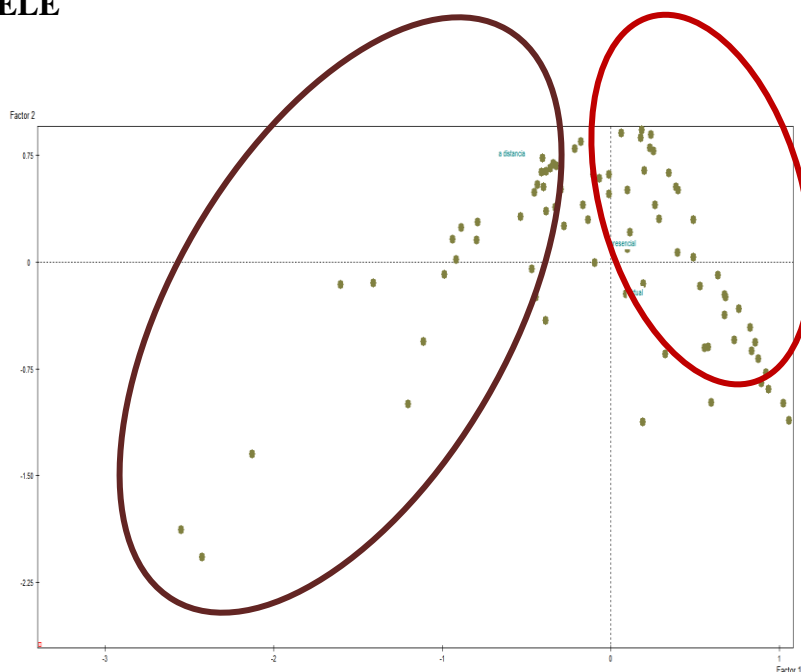


Figura 20. La autoevaluación según la modalidad de los programas para la formación de docentes de ELE

Finalmente se puede observar en la Figura 20, en el sector izquierdo, en relación a la variable de autoevaluación de los programas para la formación de docentes de ELE, que los estudiantes, de la modalidad a distancia y quienes están en menor proporción, consideran que el nivel de desempeño es bajo, para esta variable. En contraposición, y en mayor proporción, se encuentra el grupo de estudiantes que consideran que en esta variable existe un alto nivel de desempeño, de los programas, para el eje de auto-evaluación, este grupo se caracteriza por participar en las modalidades presencial y virtual.

Capítulo 5

Conclusiones e implicaciones

La concepción de este estudio, respecto a los programas para la formación docente de ELE y referido específicamente al objetivo planteado de caracterizarlos, teniendo como base la descripción demográfica y la descripción de tres ejes constitutivos de los programas, por parte de los estudiantes de seis programas de la ciudad de Bogotá, permite llegar hasta este punto, en el cual se hace necesario presentar los hechos que significativamente conllevan a la consecución de este objetivo.

Es así como, se hace posible, llegar a una caracterización de los seis programas presentando en primera medida, aspectos de las características demográficas. Luego de la realización de este estudio, es posible afirmar que la mayoría de los estudiantes pertenecen al género femenino y oscilan entre las edades de 21 a 30 años, con lo cual se evidencia que población joven de docentes se interesan por participar de esta formación docente, otro hecho de gran importancia tiene que ver con el interés que demuestran jóvenes de titulación diferente a la docencia, por formarse como docente de ELE.

En cuanto a la formación docente de ELE, cabe anotar que existe un gran número de licenciados en la enseñanza de inglés que se encuentran participando de estos programas, ya sea en la formación inicial de docentes como diplomados o en la formación avanzada de docentes como maestría.

Este desarrollo del español como lengua extranjera, también se ve evidenciado por el traslado que han hecho algunos de los estudiantes hacia otros países de Latinoamérica como Brazil, Argentina o México, con el ánimo de continuar y hacer frente a esta expansión que como se expresó en este estudio, este hecho tiene que ver no sólo con cuestiones de tipo académico y cultural, sino que obedecen también a intereses de orden económico. Estos hechos demuestran el creciente interés, expresado en este estudio, por los procesos de enseñanza aprendizaje de ELE no solo a nivel local, también en Latinoamérica y en algunos países como Estados Unidos y Australia.

Otro aspecto que demuestra el creciente y actual desarrollo de ELE y que se evidencia en esta caracterización tiene que ver con el tiempo de experiencia de los estudiantes participantes de los programas, la mayoría cuentan con menos de un año de experiencia en esta campo, o aún no se desempeñan como docentes de ELE, por lo tanto este desarrollo docente de ELE, se cuenta como un hecho reciente, en la ciudad de Bogotá. De igual manera la mayoría de estudiantes participaron de estos programas hace menos de un año o se encuentran asistiendo a uno de ellos actualmente en el desarrollo de este estudio.

En cuanto a las instituciones oferentes de los programas se evidencia que el interés de los estudiantes está enfocado hacia las instituciones públicas, lo que no significa que las instituciones privadas no cuenten con la infraestructura necesaria para ofrecer estos programas.

En cuanto a la caracterización que tiene que ver con los ejes referidos a la pedagogía, la investigación y la autoevaluación de los procesos de organización de los programas para la formación de docentes de ELE, teniendo como base los hechos presentados, es posible describir cada uno de los ejes con sus componentes.

El *eje pedagógico* está conformado por varios componentes, los cuales se caracterizan así de acuerdo con los estudiantes de seis programas para la formación docente de ELE:

La mayoría de los estudiantes expresó que el docente formador de ELE está dentro de un perfil alto de formación, de igual manera expresaron que cuentan con un alto nivel de experiencia y profesionalismo, como docentes de ELE. También expresan que los programas de formación en la mayoría de los casos tiene en cuenta a los estudiantes, sus intereses, su contexto educativo y los posibles roles que como docente de ELE, puede desempeñar, para la selección de sus contenidos y el diseño del programa en general, sin embargo, en este punto se expresa que, es necesario que las instituciones realicen actividades como simposios, foros, encuentros, con el fin de tener la posibilidad de mostrar sus trabajos, producciones o actividades, resultado de la formación como docentes de ELE.

En cuanto al currículo, los estudiantes expresaron, en una gran proporción, que este, está diseñado, acondicionado y pensado con el fin de suplir las necesidades de su proceso de formación como docente de ELE. El contexto institucional y la infraestructura de los programas, representan, un aspecto positivo para una gran proporción de los estudiantes, sin embargo, se expresa que en esa infraestructura de organización las instituciones realicen eventos que permitan la divulgación de los proyectos o actividades realizadas por los estudiantes. Los

procesos de evaluación de las interacciones dadas en el proceso de enseñanza aprendizaje de ELE, en los programas, cuentan con una gran proporción de los estudiantes a su favor, sin embargo, se expresa que, es necesario reforzar niveles de conocimiento y uso de las TIC's.

El *eje de investigación* en los programas tiene a la mayoría de estudiantes a su favor, ya que expresaron que en los programas se motiva para que se hagan propuestas de investigación en relación con actividades de enseñanza - aprendizaje, se dinamizan variados procesos de investigación, se organizan grupos de trabajo para tal fin y como complemento a estas acciones se promueven acciones de colaboración entre grupos de trabajo hacia este respecto.

El *eje de auto-evaluación* cuenta también con el respaldo de los estudiantes, ya que en este proceso se tiene en cuenta y constantemente se acondicionan los programas a las motivaciones, las expectativas, la demanda y a necesidades académicas de los estudiantes, además los programas también, tienen como objetivo de su organización la diversidad de contextos y culturas.

Es de anotar que, respecto a las características de los programas que tienen que ver con un bajo nivel de desempeño en los diferentes componentes del análisis, este se focaliza en los estudiantes que tienen formación avanzada de docentes, específicamente maestría o doctorado.

Como característica general la organización de estos programas para la formación de docentes de ELE se desarrolla teniendo como sustento una búsqueda constante respecto al encuentro multicultural que significan todas las interacciones del proceso de enseñanza

aprendizaje de una lengua extranjera y el interés por promover procesos de mejoramiento académico, social, cultural y por qué no decirlo, económico de sus participantes.

Limitaciones

Realizar este tipo de investigaciones conlleva en primera medida el desarrollo de variadas situaciones y diversos procesos, del mismo modo, aparecen dificultades que deben ser solucionadas por el investigador, en la mayoría de los casos esto se hace posible, sin embargo, tener el control de los participantes y sus acciones se convierte en una de las limitaciones de esta investigación, inicialmente se diseñaron tres encuestas con el objetivo de obtener los datos desde tres ópticas distintas.

Además de los estudiantes de los programas se esperaba recolectar datos desde la perspectiva de los profesores formadores y también, desde el punto de vista de los diseñadores o coordinadores de los programas, sin embargo, no fue posible contar con esta información, porque su número fue muy reducido.

En el caso de los coordinadores se recolectaron datos que, aunque son significativos, requieren de otro enfoque metodológico para su análisis y en el caso de los profesores formadores la información que se recolectó fue muy poca en relación a la población de docentes, lo cual genera la posibilidad de continuar en la búsqueda de estos datos con el fin de complementar esta investigación.

Bibliografía

- Ayllón, L. (2014). *Español en el mundo* [ABC Cultura Mapa] Recuperado de <http://www.abc.es/cultura/20140630/abci-castellano-auge-mundo-201406291958.html>
- Beltrán Tibambre, J. (2015). *Cuando nos comunicamos... Guía didáctica para la inclusión de la comunicación no verbal en las clases de ELE*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Beltrán, S. (2013). *Genealogía histórica y planteamientos actuales sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en Colombia*. Bogotá: Universidad de la Salle. Obtenido de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/17237/T26.13%20B453g.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Baranger, D. (2009) *Para el estudio de los campos universitarios: Pierre Bourdieu y la construcción del objeto en Homo Academicus*. En Pensamiento Universitario. Buenos Aires. Año 12, N.12, p 63-90.
- Barón, R & Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. Mexico: Pearson. Prentice Hall.
- Camacho, C., & Torres, I. (2014). *Guía didáctica para el docente de ELE como mediador intercultural. Experiencias por compartir*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cañas, G. (23 de septiembre de 2016). *Francia necesita con urgencia 1.000 profesores de español*. *El País*, pág. 38.
- Charaudeau, P. (2005). *Lenguaje, acción, poder. De la identidad social a la identidad discursiva del sujeto*. Obtenido de Patrick Charaudeau: <http://www.patrick-charaudeau.com/Lenguaje-accion-poder-De-la.html>
- Chartier, A.-M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Correa, A. (2016). *Seamos como rolos: Unidad didáctica para fomentar la competencia comunicativa intercultural crítica*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Espejo, M., Flórez, M., & Zambrano, I. (2009). Tendencias de los estudios de español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá. *Lenguas en contacto y bilingüismo*, 65-91.
- García, D., García, J., & Buitrago, Y. (2011). *estado del arte de ELE en Colombia, una mirada holística: metodologías y enfoques, material didáctico, variedades lingüísticas y dificultades en el área*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional.

- Greenacre, M. (2008). *La práctica del análisis de correspondencias*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Guidi, M. (2015). *Entre lo que sabemos y lo que somos: la experiencia en la formación docente*. Argentina. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/guidi.pdf>
- Gutiérrez, A (2002). La lógica del juego. La noción de campo en la perspectiva de Pierre Bourdieu. En trayectorias. Mexico, Universidad Autónoma de Nueva León, Año 4. n.10
- Hernández Sampieri. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- INSTITUTO CERVANTES (2016), *El español una lengua viva. Informe 2016*. Madrid: Archivo General del Instituto Cervantes. Edición digital. <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>
- Loya. H. (2008). *Los modelos pedagógicos en la formación de profesores*. Mexico. En Revista iberoamericana de educación. 46 (3). Recuperado de: <file:///C:/Users/LUZ%20ESTELA/Downloads/2370Loya.pdf>
- Martinez-Cachero, A. (2009). *La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño*. Brazil: Instituto Cervantes de Porto Alegre. Recuperado de: https://www.files.ethz.ch/isn/145989/ARI140-2009_Martinez_Cachero_espanol_sistema_educativo_brasileno.pdf
- Martinez, J. (2004). Como estamos formando a los maestros en américa latina. Isabel Flórez editora. Perú. Recuperado de [http://como_estamos_formando_maestros_america_latina%20\(1\).pdf](http://como_estamos_formando_maestros_america_latina%20(1).pdf)
- Morineau, A . (1995). *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. Paris. Dunod. [Gráfico]. Recuperado de http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers11-10/010007837.pdf
- Parrado Mora, E. (2015). *Las estrategias de corrección de los errores sociopragmáticos. Guía didáctica para docentes de ELE*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pereira, Z. (2011). *Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta*. Costa Rica. universidad Nacional. En: Revista Electrónica Educare Vol. XV, N° 1, [15-29]. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3683544.pdf>
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de profesores*, 24 (2), 37-60.

- Pogré, P. (2004). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago de Chile. UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>
- Pulido, O. (2001). *Gobernabilidad, política pública y gestión pública*. Bogotá. Corporación colombiana de estudios antropológicos para el desarrollo. Cead.
- Robalino, M. (2004). *¿Actor o protagonista?. Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente*. Santiago de Chile. UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- Saldarriaga, O. (2006) *Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización*. Bogotá. Universidad Central.
- Stratulat, I. (2013). *El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- UNESCO, (2017). Derecho a la educación. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/right2education>
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Revista Alteridades*, México. Universidad Autónoma. 4 (8), 47-53
- Verger, A & Bonal, X. (2012). *La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa*. Barcelona. 16 (3), 11-29. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/right2education>
- Zuluaga, O. (2009). *Foucault la pedagogía y la educación*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Apéndices

Anexo 1. Programas para la enseñanza de ELE en Colombia

Anexo 2. Programas para la formación de docentes de ELE en la ciudad de Bogotá.

Anexo 3. Encuesta virtual dirigida a los estudiantes de los programas de formación.

| | INSTITUCION | UNIDAD | DENOMINACION DEL CURSO | DESCRIPCION | NIVEL | DURACION | INT. HORARIA | COSTO | SEDES | DIRECCION URL | |
|--|---|--|---|---|---|--|--|--|--|--|--|
| | INSTITUTO CARO Y GUARIV | Seminario Andrés Bello | Curso de Español como Segunda Lengua | A todo extranjero que desee adquirir las competencias orales y escritas (lingüísticas, comunicativas y pragmáticas) de la lengua española. | Básico Intermedio Principiante A1 Principiantes de Nivel A2 Intermedio B1 Avanzado B2 Competente C1 Nivel 2 Nivel 3 Nivel 4 Nivel 5 Nivel 6 Nivel 7 Nivel 8 Nivel 9 Nivel 10 | 60 horas 60 horas 60 horas 120 horas 140 horas 160 horas 160 horas 40 horas 40 horas 40 horas 60 horas 60 horas 60 horas 60 horas | 9 Horas Semanales 9 Horas Semanales 10 Horas Semanales 10 Horas Semanales 20 Horas Semanales 20 Horas Semanales 20 Horas Semanales Según solicitud del estudiante | \$50.000,00 \$50.000,00 \$600.000,00 \$1.040.000,00 \$1.040.000,00 \$1.760.000,00 | BOGOTÁ | www.instituto.org.co | |
| | UNIVERSIDAD BOLIVARIANA | Escuela de Educación Pedagógica y Centro de Lenguas | Curso de Español para Extranjeros | ESPEX es un programa hecho para satisfacer las necesidades de formación de los extranjeros que visitan nuestro país y ampliar sus competencias personales. | Básico Intermedio Avanzado | 120 horas 140 horas 160 horas | 10 Horas Semanales 20 Horas Semanales 20 Horas Semanales | \$600.000,00 \$1.040.000,00 \$1.760.000,00 | MEDELLIN BUCARARAMANGA MONTERIA | www.unib.edu.co | |
| | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA | Departamento de Estudios de Lengua y Humanística | Curso de Español para Extranjeros | Curso de Español para Extranjeros | Básico Intermedio Avanzado | 120 horas 160 horas 160 horas | 10 Horas Semanales 15 Horas Semanales | \$ 2.500,00 | BUCARAMANGA | www.unab.edu.co | |
| | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARIBE | Facultad de Ciencias Sociales y Humanas | Curso de Español como Lengua Extranjera | Curso de Español como Lengua Extranjera | Básico Intermedio Avanzado | 120 horas 160 horas 160 horas | 10 Horas Semanales 15 Horas Semanales | \$ 2.500,00 | BARRANQUILLA | www.uca.edu.co | |
| | UNIVERSIDAD DE CALDAS | Departamento de Lenguas Extranjeras | Español como Lengua Extranjera | Eficiencia del Español como Lengua Extranjera Este programa será una oportunidad para que los extranjeros aprendan o perfeccionen su español en corto tiempo y en horarios cómodos, durante su visita a Manizales. | sin información | sin información | sin información | sin información | MANIZALES | www.uccaldas.edu.co | |
| | UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES | Centro de Idiomas | Curso de Español para Extranjeros | Curso de Español como Lengua Extranjera | Básico Intermedio Avanzado | 120 horas 160 horas 160 horas | 10 Horas Semanales 15 Horas Semanales 15 Horas Semanales | Primer día de \$ 1.200.000 | MANIZALES | www.ucm.edu.co | |
| | UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA | Universidad Sergio Arboleda | Curso de Español para Extranjeros | Estos cursos buscan desarrollar una competencia comunicativa en los estudiantes. El curso de Nivel Básico y Avanzado – subdivididos en varios Niveles para el desarrollo práctico y fluido entre situaciones de la vida cotidiana y en el campo académico laboral e institucional. | PRE-Intermedio Intermedio Avanzado | 160 horas 160 horas 160 horas | 10 Horas Semanales 10 Horas Semanales 10 Horas Semanales | \$905.000,00 | BOGOTÁ | www.usarboleda.edu.co | |
| | UNIVERSIDAD DE ANTOQUIA | Centro Internacional de Estudios y Cultura | Curso de Español como Lengua Extranjera | El Centro Internacional de Idiomas y Cultura (CIC) es una dependencia del Centro de Estudios Idiomáticos, cuyo propósito fundamental es la creación de espacios con los que se atiendan las necesidades de los extranjeros que dependen en general, por medio de la explotación de diferentes culturas y la apropiación de sus saberes. | Nivel 1 Nivel 2 Nivel 3 Nivel 4 Nivel 5 Nivel 6 | 80 horas 80 horas 80 horas 80 horas 80 horas 80 horas | según solicitud del estudiante | \$42.000,00 HORA | MEDELLIN | www.uda.edu.co | |
| | UNIVERSIDAD DE LA SABANA | Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras | Curso de Español para Extranjeros | El Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras le ofrece a los comunicados internacionales y a los extranjeros residentes en Colombia el programa de Español como Segunda Lengua. Nuestros cursos son prácticos, dinámicos y orientados a las necesidades de los estudiantes que empiezan o quieren aprender español. Las Clases inician al día lunes de cada semana y se imparten en el horario de la mañana para brindar la oportunidad a los estudiantes de trabajar en otros actividades en el día. Para ampliar la experiencia de cada uno de los participantes, el programa está complementado con una gran variedad de actividades culturales y recreativas que le permite al estudiante practicar el idioma como herramienta de la vida diaria. | Curso de Español General Curso de Español Intermedio Curso de español de verano Clases privadas | 15 horas de clase de Español (por semana) 10 horas de clase de Español (por semana) 60 horas de clase de Español 15 horas de clase de Español (por semana) | Ofrecemos la posibilidad de tomar el curso por el número de semanas deseado de acuerdo con el interés y necesidad del estudiante. Los cursos inician cada lunes, por tanto los participantes pueden seleccionar la fecha de inicio de su programa. | USD \$120 por semana USD \$138 por semana USD \$ 2300 | USD \$ 30 por Hora | CHIA - CUNDINAMARCA | www.unitasabana.edu.co |
| | UNIVERSIDAD DE LA SALLE | Centro de Lenguas | Curso de español para extranjeros | Extranjeros, personalizados y para grupos, con un alto Nivel académico que garantiza el dominio lingüístico de los estudiantes y la aproximación a una cultura rica en diversidad e historia. El curso de español sigue las orientaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Los cursos de español se imparten en los niveles de Principiante, Intermedio y Avanzado, desarrollando progresivamente las habilidades de comprensión (lectura, escucha, escritura y conversación) con materiales didácticos que facilitan el aprendizaje. El entorno permite a los estudiantes adentrarse en la vida académica y cultural de la Universidad, en compañía de sus compañeros de clase. | Básico Intermedio Avanzado | 20 horas 40 horas 60 horas | 1. Semanas 2. Semanas 3. Semanas 1. Semanas 2. Semanas 3. Semanas | us\$ 190 us\$ 380 us\$ 440 us\$ 260 us\$ 380 us\$ 515 | BOGOTÁ | unifala.unilasalle.edu.co | |
| | UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA | CEPEX | Curso de Español para Extranjeros | Este curso está complementado con una gran variedad de actividades culturales y recreativas que le permite al estudiante practicar el idioma como herramienta de la vida diaria. | Todos los Niveles | 12 horas | 3 horas diarias de lunes a jueves | \$1.074.960 al Nivel completo | BOGOTÁ | www.externado.edu.co | |
| | PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA | Centro Latinoamericano de Estudios de Lenguas y Culturas Extranjeras | Curso de Lengua Española con propósitos específicos | Este curso está complementado con una gran variedad de actividades culturales y recreativas que le permite al estudiante practicar el idioma como herramienta de la vida diaria. | Nivel 1 Nivel 2 Nivel 3 Nivel 4 Nivel 5 Nivel 6 Nivel 7 | 100 HORAS DURANTE 4 SEMANAS | 4 horas diarias | \$ 1.952.000 | BOGOTÁ CALI | www.javeriana.edu.co | |
| | UNIVERSIDAD CENTRAL DE BOGOTÁ | Departamento de Lenguas | Español para Extranjeros | Al finalizar el último nivel los estudiantes estarán un nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprenderán, enseñarán y evaluarán (CEFR). Los estudiantes podrán participar en cursos de español. El entorno permite a los estudiantes adentrarse en la vida académica y cultural de la Universidad, en compañía de sus compañeros de clase. | Nivel 1. A1 Nivel 2. A1/A2 Nivel 3. Intermedio B1 | 144 Horas 144 Horas 144 Horas | 4 Horas Semanales 4 Horas Semanales 4 Horas Semanales | 1.752.500 \$ 1.752.500 \$ 1.752.500 | BOGOTÁ BOGOTÁ BOGOTÁ | www.ucbogota.edu.co | |
| | UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS | Departamento de Lenguas Extranjeras | Programa de español para extranjeros | Propiciar en los/as estudiantes el desarrollo de las competencias lingüísticas y sociolingüísticas del español estándar y de la variante colombiana. | Modulo 1 Modulo 2 Modulo 3 Modulo 4 Modulo 5 Modulo 6 Modulo 7 | 45 Horas 45 Horas 45 Horas 45 Horas 45 Horas 45 Horas 45 Horas | 12,5 Horas Semanales 12,5 Horas Semanales 12,5 Horas Semanales 12,5 Horas Semanales 12,5 Horas Semanales 12,5 Horas Semanales 12,5 Horas Semanales | \$900.000,00 por Nivel | BOGOTÁ | www.udistal.edu.co | |
| | UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA | Departamento de Lenguas Extranjeras | Curso Didáctico del Español para Extranjeros | El español es uno de los idiomas más importantes del mundo. Y al decir esto, se responde de hecho a la pregunta de muchos: ¿Por qué aprender español? En este curso se ofrece un aprendizaje práctico y efectivo del idioma español, con énfasis en las habilidades comunicativas, con énfasis en las habilidades lingüísticas y pragmáticas. El curso está diseñado para que los estudiantes adquieran un nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El curso está diseñado para que los estudiantes adquieran un nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El curso está diseñado para que los estudiantes adquieran un nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. | Nivel 1 Nivel 2 Nivel 3 Nivel 4 Nivel 5 | 80 Horas 80 Horas 80 Horas 80 Horas 80 Horas | 2 Horas diarias de lunes a viernes 2 Horas diarias de lunes a viernes 2 Horas diarias de lunes a viernes 2 Horas diarias de lunes a viernes 2 Horas diarias de lunes a viernes | \$614.000 x Nivel | BOGOTÁ | www.unal.edu.co | |
| | UNIVERSIDAD EAFIT | Departamento de Idiomas - Programa de Español | Español para Extranjeros | El Programa de Español para Extranjeros de la Universidad EAFIT, es un completo programa para la adquisición del idioma español que permite que el estudiante desarrolle las competencias lingüísticas y comunicativas en el idioma. Es el primer programa de español para extranjeros que se imparte en Colombia por el Instituto Cervantes de España en reconocimiento a su calidad. | 14 Niveles | 30 Horas por Nivel | 4 Horas diarias por Nivel | USD 2,035 | MEDELLIN | www.eafit.edu.co | |
| | UNIVERSIDAD DEL NORTE | Instituto de Idiomas | Español para Extranjeros | El programa de Español para Extranjeros Internacionales está basado en los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). La metodología de enseñanza se centra en el desarrollo de las habilidades comunicativas, con énfasis en las habilidades lingüísticas y pragmáticas. El curso está diseñado para que los estudiantes adquieran un nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El curso está diseñado para que los estudiantes adquieran un nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. | Español 1 y 2 Español 3 y 4 Español 5 y 6 Español 7 y 8 Español 9 y 10 | 80 Horas 90 Horas 90 Horas 90 Horas 90 Horas | Según solicitud del estudiante | \$ 50.000 la hora | BARRANQUILLA | www.uninorte.edu.co | |
| | UNIVERSIDAD EAN | Vice rectoría de Extensión y Proyección Social | Español para Extranjeros | Español para Extranjeros | Diplomado Modulo | 160 Horas 40 Horas | 12 Horas por Semana 12 Horas por Semana | \$2.800.000,00 \$750.000,00 | BOGOTÁ | www.ean.edu.co | |
| | UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR | Departamento de Ciencias Sociales, Sociales y Humanas | Español para Extranjeros | Español para Extranjeros | Nivel 1 Nivel 2 | 160 Horas 160 Horas | 32 Horas por mes 33 Horas por mes | \$ 855.000 \$ 855.000 | BARRANQUILLA BARRANQUILLA | www.usimobolivar.edu.co www.usimobolivar.edu.co | |
| | UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE BOLÍVAR | Open Access Language Center | Español para Extranjeros | La Universidad Tecnológica de Bolívar, a través del Open Access Language Center, ofrece el Programa "Categorías Básico y Multicultural" Curso de Español Nivel Básico, Intermedio y Avanzado, con el objetivo de proporcionar a los estudiantes la cultura hispana y las técnicas pedagógicas colombianas a través de la geografía, cultura, y realidad colombiana para crear un ambiente de aprendizaje y trabajo con personas de otras nacionalidades. | Nivel Básico Nivel Intermedio | 100 Horas 100 Horas | 25 Horas por Semana 25 Horas por Semana | USD 2,320* USD 2,320* | CARTAGENA DE INDIA | www.untecbolivar.edu.co | |
| | UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER | Escuela de Idiomas | Español para Extranjeros | La Escuela, con su saber hacer y con sus miembros comprometidos con el propio crecimiento y el de la institución, ofrece formación y servicios de calidad a entorno sociocultural y se integra a las dinámicas de este. | Modulo | 20 horas | 10 horas semanales | 696.000 | BUCARAMANGA | www.uis.edu.co | |
| | UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA | Facultad de Ciencias sociales | Programa Español para Extranjeros | Se basan en la sólida formación, entusiasmo y experiencia de nuestros profesores. Los cursos poseen al estudiante un ambiente placentero y seguro, que les permite aprender español de una manera natural, volando en familia, cuidadosamente seleccionada por la Escuela. Los estudiantes, según de sus clases, llegarán a niveles de dominio del idioma. | Intensivo Superintensivo | sin información sin información | sin información sin información | sin información sin información | TUNJA MEDELLIN | www.unped.edu.co www.unped.edu.co | |
| | Universidad de Medellín | División de Idiomas Internacionales | Programa de Español como Segunda Lengua | Programa de Español como Segunda Lengua | sin información | sin información | sin información | sin información | MEDELLIN | www.udmed.edu.co | |
| | UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO | Facultad de Bellas Artes y Humanidades | Español para Extranjeros | El español hace parte de la oferta de idiomas que el Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario ofrece a sus estudiantes internacionales y de público externo. Los cursos de español se imparten en los niveles de Principiante, Intermedio y Avanzado, desarrollando progresivamente las habilidades de comprensión (lectura, escucha, escritura y conversación) con materiales didácticos que facilitan el aprendizaje. El entorno permite a los estudiantes adentrarse en la vida académica y cultural de la Universidad, en compañía de sus compañeros de clase. | Básico Intermedio Avanzado | 16 semanas | 72 horas | US \$ 1.200 semestre | BOGOTÁ | www.unrosario.edu.co | |
| | UNIVERSIDAD DEL VALLE | Facultad de Ciencias de la Educación y Escuela de Idiomas | Español para Extranjeros | Este curso está complementado con una gran variedad de actividades culturales y recreativas que le permite al estudiante practicar el idioma como herramienta de la vida diaria. | 1 Nivel 1 Nivel | 8 Semanas 3 Semanas | 40 horas 40 horas | \$ 150.000 al nivel \$50.000,00 | PEREIRA CALI | www.uvalle.edu.co | |
| | UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL | Centro de Lenguas | Curso de Español para Extranjeros | Curso de Español para Extranjeros modalidad Intensiva | 9 Niveles | 4 Semanas | 40 Horas | \$ 351.000 por nivel | BOGOTÁ | www.unpedagogica.edu.co | |
| | SPANISH WORLD INSTITUTE | Escuela de español Yo Hablo Spanish School in Colombia | Curso de Español para extranjeros | Yo Hablo es una escuela de español que funciona en Colombia en sus principales ciudades Bogotá, Medellín, Cali, Cartagena y Bucaramanga. Nuestra metodología de enseñanza del idioma de manera personalizada, ofrece las más modernas técnicas que se han desarrollado en los últimos años para enseñar el idioma de manera efectiva y personalizada del estudiante. | A 1 A 2 B 1 B 2 C 1 C 2 | 10 Clases 10 Clases 20 Clases 20 Clases 20 Clases 20 Clases | Clases Particulares Clases Particulares Clases Particulares Clases Particulares Clases Particulares Clases Particulares | € 895,00 € 895,00 € 1.351,00 € 1.351,00 € 1.351,00 € 1.351,00 | BOGOTÁ BOGOTÁ CARTAGENA BUCARAMANGA | www.spanishworldinstitute.com | |
| | EBL EBS BUSINESS LEARNING | EBL EBS Business Learning | Curso de Español para extranjeros | En el programa de idioma "Español" ofrecemos una total inmersión en la cultura y el lenguaje colombiano. Nuestro método incluye prácticas del lenguaje mediante charlas a través de la radio, el teatro y otros formatos. Además, se ofrece un curso de español en la modalidad presencial y online. El curso está diseñado para que los estudiantes adquieran un nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El curso está diseñado para que los estudiantes adquieran un nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. | Curso de Español para Extranjeros | sin información | sin información | sin información | sin información | BOGOTÁ | www.ebllearning.com |
| | E.S.L. ESCUELA DE IDIOMAS BOGOTÁ, INTERNATIONAL HOUSE | Escuela de Idiomas Bogotá, International House | Español para Extranjeros | Este curso está complementado con una gran variedad de actividades culturales y recreativas que le permite al estudiante practicar el idioma como herramienta de la vida diaria. | 1 - 48 Semanas 2 - 48 Semanas 3 - 48 Semanas 4 - 48 Semanas | 20 horas semanales 20 horas semanales 20 horas semanales 20 horas semanales | 15 por semana 15 por semana 15 por semana 15 por semana | SUS 200 per week SUS 200 per week SUS 200 per week SUS 145 | BOGOTÁ | www.esl.com | |

| PRIMER EJE: REFERIDO AL EJE ÉDAGÓGICO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| A. PERFIL DEL PROFESOR FORMADOR DEL PROGRAMA DE ELE | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

POR PARTE DEL PROFESOR EN FORMACIÓN.

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 1. ¿El programa cuenta con profesores profesionales en el área de desempeño? | | | | | |
| 2. ¿El programa cuenta con profesores críticos del proceso de enseñanza-aprendizaje? | | | | | |
| 3. ¿El programa cuenta con profesores innovadores en su labor pedagógica? | | | | | |
| 4. ¿ Los profesores del programa cuentan con una formación adecuada en procesos de enseñanza aprendizaje de ELE? | | | | | |
| 5. ¿ Los profesores utilizan las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje? | | | | | |
| 6. ¿Conoce usted el perfil académico de los profesores del programa de formación? | | | | | |
| 7. ¿ Los profesores del programa tienen experiencia demostrada en el desarrollo y gestión de proyectos de innovación educativa y académica? | | | | | |
| 8. ¿Los profesores del programa poseen experiencia adecuada al nivel de los contenidos del programa de formación? | | | | | |
| 9. ¿El perfil de los profesores es adecuado para el desarrollo de los contenidos? | | | | | |
| 10. ¿Dispone usted de información sobre los profesores, su experiencia y conocimiento en relación con los contenidos?. | | | | | |

| B. EN CUANTO AL ESTUDIANTE DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE ELE (Profesor en formación) | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. ¿Los contenidos de programa se organizan en función de los intereses de los profesores en formación? | | | | | |
| 2. ¿El diseño del programa tiene en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los profesores en formación?. | | | | | |
| 3. ¿El programa tiene en cuenta los diferentes contextos educativos en los que se desempeñan los profesores en formación?. | | | | | |
| 4. ¿El programa toma en consideración los diferentes roles que el profesor en formación puede desempeñar en su tarea profesional: docente, orientador, director? | | | | | |
| 5. ¿La institución hace una exaltación a los trabajos, producciones y actividades desarrollados por parte de los profesores en formación a través de foros o simposios?. | | | | | |

| C. EL CURRÍCULO | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. ¿Conoce usted los objetivos del programa de formación al cual usted asiste? | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 2. ¿Los objetivos del programa especifican adecuadamente las competencias docentes a adquirir por el profesor en formación?. | | | | | |
| 3. ¿Los objetivos del programa son relevantes con las necesidades de la formación docente? | | | | | |
| 4. ¿Los objetivos del programa están vinculados con las necesidades de la formación docente? | | | | | |
| 5. ¿Los objetivos muestran con claridad la incidencia del programa en los resultados del aprendizaje del profesor en formación?. | | | | | |
| 6. ¿Los objetivos del programa están abiertos a modificaciones? | | | | | |
| 7. ¿Los objetivos de programa se pueden modificar en función de un mejor desarrollo del programa? | | | | | |
| 8. ¿ Los objetivos del programa promueven la integración de las TIC's en las diferentes fases del proceso de enseñanza-aprendizaje?. | | | | | |
| 9. ¿Los objetivos del programa integran características culturales de los distintos contextos locales en el desarrollo del programa? | | | | | |
| 10. ¿Los objetivos del programa muestran además, cómo se integran las características culturales de los distintos contextos locales en el desarrollo del programa? | | | | | |
| 11. ¿Las metas generales del programa de formación están comprometidas con la mejora de la calidad de aprendizaje del profesor en formación? | | | | | |

| CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. ¿Los contenidos se organizan en torno a ejemplos y situaciones reales para favorecer una comprensión práctica de los mismos?. | | | | | |
| 2. ¿ Los contenidos se presentan abiertos y facilitan que los profesores en formación profundicen según sus intereses?. | | | | | |
| 3. ¿Los profesores en formación colaboran en la construcción de los contenidos?. | | | | | |
| 4. ¿Los contenidos promueven el examen crítico de aspectos de igualdad y equidad social presentes en el contexto de aprendizaje-enseñanza?. | | | | | |
| 5. ¿Los contenidos del programa incluyen de manera equilibrada conocimientos, habilidades y actitudes?. | | | | | |
| 6. ¿Los contenidos desarrollan la dimensión crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje? | | | | | |
| 8. ¿ Las representaciones culturales facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje ? | | | | | |
| 9. ¿ Los contenidos desarrollados son sometidos a una evaluación por parte del profesor en formación durante la ejecución del currículo?. | | | | | |
| 10. ¿El contenido está actualizado y es coherente con el currículo y con estándares educativos nacionales?. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 11. ¿Los contenidos del programa tienen en cuenta los diferentes grados de experiencia profesional de los profesores en formación?. | | | | | |
| 12. ¿Los contenidos promueven la reflexión, el análisis crítico por parte del profesor en formación con diferentes grados de experiencia profesional? | | | | | |
| 13. ¿La secuenciación de contenidos es adecuada, mostrándose la distribución de unidades y temas de contenidos de forma coherente y equilibrada? | | | | | |
| 14. ¿Los contenidos del programa se desarrollan con material creado por los profesores formadores? | | | | | |
| 15. ¿Los contenidos de los programas se desarrollan con materiales como libros o guías institucionales?. | | | | | |
| 16. ¿Los contenidos del programa respetan la normativa y usos correspondientes a derechos de autor y de propiedad intelectual de los materiales utilizados? | | | | | |
| 11. ¿Los contenidos incluyen representaciones culturales locales? | | | | | |
| 12. ¿Los contenidos incluyen representaciones culturales de España?. | | | | | |
| 13. ¿Los contenidos incluyen representaciones culturales de otros países de Latinoamérica? | | | | | |
| 14. ¿Los contenidos desarrollan principalmente el aspecto gramatical? | | | | | |

| LA DIDÁCTICA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. ¿ El diseño del programa promueve una adecuada combinación de estrategias presenciales?. | | | | | |
| 2. ¿ El diseño del programa promueve una adecuada combinación de estrategias virtuales?. | | | | | |
| 3. ¿El diseño del programa promueve la utilización de estrategias de aprendizaje asimilativas, principalmente acciones como leer, escuchar y observar?. | | | | | |
| 4. ¿El diseño del programa promueve estrategias de aprendizaje con acciones principalmente como hablar y escribir?. | | | | | |
| 5. ¿El diseño del programa promueve la utilización de estrategias de aprendizaje adaptativo, mediante las cuales se le presentan al profesor en formación ejemplos de prácticas culturales locales que debe conocer, comprender, simular y aplicar en contexto?. | | | | | |
| 6. ¿El diseño del programa promueve la utilización de estrategias de aprendizaje adaptativo, mediante las cuales se le presentan al profesor en formación ejemplos de prácticas culturales extranjeras que debe conocer, comprender, simular y aplicar en contexto?. | | | | | |
| 7. ¿ El programa de formación incluye demostraciones que permiten al profesor en formación observar y practicar paso a paso, procesos complejos de la enseñanza-aprendizaje?. | | | | | |
| 8. ¿ El diseño del programa promueve la utilización de estrategias de aprendizaje comunicativas | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| basadas en el debate,el intercambio de ideas, desde una postura crítica? | | | | | | | | | |
| 9. ¿El diseño del programa promueve la utilización de estrategias de aprendizaje comunicativas basadas en compartir argumentos desde una postura crítica? | | | | | | | | | |
| 10. ¿El diseño del programa promueve la utilización de estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en la innovación?. | | | | | | | | | |
| 11. ¿El programa genera la observación de clases por parte de los profesores en formación con el fin de analizar situaciones reales de enseñanza aprendizaje? | | | | | | | | | |
| 12. ¿El desarrollo del programa genera el diseño , de algún recurso didáctico por parte del profesor en formación?. | | | | | | | | | |
| 13. ¿El desarrollo del programa genera la implementación de algún recurso didáctico por parte del profesor en formación?. | | | | | | | | | |
| 14.¿El profesor en formación genera diferentes tipos de materiales de diseño y creación propia? | | | | | | | | | |
| 15. ¿El programa promueve espacios para elaborar materiales didácticos por parte del profesor en formación?. | | | | | | | | | |
| 16.¿El programa promueve la creación de espacios para compartir materiales didácticos elaborados por el profesor en formación?. | | | | | | | | | |
| 17.¿Los espacios creados para compartir los materiales didácticos se desarrollan a nivel institucional?. | | | | | | | | | |
| 18.¿Los espacios creados se desarrollan entre la institución y otras instituciones?. | | | | | | | | | |
| 19. ¿El estilo de presentación de los contenidos promueve la reflexión, el diálogo? | | | | | | | | | |
| 20. ¿El estilo de presentación de los contenidos es unicamente de corte informativo? | | | | | | | | | |
| 21. ¿El diseño del programa promueve la utilización de estrategias de aprendizaje basadas en la búsqueda, manejo y gestión de información por parte de los profesores en formación? | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| CONTEXTO INSTITUCIONAL INFRAESTRUCTURA | | | | | | | | | |
| 1.¿ El programa está promovido por una institución reconocida en el campo de la formación docente?. | | | | | | | | | |
| 2.¿ El diseño del programa especifica las necesidades de infraestructura física que se requieren para el desarrollo del programa de formación?. | | | | | | | | | |
| 3. ¿La modalidad formativa de la institución (maestría, diplomado, etc) es coherente con los objetivos, los contenidos y en general con el diseño del programa de formación?. | | | | | | | | | |
| 4. ¿La institución asume en el programa de formación la diversidad de contextos y culturas presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje?. | | | | | | | | | |
| 5. ¿La institución cuenta con recursos (humanos, económicos, técnicos y de infraestructura suficientes para garantizar la calidad en el desarrollo del programa de formación?. | | | | | | | | | |
| 6. ¿La institución se interesa en una política de utilización de las nuevas tecnologías como un medio para favorecer una formación docente accesible, democrática y de calidad?. | | | | | | | | | |
| 7. ¿La institución cuenta con diferentes sistemas de tutorías en función de la especialidad de los contenidos (virtual, presencial)?. | | | | | | | | | |
| 8. ¿La institución cuenta con varios profesionales de acuerdo a las diferentes funciones a | | | | | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| desempeñar (profesor, dinamizador de proyectos, evaluador, etc.)? | | | | | |
| 10.¿En la institución existen mecanismos para asegurar la coordinación entre las diferentes instancias organizadoras del programa de formación. (Profesores, coordinadores, tutores, etc.) ? | | | | | |
| 11. ¿La institución realiza la difusión del programa de formación utilizando medios de comunicación como la radio o la televisión?. | | | | | |
| 12. ¿La Institución realiza la difusión del programa de formación utilizando internet y demás ventajas de la red? | | | | | |
| 13. ¿La institución organiza eventos de divulgación de los proyectos de investigación realizados por el profesor en formación? | | | | | |
| SOBRE LA EVALUACIÓN | | | | | |
| 1. ¿Se hace un diagnóstico de los conocimientos y habilidades del profesor en formación en relación a estrategias docentes conocidas?. | | | | | |
| 2.¿Se realiza un diagnóstico sobre el nivel de conocimiento sobre el uso de las TIC's por parte del profesor en formación?. | | | | | |
| 3.¿Se realiza al inicio del programa un diagnóstico sobre la situación de partida de los profesores en formación en relación a los objetivos y contenidos del programa?. | | | | | |
| 4. ¿Se evalúa el grado de aprendizaje del profesor en formación en relación con los contenidos pedagógicos del programa?. | | | | | |
| 5.¿ Se evalúa el grado de aprendizaje del profesor en formación en relación con el uso de aspectos tecnológicos del programa?. | | | | | |
| 6.¿Se evalúa en un aula real de desempeño, el grado de aprendizaje del profesor en formación respecto a la pedagogía?. | | | | | |
| 7.¿Al finalizar el programa se evalúa el grado de aprendizaje del profesor en formación ? | | | | | |

| SEGUNDO EJE: REFERIDO A LA INVESTIGACIÓN | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 1.¿En el desarrollo del programa se dinamizan proyectos de innovación para los profesores en formación?. | | | | | |
| 2. ¿Durante el desarrollo del programa se dinamiza la creación de redes de investigación entre los profesores en formación? | | | | | |
| 3. ¿El programa genera la formación necesaria para desarrollar proyectos de investigación?. | | | | | |
| 4. ¿El programa genera la formación de grupos de trabajo para desarrollar proyectos de investigación?. | | | | | |
| 5. ¿Los profesores en formación desarrollan proyectos de investigación ya sea individualmente o en equipos de trabajo?. | | | | | |
| 6. ¿El programa promueve la colaboración entre grupos de profesores en formación de diferentes instituciones para la configuración de comunidades de investigación?. | | | | | |
| 7. ¿El programa favorece la participación del profesor en formación para que realice propuestas de investigación en relación con las actividades de enseñanza-aprendizaje?. | | | | | |
| 8. ¿A través del programa se estimula que el profesor en formación, investigue, utilizando las nuevas tecnologías en relación con los contenidos del programa de formación?. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 9.¿ El programa promueve estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en el diseño y la implementación de un proyecto de investigación innovador por parte del profesor en formación? | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|

| TERCER EJE REFERIDO A LA AUTOEVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. ¿El programa hace un diagnóstico para identificar las necesidades académicas del profesor en formación? | | | | | |
| 2. ¿El profesor en formación participa en la identificación de las necesidades académicas, relacionadas con la calidad del proceso de enseñanza -aprendizaje? | | | | | |
| 3.¿Al inicio del programa se hace un diagnóstico sobre las motivaciones y expectativas del profesor en formación en relación con el programa? | | | | | |
| 4. ¿Durante el desarrollo del programa se solicita al profesor en formación que valore la calidad del programa de formación? | | | | | |
| 5. ¿Los profesores en formación participan activamente en la evaluación del programa en relación con la calidad? | | | | | |
| 6.¿ Se evalúa el efecto de la formación docente recibida en la trayectoria laboral siguiente a la finalización del programa de formación? | | | | | |
| 7. ¿Se evalúa el grado de satisfacción del profesor en formación en relación con los efectos del programa de formación? | | | | | |
| 8. ¿El programa ofrece al profesor en formación acceso permanente a expertos formadores para apoyar o guiar procesos de calidad y mejoramiento? | | | | | |
| 9.¿El programa promueve procesos de mejoramiento académico para los profesores en formación, ofreciendo diferentes posibilidades en cuanto a programas de formación? | | | | | |
| 10. ¿El programa promueve procesos de reforma educativa de acuerdo con la demanda y las necesidades de informes nacionales? | | | | | |
| 11.¿ El programa promueve procesos de reforma educativa de acuerdo con la demanda y las necesidades de informes internacionales? | | | | | |
| 12.¿El programa asume la diversidad de contextos y culturas a nivel local?. | | | | | |
| 13. ¿El programa asume la diversidad de contextos y culturas de Latinoamérica? | | | | | |
| 14. ¿El programa asume la diversidad de contextos y culturas de España? | | | | | |