

Rethinking Initial Languages Teaching Education Programs in Colombia: A Review of the Concept of Teacher Training

Bertha Ramos-Holguín

Estudiante doctorado en Ciencias de la Educación
Miembro del grupo TONGUE
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Avenida central del Norte, Escuela de Idiomas
Boyacá, Colombia- Sur América

Abstract

This article aims at reviewing the concept of teaching training from a historical perspective. It also accounts for the way this concept has been present in initial languages teaching education programs in Colombia. The results of this review indicate that teacher training is still seen from a technical and instrumental perspective. In this sense, teacher training has not sufficiently envisioned a humanistic perspective of teaching. It is concluded that there is a need to rethink the way teaching training is conceived in initial language teaching education programs.

Keywords: language teaching, teacher training, initial teaching programs

1.1 Introducción

El concepto de formación de educadores ha sido debatido en diversas esferas. En particular, y teniendo en cuenta lo recogido en este documento, la formación de educadores debe repensarse en los programas de licenciatura. Lo anterior dado que el énfasis en gran parte de las licenciaturas, en particular en idiomas, se reduce a la capacidad de que los educadores sean eficientes en el manejo de instrumentos que producen resultados mecánicos a corto plazo en relación con la lengua objeto de estudio, la manera como ésta se enseña y que les permiten “ser buenos profesores”, desde el punto de vista técnico. Es decir, a pesar de los intentos que se han dado por transformar la formación, básicamente a través de la inclusión de modelos menos instruccionales y más reflexivos (Cárdenas, 2009; Quintero, 2013), se siguen perpetuando modelos de entrenamiento basados solamente en adquirir conocimientos (competencia de los educadores en su área temática y uso de sus habilidades pedagógicas), sin trascender a la posibilidad de analizar la formación desde el sujeto y su cultura.

Por lo anterior, este artículo pretende revisar el concepto de formación a fin de plantear la necesidad de repensar la formación docente de educadores de idiomas desde una perspectiva humanizante que dé cuenta de sus subjetividades y que propicie escenarios de paz. Es decir, los programas de formación de educadores necesitan madurar en relación con el sentido que se le ha dado a éstos a lo largo de los años y como se ha perpetuado un entrenamiento basado en la enseñanza y en enfoques instrumentalistas, dejando de lado la formación que en sí misma es una apuesta por la ecología de saberes y el reconocimiento de las subjetividades. De esta manera, este artículo presenta un ensayo de revisión que da cuenta de la necesidad de repensar la formación de educadores de idiomas en el contexto Colombiano, teniendo en cuenta un breve recorrido histórico en relación con la formación y la formación de educadores.

1.2 Necesidad de Repensar la formación de Educadores en Idiomas en Colombia

Desde la perspectiva filosófica se pueden agrupar, a grandes rasgos, la tradición griega, la visión hegeliana, la habermasiana, la gadameriana, la heideggeriana y la neokantiana (Ducoing, 2003). La formación en la tradición griega revisa el significado de la formación y sugiere que formar al hombre proviene de la *paideia*, o formación del hombre griego, la cual se relacionaba con la preocupación por formar a las personas de manera holística en la intelectualidad y la espiritualidad; la *paideia* abogaba por una formación que enseñara a vivir mejor en la virtud y la cultura.

La educación consistiría, por ende, en el desarrollo de las potencialidades que se moldearían de manera consciente. La formación desde la perspectiva de Hegel se reconoce como un proceso liberador, culturizador y autónomo en donde el sujeto se construye, y se relaciona con la adquisición de conocimientos universales. El sentido de la formación alude a la separación de la espiritualidad individual, para adentrarse en la espiritualidad universal y volver sobre sí mismo; este “retorno a sí mismo es lo que constituye la esencia de la formación” (Avilés, 1995, p. 11). La formación no está dada, sino que se construye a través del proceso en el cual el sujeto se apropia, crea y recrea su cultura. Para Habermas la formación tiene que ver con el proceso de configuración del sujeto por medio de la socialización; esto implicaría, necesariamente, su relación con sí mismo, con la sociedad y con la cultura. Así, según Yurén Camarena, la formación está relacionada con “los elementos estructurales del mundo de la vida: la cultura, como el conjunto de saberes de los que se apropian los sujetos, la sociedad, como el conjunto de órdenes normativos, interacciones y costumbres legitimados y la personalidad, como conjunto de motivaciones que activan el habla y el actuar del sujeto” (2000, p. 30).

El análisis de la formación desde la dimensión práctica y teórica es la apuesta de Gadamer, quien se refiere a esta como algo “más elevado y más interior, el modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética” (1992, p. 39). Por tanto, la formación se refiere a un proceso interno mediante el cual “uno se apropia por entero, de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” (p. 39). La formación puede analizarse desde dos aristas: centrada en el sujeto, que le permite asimilar las experiencias del contexto y autoconstruirse desde sus subjetividades, y como proceso histórico, lo cual permite al individuo reconocer su historia y su pasado. La formación hace notorio el proceso de autorreflexión, pues es el modo humano de dar forma a las capacidades del hombre, y reconoce la relevancia de la apropiación de las tradiciones culturales propias y del otro. Por su parte, Heidegger se refiere a la formación en relación con los conceptos de existencia y virtud. Se trata del proceso reflexivo en el cual el sujeto es consciente de sus cambios, lo cual le posibilita tomar decisiones libremente; “la formación se conceptualiza como posibilidad, como advenir de la existencia posible” (Ducoing, 2003, p. 77). Por último, la formación desde el neokantismo de Larroyo (1965) pone al hombre como sujeto protagonista de la cultura y la moral, y se propone adaptarlo a la sociedad; la formación se entiende como las habilidades aprendidas que permiten asegurar y mantener la vida humana. La formación vista a partir de categorías humanístico-sociales se considera como una construcción de diferentes disciplinas y está ligada a la formación de maestros. Puede resumirse en cuatro planteamientos: la formación como praxis y *poiesis*, interioridad-exterioridad, reconstrucción social, e imaginario e identidad. Desde la distinción praxis y *poiesis*, el concebir la formación como *poiesis* es reconocer que el hombre es constructo de la naturaleza y de la cultura con base en una actividad productiva o técnica. De hecho, en palabras de Dussel, la *poiesis* es “la actividad productiva, fabricativa, que se dirige al trabajo de la naturaleza, como producción de los hombres libres (eleuthéroitéjnai) o de los artesanos o esclavos (producción útil: jrésimoi)” (1986, p. 39). La *poiesis* o actividad productiva puede ser llevada a cabo por alguien no especializado y se basaría en la racionalidad; por el contrario, la actividad productiva metódica requiere de una racionalidad verdadera. Por su lado, la formación desde la praxis propone que las acciones imprescindibles permiten el crecimiento y la transformación del sujeto en las interacciones con el otro.

“La praxis, o práctica, es la actualización de la proximidad, de la experiencia del ser, del construir al otro como persona, como fin de mi acción y no como medio: respeto infinito” (Dussel, 1986, p. 17); la praxis es ante todo una acción humana primordialmente política. Esta apuesta por la formación no pretende homogeneizar al individuo, sino potenciar sus subjetividades. Dussel, al profundizar en el significado de la proximidad, argumenta que “acortar distancia es la praxis. Es un obrar hacia el otro como otro; es una acción o actualidad que se dirige a la proximidad” (p. 17). La formación desde la interioridad-exterioridad supone posiciones contrarias. La primera perspectiva se relaciona con la formación a partir del sujeto y de la cultura que lo permea; es decir, con las posibilidades que el sujeto tiene para construirse como sujeto social. Es relevante aclarar que, de acuerdo con Melloni, Rambla, Oller y Llúria, desde finales del siglo XX la palabra interioridad se difunde y, paulatinamente, aparece como un concepto filosófico y antropológico asociado al yo. Estos autores sugieren que “con el sustantivo interioridad subrayamos la importancia que la cultura ha dado a la subjetividad, se enfatiza una dimensión de la persona que hoy consideramos muy importante: una dimensión antropológica autónoma –no dependiente de ideologías o creencias–, constitutiva de la persona” (2013, p. 7). Desde la exterioridad la formación se concibe como la institucionalización, esto es la formación como currículo, evaluación y producción. Honore (1983) argumenta que desde la exterioridad, la formación es considerada como algo “para” o algo que “se tiene” o es “adquirido”, o sea la formación se da en función de algo.

En esta misma línea, Ferry (1997) sugiere que en esta perspectiva, la formación es vista como una función social que se limita a la transición del saber-hacer o del saber-ser, usualmente para favorecer el sistema socio-económico. Como reconstrucción social, la formación propende por la construcción crítica de sujetos que no se limiten a reproducir modelos, sino que se apropien de los saberes para transformar sus realidades sociales; de esta manera la formación está en búsqueda continua del bien común. La formación vista a partir del imaginario y la identidad, basada principalmente en postulados de la Psicología, propone analizar los procesos subjetivos del individuo en formación y se ve en función del sujeto y sus subjetividades. En lo relacionado con la formación de educadores, el concepto de formación es usado habitualmente en el discurso educativo contemporáneo; se habla de formación escolar, formación de profesores, formación en investigación, formación crítica, formación integral, formación inicial, formación permanente, etc. Sea cual fuere su interpretación, la formación está en contraposición con el concepto de capacitación o entrenamiento, el cual es técnico, inmediato y anulante de la dimensión intelectual. Al respecto, Zambrano sugiere que “la formación es una actitud y una disposición antes que una técnica” (2008, p. 7).

En la perspectiva de Díaz-Barriga (1996), Ferry (1997), Ducoing (2004) y Zambrano (2008), la formación del educador debe entenderse como un proceso dinámico, complejo y continuo, que posibilita dar forma a las capacidades culturales del hombre a través de la reflexión acerca de las experiencias con la vida, los saberes y los aprendizajes, a fin de situar, resolver y transformar situaciones cambiantes socialmente. Así, la formación es un estado espiritual antes que material, está arraigada a la experiencia y al sentido, y permite la transformación y la autonomía del individuo. En este contexto, se hace necesario analizar la formación de educadores desde un enfoque socio-crítico, el cual se funda en los criterios de concientización y emancipación de las prácticas pedagógicas en función de una formación consciente y autónoma frente al devenir de procesos de dominio estandarizados por las políticas estatales y globalizantes (Giroux, 2003). En concordancia, la formación de educadores debe ser personal, situada, cultural, política y negociada. El planteamiento anterior implicaría, necesariamente, para el caso colombiano, “un proceso de deconstrucción y reconstrucción de los sentidos y las prácticas que han acompañado en nuestro país la formación de licenciados” (Agudelo, 2015, p. 42). La formación de educadores involucra entender que “nos enfrentamos a un suelo de saber que requiere ser problematizado y sobre el cual se tienen imágenes siempre transitorias, no estáticas, no dogmáticas” (Echeverry, 2008, s.p).

La formación de educadores debe entenderse como un proceso permanente, relacionado con los conocimientos y con el campo amplio de la cultura, mediante el cual el maestro es pensado como sujeto social y de saber. Entender al maestro como sujeto de saber es: en primer lugar, reconocer que tiene un saber que le es propio; es un saber que se pregunta por las distintas manifestaciones de la cultura —el pensamiento, la estética, la ética, el lenguaje, los conocimientos— y por la relación entre estas y la práctica pedagógica. De esta manera el maestro es un sujeto que inscribe su práctica en relación directa con su compromiso ético con la cultura; un maestro que problematiza, que inventa, que se piensa a sí mismo (Echeverry, 2008, s.p). Dicho proceso permite que el educador se embarque en nuevas preguntas, desarrolle su creatividad y transforme la sociedad. La formación complejiza el pensamiento pedagógico propio del maestro(a), construye el saber de sí mismo, sus subjetividades y sus identidades. En conclusión, el maestro(a) debe entenderse “como *sujeto* activo que pone en juego múltiples relaciones de la enseñanza a través del lenguaje, con el conocimiento, la cultura, el pensamiento, la ética, la estética” (Martínez y Unda, 2000, p. 25).

Esta formación debe permearse de una perspectiva social y crítica, por cuanto debe estar encaminada a la transformación social y al cambio educativo con base en las singularidades de los contextos. La formación como práctica social se encauza hacia el cambio de los paradigmas instrumentales con propósitos de cambio y transformación social en las comunidades, en esta el maestro es un sujeto activo, comprometido consigo mismo y con la transformación de su entorno. En conclusión, la formación de educadores implica crear “trabajadores culturales” con habilidad para entender su realidad y transformarla. En esta perspectiva, el currículo necesita estar enfocado en el estudio de las situaciones diarias de la cultura y en los aspectos que están implicados en la formación de subjetividades e identidades; por ende, la formación de educadores debe ir más allá del simple adiestramiento en técnicas de enseñanza, para atender perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales, a través de la fundamentación en aspectos tales como conocimiento cultural, reflexión crítica acerca de la propia práctica y capacidad para transformar el contexto.

Por todo lo anterior, el concepto de formación de educadores debe repensarse en los programas de licenciatura, dado que el objetivo en gran parte de estos, en particular en los de idiomas modernos, se limita a que los educadores sean eficientes en el manejo de instrumentos que producen resultados mecánicos a corto plazo. En el caso de una lengua extranjera, se hace énfasis en el aprendizaje de la lengua y en cómo debe enseñarse desde el punto de vista técnico. A pesar de los intentos hechos por transformar la formación, básicamente por medio de la inclusión de modelos menos instruccionales y más reflexivos (Cárdenas, 2009; Quintero, 2013), se siguen perpetuando modelos de entrenamiento basados solo en la adquisición de conocimientos (competencia de los educadores en su área temática y en el uso de habilidades pedagógicas), sin trascender a la posibilidad de analizar la formación desde el sujeto y su cultura.

En el caso de América Latina, y en el de Colombia en particular, la educación se ha visto influenciada por intereses económicos de otros países, entre otras cosas como respuesta a la posguerra, pues a partir del siglo XX “se empezó a vislumbrar el acto educativo como un sistema de inversión y costos económicos, cuyos resultados merecen ser confrontados en términos de eficiencia y productividad” (Díaz- Barriga, 1993, p.25). La educación respondía a necesidades políticas y económicas de la sociedad de este tiempo; tal como lo menciona Soto “la universidad sufrió los avatares de la vida política” (2005, p. 112). Dicho lo anterior, se percibe que la educación en Colombia ha mostrado una preocupación por el tema de formación de maestros, ya que, históricamente, se indica que esta se ha dado desde una perspectiva instrumental y funcional a las necesidades del mercado. Basados en investigaciones desarrolladas por académicos colombianos (González, Montoya y Sierra, 2002; González, 2007; Cárdenas, 2008; Cárdenas, 2009) es posible afirmar que los programas de formación de educadores en idiomas modernos se han orientado hacia la instrucción, a través de modelos de formación adoptados o adaptados por cada institución.

Estos modelos, en gran parte, se han enfocado en el entrenamiento y no en la formación (González, Montoya y Sierra, 2002; González, 2007; Cárdenas, 2008; Cárdenas, 2009), y han dejado de lado las particularidades culturales del contexto en donde se desenvuelve el educador. Cuando se alude a la formación, esta tiende a vincularse con la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. En el caso de los programas de idiomas, la enseñanza de la lengua se ve como la primera manera de entender la formación, lo cual abre dos asuntos por ser analizados: cómo se ha abordado la enseñanza de lenguas y el papel protagónico de los libros de texto en dicha enseñanza. En cuanto a la enseñanza de lenguas, la formación se ha enfocado en la disciplina (la lengua), por tanto se espera el desarrollo de proficiencia en la lengua extranjera (inglés). Se evalúan los aspectos culturales de las sociedades occidentales en donde se habla inglés, y las clases se basan en contenidos planteados por textos elaborados principalmente en Estados Unidos o Inglaterra. Se lee teoría relacionada con las maneras más efectivas de hacer hablar a los estudiantes, explicar vocabulario, reconocer la diferencia entre tiempos verbales, etc. En los cursos de metodología de la enseñanza de lengua extranjera, argumenta Quintero (2013), se enfatiza en el entendimiento de modelos que tienen sus raíces en los principios de transmisión orientados al producto; es decir, la formación propende a encaminar al futuro educador a ser un instructor eficiente que sigue modelos y los aplica sin tener en cuenta el contexto ni las diferencias. Johnson (2009) sugiere que la formación docente en lengua extranjera ha sido influenciada por diferentes tendencias epistemológicas relacionadas con el aprendizaje en general y el aprendizaje de lenguas en particular. La formación de maestros(as) ha estado, por ende, permeada por la enseñanza que orienta los procesos internos de los programas de formación de licenciados en idiomas. Al considerar la enseñanza como eje fundamental en los programas de formación se ha transitado por vías conductistas, cognitivistas, socioculturales e interaccionales, lo cual ha permitido que la enseñanza de lenguas no se vea solamente como el adiestramiento descontextualizado acerca de la lengua, sino como la posibilidad de utilizar los contextos socioculturales como base legítima para enseñar.

En relación con los componentes de un programa de formación de licenciados en lenguas extranjeras, González y Quinchía (2003) sostienen que estos se han enfocado en el desarrollo de cuatro áreas básicas: 1) dominio de la lengua, 2) conocimiento acerca de la enseñanza de la lengua, 3) experiencia con investigación y 4) contacto con la realidad local. En la misma línea de pensamiento, Richards (1998) propone seis ámbitos básicos: teorías sobre la enseñanza, habilidades para la enseñanza, habilidades para la comunicación, conocimiento disciplinar, razonamiento pedagógico y toma de decisiones y conocimiento contextual. Cárdenas y Nieto concluyen que “la formación del docente de idiomas, ya sea inicial o permanente, se concibe de manera integral: como usuario de la lengua, como analista de esta, como pedagogo y como investigador de su práctica profesional” (2010, p. 19).

Con el fin de abarcar todos los elementos mencionados, en Colombia se han adaptado diversos modelos de formación de educadores de idiomas modernos, que tienen sus raíces en la Lingüística Aplicada y en los modelos de transmisión orientados al producto (Wallace, 1991; Roberts, 1998; Freeman, 1998, 1991; Crandall, 2000; Cárdenas, 2009, entre otros). En lo relacionado con los modelos, y luego de analizar siete de los cuarenta y siete programas de lenguas/idiomas en Colombia, Cárdenas (2009) concluye que no hay un modelo de formación único entre las universidades; sin embargo, se evidencian elementos de modelos complementarios basados en “conocimiento recibido” y “conocimiento desarrollado” mediante la experiencia y la reflexión, así:

- a. Modelo de desarrollo de destrezas (*Craft Model*): promueve la relación entre un experto que modela situaciones y un aprendiz que lo imita. Este modelo no da cuenta del proceso dinámico de la formación.
- b. Modelo de ciencia aplicada o de relación directa entre teoría y práctica (*Applied Science Model*): busca que las teorías de expertos sean probadas en las realidades educativas. En este modelo el educador pierde su papel de intelectual de la educación.
- c. Modelo basado en la reflexión (*Reflective Model*): intenta que el aprendiz comprenda su proceso en contextos reales por medio de la reflexión y recree su práctica constantemente (Wallace, 1991). Este modelo recoge dos conceptos primordiales en la formación: los procesos dinámicos de la realidad y el docente como intelectual de la educación; no obstante, si la reflexión no permite transformar la realidad, el modelo puede fracasar.

Cárdenas (2009) puntualiza que los modelos de transmisión citados han sido analizados y criticados por teóricos y prácticos en el área de formación de docentes, sobre todo como modelos únicos de formación. Ante las críticas surgidas, varios autores (Richards, 1990; Wallace, 1991; Roberts, 1998; Richards, 1998; Crandall, 2000, entre otros) coinciden en afirmar que los modelos de formación y desarrollo profesional son necesarios y complementarios, y que el profesor de lenguas extranjeras podría beneficiarse de elementos de estos tres modelos. Aun así, cualquiera que sea el modelo que se adopte siempre privilegia el conocimiento, tanto de la teoría como del contexto. La teoría se refiere al lenguaje, al aprendizaje, a la naturaleza del sistema lingüístico y las habilidades, a las diferencias entre enseñanza a niños y a adultos, a procedimientos pedagógicos (enseñanza) generales y metodológicos específicos. Se hace frecuente referencia a los métodos. El conocimiento del contexto incluye, esencialmente, el de las instituciones educativas (Cárdenas, 2009, p. 97). Cárdenas también evidencia que en los programas de formación de educadores en Colombia se intenta dar un paso hacia las perspectivas de formación del modelo constructivista social (enfoque crítico y énfasis en lo social y en el desarrollo integral del individuo), pero dicho movimiento se ve afectado por la influencia de las regulaciones oficiales para la reglamentación de estándares, que “en algunos casos, está inclinando el énfasis de los cursos hacia la preparación para las pruebas, que cada vez son más frecuentes dentro del auge de la rendición de cuentas y del “paradigma evaluativo” propio del mundo globalizado” (2009, p. 103). En conclusión, si se hace una mirada retrospectiva, se encuentra que desde los inicios de la lingüística aplicada, la formación inicial de los docentes y su cualificación en el ejercicio de la profesión ha recaído principalmente en aspectos de tipo metodológico, en los procesos de aprendizaje, y en general en cómo cualificar la enseñanza de una lengua extranjera (Cárdenas, González y Álvarez, 2010). Con lo visto hasta aquí es posible concluir que, a pesar de las discusiones y los avances en relación con los enfoques de formación de educadores, los programas de licenciatura en idiomas siguen siendo permeados por una de las primeras formas de entender la formación, esto es como la enseñanza del sistema lingüístico y la manera como esta enseñanza se puede transmitir.

1.3 Referencias

- Agudelo, E. (2015). ¿Quién responde por la formación de los docentes como sujetos de derechos en las facultades de educación? *Folios*, 41, 103-116.
- Avilés, A. (1995). *Hegel y la formación*. México: Sin saberes.
- Cárdenas, M. L., González, A. & Álvarez, J. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios*, 31, 49-68.
- Cárdenas, M. L. (2008, Noviembre). *Encuentros y desencuentros en la formación de profesores de inglés en Colombia: una mirada a las políticas del ‘Programa Nacional de Bilingüismo’*. Documento presentado en el II Congreso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas. PUC-Rio de Janeiro..
- Cárdenas, R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(14), 71-105

- Cárdenas, M. & Nieto, M. (2010). *El trabajo en red de docentes de inglés*. Bogotá, Colombia: Centro Editorial, Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia.
- Crandall, J. (2000). Language Teacher Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, (20), 34-55.
- Díaz- Barriga, A. (1993). *Criterios y valoraciones de los empleadores respecto de egresados universitarios*. México: UNAM/FFyL.
- Díaz- Barriga, A. (1993). *El concepto de formación en la educación universitaria*. México: Cuadernos del CESU, CESU-UNAM.
- Díaz-Barriga, A. (1996). *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*. México: Cuadernos del CESU, CESU-UNAM
- Ducoin, P. (2003). *Sujetos, Actos y Procesos de Formación*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Dussel, E. (1986). *Praxis latinoamericana y filosofía de la liberación*. Colombia, Editorial Nueva América.
- Echeverri, J. (2008). Experiencias y memoria del campo conceptual de la pedagogía. *Revista Educación y Pedagogía*, 20. Separata.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos aires.
- Freeman, D. (1991, December). Three Views to Teachers' Knowledge. *IATEFL Teacher Development Newsletter*, 1-4.
- Freeman, D. (1998). *Doing Teacher Research. From inquiry to Understanding*. Newbury House: Heinle&Heinle.
- Gadamer, H.G. (1992). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Giroux, H. (2003). *Public Spaces/Private Lives: Democracy Beyond 9/11*. Lanham, Md: Rowman and Littlefield.
- González, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12, 18, 309-332.
- González, A., Montoya, C. & Sierra, N. (2002). What do EFL Teachers seek in Professional Development Programs? Voices from Teachers. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 7, 29-50.
- González, A. & Quinchía, D. I. (2003). Tomorrow's EFL Teacher Educators. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 2, 5-14.
- Honore, B. (1983). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.
- Johnson, K. (2009). Trends in second language teacher education. In Burns, A. y J. Richards (eds.), *Second language teacher education* (pp. 20-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Larroyo, F. (1965). *Pedagogía de la enseñanza superior*. México: Editorial Porrúa.
- Martínez-Boom, A. & Unda-Bernal, M. (2000). El maestro y su formación: del devenir moderno al devenir contemporáneo. En Universidad de San Luis y Universidad Pedagógica Nacional (Eds.), *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación, No 2*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Melloni, L., Rambla, M., Oller, D. & Lluria, R. (2013). *¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad?* Barcelona. Ediciones Rondas.
- Quintero, A. (2013). Lo tradicional y lo alternativo en la formación de profesores de lenguas (Inglés): una mirada desde la ventana de la pedagogía crítica. *Enletawa Journal*, 6, 95-104.
- Richards, J. (1998). *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberts, J. (1998). *Language Teacher Education*. London: Arnold.
- Soto, D. (2005). Aproximación histórica a la Universidad Colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 101-138.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A reflective Approach*. Cambridge: CUP.
- Yurén, M. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, México: Paidós.
- Zambrano, A. (2008). Formación y autonomía: tensiones en las modalidades académicas típicas. *Revista Colombiana de Educación Superior*, 1, 1- 18.