



Pedagogías críticas para la enseñanza del inglés: una experiencia de formación de maestros en servicio*

Sindy Lissette Vanegas-Garzón

Universidad Antonio Nariño

<https://orcid.org/0000-0002-4918-706X>

Nohemy Marcela Bedoya-Ríos

Universidad Antonio Nariño

<https://orcid.org/0000-0003-1849-6238>

Recepción: 31 de agosto de 2023 | Aceptación: 7 de diciembre de 2023 | Publicación: 28 de febrero de 2024

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS15.1.2024.9>

RESUMEN

El presente artículo propone un ejercicio de sistematización de la experiencia formativa desarrollada con maestros de inglés en ejercicio del sector público de Bogotá, denominada Critical Pedagogies for ELT, la cual, como su nombre indica, se centraba en el abordaje de conceptos relacionados con las pedagogías críticas, desde autores como Kumaravadivelu (2012, 2013), Canagarajah, en Porto (2021), y Samacá (2012), quienes resaltan la necesidad de propiciar procesos de reflexión en los maestros, de forma tal que puedan cuestionar el lugar de instrumentalización de su labor y la posibilidad de promover un ejercicio de descolonizar la enseñanza del inglés. La experiencia se desarrolló entre enero y marzo del 2023, y participaron en ella dieciséis maestros del Distrito. Los principales logros fueron la reflexión que los maestros construyeron sobre sus identidades como profesores de inglés, la apertura a los conceptos teóricos críticos y la apropiación de la sistematización de experiencias como una estrategia que les permite reflexionar sobre su propia práctica y construir saberes a partir de ella. La principal dificultad para el desarrollo de la experiencia de formación docente está relacionada con la consecución de recursos (materiales, espacios y tiempos) para su implementación.

* El artículo es parte de la tesis para optar al grado de Doctora en Educación de la Universidad Antonio Nariño. No contó con financiación y no existe ningún conflicto de intereses por revelar. La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Sindy Lissette Vanegas Garzón (svanegas21@uan.edu.co)

PALABRAS CLAVE

pedagogías críticas, maestros, formación en servicio, enseñanza del inglés, sistematización de experiencias.

Critical pedagogies for teaching English: an in-service teacher training experience

ABSTRACT

This research article proposes an exercise to systematize the training experience developed with in-service English teachers from the public sector in Bogotá. This course, titled Critical Pedagogies for ELT, focused on addressing concepts related to critical pedagogies from authors such as Kumaravadivelu (2012, 2013), Canagarajah in Porto, (2021) and Samacá (2012) who highlight the need to promote reflection processes in teachers in such a way that they can question the place of instrumentalization of their work and the possibility of promoting an exercise to decolonize the teaching of English. The experience took place between January and March 2023 and 16 teachers from the public sector participated in it. The main achievements were the reflection that the teachers built on their identities as English teachers, the openness to critical theoretical concepts and the appropriation of the systematization of experiences as a strategy that allows them to reflect on their own practice and build knowledge from it. The main difficulty for the development of the teacher training experience is related to obtaining resources (materials, spaces and times) for its implementation.

KEY WORDS

critical pedagogies; teachers; in-service training; teaching English, systematization of experiences.

Pedagogias críticas para o ensino de inglês: uma experiência de formação contínua de professores

RESUMO

Este artigo propõe um exercício de sistematização da experiência formativa desenvolvida com professores de inglês em exercício do setor público de Bogotá, denominado Pedagogias Críticas para ELT, que, como o próprio nome indica, teve como foco abordar conceitos relacionados às pedagogias críticas, de autores como Kumaravadivelu. (2012, 2013), Canagarajah no Porto, (2021) e Samacá (2012), que destacam a necessidade de promover processos de reflexão nos professores de forma que estes possam questionar o lugar de instrumentalização do seu trabalho e a possibilidade de promover um exercício de descolonização o ensino de inglês. A experiência ocorreu entre janeiro e março de 2023 e dela participaram 16 professores do distrito. As principais conquistas foram a reflexão que os professores construíram sobre suas identidades como professores de inglês, a abertura a conceitos teóricos críticos

e a apropriação da sistematização de experiências como estratégia que lhes permite refletir sobre a própria prática e construir conhecimentos a partir dela. A principal dificuldade para o desenvolvimento da experiência de formação de professores está relacionada à obtenção de recursos (materiais, espaços e horários) para sua implementação.

PALAVRAS-CHAVE

pedagogias críticas; professores; treinamento em serviço; ensino de inglês, sistematização de experiências.

INTRODUCCIÓN

Las apuestas de formación docente con enfoques críticos se han mantenido distanciadas de los espacios de formación de profesores de inglés, pues en estos últimos se ha preferido el enfoque en el desarrollo del nivel de lengua y de las metodologías de los maestros (Crandall, 2000). Sin embargo, recientemente han crecido el interés y la preocupación por descolonizar el campo del English Language Teaching (ELT) o enseñanza del inglés (Fandiño-Parra, 2021; Le Gal, 2018; Siqueira, 2021).

En este documento se presenta la sistematización de un programa de formación docente titulado Critical Pedagogies for ELT, con el que se busca dar un aporte a la discusión en torno a la formación de los maestros. Se usaron procesos dialógicos sobre conceptos teóricos que en muchas ocasiones han sido ajenos a la formación en pregrado de los maestros, pero que se revelan como oportunidad de transformación desde escenarios de formación en servicio. Se considera importante dar un norte a dichos procesos bajo la premisa de recuperar, valorar y potenciar los saberes y las prácticas propios de los maestros en ejercicio, razón por la cual se abordan como ejes articuladores la reflexión sobre las identidades, la construcción de significados alrededor de la teoría y la sistematización de experiencias como estrategia propuesta a los maestros.

DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Dentro del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Antonio Nariño, se formula el proyecto de tesis titulado Estudio mixto sobre la relación entre creencias epistemológicas y pedagogías críticas en ELT de profesores del sector público de Bogotá. Como parte del proyecto, se diseñaron dos fases, una cuantitativa y una cualitativa.

El presente escrito da cuenta de la fase cualitativa, que consistió en un programa de desarrollo profesional docente de carácter híbrido, titulado Critical Pedagogies for ELT, dirigido a docentes que enseñaban inglés en el sector público de Bogotá y apoyado por las redes Expedición Pedagógica, REDDI (Red de Docentes Investigadores), y la Universidad Antonio Nariño. Dicha propuesta de formación tuvo como objetivo propiciar la reflexión en torno a las pedagogías críticas como posibilidad para la enseñanza del inglés, teniendo en cuenta que en los procesos de formación de pregrado y en otros espacios de formación de maestros, los enfoques críticos son poco tenidos en cuenta.

Es pertinente aclarar que el proyecto cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Facultad de Educación de la Universidad Antonio Nariño, de forma tal que se siguieron protocolos cuidadosos para la recolección y el tratamiento de la información. Los maestros dieron su consentimiento para participar en el estudio, así como para el uso de las imágenes que se presentan en este artículo. En las secciones que incluyen narraciones puntuales de los participantes, los nombres han sido cambiados con el fin de proteger su identidad.

Cinco maestros lideramos este programa de formación docente: en la primera sesión, titulada Reconociendo mis saberes, práctica e identidad, contamos con la colaboración de los maestros Mireya Castañeda y Jair Ayala, candidatos a doctor en Educación de la Universidad Distrital, quienes nos aportaron reflexiones y conceptualización en torno al concepto de identidad. El maestro Juan Santiago Merchán, quien en la segunda sesión nos presentó una contextualización de las pedagogías críticas, su historia, sus principales características y objetivos, además de sus mayores representantes. El doctor Luis Sebastián Villacañas de Castro, de la Universidad de Valencia (España), quien intervino de manera virtual con un taller respecto al abordaje desde la cultura de la pedagogía crítica.

En cuanto a los participantes, contamos con profesores de inglés del sector público de Bogotá, con edades entre los 28 y 67 años y un tiempo de experiencia profesional de 5 a 20 años. Los maestros trabajan en diferentes sectores de la ciudad, pero comparten contextos con características como la población de estudiantes pertenece a estratos 0, 1 y 2; los recursos de las instituciones son limitados o escasos; la intensidad horaria de la asignatura de inglés es insuficiente; tienen población con necesidades educativas especiales; algunos maestros participan o han participado en el proyecto de “Aulas de inmersión” (una experiencia que surge con la Bogotá Humana, consistente en aulas especializadas de inglés, que en el periodo de 2014 a 2018 tuvo participación de cooperantes extranjeros, y que en algunos colegios aún se mantiene como actividad extracurricular).

¿EN QUÉ CONSISTIÓ EL PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE?

Sesiones presenciales

Para dar apertura al programa con el apoyo del IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico), los maestros participantes fueron citados en Ciudad Maestra; allí realizamos una sesión dividida en tres partes: primero, la explicación de las sesiones, contenidos del curso y logros esperados. Segundo, un ejercicio tipo “World café”, en donde en grupos rotativos los profesores participantes compartieron sus posturas respecto a la enseñanza del inglés. Tercero, un conversatorio con los maestros invitados a la sesión, Mireya Castañeda y Jair Ayala, en donde se reflexionó respecto a las identidades del maestro de inglés. En la figura 1 puede observarse este primer encuentro.

Figura 1. Sesión de apertura en Ciudad Maestra



Para cerrar, en el programa de formación, nuevamente los maestros participantes fueron citados a Ciudad Maestra; en esta sesión, tras las reflexiones hechas durante el programa de formación, los maestros compartieron uno a uno sus prácticas pedagógicas a partir de breves presentaciones que fueron retroalimentadas por los demás profesores en un ejercicio cooperativo. Como muestra de esta actividad se puede observar la figura 2.

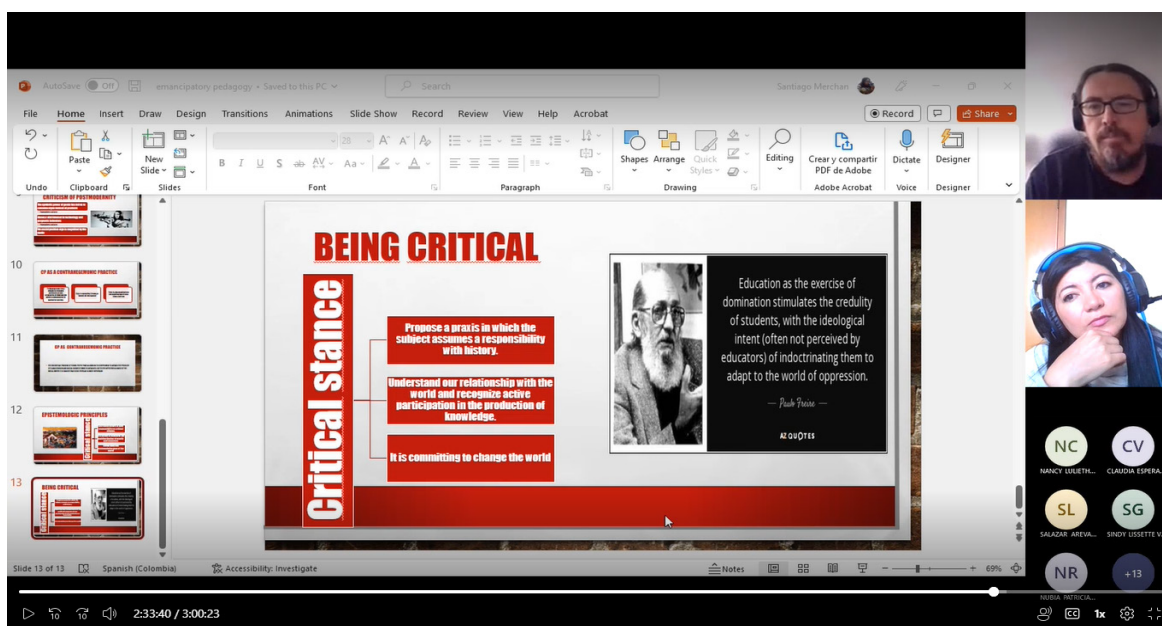
Figura 2. Sesión de cierre en Ciudad Maestra



Sesiones virtuales

Entre el 4 de febrero y el 25 de marzo de 2023 se desarrollaron las sesiones virtuales, que tenían como principal objetivo profundizar en la teoría respecto a las pedagogías críticas. Adicionalmente, se dio una mirada a la sistematización de experiencias como metodología de investigación y construcción de saber pedagógico, y se reflexionó sobre las particularidades de la enseñanza del inglés: los retos en cuanto a las pedagogías críticas, el panorama en nuestro contexto, el rol de los profesores de inglés y del inglés mismo en las dinámicas escolares y los aportes que se han hecho desde la investigación académica.

Figura 3. Imagen de uno de los encuentros virtuales con los maestros



Entre las actividades principales que se desarrollaron durante este programa de formación en las sesiones virtuales están:

Escritura de narrativas autobiográficas: consistió en la escritura de textos, donde cada participante relataba su formación, sus experiencias, y en general, el camino recorrido para ser el maestro que es en la actualidad.

Sesión de encuentro entre identidades: esta sesión consistió en la lectura de las narrativas o fragmentos de estas, además de la discusión y reflexiones respecto a las identidades de los maestros de inglés.

Presentaciones: en cada sesión virtual se realizaba una presentación, y sobre ella se profundizaba con intervenciones de los participantes. Los temas fueron:

- Emancipatory Pedagogy (Historia, ponentes y postulados de la pedagogía crítica y emancipadora).

- Taller sobre inglés y pedagogía crítica: un abordaje desde la cultura
- Characteristics of Critical Pedagogies in ELT
- Experiences incorporating critical pedagogies in ETL
- Teachers' role and teachers' education
- Principal concerns which yield in the introduction of critical pedagogy to the ELT field.
- Interculturality
- Review and setting reflections about theory

Padlet: Let's review and share our learnings and reflections! Tablero virtual con reflexiones y repasos sobre la teoría.

Presentaciones sobre sistematización de experiencias: en cinco sesiones se explicó de qué manera se realiza un ejercicio de sistematización.

REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

El surgimiento de esta apuesta como desarrollo profesional

La formación de maestros de inglés como lengua extranjera o como segunda lengua ha sido cuestionada en los últimos años por autores como Kumaravadivelu (2012, 2013) y Canagarajah, en Porto (2021), quienes discuten las prácticas que instrumentalizan al profesor y lo alejan de perspectivas críticas para la enseñanza. En Colombia, Le Gal (2018), Núñez Pardo (2020) y Samacá Bohórquez (2012) debaten las políticas top-down que han llevado a la importación de teorías y métodos, las prácticas colonizadas reproducidas mediante libros de texto y la necesidad de repensar los currículos para la formación en pregrado. En la misma línea, Crandall (2000) llama la atención sobre el hecho de que los departamentos de lingüística aplicada, educación, o lenguas y literatura han sido los encargados de la formación de profesores de inglés, tradicionalmente con especial énfasis en la lingüística, factor que desfavorece el desarrollo de los aspectos pedagógico, investigativo y crítico, pero que recientemente ha venido siendo replanteado desde enfoques más contextualizados en la enseñanza.

Cabe destacar que en Colombia, desde el Movimiento Pedagógico en los 80, se cuestionaba el desarrollo profesional de los maestros, destacando la concepción del maestro como intelectual y trabajador de la cultura, que tiene un saber que le es propio: el saber pedagógico. Y la necesidad de versar su desarrollo profesional sobre dicho saber por encima de la importación de conocimiento (Suárez *et al.*, 2002). Así mismo, Martínez, Unda y Mejía (2002) recalcan que la condición fundamental para cualificar a los maestros es crear espacios de trabajo del maestro en relación con aquellas problemáticas propias, en vez de aislarlo de su práctica

y su pensamiento sobre ella, permitirle ser productor de saber desde la reflexión sobre sus experiencias pedagógicas. Estos postulados inspiran el curso que se presenta al lector a través de este escrito, diseñado metodológicamente con el fin de llevar a los participantes a la reflexión sobre tres aspectos: 1. Su formación como profesores de inglés y de sus identidades. 2. Los discursos hegemónicos en el campo del ELT y las alternativas que ofrecen las pedagogías críticas. 3. Sus propias prácticas pedagógicas y la potenciación de estas a partir de su sistematización.

El aporte de las pedagogías críticas

Para esta propuesta es esencial partir desde los cimientos dados por Paulo Freire a las pedagogías críticas, reconociendo entre sus aportes la necesidad de la concienciación a través de la educación, resaltando la necesidad de la conciencia crítica para la democratización de las sociedades; el diálogo como una relación horizontal, y a su vez, la pedagogía dialógica desde esta comprensión; la búsqueda de la transformación de la sociedad desde la participación; la educación problematizadora como respuesta a la educación bancaria y el cuestionamiento del profesor como intelectual memorizador que no conecta la realidad con su práctica (Freire, 1968, 1982, 2004). Aportes reflejados en las sesiones del curso y en la esencia de los ejercicios de reflexión planteados a través de este.

Pero a su vez, es importante poner las pedagogías críticas en el campo del ELT desde las diversas voces que han reflexionado sobre ellas. Para dar claridad sobre estos aportes, teniendo en cuenta lo planteado en Vanegas Garzón y Bedoya Ríos (2023), se mencionarán tres aspectos claves que guiaron el aspecto conceptual del curso: Las prácticas pedagógicas, La formación y el rol del maestro, Los retos que representan las pedagogías críticas para el profesor de inglés.

Las prácticas pedagógicas

Existe una tendencia importante que señala el necesario enfoque en el aula de la comunicación entre culturas, considerando pertinente trascender el contenido cultural de los libros de texto, para desarrollar habilidades interculturales en los estudiantes (Porto, 2021; Raddawi & Troudi, 2018; Wang *et al.*, 2021), e inclusive aproximarse a una interculturalidad crítica en donde se propicie el intercambio de ideas en un contexto de legitimidad, igualitarismo y respeto (Gamboa Díaz, 2019). A la par, el inglés como lengua franca ha cobrado visibilidad, que plantea la necesidad de contemplar los contextos locales en las propuestas curriculares desde una comprensión de la lengua inglesa desde la apropiación que hacen de ellas las diversas culturas alrededor del mundo, lo cual conlleva experiencias comunicativas más significativas en las aulas (Fang, 2018; Jeyaraj & Harland, 2014; Siqueira & Gimenez 2021). Finalmente, las prácticas situadas, en donde cobran relevancia los materiales, las metodologías, el desarrollo de la conciencia crítica, el uso de la lengua como vehículo para conectar la realidad con el aula, y la transformación de las comunidades.

La formación y el rol del maestro

Múltiples voces en el campo reclaman la renovación de los programas de formación de maestros de inglés desde un enfoque lingüístico hacia uno más pedagógico y humanista, que promueva el encuentro intercultural y el desarrollo de habilidades más allá del lenguaje. Se cuestiona además el rol del maestro dando relevancia a su desarrollo profesional en servicio y a la formación en investigación, con el fin de renovar, ampliar y nutrir con perspectivas locales el campo del ELT (Crookes, 2021; Echeverri & Pérez, 2014; Kavenuke & Muthanna, 2021; Khan, 2020; Khatib & Miri, 2016; Raddawi & Troudi, 2018; Siqueira, 2017).

Los retos que representan las pedagogías críticas en el campo del ELT

En este punto se destaca como gran desafío la necesidad de tomar conciencia de los contextos interculturales, las relaciones de poder y las prácticas colonizadas, los cuales tienden a normalizarse en el campo; por ejemplo, las creencias respecto al acento nativo como meta en el desarrollo de la habilidad oral (Blommaert, 2008; Fandiño-Parra, 2021; Fang, 2018; López-Gopar *et al.*, 2011). Cabe mencionar que también es un reto para los maestros de inglés adentrarse en la teoría de las pedagogías críticas, por la usual escasa formación sobre los conceptos que la componen (Echeverri & Pérez, 2014; Samacá, 2012), lo cual conlleva que en muchas ocasiones presenten resistencias. Por ejemplo, Herrera-Molina y Portilla-Quintero (2021) sugieren que es difícil para los profesores aplicar los principios de las pedagogías críticas, pues implica simultáneamente hacer frente a otros aspectos como contenidos curriculares, favorecer las demandas de los padres de familia, dificultades del contexto y políticas sobre la enseñanza de lenguas; sin embargo, las autoras resaltan que desde la literatura académica se evidencian experiencias e investigación en el campo de las pedagogías críticas en Asia, África y Latinoamérica, con un importante aporte desde Colombia.

Vale la pena cerrar este fragmento con dos puntos; en primer lugar, recordando las preguntas que plantean Jeyaraj y Harland (2014), que abordan quizá el principal reto que plantean las pedagogías críticas: ¿Qué responsabilidad recae en el maestro? ¿Hasta dónde tiene libertad y hasta dónde está dispuesto a tomarla?, y, en segundo lugar, recalando la imperante necesidad de ampliar la investigación desde el Sur epistemológico ofreciendo perspectivas que enriquezcan el campo (Canagarajah, en Porto, 2021).

Identidad

Aunque desde muchas ciencias se han entregado definiciones alrededor del concepto de identidad, es importante para esta experiencia pedagógica abordarlo desde Norton (2000), quien nos habla de su naturaleza dinámica, cambiante en el tiempo y el espacio social, diversa, muchas veces contradictoria y de carácter múltiple. Esta comprensión aporta a este programa de desarrollo

profesional docente una mirada que permite dar cuenta de las transformaciones que los maestros vivimos a través de nuestras historias de vida. Se considera fundamental el ejercicio de reflexión partiendo desde la mirada hacia nosotros mismos para luego llevarla a nuestro quehacer.

Estudiar la identidad del profesor ha captado la atención de varios investigadores, en el contexto internacional (Fang, 2018; Kumaravadivelu, 2013; López-Gopar *et al.*, 2011, 2022; Norton, 1997), quienes han contribuido, desde la interpretación, a entender cómo los maestros de inglés construimos nuestras identidades profesionales, los factores que a ella se asocian (contexto escolar, globalización, modelos internacionales, experiencias, etc.), y han planteado la necesidad de abordarla en los procesos de formación docente. Así mismo, en el contexto colombiano, algunos estudios realizados versan en cuanto a la construcción de identidad durante la formación en pregrado de los futuros maestros de inglés (Aguirre-Garzón *et al.*, 2023; Buendía-Arias *et al.*, 2020; Macías Villegas *et al.*, 2020), en donde se resalta el carácter cambiante de la identidad a través del tiempo y en relación con las experiencias vividas por los individuos. En la investigación de Aguirre-Garzón *et al.* (2023), por ejemplo, se enfatiza en cómo la práctica docente se convierte en un escenario clave para la construcción de identidad profesional. Desde la formación posgradual, Mosquera-Pérez y Losada-Rivas (2022) estudiaron la trayectoria de las identidades de profesores antes y después de su participación en un programa de maestría, dando cuenta a través de su investigación del desarrollo de la identidad profesional como un proceso interminable, que además se nutre de experiencias académicas, pedagógicas y personales. Estos autores resaltan, en ese sentido, el valioso aporte de la formación del maestro, ya que es a la luz de estos espacios que se potencian capacidades críticas, reflexivas, de compromiso social e investigativo. Cabe mencionar la investigación de Torres-Rocha (2017), quien aborda este tema desde la incidencia de la política pública en cuanto a las exigencias de nivel de lengua en los profesores de inglés. Conscientes de dichos aportes, y considerando que este campo es amplio, se decidió abordar la historia de vida de los maestros participantes como punto de partida para la posterior discusión. Esta actividad tiene como objetivo propiciar un ejercicio de reflexividad, pensamiento crítico y autorreflexión, lo cual, según Escobar Gómez (2019), separa al profesor de la ilusión de la objetividad científica y permite que los componentes autobiográficos den significado a los asuntos académicos; por tanto, se pretende dar lugar a diversas perspectivas desde el desarrollo profesional de los participantes, y, para el caso de este programa, llevar posteriormente esa reflexión a las pedagogías críticas.

SABERES QUE APORTA LA EXPERIENCIA

A continuación, se desarrolla la interpretación de los principales resultados obtenidos a través de la experiencia, en donde los nombres de los participantes han sido cambiados con el fin de proteger su identidad.

Su formación como profesores de inglés y sus identidades

Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que individual y socialmente vivimos vidas relatadas (Unda *et al.*, 2018), por lo cual la narrativa autobiográfica

se proyecta como una herramienta enriquecedora a la hora de la búsqueda de comprensión de las identidades. Por ejemplo, investigadores como López-Gopar y colegas (2011) y Torres-Rocha (2017) la han utilizado como instrumento de recolección de datos. Así mismo, en los procesos de sistematización de experiencia orientados a procesos formativos se recomienda, porque el maestro aprende a investigar desde su historia de vida (Unda et al., 2018). Por estas razones, se decide en este proceso de desarrollo profesional docente tomar como punto de partida en la primera sesión una reflexión sobre las identidades de los maestros de inglés; posteriormente, desarrollar el ejercicio de escritura de narrativas autobiográficas temáticas (Caminos recorridos para llegar a ser profesores de inglés). Finalmente, desde un ejercicio dialógico, tejer significados alrededor de los puntos de encuentro y desencuentro en las historias de vida de los maestros participantes.

Ser o no ser, o ¿qué llegar a ser?

Uno de los aspectos interesantes que surgen a la luz en las narrativas son las decisiones que llevaron a los participantes a ser profesores. Aunque hay casos como el de Irene, formada con orientación hacia la pedagogía desde el bachillerato en una escuela Normal, en los demás es más común reflexionar sobre la etapa de transición entre colegio y universidad, donde se presentan diversos panoramas. Torres-Rocha (2017) confirma en su trabajo cómo las políticas como ejercicio de poder moldean la identidad. Para este caso, podemos ver la influencia de las políticas en las decisiones que el bachiller toma, en ejemplos como el de Nicolás, quien resalta a través de su texto que “es triste pensar que un acto tan simple como una prueba de Estado, determine el futuro de tantas personas, en mi caso, me marcó profundamente”; o el de Ángela, quien afirma que “Otra experiencia que me acercó a la docencia fue el servicio social, enseñaba español y matemáticas...”. Por otro lado, están las experiencias en las que la decisión de qué estudiar en la etapa universitaria estaba más indefinida, como en Diana, quien relata: “Sentía algo de confusión: las inseguridades psicológicas adolescentes no me dejaban develar con claridad un camino certero”, rasgos que se conjugaron dentro del carácter dinámico de la identidad (Norton, 2000). Y en contraste, quienes tenían mayor claridad sobre su decisión de ser profesor, como Helena: “Yo siempre tuve claro que quería ser profesora o periodista”.

El encuentro con el inglés como lengua extranjera

La narración de los participantes como particularidad en este proceso de formación tuvo en cuenta las dinámicas a través de las cuales ellos se encontraron en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En el complejo ejercicio de construcción de identidad, hay procesos de (re)constitución y (re)negociación que son atravesados por diversos discursos y contextos (López-Gopar et al., 2022). Los maestros participantes manifiestan su encuentro con esta lengua extranjera desde diversos espacios, de los cuales resaltan, por un lado, los contextos de formación: escolar, en contextos no formales y universitaria; por otro lado, en experiencias de índole personal. En cuanto a contextos de formación, surgen las entidades de trayectoria,

por ejemplo, Ximena escribe: “Su mamá le pagó un curso en el instituto Colombo Americano, fue una época grandiosa, ella estaba considerando estudiar para ser profesora de inglés”,² o Valentina: “pagué unos niveles de inglés en el Centro Colombo Americano. Quería estudiar idiomas...”. También, en los contextos de formación es recurrente la mención de la ausencia de esta asignatura en primaria: “Mi primer contacto con este idioma fue un poco tardío puesto que en el colegio donde estudié la primaria no existía la asignatura de inglés” (Laura); “no recuerdo haber tenido clases de inglés en la escuela primaria” (Nicolás). Hecho que conlleva que para muchas personas el descubrimiento de esta lengua se dé en el bachillerato. Finalmente, están las experiencias personales, en donde las más recurrentes son: la música, “Una familia se trasteó al apartamento del lado y solían escuchar un tipo de música que me sonaba bien, aunque no entendía lo que decía la letra...” (Victoria); el mercado “[...] leyendo sobre el futuro, este estaba relacionado con la globalización. Por esa palabra, ese concepto, decidí que el inglés era el énfasis que yo necesitaba” (Helena); o cosas de la vida cotidiana como los juegos: “las intenciones más fuertes que tuve para aprender inglés fue un videojuego, The Legend of Zelda” (Nicolás).

¿Cómo construimos la identidad como profesores de inglés?

La construcción de identidad transita por lo colectivo. Hay aspectos que están exclusivamente dentro del ámbito de los otros: comunidades o instituciones atributivas (Blommaert, 2008). El quehacer del maestro está impregnado del encuentro con el otro; es por esto que resulta importante señalar algunos puntos de inflexión que se hacen evidentes desde las narraciones y reflexiones de los participantes. En primer lugar, el encuentro de modelos durante la experiencia que se tuvo cuando se estaba en el rol como estudiante: “la mayoría de quienes acompañaron mi formación, fueron muy buenos ejemplos; modelos que en ocasiones imitaría en mi práctica docente” (Nicolás); “las experiencias con mis profesores en la primaria no fueron las mejores” (Cristina). En segundo lugar, la relación con colegas: “un par de colegas comenzaron a llamarme *imperialista* y *traidora* y no tenía idea del motivo” (Victoria); “Me sentía como una hija consentida entre ellos (colegas), era la peque recibiendo consejos” (Alejandra). En tercer lugar, con un relevancia muy marcada, el encuentro con los estudiantes, en donde se destacan aspectos socioemocionales, afectivos, y desde la reflexión sobre el rol docente. “La sonrisa de mis estudiantes, sus afectos, cartas, buenos deseos y ese ánimo de siempre pedirme más, hace que esta labor no pierda sentido” (Ángela); “El proceso transformador mutuo, de mis estudiantes y mío” (Sara); “Si yo como profesora podía ayudarles a ellos a hacer algo diferente, a mostrarles otro camino, sería una gran posibilidad” (Ángela). Por último, el encuentro con instituciones sociales, en donde el otro se materializa en diferentes individuos con posturas y exigencias sobre cómo debe ser y actuar el maestro: “Tenía que ser una profesora diferente, no la que yo me imaginaba que sería. Una vez más, mi modelo de enseñanza era determinado por las necesidades de la comunidad” (Helena); “Soy multitarea, con múltiples funciones y me pagan solo por una” (Julieth); “Ese ser que se enfrenta a muchos ojos día a día y que se expone diariamente a una

2 El relato construido por esta maestra tiene forma de cuento, donde ella se refiere a sí misma en tercera persona.

sociedad llena de ideales, de prejuicios, de demandas y de necesidades” (Sara). Finalmente, cabe resaltar que estas relaciones con el otro se nutren de aspectos positivos y negativos, pero que están en un continuo fluir, lo cual coincide con lo señalado por Norton (2000).

Para cerrar este momento del proceso formativo, se destaca que la reflexión sobre las narrativas autobiográficas y la discusión alrededor de estas enriquecieron en gran medida el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, Diana considera que “Esta narrativa me ha hecho recordar y reflexionar que desde una locura existe un compromiso grande y más aún en un mundo globalizado”; así mismo, Sara menciona que “El ejercicio [...] me ha permitido realizar un pequeño ejercicio de autoetnografía que movió recuerdos de mi actuar docente desde mis primeros años ejerciendo la labor, hasta entender *por qué estoy siendo maestra* en la actualidad”.

Los discursos hegemónicos en el campo del ELT y las alternativas que ofrecen las pedagogías críticas

Entre los postulados principales de Freire (1968) están los que se organizan alrededor de la educación problematizadora y la dialogicidad. De los cuales, características como la búsqueda de horizontalidad en el diálogo, la confianza, la esperanza y el trabajo en comunión fueron tomados como norte para el diseño y desarrollo de las secciones en torno a la formación en conceptos de las pedagogías críticas. Por esta razón, cada sesión tenía un componente de presentación de la teoría, y también uno de conversación alrededor de este. Se buscó a través de esto la construcción de significados colectivamente, con el fin de conectar las identidades y posturas de los profesores participantes alrededor de la diversidad de opiniones, maneras de comprender la teoría y de llevarla a la cotidianidad.

Como punto de partida, durante el primer encuentro presencial se llevó a cabo un ejercicio de World Café, el cual se comprende como una técnica de recolección de datos que consiste en un proceso conversacional constructivo organizado alrededor de preguntas críticas (Fouché & Light, 2010). En esta actividad, los profesores participantes compartieron sus opiniones respondiendo un par de preguntas alrededor de las categorías Lingüística y cultura inglesas; Prácticas pedagógicas y mis estudiantes y su aprendizaje. Este ejercicio permitió identificar algunos discursos latentes en los maestros, como el de la globalización: “Estamos en la aldea global, aprender inglés es tener la apertura a ese camino” (Nicolás); “Estamos en un mundo globalizado [...] Estás perdiendo un montón de cultura por el simple hecho de no saber inglés” (Liliana). También, un fuerte componente socioemocional: “Que mis estudiantes queden contentos y que sean felices de ver lo que pueden lograr” (Ángela). Y por último, reflexiones sobre su rol y quehacer: “Somos mediadores” (Diana); “Aunque desconocemos la teoría hacemos grandes cosas” (July); “Ver la enseñanza como un arte, que a los chicos les guste y aprendan a utilizar lo aprendido de acuerdo al contexto” (Andrés).

Estos discursos posteriormente se discutieron durante las sesiones, con el fin de generar procesos de reflexión en los maestros. Las conversaciones fueron muy interesantes y se enriquecieron con sus diversas miradas. Se puede elucidar como un gran logro que los profesores participantes dieran cabida en sus opiniones a aportes que muchos investigadores han hecho desde los discursos alrededor de las pedagogías críticas. A continuación, se proponen dos

ejemplos sobre los temas de globalización y rol del maestro que dan cuenta de estos procesos de reflexión. En ellos se citan algunas frases tomadas de las participaciones durante las sesiones virtuales, de un tablero virtual desarrollado en la última sesión y del grupo focal desarrollado durante el encuentro presencial de cierre.

¿Global, local o glocal?

La discusión respecto al abordaje indicado que se puede dar a la enseñanza del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera ha dado un amplio debate. Durante las sesiones, si bien en un inicio el tema de la globalización, como razón para enseñar inglés y camino para hacerlo, era muy marcado y recurrente en el discurso de los profes, en las últimas participaciones se evidencia una postura más abierta al reconocimiento de lo local, o inclusive una apuesta por lo glocal: “Estoy de acuerdo con la idea de un profesor de inglés local, eso podría dar respuesta a algunos de los retos en la vida de los estudiantes” (Helena); “Considero que tenemos la gran labor de adaptar los materiales a nuestros estudiantes, las necesidades de nuestras escuelas y nuestra realidad”. El llamado a generar resistencias hacia los discursos hegemónicos en el campo del ELT que han hecho algunos investigadores (Aguirre & Ramos, 2011; Núñez Pardo, 2020; Porto, 2021), de alguna manera, se logra aterrizar en este proceso de formación cuando creencias tan arraigadas como la de la globalización comienzan a ser cuestionadas por los profesores.

¿Cuál es el rol del profesor de inglés?

Entre las apuestas y los retos grandes que se presentan a los maestros desde las pedagogías críticas está el de asumir una posición transformadora (Fandiño-Parra, 2021; Kumaravadivelu, 2013; Porto, 2021). En contraste, otros discursos pedagógicos han partido desde posiciones más neutrales, como la de ser transmisores de conocimiento, hacia posturas más abiertas, como la de ser mediadores. Algunas reflexiones que se lograron en los profesores permitieron ver el interés por apostarle a la transformación en sus comunidades a partir de este espacio de formación: “Los profesores son de un valor increíble para la sociedad porque ellos tienen la oportunidad de cambiar las comunidades a través del conocimiento y las prácticas” (Sara). También, es valioso resaltar en este punto el planteamiento de tres maestras participantes, que, a raíz de este proceso de formación y de su interés personal, inician una apuesta transformadora en su contexto educativo: “Decidimos apuntar a uno de los grandes problemas que tenemos en la comunidad que es el tema del cuidado del medio ambiente, de las basuras, entonces ahí surgió nuestro proyecto” (Ximena).

Sus propias prácticas pedagógicas y la potenciación de estas a partir de su sistematización

Freire (1968) formula que la palabra posee dos dimensiones: acción y reflexión. Enfatiza en que no hay palabra verdadera si no existe la unión inquebrantable entre acción y reflexión;

además, añade que esta se convierte en *praxis*, y es por esto que se dice que la palabra verdadera es transformar el mundo. Estos principios han sido tenidos en cuenta en algunas corrientes pedagógicas latinoamericanas. Para las intenciones de este proceso de formación docente fueron vitales, pues se considera la sistematización de experiencias como un ejercicio en donde confluyen la acción y la reflexión, lo que a su vez deviene en la transformación de la práctica. Agregado a lo anterior, era un propósito dar valor al saber pedagógico de los maestros de inglés como ejercicio de resistencia a los discursos hegemónicos que lo invisibilizan y lo instrumentalizan, esto teniendo en cuenta que “la sistematización hoy es un terreno de saber que se ha constituido en un campo propio, permitiendo que la práctica de los sujetos y actores sea convertida en un lugar de saber” (Mejía, 2005, p. 2).

Durante las sesiones de formación se inició con el proceso de sistematización partiendo de la reconstrucción de la experiencia; para ello, los participantes hicieron un primer ejercicio introspectivo con el fin de comprender sus prácticas pedagógicas y describirlas. Se realizaron sesiones extra de acompañamiento a cada práctica (pues algunos trabajaron en equipo) y se procedió a la construcción de la caja de herramientas o álbum de memorias a partir de la recolección de diversos documentos. Todo esto siguiendo la metodología propuesta por la Expedición Pedagógica (Unda Bernal *et al.*, 2018). Un logro valioso en esta etapa es romper con la idea de devaluación que algunos tenían respecto a sus prácticas; en el caso de Laura, a partir del diálogo se fue develando una interesante práctica que involucra memoria colectiva e identidad. Una muestra de su avance está en su escrito, en donde incorpora su comprensión sobre el ejercicio realizado: “Tras la reconstrucción de la experiencia en el curso Critical Pedagogies for ELT, se decide realizar el proceso de sistematización con el fin de dilucidar aspectos a resaltar de lo realizado. Además de esto este proceso posibilita reflexionar y teorizar sobre la experiencia vivida, la propia práctica pedagógica, visualizando con ello de una forma más clara y fundamentada tanto los alcances como las limitaciones de la misma experiencia a sistematizar [...]”. En el mismo sentido, los demás participantes construyeron significados alrededor de sus prácticas, identificando e interpretando a la luz de la teoría las líneas de fuerza o categorías (Manjarrés & Jiménez, 2016) que dan cuenta de aspectos como interculturalidad, ambientes de aprendizaje, negociación del currículo, interdisciplinariedad, motivación, inclusión, aprendizaje para el servicio, ambientes bilingües diferenciados, etc.

LOGROS Y RETOS DE LA IMPLEMENTACIÓN

Dinamizar espacios de formación docente requiere un trabajo, aunque fructífero, muy demandante. Por lo cual, se quieren resaltar en algunas líneas los siguientes logros, retos y oportunidades:

- El diseño del programa de formación es un ejercicio enriquecedor pero que requiere experiencia, mucha lectura, capacitación en el uso de herramientas digitales y comprensión de conceptos.
- La ejecución del programa se convirtió en un desafío inclusive antes de iniciar. Se gestionó y recibió el apoyo de la Universidad Antonio Nariño para la certificación de los participantes, del IDEP en el préstamo de Ciudad Maestra como sede para los encuentros presenciales, de

la REDDI (Red de Docentes Investigadores) y de Expedición Pedagógica en la circulación de la convocatoria, la formación en sistematización de experiencias y la publicación de los textos elaborados por los maestros (en proceso con el Fondo Editorial UAN).

- Los profesores invitados como talleristas del curso aportaron profundidad conceptual a las discusiones realizadas, lo que fortaleció el proceso de formación. Respecto a este punto, los maestros participantes manifiestan en la evaluación del curso que “Había varios profesionales invitados de una excelente calidad de docentes y personas, por ello sus intervenciones fueron invaluable. Además, la calidad de la docente líder es excelente su acompañamiento”, “Es evidente que saben de las temáticas trabajadas. Y están directamente relacionados con nuestra labor”, “Conozco la trayectoria de algunos de ellos y teniendo en cuenta la calidad del trabajo realizado por Sindy Lissette durante el diplomado, sus invitados respondían a la misma”.
- El logro más grande se encuentra en que los profesores participantes llegaron a cuestionar(se) sobre los discursos y prácticas hegemónicos. Si bien hubo más acogida de las pedagogías críticas en algunos, el que se permitieran plantearse desde otros lugares epistemológicos se considera un avance muy valioso. Algunos comentarios de los participantes en este sentido fueron: “Sería interesante poder continuar la reflexión y realizar otro diplomado que profundice en las didácticas de la interculturalidad ya que en el curso exploramos la conceptualización de esta”, “permite fomentar el desarrollo de las habilidades propias de la crítica, el compromiso social, el enfoque en la diversidad y la inclusión y la transformación de las prácticas educativas”; por último, estas reflexiones sobre el impacto del curso van ligadas a las características de las pedagogías críticas desde el rol del maestro: “Repensar mi práctica diaria como maestra para fomentar el pensamiento crítico desde el área de inglés.” “Reconocer la importancia de sistematizar mis experiencias de aula” y “El impacto radica en un cambio de perspectiva, de algunos elementos de mi práctica pedagógica, a tener en cuenta para un desarrollo más consciente de las actividades y procesos en el aula”.
- La precariedad de recursos no se convirtió en impedimento, pero cabe señalar que hubiese sido útil el tener material didáctico impreso, materiales de trabajo para las sesiones presenciales, e inclusive algún souvenir como reconocimiento simbólico del compromiso de los participantes.
- Como oportunidad de mejora se pueden resaltar algunos comentarios en la evaluación hecha por los profesores participantes. En cuanto a lo pedagógico: “Faltaron algunas lecturas que pudieran ser discutidas en las clases”; en cuanto a los materiales: “Aunque es un curso en gran parte virtual hizo falta un documento impreso que nos guiara”; en relación con espacios de divulgación: “Terminar la formación con un compartir de experiencias en un evento siendo ponentes los participantes”.

REFLEXIÓN Y DISCUSIÓN

El desarrollo profesional docente de los maestros de inglés ha sido abordado con mucho énfasis en los aspectos lingüísticos (Crandall, 2000), y con una dependencia marcada en la experiencia, producción y tecnología extranjeras (Núñez Pardo, 2020), lo que se relaciona en gran medida con el hecho de que los espacios de formación se enmarcan en las políticas públicas y los

acuerdos con instituciones como el British Council (Le Gal, 2018). En contraste, el programa de desarrollo profesional discutido a través de este escrito se inclinó hacia una reflexión desde los siguientes aspectos: la identidad de los maestros de inglés, la teoría sobre las pedagogías críticas y las propias prácticas de los profesores participantes. A partir de este enfoque se pudo dar lugar a una diversidad de saberes, posturas y comprensiones del ser y el quehacer del profesor de inglés. Reflexiones necesarias de abordar para darles lugar al pensamiento crítico, la reflexividad, el saber del maestro y la identidad teniendo en cuenta los aportes de varios investigadores (Boom y Unda, 1995; Escobar Gómez, 2019; Kumaravadivelu, 2012; Norton, 2000; Samacá Bohórquez, 2012).

En la primer etapa del programa, la cual fue orientada a las identidades, los relatos de los participantes dieron cuenta de su carácter dinámico, cambiante en el tiempo y el espacio social, diverso, contradictorio y múltiple (Blommaert, 2008; Norton, 2000). Esto se pudo interpretar desde las reflexiones de los participantes alrededor de su trayectoria, llegando a concluir que hay una gran influencia de los siguientes factores: 1. Para la decisión de ser maestro, la influencia de las políticas públicas, lo cual coincide con lo planteado por Torres-Rocha (2017); las experiencias y los cambios de decisión a través del tiempo; el encuentro con el ejercicio docente y con los contextos sociales (estudiantes, colegas, comunidad). 2. Respecto al aprendizaje del inglés como segunda lengua, procesos de (re)constitución y (re)negociación, atravesados por diversos discursos y contextos (López-Gopar et al., 2022), como instituciones de formación, escuela y contextos sociales. 3. Los retos e implicaciones que atraviesan los profesores durante su formación y ejercicio, como las dinámicas del colegaje; el encuentro con los estudiantes; o la atribución de características o exigencias, dada por instituciones sociales (Blommaert, 2008). Introducir esta actividad en los procesos de formación docente es muy enriquecedor, ya que permite que los componentes autobiográficos den significado a la experiencia académica (Escobar Gómez, 2019).

La reflexión respecto a las pedagogías críticas, la cual se constituía como el eje vertebral del programa, dio espacio a una diversidad de posturas, en donde la presentación de la teoría, los diálogos y los ejercicios de reflexión permitieron a los maestros participantes encontrarse con abordajes desconocidos para algunos de ellos y abrirse a posturas contrahegemónicas. Dichas ideas fueron recibidas con mayor amplitud por algunos de los participantes. En este documento se resaltan dos de los aspectos trabajados en relación con la teoría y que fueron claves para la construcción de nuevos significados: en primer lugar, el *contraste entre un enfoque local, global o glocal*, que evocó el llamado a generar resistencias sobre los discursos hegemónicos como lo promueven algunos autores (Aguirre & Ramos, 2011; Núñez Pardo, 2020; Porto, 2021), y que amplió la mirada sobre las prácticas de enseñanza y los retos que ofrecen las pedagogías críticas desde la literatura académica presentada durante el curso (Kumaravadivelu, 2012; Jeyaraj & Harland, 2014; López-Gopar, 2011; Porto, 2021; Siqueira, 2017; Samacá, 2012). En segundo lugar, el rol del profesor de inglés, en donde se destacó la invitación a asumir una posición transformadora (Fandiño-Parra, 2021; Kumaravadivelu, 2013; Porto, 2021).

Finalmente, la interpretación del proceso llevado a cabo en la última etapa, durante el ejercicio de sistematización de experiencias de los participantes, sugiere que se lograron profundas reflexiones; en primera instancia, desde la mirada comprensiva sobre sus propias prácticas (Boom y Unda, 1995), y en segunda instancia, como revalorización del saber pedagógico de los maestros (Mejía, 2005).

A manera de cierre, es importante manifestar que el ejercicio de escritura de este texto dio lugar a valiosos procesos (reflexión, comprensión, discusión, visión) que llevan a ratificar la importancia de los espacios de desarrollo profesional docente desde una mirada dialógica. Es apremiante reconstruir, dar lugar, circular y evaluar los saberes propios que dinamizan día a día los profesores en las aulas de inglés del país. Partiendo de este hecho, nos permitimos hacer una invitación a todas las instituciones y entidades que trabajan alrededor de la enseñanza del inglés (Ministerio de Educación, secretarías de Educación, universidades y redes o asociaciones de maestros) para que, en primer lugar, se fortalezcan desde las perspectivas críticas los procesos de formación en pregrado, posgrado, y en espacios no formales, dándoles la oportunidad a los profesores en formación y en ejercicio la oportunidad de enriquecer sus identidades profesionales, reflexionar desde sus contextos, producir saber pedagógico y transformar sus prácticas; en segundo lugar, se promuevan e incentiven la reflexión y sistematización de las experiencias pedagógicas de los profesores de inglés, y, finalmente, para que se potencie la transformación de la enseñanza del inglés desde la incorporación de los saberes producidos en los contextos reales colombianos a los programas oficiales y las políticas públicas, aportando así miradas que atiendan la diversidad de nuestras comunidades y territorios.

REFERENCIAS

- Aguirre, J. & Ramos, B. (2011). Fostering skills to enhance critical educators: A pedagogical proposal for pre-service teachers. *How*, 18, 169-197. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/58/58>
- Aguirre-Garzón, E. A., Ubaque-Casallas, D. & Salazar-Sierra, A. (2023). Estudiantes-profesores de lenguas: identidades emergentes en la práctica docente. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-22.
- Blommaert, J. (2008). Multi-Everything London. <http://Dx.Doi.Org.Ezproxy.Uan.Edu.Co/10.1080/15348450701804730>, 7(1), 81-89. <https://doi.org/10.1080/15348450701804730>
- Boom, A. M., & Unda, P. (1995). Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación. *Revista Colombiana de Educación*, 0(31). <https://doi.org/10.17227/01203916.53>
- Buendía-Arias, X. P., André-Arenas, A. & Rosado-Mendinueta, N. D. R. (2020). Factors shaping EFL preservice teachers' identity configuration. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25 (3), 583-603. <https://doi.org/10.17533/UDEA.IKALA.V25N03A02>
- Crandall, J. (Jodi). (2000). Language Teacher Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34-55. <https://doi.org/10.1017/S0267190500200032>
- Crookes, G. V. (2021). Critical language pedagogy: An introduction to principles and values. *ELT Journal*, 75 (3), 247-255. <https://doi.org/10.1093/ELT/CCAB020>
- Echeverri Sucerquia, P. A. & Pérez Restrepo, S. (2014). Making Sense of Critical Pedagogy in L2 Education Through a Collaborative Study Group. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16 (2), 171-184. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n2.38633>
- Escobar Gómez, M. E. (2019). Responsabilidad decolonial dentro de la educación superior internacional: compromiso institucional y estrategias de resistencia. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 10 (1), 113-126. <https://doi.org/10.18175/VYS10.1.2019.09>
- Fandiño-Parra, Y. J. (2021). Decolonizing english language teaching in Colombia: Epistemological perspectives and discursive alternatives. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23 (2), 166-181. <https://doi.org/10.14483/22487085.17087>

- Fang, F. (2018). Glocalization, English as a lingua franca and ELT: Reconceptualizing identity and models for ELT in China. (Vol. 35, pp. 23-40). https://doi.org/10.1007/978-3-319-72920-6_2
- Fouché, C. & Light, G. (2010). An Invitation to Dialogue. <http://Dx.Doi.Org/10.1177/1473325010376016>, 10 (1), 28-48. <https://doi.org/10.1177/1473325010376016>
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido* (1st ed.). Siglo XXI Editores. <https://redclade.org/wp-content/uploads/freire.pdf>
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. <https://redclade.org/wp-content/uploads/La-Educación-como-Práctica-de-la-Libertad.pdf>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Gamboa Díaz, P. A. (2019). Formación inicial y continua de docentes de lenguas extranjeras y segundas para hacer explícitas las dimensiones interculturales. Reflexiones a partir de una propuesta comparativa entre Francia. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 10 (1), 199-230. <https://doi.org/10.18175/vys10.1.2019.14>
- Herrera-Molina, J. & Portilla-Quintero, B. (2021). Critical pedagogy trends in English language teaching. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23 (2), 155-165.
- Jeyaraj, J. J. & Harland, T. (2014). Transforming teaching and learning in ELT through critical pedagogy: An international study. *Journal of Transformative Education*, 12 (4), 343-355. <https://doi.org/10.1177/1541344614550042>
- Kavenuke, P. S. & Muthanna, A. (2021). Teacher educators' perceptions and challenges of using critical pedagogy: A case study of higher teacher education in Tanzania. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 18 (4), 10-17. <https://doi.org/10.53761/1.18.4.10>
- Khan, C. (2020). Fostering a critical consciousness in ELT: Incorporating a women, gender and sexuality course in a bilingual education university program in Bogota, Colombia. *Pedagogy, Culture and Society*, 28 (3), 403-420. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1649713>
- Khatib, M. & Miri, M. (2016). Cultivating Multivocality in Language Classrooms: Contribution of Critical Pedagogy-Informed Teacher Education. *Critical Inquiry in Language Studies*, 13 (2), 98-131. <https://doi.org/10.1080/15427587.2015.1137197>
- Kumaravadivelu, B. (2012). La palabra y el mundo: entrevista con B. Kumaravadivelu = The Word and the World: Interview with B. Kumaravadivelu. *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 1-10. https://scholarworks.sjsu.edu/linguistics_pub
- Kumaravadivelu, B. (2013). Afterword rethinking global perspectives and local initiatives in language teaching. En S. B. Said & L. J. Shang (eds.), *Language teachers and teaching: Global perspectives and local initiatives* (pp. 317-323). Nueva York: Routledge.
- Le Gal, D. (2018). English language teaching in Colombia: A necessary paradigm shift. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 0 (12), 154-187. <https://doi.org/10.15446/male.n12.73267>
- López-Gopar, M. E., Clemente, Á. & Sughrua, W. (2011). Co-creating identities through identity texts and dialogical ethnography. *Writing and Pedagogy*, 3 (2), 241-264. <https://doi.org/10.1558/WAP.V3I2.241>
- López-Gopar, M. E., Sughrua, W. M. & Huerta, V. (2022). The journey of a critical-oriented ELT curriculum and the identities of teacher educators: A collaborative and analytic autoethnography. *Teachers and Teaching Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062733>
- Macías Villegas, D. F., Hernández Varona, W. & Sánchez Gutiérrez, A. (2020). Student teachers' identity construction: A socially-constructed narrative in a second language teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103055. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2020.103055>

- Manjarrés, M. E. & Jiménez, M. (2016). Actores ondas producen saber y conocimiento: lineamientos de sistematización de la investigación como estrategia pedagógica. Bogotá: Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias; Fundación Social FE.
- Martínez, A., Unda, M. & Mejía, M. (2002). *El itinerario del maestro: de portador a productor de saber*. Bogotá: Expedición Pedagógica Nacional y Universidad Pedagógica Nacional.
- Mejía, M. R. (2005). *Atravesando el espejo de nuestras prácticas. A propósito del saber que se produce y como se produce en la sistematización*. Expedición Pedagógica Nacional. Planeta Paz.
- Mosquera-Pérez, J. E. & Losada-Rivas, J. J. (2022). EFL teachers' professional identity: A narrative study with Colombian graduate students. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24 (2), 47-62. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.91744>
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *Tesol Quarterly*, 31 (3), 409-429.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Essex: Longman Publishing Group
- Núñez Pardo, A. (2020). Inquiring into the colonality of knowledge, power, and being in EFL textbooks. *How*, 27 (2), 113-133. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/566/551>
- Porto, M. (2021). Negotiating a diverse orientation to critical pedagogies: An interview with Suresh Canagarajah. *Pedagogies*, 16 (1), 81-99. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2020.1788564>
- Raddawi, R. & Troudi, S. (2018). Critical pedagogy in EFL teacher education in the United Arab Emirates: Possibilities and challenges. *TESOL International Journal*, 13 (1), 79-99.
- Samacá Bohórquez, Y. (2012). On rethinking our classrooms: A critical pedagogy view. *HOW Journal*, 19 (1), 194-208. <https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/46>
- Siqueira, S. (2017). Intercultural language educators for an intercultural world: Action upon reflection. *Intercultural Education*, 28 (4), 390-407. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1334396>
- Siqueira, S. & Gimenez, T. (2021). World Englishes and critical pedagogy. *Bloomsbury world Englishes volume 3: Pedagogies*. <https://doi.org/10.5040/9781350065918.0026>
- Siqueira, S. (2021). Critical pedagogy and language education: Hearing the voices of Brazilian teachers of English. *Education Sciences*, 11, 235. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI11050235>
- Suárez, H., Rodríguez Céspedes, A., Mockus Sivickas, A., Martínez Boom, A., Echeverri Sánchez, A., Zuluaga Garcés, O. L., Unda Bernal, M. del P., Quiceno Castrillón, H., Mejía Jiménez, M. R., Arcila, G., Cárdenas, M., Rojas M., F. & Noguera R, C. E. . (2002). *Veinte años del movimiento pedagógico entre mitos y realidades (1982-2002)*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio; Corporacion Tercer Milenio.
- Torres-Rocha, J. C. (2017). High school EFL teachers' identity and their emotions towards language requirements. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19 (2), 41-55. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.60220>
- Unda Bernal, M. del P., Leudo Arenas, M., Marín Esquivel, M. del P., Luna Mosquera, A., Mejía Jiménez, M. R., Boada Eslava, M. M. & Universidad Pedagógica Nacional. (2018). *Expedición pedagógica nacional: preparando el equipaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vanegas Garzón, S. L. & Bedoya Ríos, N. M. (2023). Concerns, contributions, and challenges of critical pedagogies in ELT: A literature review. *Enletawa Journal*, 16 (2), 1-33. <https://doi.org/10.19053/2011835X.16518>
- Wang, X., Jiang, L., Fang, F. & Elyas, T. (2021). Toward critical intercultural literacy enhancement of university students in china from the perspective of English as a lingua franca. <https://doi.org/10.1177/21582440211027544>, 11 (2). <https://doi.org/10.1177/21582440211027544>

.....

Sindy Lissette Vanegas Garzón

Doctoranda en Educación en la Universidad Antonio Nariño. Licenciada en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás. Miembro de la Red de Docentes Investigadores (REDDI) y de la Expedición Pedagógica Nacional. Docente investigador en las áreas de enseñanza del idioma inglés (ELT), creencias epistemológicas, interculturalidad, m-learning, pedagogía y pensamiento crítico. Docente de planta de la Secretaría de Educación de Bogotá en el colegio Fernando Mazuera Villegas y docente de cátedra en la maestría en Educación de la Universidad Libre. Publicaciones recientes: Vanegas-Garzón, S. L & Bedoya-Ríos, N. M. (2023). Concerns, Contributions, and Challenges of Critical Pedagogies in ELT: A Literature Review. *Enletawa Journal*, 16 (2), 1-33. <https://doi.org/10.19053/2011835X.16518>. Vanegas-Garzón, L. (2020). La enseñanza del inglés: Una puerta a la alteridad. Cartilla digital. IDEP Caja de herramientas (1). Bogotá.

Nohemy Marcela Bedoya-Ríos

Psicóloga y Magíster en Psicología de la Universidad del Valle (Colombia); Doctora en Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil), en la línea de investigación sobre Enseñanza y Aprendizaje. Docente e investigadora en la Universidad Antonio Nariño en el programa de Doctorado en Educación, en la ciudad de Bogotá (Colombia). Publicaciones recientes: Vanegas-Garzón, S. L & Bedoya-Ríos, N. M. (2023). Concerns, Contributions, and Challenges of Critical Pedagogies in ELT: A Literature Review. *Enletawa Journal*, 16 (2), 1-33. <https://doi.org/10.19053/2011835X.16518>. Benavides-Franco, A; Bedoya-Ríos, N. M. & Cruz, E. G. (2023). El acceso a tecnologías de asistencia por parte de personas con discapacidad: una mirada crítica en la perspectiva de la “inclusión productiva”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 132, 99-120. <https://doi.org/10.4000/rccs.15153>