



Institución  
**Universitaria**  
Reacreditada en Alta Calidad



# Voces y trayectos

Sistematización de experiencias del Programa de  
Desarrollo Profesional Docente del Centro de Idiomas

Silvana Vásquez Zapata  
Juan Carlos Sánchez Giraldo



# Voces y trayectos

Sistematización de experiencias del Programa de  
Desarrollo Profesional Docente del Centro de Idiomas

Silvana Vásquez Zapata  
Juan Carlos Sánchez Giraldo

Con el apoyo de  
Sistema de Formación Docente



Institución  
**Universitaria**  
Reacreditada en Alta Calidad

Vásquez Zapata, Silvana, autor | Sánchez Giraldo, Juan Carlos, autor  
Voces y trayectos. Sistematización de experiencias del Programa de Desarrollo Profesional Docente del Centro de Idiomas / Silvana Vásquez Zapata, Juan Carlos Sánchez Giraldo (autores). Medellín : Institución Universitaria ITM, Editorial ITM 2026. | Primera edición.  
92 páginas ; 20.5 x 27.5 cm. | Ilustraciones.

1. Educación superior | 2. Formación de docentes | 3. Desarrollo profesional | 4. Enseñanza de lenguas extranjeras | 5. Capacitación docente en idiomas | I. Tít. II. Serie  
CDD 378.125 Formación y desarrollo profesional de docentes universitarios

Primera edición: febrero de 2026

Silvana Vásquez Zapata, Juan Carlos Sánchez Giraldo (autores)

© Institución Universitaria ITM  
Sello Editorial ITM  
Calle 75 75-101  
Medellín, Colombia  
Teléfono: 604 440 51 00 ext. 5197  
<http://catalogo.itm.edu.co>  
[editorialitm@itm.edu.co](mailto:editorialitm@itm.edu.co)

ISBN DIGITAL 978-628-7751-42-2

#### **Corrección de estilo**

Martha Cecilia Caballero Jerez

#### **Diseño y diagramación**

Manuela Escobar Ortiz

#### **Diseño de cubierta**

Realizada con Nano Banana

#### **Ilustraciones**

Freepik



Las ideas y opiniones de este libro son responsabilidad exclusiva de los autores, quienes son igualmente responsables de las citas, referencias y de la originalidad de su obra. En consecuencia, el ITM no responderá ante terceros por el contenido técnico o ideológico del texto ni asume responsabilidad alguna por las infracciones a las normas de propiedad intelectual. Todos los derechos reservados. El texto puede ser reproducido en todo o en parte y por cualquier medio citando la fuente.

## Contenido

Lista de recursos gráficos.....	5
Sobre los autores.....	7
Introducción.....	9
<b>1. La formación docente y el rediseño curricular: un contexto histórico y una oportunidad para la configuración del Programa de Desarrollo Profesional Docente (PDPD).....</b>	<b>11</b>
<b>2. Fundamentación y propósitos del Programa de Desarrollo Profesional Docente.....</b>	<b>18</b>
2.1. ¿Por qué un PDPD en Instituciones de Educación Superior?.....	18
2.2. La formación docente: un reto y una oportunidad para la cualificación personal, profesional e institucional.....	25
<b>3. Enfoque pedagógico y ruta metodológica del PDPD.....</b>	<b>29</b>
3.1. Abordajes didácticos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.....	29
3.1.1. Las pedagogías activas: un marco didáctico en la enseñanza y aprendizaje lenguas .....	29
3.1.2. <i>Task Based Learning (TBL) methodological approach</i> .....	32
3.1.3 Enseñanza de lenguas para fines específicos (LFE) .....	37
3.1.4. Desarrollo del pensamiento crítico en la apropiación de la lengua materna .....	39
3.2. Declaración y organización del proceso de selección docente.....	44
3.3. Cualificación docente a partir de la actualización, la reflexión y la colaboración.....	46
3.3.1. Diplomado en Prácticas Docentes en Lengua Extranjera - Inglés.....	48
3.4. Acompañamiento <i>in situ</i> : una opción situada y formativa para el docente.....	51
3.5. Evaluación y autoevaluación docente.....	57

<b>4. PDPD: una escuela de formación para docentes de lenguas</b> .....	<b>59</b>
4.1. Proceso de selección docente: «Se hace escuela, se forman docentes».....	61
4.2. El acompañamiento situado a los docentes: una oportunidad de reconocimiento y mejora.....	64
4.3. El PDPD como oportunidad de cualificación personal y estructural.....	67
4.4. El aprendizaje basado en tareas, una decisión didáctica pertinente para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación de la lengua.....	70
4.5. El uso constante y auténtico de la lengua objeto, un camino efectivo para la adquisición y el perfeccionamiento de la lengua.....	72
4.6. Sistemática, continuidad y recurso humano: elementos fundamentales en el proceso de desarrollo profesional docente.....	73
4.7. Logros del PDPD a partir de la cualificación docente y la calidad de la oferta educativa.....	78
<b>5. Consideraciones finales</b> .....	<b>83</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>89</b>

## Lista de recursos gráficos

### Lista de recursos gráficos

#### Tablas

Tabla 2.1. Objetivos del PDPD .....	27
Tabla 3.1. Secuencia didáctica área de español .....	42
Tabla 3.2. Ejemplo de una secuencia didáctica para una sesión de clase.....	43
Tabla 3.3. Número de talleres de actualización docente y participantes .....	47
Tabla 3.4. Microcurrículos revisado y editados.....	50

#### Figuras

Figura 3.1. Estrategias pedagógicas y metodológicas del PDPD .....	30
Figura 3.2. Temas más recurrentes en los talleres de actualización docente.....	48
Figura 3.3. Componentes y procesos del acompañamiento <i>in situ</i> .....	52
Figura 4.1. Continuidad planta docente según proyectos Centro de Idiomas 2016-2024.....	77



## Sobre los autores

### **Silvana Vásquez Zapata**

Profesora con formación en idiomas: inglés, español y alemán. Es licenciada en Inglés y Español, y es magíster en Lingüística y Alemán como Segunda y Lengua Extranjera. Cuenta con diez años de experiencia enseñando idiomas en educación superior.

### **Juan Carlos Sánchez Giraldo**

Profesor e investigador en el área de idiomas (inglés y francés) y mercadeo. Es especialista en Negocios Internacionales y magíster en Marketing. Cuenta con 25 años de experiencia en la enseñanza de idiomas en educación superior.



## Introducción

La Institución Universitaria ITM, desde su fundación, ha procurado exaltar la búsqueda constante del conocimiento puesto al servicio del desarrollo humano integral, con igualdad de oportunidades, diversidad, equidad e inclusión (PEI, 2023). En este quehacer misional, como institución universitaria de educación superior con vocación tecnológica, científica y humanística, ha asumido su compromiso con la docencia, la investigación, la extensión, la internacionalización y el bienestar. De ahí se derivan sus propósitos: la formación integral de los colombianos en educación superior, la generación y la transferencia del conocimiento, el servicio a la comunidad y el desarrollo científico, la consolidación de comunidades académicas e investigativas, entre otros.

El ITM reconoce el papel fundamental que cumple el docente en este compromiso misional. Por esto, la institución considera la formación de sus docentes un reto que requiere atención (Álvarez Valencia et al., 2011), dado que existen factores que dificultan la formulación y ejecución de programas sistemáticos y continuos de desarrollo profesional docente, que involucren activamente a los propios docentes para identificar, a partir de sus condiciones y necesidades, opciones de formación, de reflexión y de autoevaluación de sus prácticas educativas. Pensar en la formación docente con esta lógica exige tiempo, sistematicidad, una oferta pertinente y un trabajo colaborativo, participativo y crítico, en el cual los «docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen puntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado» (Vaillant, 2016, p. 11).

En coherencia con este reto, el Centro de Idiomas del ITM asumió desde 2014 la formulación, creación y consolidación del Programa de Desarrollo Profesional Docente (PDPD) para atender a las necesida-

des formativas del grupo de profesionales que acompañan los procesos educativos en la enseñanza de lenguas. Desde su origen, se concibió como un programa de formación profesional con diversas estrategias y no solo como un conjunto de acciones intencionadas a la instrucción y a la actualización docente. Asimismo, se definió un perfil docente y un proceso de selección enfocado en las necesidades de los cursos administrados por el Centro de Idiomas; se incorporaron la observación de clase, talleres de actualización académica y procesos de evaluación y autoevaluación, a partir de los cuales se generaron planes individuales de mejoramiento que consideran asuntos metodológicos, lingüísticos y psicosociales.

Después de una década de ejecución, aprendizajes y logros, resulta pertinente sistematizar el PDPD con el propósito de comprenderlo, reconstruirlo, resignificarlo, documentarlo y cualificarlo. Este ejercicio investigativo busca reflexionar críticamente sobre el quehacer del programa para generar aprendizajes, producir conocimiento, interpretar las prácticas educativas desde una mirada crítica y transformarlas a partir de las experiencias de sus propios actores. De la misma manera, constituye una oportunidad para visibilizarlo en los ámbitos institucional, regional y nacional, destacándolo como una estrategia para el mejoramiento de la calidad educativa desde el fortalecimiento de la formación docente, lo que se constituye en un círculo virtuoso que impacta positivamente los procesos con los estudiantes. Esta experiencia permite reconocer que «El aprendizaje profesional colaborativo no nace por generación espontánea, sino requiere (*sic*) tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, así como esquemas de seguimiento, evaluación y estímulos de índole profesional» (Vaillant, 2016, p. 12).

# 1. La formación docente y el rediseño curricular: un contexto histórico y una oportunidad para la configuración del Programa de Desarrollo Profesional Docente (PDPD)



**E**n 2014, el ITM vivió una transición estructural y orgánica de sus procesos académicos y administrativos, entre ellos los vinculados al Centro de Idiomas, creado en 1998 para administrar y acompañar los procesos educativos de los cursos de inglés y español en el desarrollo curricular transversal de los programas de pregrado de la institución. Esto propició una reflexión sobre los elementos y prácticas educativos adoptados históricamente en dicho centro, como metodología, fundamentación, orientación, finalidad, recursos y perfiles profesionales. En este contexto, se evidenciaron oportunidades de mejoramiento relacionadas con el equipo de trabajo, sus perfiles y sus opciones de cualificación personal y profesional, pues algunos docentes no disponían de las competencias requeridas para los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas; tampoco existía una estrategia metodológica para promover las competencias comunicativas en lenguas ni

un espacio físico para desarrollar las actividades propias de esta tarea. Este escenario histórico permite comprender las circunstancias, antecedentes, actores y funciones que dieron origen al PDPD.

La transformación institucional planteada en 2014 se ubicó dentro de un proceso de análisis y reflexión que permitió elaborar un diagnóstico y una hoja de ruta para orientar el devenir del Centro de Idiomas, identificando los aprendizajes y puntos débiles a intervenir<sup>1</sup>. En el diagnóstico se encontró, entre otras cosas, que algunos de los profesores responsables de los cursos de inglés no tenían la competencia lingüística ni los conocimientos metodológicos requeridos para asumir esta tarea de forma idónea. En algunos casos, tampoco contaban con formación en pedagogía y didáctica, ni había directrices metodológicas para orientar los cursos en lenguas. Por tanto, la dificultad se identificaba no solo en los docentes, en su perfil y su desempeño académico y profesional en lenguas, sino también en el mismo centro que, para la época, carecía de lineamientos administrativos, académicos y metodológicos propios y de un equipo humano con una suficiente formación en pedagogía, en educación, en lenguas y en áreas afines. Con el liderazgo del profesor Juan Carlos Sánchez Giraldo (2014-2024), se reorientó el Centro de Idiomas, materializando las propuestas definidas en la hoja de ruta que explicitaban propósitos, acciones de mejora y directrices para el funcionamiento administrativo y formativo del Centro de Idiomas.

El objetivo en esta nueva etapa es estructurar una unidad académica sólida, capaz de ofrecer orientaciones educativas y académicas claras con relación al enfoque lingüístico y a la metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas. Se busca consolidar una instancia académica alineada con los requerimientos nacionales e internacionales exigidos por los entes que rigen el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas, tales como el Ministerio de Educación Nacional, el Marco Común Europeo y la Norma Técnica 5580 del Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (ICONTEC).

---

<sup>1</sup> En el caso específico del Centro de Idiomas, adscrito a la Facultad de Artes y Humanidades, como en otras instancias institucionales, se hacen expresas decisiones en la gestión académica y administrativa. La decana Paula Andrea Botero Bermúdez encargó al profesor Juan Carlos Sánchez Giraldo, quien, desde su formación y experiencia en educación en idiomas, realizó un diagnóstico y una propuesta de mejoramiento para dicho centro.

Para alcanzar este objetivo, dentro de un proceso evaluativo sistemático, reflexivo y participativo, se analizó el funcionamiento del Centro de Idiomas, logrando un diagnóstico académico y administrativo, a partir del cual se diseñó una ruta de mejoramiento. En el ámbito académico se identificaron dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas como la inexistencia de un enfoque comunicativo propio, la falta de articulación con estándares nacionales e internacionales, un elevado número de estudiantes por curso (45) e insuficiente tiempo de instrucción, lo que limitaba las opciones metodológicas. Estas dificultades se reflejan en las falencias surgidas en los resultados de aprendizaje esperados en el desarrollo de competencias comunicativas y, en consecuencia, en los logros alcanzados por los estudiantes en pruebas estandarizadas. Además, se evidenció que no todos los profesores de inglés contaban con certificaciones actualizadas que validaran su nivel de suficiencia en el idioma, ni con formación pedagógica y didáctica para la enseñanza de las lenguas.

En el ámbito administrativo se identificó la limitación para liderar el Centro de Idiomas, dado que existe una alta demanda de servicios por parte de usuarios internos y externos, pero un insuficiente apoyo operativo y logístico, por lo que las personas vinculadas a dicho centro se dedican a gestiones operativas, de comunicación y atención a usuarios, sin posibilidad de contar, para este momento, con profesionales que se responsabilicen de la planeación, seguimiento, evaluación y actualización de los procesos académicos. A esto se suma la falta de precisión y actualización en la normativa interna que dificultaba la resolución de los requerimientos por parte de los estudiantes. En la tabla 1.1, se describen estas debilidades que se constituyen en acciones de mejoramiento a corto, mediano y largo plazo.

Tabla 1.1 *Acciones de mejoramiento a corto, mediano y largo plazo*

## Acciones de mejoramiento a corto plazo

En primer lugar, se busca fortalecer el recurso humano con profesores catedráticos (con un máximo de 18 horas) para apoyar con gestiones académicas como planeación, seguimiento, evaluación y documentación. Con este equipo se define y aplica el modelo de instrucción 5E basado en el enfoque constructivista del aprendizaje, que asume que [...] los estudiantes construyen nuevas ideas basándose en sus conocimientos previos. Puede ser utilizado con estudiantes de todas las edades, incluidos los adultos. Cada una de las 5E describe una fase del aprendizaje, y cada fase comienza con la letra E: enganchar, explorar, explicar, elaborar y evaluar (Jogan, 2019, p. 11999).

Esta propuesta temporal —en tanto el equipo avanza en la definición de un enfoque propio— pretende ofrecer a los docentes del centro un enfoque metodológico con secuencias didácticas que permitan promover un aprendizaje activo y colaborativo enfocado en el estudiante.

En cuanto al seguimiento a los profesores, se propone la observación de clase como estrategia para acompañarlos en la apropiación del modelo metodológico, así como el diseño y adopción de un instrumento de evaluación de desempeño ajustado a los requerimientos del Centro de Idiomas. Esta estrategia permite reflexiones y diagnósticos que alimentan nuevas opciones de mejoramiento.

También se realiza una revisión curricular a partir del análisis de los contenidos de los microcurrículos y las guías de trabajo independiente que se entregan a los estudiantes, lo que permite la actualización curricular de contenidos y estructura del programa, buscando cualificar la oferta educativa y minimizar la dispersión de contenidos. Esta decisión apoya la suspensión de la compra del programa educativo *English Discoveries* para optimizar el presupuesto del Centro de Idiomas y renovar la instrucción en esta lengua.

Con las acciones de mejora planteadas, se incrementa el número de horas de exposición de los estudiantes a la lengua inglesa, considerando que, en el desarrollo curricular, solo contaban con dos horas de exposición al idioma. Para esto, se opta por actividades extracurriculares clave para la comunicación y la permanencia, tales como clubes de conversación y tutorías.

Otra acción importante es el análisis de la normativa interna en lo relacionado con el idioma como requisito para la titulación de los programas académicos, gestionando la incorporación de mejoras en la política institucional en asuntos como reconocimientos de asignaturas, homologaciones de exámenes y ampliación de las pruebas internacionales estandarizadas. Paralelamente, se diseñan exámenes por competencias (tareas evaluativas) que hacen posible preparar a los estudiantes para las pruebas de Estado y los procesos evaluativos en los exámenes de suficiencia de estudiantes en lengua inglesa.

## Acciones de mejoramiento a mediano plazo

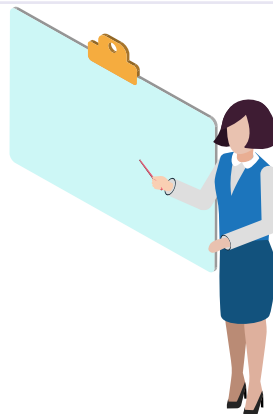
Las iniciativas de mejoramiento a corto plazo marcan una ruta de trabajo para el Centro de Idiomas a mediano plazo, en tanto se da continuidad al análisis de la propuesta metodológica y curricular, al seguimiento y autoevaluación de los docentes y al rediseño curricular en las áreas trasversales de Inglés y Español. Así, se da continuidad al modelo instruccional 5E, aunque posteriormente la madurez del proceso lleva a otras opciones metodológicas como el enfoque basado en tareas (TBL), y se fortalecen procesos de actualización y entrenamiento de los profesores del Centro de Idiomas.

En cuanto al rediseño curricular, se incorporan varios cambios: la ampliación a 64 horas para las asignaturas de Inglés, la reducción de 45 a 25 estudiantes por grupo/aula, la definición de competencias lingüísticas con base en el Marco Común Europeo, que los estudiantes deben alcanzar según el nivel del programa (A2 para tecnológicos y B1 para profesionales); y opciones de flexibilización en el requisito de lengua para la titulación en los programas de pregrado y posgrado, tales como la oferta de pruebas estandarizadas de orden internacional para homologar este requisito y la incorporación de otros idiomas —francés, alemán y español para extranjeros—.

Asimismo, se plantea documentar el proceso de selección y reclutamiento de los profesores del Centro de Idiomas, así como aplicar estrategias para fortalecer el desarrollo de competencias adecuadas de los estudiantes del ITM que les permitan obtener mejores resultados en las pruebas de Estado Saber TyT y Saber Pro.

## Acciones de mejoramiento a largo plazo

Asimismo, se plantea documentar el proceso de selección y reclutamiento de los profesores del Centro de Idiomas, así como aplicar estrategias para fortalecer el desarrollo de competencias adecuadas de los estudiantes del ITM que les permitan obtener mejores resultados en las pruebas de Estado Saber TyT y Saber Pro.



Este diagnóstico y hoja de ruta definen acciones de mejoramiento que exigen consolidar el equipo de profesores del Centro de Idiomas para liderar los procesos de gestión académica y administrativa y materializar objetivos, estrategias y acciones en el fortalecimiento de su oferta educativa. La organización del grupo docente requiere un análisis y definición de perfiles que respondan coherentemente al cumplimiento de los propósitos institucionales y a las necesidades formativas de los estudiantes; los profesores son actores fundamentales en el proceso educativo para garantizar ambientes de aprendizaje pertinentes, metodologías y estrategias contextualizadas, así como estructuras curriculares flexibles que, a su vez, favorezcan la configuración de una propuesta propia para la enseñanza de las lenguas en el ITM. Esta decisión implica estructurar un programa de desarrollo profesional docente que permita al Centro de Idiomas contar con profesores competentes para orientar cursos, talleres y, en general, procesos educativos de inglés y español, en coherencia con las opciones de mejoramiento planteadas.

Con el propósito de contar con personal idóneo para las tareas misionales, en 2015 el Centro de Idiomas conformó un banco de candidatos, a partir del cumplimiento del perfil propuesto y de la participación en el proceso de selección que incluye una entrevista y una sesión de microenseñanza. La creación de este banco como herramienta estratégica del talento humano —que no implica la existencia de una vacante específica— facilita la selección de perfiles adecuados en formación, experiencia, competencias y campos de desempeño; además, desde lo administrativo, optimiza tiempos y otros recursos. En este perfil, el docente debe cumplir los requisitos habilitantes dispuestos en el reglamento de profesor de cátedra de la institución, definidos por el Departamento de Personal, los cuales se complementan con los requerimientos propios del Centro de Idiomas:

- Acreditación de título profesional en humanidades, preferiblemente en pregrados relacionados con lenguas. Así mismo, titulaciones en posgrados vinculadas con la educación y el lenguaje.
- Certificación de al menos un año de experiencia de docencia universitaria en la enseñanza de lenguas, posterior a la obtención del título.

- Acreditación institucional en habilidades comunicativas, trabajo en equipo y *B-Learning*.
- Certificación del nivel de competencia lingüística de la lengua (mínimo B2 para el caso de las lenguas adicionales, según el Marco Común Europeo de Referencia, cuando corresponda).

Cuando los docentes cumplen con los procesos de selección y los requisitos habilitantes, se contratan y se les da una asignación académica. Durante la inducción, se les informa sobre sus funciones en el desarrollo curricular de los cursos asignados. Estas incluyen orientar las asignaturas del programa, diseñar y aplicar tareas evaluativas, participar activamente en las actividades académicas y en el PDPD, asistir a reuniones periódicas citadas por la administración del Centro de Idiomas y cumplir con las demás cláusulas estipuladas en el contrato de cátedra.

En 2019 se extendió el perfil docente para las áreas de Lengua Materna, Habilidades Comunicativas, Comunicación Social y Periodismo por la escasez de profesores formados en aquellas establecidas en los perfiles respectivos.

En 2022, el Centro de Idiomas amplió nuevamente el perfil, incorporando las nuevas lenguas de la oferta educativa: francés, alemán, portugués, chino-mandarín y Lengua de Señas Colombiana. Esta actualización trajo consigo la inclusión de un nuevo campo del conocimiento, las ciencias sociales.

Ese mismo año, a partir de las experiencias derivadas de la pandemia de covid-19, se añadieron al perfil docente la experiencia y los conocimientos sobre las tecnologías de la información y la comunicación (plataformas, contenidos, redes, etc.), herramientas que facilitan la creación, gestión, distribución y evaluación del proceso de enseñanza de lenguas, lo que favorece la participación, la colaboración y la personalización de su aprendizaje. También, se actualizó el concepto de *lenguas extranjeras*, reemplazándolo por el término *lenguas adicionales*.

## 2. Fundamentación y propósitos del Programa de Desarrollo Profesional Docente



### 2.1. ¿Por qué un PDPD en Instituciones de Educación Superior?

Desde sus orígenes en la Edad Media, la universidad se reconoce como un espacio para el estudio de las disciplinas y la formación del pensamiento y, con el tiempo, para la preparación de profesionales. A lo largo de la historia, este propósito se ha asumido desde distintas perspectivas: como saber dogmático y elitista basado en la razón, la investigación y el conocimiento; en clave de crecimiento económico y orden social, o para formar sujetos éticos y críticos, comprometidos con la comprensión y transformación de las realidades sociales, humanas y naturales.

En este contexto, la universidad se entiende como el escenario educativo donde los docentes reciben la formación que los acredita en su profesión para la enseñanza de las disciplinas. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la verdadera escuela de profesionalización es la práctica docente. Es

allí, en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas, donde los profesores enfrentan cotidianamente procesos educativos en el aula y deben considerar asuntos como la clase, los estudiantes, los contenidos, las metodologías, las estrategias pedagógicas y didácticas.

En este proceso, los docentes aprenden y encaran retos educativos que exigen conciencia, crítica y reflexión sobre su quehacer, su profesión, su pedagogía y su estilo de enseñanza, así como el estudio y comprensión de las necesidades y estilos de aprendizaje de sus estudiantes. En la actualidad, cada vez más los docentes reconocen la importancia de una educación —y por ende, de un aprendizaje y una clase— que tenga en cuenta las condiciones de los estudiantes, sus contextos e instituciones, en lugar de centrar el proceso en el propio maestro o mantener estilos de enseñanza bancarios y descontextualizados (Freire, 2021).

La formación docente es un proceso continuo a lo largo de la vida profesional, que no culmina con la titulación otorgada por la universidad, sino que responde a condiciones históricas, antropológicas y contextuales en permanente cambio.

Desde esta perspectiva, la responsabilidad de esa formación no recae únicamente en el docente, sino también en las instituciones, en el sistema y en las políticas educativas, pues se requiere tanto de la disposición y la voluntad de los profesores como de condiciones materiales que favorezcan escenarios de desarrollo profesional. En este sentido, las instituciones desempeñan un papel fundamental, pues son responsables de generar, de manera permanente, iniciativas de formación acordes con los contextos, disciplinas, desempeños y necesidades de los profesores, buscando que estas formas de cualificación profesional se reflejen en las instituciones mediante procesos educativos de calidad y aprendizajes contextualizados y significativos para los estudiantes.

A propósito de esta responsabilidad, Vaillant (2016) señala que, aunque en Latinoamérica ha habido intentos de promover el desarrollo profesional docente, han resultado insuficientes y poco efectivos, principalmente porque no responden a las necesidades de los docentes y carecen de apoyo «suficiente y sistemático» (p. 7). En consecuencia, se requieren programas que respondan a las necesidades reales de los

docentes y cuya puesta en escena contribuya al desarrollo de las políticas públicas (Maturana Patarroyo y Uribe Hoyos, 2018).

Por lo dicho, el desarrollo profesional docente debe ir más allá de una iniciativa de capacitación pasajera que no trascienda en el tiempo ni tenga sistematicidad en sí misma. Más bien, se trata de un programa coherente, alineado con los contextos de los docentes, enfocado en el aprendizaje significativo de los estudiantes y que promueva el trabajo colaborativo entre pares como estrategia principal, de suerte que los profesores «estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen puntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado» (Vaillant, 2016, p. 11). Además, un programa que cuente con figuras de orientación, con acompañamiento y seguimiento experto por medio de tutorías o mentorías y con el «Amparo institucional que se ocupe de vigilar [...] del proyecto [...] profesional docente continuo, facilitando un progreso sostenible [...]» (Sanz Trigueros y Guillén Díaz, 2021, p. 37).

En suma, se trata de programas de desarrollo profesional que consoliden sistemas de formación permanente y cuenten con el respaldo institucional para garantizar las condiciones materiales necesarias.



Desde esta perspectiva, el docente es un actor y no «un receptor pasivo en su formación» (Álvarez Valencia et al., 2011, p. 124). Es un sujeto con capacidad de reflexión, autonomía y autodeterminación en su propio desarrollo; es un profesional que reconoce el valor del apoyo, la orientación y el acompañamiento de otros colegas, lo que favorece un trabajo colaborativo entre pares.

Esto significa que, si bien en los programas de formación la decisión y el trabajo individual de los docentes son fundamentales, también lo son la interacción, la discusión, el seguimiento y el apoyo de mentores, tutores o docentes de apoyo. No obstante, como advierte Álvarez Valencia (2011), estos últimos no siempre cuentan con las mejores condiciones, ya que en su labor de acompañamiento enfrentan dificultades en las instituciones como la falta de tiempo y de garantías o políticas que permitan dar continuidad a los proyectos.

Tales inconvenientes obstaculizan el sostenimiento de los programas de desarrollo profesional docente, tanto desde la perspectiva de los mentores —al no contar con tiempo en sus planes de trabajo para el acompañamiento— como desde la de los mismos docentes, quienes, en muchas ocasiones, carecen de garantías laborales y temen por la falta de continuidad de su trabajo.

«Si bien el crecimiento de la oferta de los programas de desarrollo profesional es bastante notorio, la permanencia de las ofertas de formación es una de las mayores dificultades de los programas» (Álvarez Valencia et al., 2011). De ahí la importancia de fortalecer el apoyo institucional en su creación, ejecución, seguimiento y sostenimiento, de manera que no se limite a la intención de capacitar docentes, sino que trascienda hacia programas que respondan a las necesidades de los profesores, del contexto y de los estudiantes.

A su vez, dicha oferta debe articularse con las políticas públicas de educación y velar por el logro de los resultados de aprendizaje definidos según cada institución y programa académico. Ante las dificultades planteadas, resulta clave que los mentores, tutores o docentes de apoyo dispongan de horas en su plan de trabajo para acompañar y formar a otros colegas, así como de opciones de permanencia que se traduzcan en mejores garantías laborales.

Esto es particularmente urgente en la educación superior, donde muchos profesores reciben contratos que se renuevan semestre a semestre o año a año. Los formadores de formadores requieren de mayor tiempo y garantías para responder de forma continua y contextualizada a las «actividades de seguimiento, observación o asesoría individual a los docentes» (Álvarez Valencia et al., 2011, p. 139). Esta es, justamente, una de las recurrencias y llamados que Álvarez Valencia et al. (2011) identifican al analizar 31 universidades colombianas.

En cuanto a las posibilidades de seguimiento y formación a los docentes, se reconoce el acompañamiento situado como una estrategia pertinente, pues permite a los profesores, mediante la observación de clase, reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y reconocer opciones de mejoramiento en su práctica (O’Leary, 2020). La observación de clase no se hace por simple curiosidad frente al trabajo de los colegas ni como una actividad despreocupada, sino con el propósito de comprender y enriquecer los propios métodos de la práctica docente (Macías Rioja, 2021); de hecho, el éxito de la observación de clase entre iguales radica en establecer principios de confianza y compañerismo (O’Leary y Price, 2017, p. 115).

Así pues, el acompañamiento situado mediante la observación de clase no solo promueve el trabajo colaborativo al que aluden Sanz Trigueros y Guillén Díaz (2020) y Vaillant (2016), sino que fomenta la reflexión sobre las prácticas docentes y el aprendizaje recíproco entre pares: los mentores, tutores o docentes de apoyo identifican oportunidades de mejora en las prácticas de los colegas que observan y, al mismo tiempo, aprenden de los aspectos positivos que se evidencian en la clase.

Esta práctica, lejos de tener un fin punitivo, tiene un propósito específico (Macías Rioja, 2021) tanto para quien observa como para quien es observado, pues estimula el diálogo profesional y la reflexión crítica sobre la propia práctica docente (O’Leary y Price, 2017, p. 115) y permite reconocer otras estrategias didácticas y pedagógicas.

En este sentido, el acompañamiento pedagógico mediante la observación entre pares es una de las estrategias fundamentales para un programa de desarrollo profesional, dado que facilita la reflexión sobre la práctica

educativa, potencia el trabajo y el aprendizaje colaborativo entre colegas y fortalece la calidad en la formación de los estudiantes, lo que redundará en mejores resultados, en su aprendizaje, en el desempeño académico en las asignaturas cursadas y en indicadores institucionales y de programa.

De esta forma, se entiende que los programas de desarrollo profesional docente contribuyen al sostenimiento de la excelencia académica en las instituciones, por lo cual su creación, orientación y continuidad representan un reto para las universidades, con el fin de no quedarse en pretensiones de cobertura en la actualización docente mediante capacitaciones puntuales, rápidas y cortas que no suelen ser efectivas en la formación (Álvarez Valencia et al., 2011).

Precisamente por esto, los programas de desarrollo profesional «no se conciben como ofertas para llenar vacíos de nuestras escuelas, sino como espacios que aportan, de manera recíproca, al fortalecimiento de los sistemas educativos que en ellos convergen» (Cárdenas Beltrán, 2004, p. 107).

Mediante estos programas, los docentes tienen la oportunidad de transformar activa y colaborativamente su quehacer profesional y asumir una posición crítica frente a sus propias prácticas educativas; es decir, constituyen una posibilidad de desarrollo profesional que exige procesos de formación permanente, abiertos en el tiempo y encaminados a la construcción del saber y el quehacer pedagógico.

En síntesis, los programas de desarrollo profesional favorecen el desarrollo en la carrera docente gracias a la reflexión constante de las propias prácticas, el trabajo colaborativo, el aprendizaje entre colegas y una actualización que responde a las necesidades del contexto en un momento determinado.

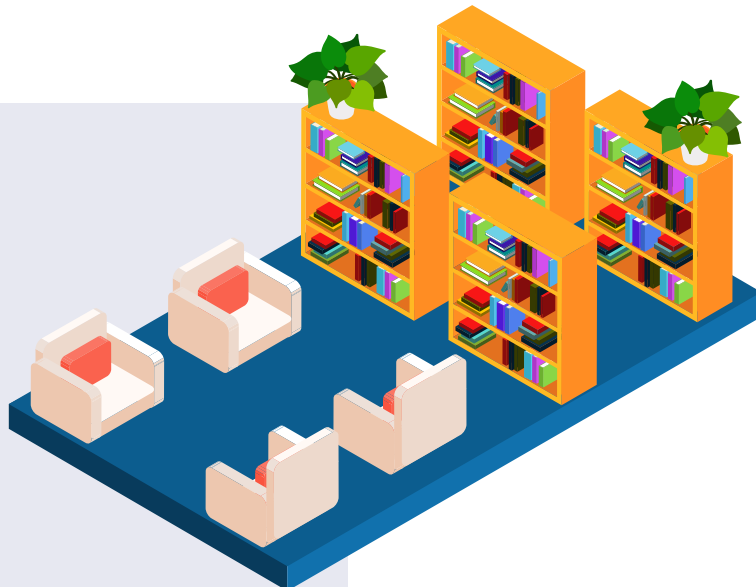
Asimismo, fortalecen el desempeño de las instituciones educativas porque, gracias a su aplicación, los estudiantes reciben educación de alta calidad, con impactos visibles en la proyección y posicionamiento nacional e internacional de dichas instituciones. En este sentido, resulta claro que los PDPD también son estrategias de gran relevancia para el cumplimiento de



las políticas públicas de educación, dado que el aprendizaje del docente se entiende como una experiencia generada en interacción con un contexto o ambiente en el que el maestro se vincula activamente (Vaillant y Marcelo, 2015).

Los PDPD precisan de seguimiento y evaluación desde distintas perspectivas, entre ellas, el impacto que tienen en los procesos educativos de los estudiantes. Tales estudios de impacto son una tendencia digna de atención porque el trabajo de los estudiantes se constituye en un «instrumento de control externo» que permite reflexionar sobre cómo se enseña y cómo se aprende, al tiempo que evidencia la relación de la formación docente y los resultados alcanzados en las aulas. No obstante, debe reconocerse que medir lo educativo es complejo porque existen diversos factores que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Vaillant y Marcelo, 2015).

En definitiva, la adopción de programas de desarrollo profesional docente es una necesidad latente en todos los niveles e instituciones educativas, no solo porque brindan a los docentes una formación más allá de su carrera profesional, sino también por las exigencias derivadas de la permanente transformación tanto de los contextos social y educativo como de la pedagogía, la didáctica y las ciencias que se enseñan. Por consiguiente, tal como lo consideran Marcelo y Vaillant (2009), el currículo mismo se encuentra en una constante mutación a causa de los



cambios sociales, culturales, educativos, tecnológicos, científicos, que exigen nuevas y renovadas formas de educación, en las que las instituciones dejaron de ser el único lugar por medio del cual las nuevas generaciones adquieren conocimiento.

## **2.2. La formación docente: un reto y una oportunidad para la cualificación personal, profesional e institucional**

En el desarrollo de la autoevaluación en instituciones de educación superior es común identificar prácticas significativas y exitosas de los docentes en su quehacer profesional, junto con debilidades y dificultades vinculadas a lo personal, profesional e institucional, que representan oportunidades de mejoramiento.

En lo profesional, si bien los docentes suelen dominar la disciplina que enseñan, no siempre cuentan con conocimientos sólidos en pedagogía, entendida como la ciencia que se ocupa de la formación y la educación de los seres humanos. Pero al parecer no basta con el saber pedagógico porque incluso, cuando tienen esta formación, persisten dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje como la falta de conexión entre teoría y práctica, la descontextualización de las prácticas y contenidos, y el uso inapropiado de metodologías en el aula, entre otros.

Las universidades, mediante sus programas y facultades de educación, procuran la formación profesional de educadores; sin embargo, la práctica docente muestra que esta formación no siempre es suficiente. Por esto, resulta clave la creación y aplicación de programas de desarrollo profesional que cualifiquen las prácticas de los docentes, evitando que se reduzcan a capacitaciones aisladas ofrecidas por departamentos de extensión y de formación continua (González, 2003). Acorde con esto, el propósito de estos programas es favorecer la cualificación de los profesores para que cambien significativamente «el comportamiento de los estudiantes en sus diferentes dimensiones, que se refleje en sus capacidades para participar creativamente en la sociedad y que les permita alcanzar sus metas personales y expectativas profesionales» (Duque et al., 2014, p. 111).

El Centro de Idiomas del ITM no es ajeno a esta realidad; sus procesos de autoevaluación, particularmente en 2014, identificaron la necesidad de fortalecer la formación de sus docentes. En este contexto, se hace inaplazable la tarea de consolidar un PDPD que materialice los principios del modelo pedagógico del ITM (2012), reconociendo el aprendizaje por competencias como fundamento para un aprendizaje significativo y mostrando la relación entre principios filosóficos y generación de conocimiento para beneficio de la comunidad académica.

Diagnósticos, reflexiones, análisis, propuestas de mejoramiento se articulan en esta iniciativa, entendiendo que para mejorar la acción educativa de lenguas no basta con estudiar a los docentes, sino que es fundamental el análisis de su quehacer (Stenhouse, 1984). Se enfatiza, entonces, la importancia de acercarse a lo que saben, creen y piensan los docentes; de reconocer sus actitudes, perspectivas, conjeturas y concepciones, pues son ellos «quienes toman decisiones instruccionales basados en una compleja práctica, personalizada y contextualizada red de conocimientos, pensamientos y creencias» (Borg, 2003, p. 81).

Comprender la visión del mundo del docente posibilita la identificación de las razones cognitivas detrás de sus decisiones educativas: desde la planeación de la clase y las motivaciones para enseñar en el momento oportuno hasta la promoción de la participación estudiantil y la contextualización de las prácticas a los estilos de aprendizaje requeridos por los estudiantes. Esto implica enfocar las preocupaciones pedagógicas en el estudiante, en el área de conocimiento y en el docente, en términos de un proceso educativo contextualizado, a partir de la pedagogía, la didáctica y el currículo (Borg, 2003).

Se trata, entonces, de un proceso de análisis de los docentes que, como proceso intelectual sobre sus prácticas, permite tomar conciencia sobre la relevancia de reconocer y apropiarse de otros enfoques de enseñanza de lenguas adicionales (Richards y Farrell, 2005), entendiendo que son necesarias transformaciones en sus comprensiones y prácticas educativas.

En este sentido, la adopción de un programa de desarrollo profesional conlleva que el docente reconozca que sus prácticas pueden no ser efectivas (y, por consiguiente, deban modificarse), experimente otras

formas de enseñar y aprender, y asuma su potencial de perfeccionamiento frente a lo que no está predeterminado. Esto requiere, además, contar con el acompañamiento, continuidad y tiempo suficiente para desarrollar y consolidar nuevas prácticas (Furman, 2012).

Con estos planteamientos, el Centro de Idiomas asume la consolidación de un PDPD como un reto y una oportunidad para mejorar su quehacer misional, centrado en uno de los actores clave del proceso educativo: el docente. A este propósito, en la tabla 2.1 se plantean los siguientes objetivos: Concebido así, el PDPD en el Centro de Idio-

**Tabla 2.1.** *Objetivos del PDPD*

<b>General</b>
Promover el pensamiento crítico que impulse el crecimiento profesional, académico y personal de los docentes de cátedra, de apoyo especializado y de tiempo completo.
<b>Específicos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los factores que influyen en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los docentes.</li> <li>• Crear espacios sistemáticos para la socialización de experiencias, prácticas y reflexiones de aula en los cursos de lenguas y el contexto del ITM.</li> <li>• Actualizar conocimientos sobre las nuevas metodologías y estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas.</li> <li>• Generar espacios para establecer conexiones relevantes entre la teoría y la práctica.</li> <li>• Fomentar el trabajo colaborativo y la creación de redes y comunidades académicas y de práctica.</li> <li>• Promover el uso de las literacidades académicas.</li> <li>• Apoyar el mejoramiento del componente metodológico y las habilidades de enseñanza, aprendizaje y evaluación.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

mas se constituye en una oportunidad para fomentar la cultura del autoaprendizaje, la autodisciplina y la pertinencia educativa frente a diversos escenarios educativos que exigen atención a sus condiciones sociales, culturales y académicas. Es un camino para que la comunidad académica comprenda las transformaciones requeridas ante las nuevas dinámicas y contextos en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas.

Aunque los procesos de autorreflexión y autodisciplina son complejos por naturaleza, el PDPD proporciona herramientas necesarias para disminuir el nivel de complejidad y apoyar la capacidad creativa de los docentes para identificar sus fortalezas y debilidades. Aquí, la evaluación y la autoevaluación de los docentes son aliadas, al permitir que los profesores planifiquen su perfeccionamiento y desarrollo profesional, al tiempo que mejoran sus destrezas personales y profesionales.

En consonancia con lo expresado, es necesario reconocer que la educación precisa no solo de un alto grado de capacidad intelectual por parte de los docentes, sino también de una sensibilidad por el otro, teniendo en cuenta sus condiciones sociales, culturales y académicas, lo que demanda del profesor inteligencia emocional para tomar las decisiones pertinentes en contextos de enseñanza y aprendizaje (Fullan, 2007). Por esto, generar espacios en los que el docente pueda reflexionar sobre su desempeño, aprender en colaboración, identificar acciones de mejoramiento, fortalecer las buenas prácticas y aplicar estrategias de enseñanza y aprendizaje es un propósito fundamental del PDPD, con beneficios directos en la calidad de la oferta educativa y en las condiciones de acreditación y certificación institucional.



### 3. Enfoque pedagógico y ruta metodológica del PDPD



**D**efinir un enfoque y una ruta metodológica para un programa de formación docente resulta fundamental para materializar, junto con la comunidad profesoral del Centro de Idiomas, un proceso formativo pertinente, con coherencia pedagógica y eficaz desde los resultados de aprendizaje. Tener claridad metodológica para el PDPD otorga sentido y dirección al propósito formativo de los docentes, favoreciendo el acompañamiento, la articulación de necesidades reales, la coherencia teoría-práctica, la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad transformadora.

En congruencia con la orientación y propósitos del PDPD del Centro de Idiomas, ya definidos, en la figura 3.1 se esbozan y en este apartado se detallan las estrategias pedagógicas y metodológicas que conforman un enfoque y ruta para el programa: (1) definición y apropiación de abordajes didácticos en la enseñanza de lenguas, (2) declaración y

organización del proceso de selección docente, (3) cualificación de los docentes mediante estrategias interactivas que favorecen la reflexión y la colaboración, (4) desarrollo del acompañamiento situado a los docentes y (5) procesos de evaluación y autoevaluación docentes.

**Figura 3.1** *Estrategias pedagógicas y metodológicas del PDPD*



Fuente: elaboración propia.

### **3.1. Abordajes didácticos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas**

#### **3.1.1. Las pedagogías activas: un marco didáctico en la enseñanza y aprendizaje de lenguas**

Para 2014, el Centro de Idiomas carecía de un abordaje pedagógico y didáctico que orientara el proceso educativo en la apropiación de lenguas en los componentes curriculares de Inglés y de Español. Esta ausencia generaba vacíos, incoherencias y dificultades en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Entre las dificultades asociadas a esta falencia están la desarticulación curricular, la fragmentación de contenidos y metodologías, la falta de orientación y reflexión sobre las prácticas educativas y la debilidad en la evaluación de los procesos, lo

que, igualmente, impacta la calidad del aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes.

Lo anterior exigía al líder del Centro de Idiomas pensar en una fundamentación pedagógica acorde con las competencias, las demandas sociales y las necesidades de los estudiantes del ITM y, a partir de esto, establecer un enfoque didáctico que orientara las decisiones metodológicas de su quehacer educativo. Se trata de concebir una mediación pedagógica intencionada que permita el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en los estudiantes y, a la vez, la formación de sujetos críticos, de modo que no solo alcancen dominios gramaticales de la lengua a partir de sus reglas y estructura, sino también una formación personal y profesional que les permita pensar y transformar realidades mediante el dominio de las habilidades básicas de comunicación.

En este contexto, se reconoce la importancia de articular todos los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del Centro de Idiomas con las pedagogías activas, fundadas en teorías constructivistas del aprendizaje. Con este enfoque, se busca la construcción de nuevos conocimientos a partir de saberes previos y el trabajo del estudiante como actor principal. Adoptar este abordaje en el proceso formativo de lenguas implica poner mayor énfasis en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes y no tanto en la transmisión de información; asimismo, llevar a cabo actividades que favorezcan capacidades de orden superior y enfatizar en la exploración de actitudes, valores y conocimientos (Bonwell y Einson, 1991).



En los últimos años, las pedagogías activas han logrado un espacio en la educación superior en el mundo y en Colombia, al propiciar un giro en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto su planificación y desarrollo no se orientan solamente hacia los contenidos y metas, sino hacia los estudiantes y sus procesos de adquisición y construcción de conocimiento (Huber, 2008). Así, en consonancia con el modelo educativo institucional, se establece el aprendizaje activo como base del enfoque didáctico para los procesos formativos del

Centro de Idiomas, de modo que, como se define en el Modelo Pedagógico del ITM (2024, p. 9), los estudiantes interactúen con el contenido, con los docentes y con sus compañeros con la intención de construir su propio conocimiento.

De este modo, se asumen las pedagogías activas como marco de comprensión amplio que abarca diversos enfoques didácticos caracterizados por la participación, la contextualización y el reconocimiento de saberes previos, entre otros elementos. En este contexto, el Centro de Idiomas apropia el aprendizaje basado en tareas, la enseñanza de lenguas adicionales con fines específicos y el aprendizaje basado en el pensamiento, como abordajes didácticos para sus procesos educativos.

### 3.1.2. *Task Based Learning (TBL) methodological approach*

Es un enfoque metodológico para la enseñanza de lenguas que, a su vez, se inscribe en el abordaje pedagógico *Communicative Language Teaching* (CLT) o enseñanza comunicativa del lenguaje. En otras palabras, constituye una opción metodológica que centra la enseñanza de la lengua en tareas comunicativas concretas, significativas y contextualizadas en relación con la lengua objeto de estudio. Aquí, cobran relevancia las pretareas, tareas y postareas, en las que los estudiantes, a partir de interacciones reales, precisas y significativas, desarrollan las habilidades comunicativas de escucha, habla, lectura y escritura. Es un proceso en el cual los estudiantes se involucran en prácticas de interpretación, expresión y negociación del significado (Savignon, 2001, p. 13) y aprenden haciendo.

Este enfoque metodológico es una alternativa para la apropiación de un idioma centrada en procesos comunicativos, lo que implica tratar la lengua objeto como una herramienta de comunicación, en lugar de asumirla como un objetivo de estudio orientado al análisis de estructuras lingüísticas complejas. Desde esta perspectiva, el lenguaje funcional y la exposición al idioma se convierten en el eje de la metodología para lograr que las clases estén centradas en el estudiante y las tareas enfocadas al contexto y a las realidades de aprendizaje, en función de su nivel de comprensión (Ellis, 2006).

En este sentido, la tarea se entiende como una actividad en la que el alumno utiliza el idioma objeto con fines comunicativos para lograr un resultado (Willis, 1996, p. 23). Dicho de otro modo, la tarea permite al alumno comprender, producir e interactuar en la lengua objeto, pues, desde su sentido pedagógico, se concibe como un trabajo de clase que involucra a los alumnos a comprender, manipular, producir o interactuar en el idioma objeto y en el que la intención es transmitir significado en lugar de manipular la forma (Nunan, 2004, p. 4).

Según Ellis (2006), la estructura básica del TBL comprende tres etapas: pretarea, tarea principal y postarea. En el primer momento, se prepara a los estudiantes para realizar la actividad, teniendo la lengua objeto como herramienta principal. Esta fase busca crear una atmósfera de aprendizaje y brindar a los estudiantes los elementos necesarios para la elaboración de la tarea principal; implica activar conocimientos previos, introducir el contexto del objeto a enseñar y motivar al estudiante para el aprendizaje.



En la segunda etapa, los estudiantes efectúan la tarea principal activando los conocimientos, estrategias y herramientas dados en la pretarea. Mediante estrategias como trabajos en pequeños grupos, producción oral y escrita, resolución de problemas o simulaciones, se propician formas de interacción y de comunicación lo más reales posible. Aquí el profesor monitorea el proceso para que los estudiantes, a partir de situaciones reales de comunicación, descubran las estructuras y palabras que conforman una lengua. En general, el docente no interrumpe el proceso dialógico de los estudiantes, sino que, como facilitador, observa y toma notas sobre su desempeño lingüístico y comunicativo.

Finalmente, la fase de postarea proporciona una oportunidad para la reflexión sobre cómo se hizo la tarea y para atender las formas que resultan particularmente problemáticas en el proceso de aprendizaje del estudiante; es un modo de autorreflexión y realimentación sobre el trabajo llevado a cabo, con el propósito de mejorar la apropiación de la lengua desde un contexto real de producción que permite hacer conscientes aspectos lingüísticos y comunicativos a consolidar.

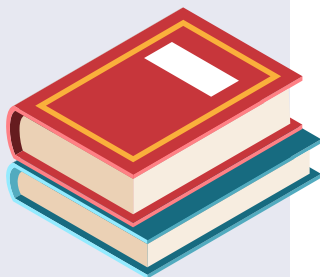
Para el caso del Centro de Idiomas, la adopción de este enfoque metodológico en la enseñanza de lenguas adicionales se inicia con un espacio de formación a los docentes desde el proceso de selección, en el que los aspirantes presentan una microenseñanza a partir del aprendizaje basado en tareas. Allí, el docente de apoyo identifica el nivel de dominio lingüístico, la práctica docente del candidato y las posibles áreas de mejoramiento, que no implican el rechazo del profesor, sino la detección de necesidades específicas de acompañamiento y formación.



Esta orientación reitera el componente formativo del proceso de selección; si bien los profesores que se integran al equipo del Centro de Idiomas no necesariamente cuentan con un amplio dominio del aprendizaje basado en tareas, sí asumen el compromiso de avanzar en procesos de aprendizaje y perfeccionamiento de sus habilidades en esta metodología por medio de la experiencia docente. Para esto, el profesor seleccionado cuenta con el acompañamiento de un tutor —docente de apoyo— de la misma unidad académica, quien orienta, de acuerdo con las sugerencias definidas en la ruta de mejoramiento, la apropiación de la metodología y la consolidación de bases pedagógicas y didácticas para la enseñanza de la lengua. Al mismo tiempo, facilita la comprensión y aplicación de las gestiones académico-administrativas que le corresponden como docente de cátedra del Centro de Idiomas.

Así, se llevan a cabo los procesos de reconocimiento y adaptación de la metodología del aprendizaje basado en tareas con los docentes que, en sus diez años de aplicación en el Centro de Idiomas, han permitido señalar varios beneficios, reflejados tanto en la cualificación de la oferta educativa en lenguas como en los logros de los estudiantes en el aprendizaje del idioma.

De este modo, el aprendizaje basado en tareas se asume como opción metodológica en programas del Centro de Idiomas, tales como Desarrollo de Competencias en Lengua Inglesa, ITM Bilingüe, ITM Plurilingüe e Idiomas ITM; este último orientado a la enseñanza de lenguas adicionales como francés, alemán, chino-mandarín, portugués, lengua de señas colombiana y español para extranjeros. En dichos programas, es posible constatar el impacto significativo en



los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, pues es evidente la mejoría dada en los niveles de competencia comunicativa de estudiantes y docentes, en particular en la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Antes de esta decisión metodológica, impartir clases en inglés era un desafío para los profesores, pues los estudiantes suelen pedir traducciones constantes, lo que dificulta el proceso de adquisición de la lengua objeto. En la actualidad, sin embargo, es posible orientar clases completamente en inglés en cualquier nivel, sin que esto represente un problema (docente 1, comunicación personal, 26 de septiembre de 2024). Este es un aspecto destacable, en tanto la adopción del enfoque metodológico TBL reafirma la importancia de centrar el proceso educativo en el uso comunicativo de la lengua objeto, lo que favorece su adquisición en la medida en que los estudiantes están expuestos permanentemente a ella y reciben herramientas prácticas que les permiten desenvolverse con eficacia en situaciones comunicativas reales.

Otras evidencias del avance en dichos procesos educativos son los resultados de las pruebas Saber Pro y Saber TyT en inglés, así como el incremento en becas y movilidades internacionales. En lo que respecta a las pruebas, el desempeño de los estudiantes muestra un nivel superior que, en la actualidad, se mantiene en una tendencia estable institucional de entre uno y tres puntos por encima de la media nacional, cuando antes el desempeño estaba por debajo de dicho promedio (jefe de oficina Centro de Idiomas, comunicación personal, 25 de septiembre de 2024). Estos dominios también se reflejan en las certificaciones oficiales de competencia en inglés y en otras lenguas como francés, alemán, portugués y chino-mandarín, que han facilitado el acceso a becas y experiencias de movilidad académica internacional.

A manera de ejemplo, diecisiete estudiantes de ingenierías fueron beneficiarios de la beca KOSPIE, en convenio con el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) para una estancia de un año que incluye intercambio en una universidad y prácticas laborales en una empresa en Alemania; esta movilidad implica la acreditación del alemán en nivel B1 y B2 en inglés. Un docente de la institución también logró este beneficio y tuvo una estancia investigativa en Alemania gracias a su dominio

destacado en esta lengua. En condiciones similares, una estudiante fue becada por el Instituto Confucio para una estancia de un año en China; dos estudiantes emigraron a Canadá para vivir y trabajar; tres cursaron estudios en Francia y un profesor adelantó una pasantía de su doctorado en la Universidad de Angers. En 2023, dos estudiantes más recibieron la beca Mitacs Globalink Research Internship.

La participación en estas becas y opciones de movilidad académica internacional, así como la vinculación a redes de colaboración, investigaciones conjuntas y experiencias interculturales son posibles gracias a los desempeños destacados y las certificaciones oficiales del idioma (TOEFL, IELTS, DELF, entre otros), que garantizan que docentes y estudiantes cuenten con las competencias necesarias para desenvolverse en un entorno académico extranjero. Estos logros son fruto de los procesos formativos adelantados en el Centro de Idiomas con la metodología TBL.

### 3.1.3. Enseñanza de lenguas para fines específicos (LFE)

Desde la década de los sesenta, la enseñanza de lenguas para fines específicos, también conocida en inglés como *Language for Specific Purposes (LSP)*, se reconoce como una práctica innovadora y fundamental dentro del movimiento de la enseñanza del inglés como segunda lengua y como lengua extranjera (Howatt, 1984), por lo que no solo goza de amplio reconocimiento y gran aceptación, sino que ha sido incorporada de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de dicho idioma. En esta práctica, la enseñanza y el estudio de la lengua inglesa tienen como propósito adquirir competencias comunicativas que permitan al estudiante desenvolverse en una profesión o un ámbito laboral particular (Dudley-Evans y Saint, 1998, p. 16; Hutchinson y Waters, 1987). No obstante, se trata de un enfoque didáctico que no se limita a la enseñanza del inglés, sino que también aplica al aprendizaje y a la enseñanza de otros idiomas como alemán, francés, español, portugués e incluso chino-mandarín.

Stevens (1988) señala que una de las características esenciales de la formación con fines específicos es la incorporación de áreas lingüísticas y de contenido que responden a contextos y necesidades de los aprendi-

ces. Por esto, los cursos de lenguas con fines específicos son aquellos en los cuales la metodología, el contenido, los objetivos, los materiales, la enseñanza y las prácticas evaluativas se diseñan a partir de usos puntuales de la lengua objeto en función de las necesidades especializadas identificadas.

Ejemplos comunes de estos cursos incluyen japonés para negocios, español para médicos, mandarín para el turismo o inglés para controladores de tráfico aéreo (Trace et al., 2015). Cabe resaltar que, hoy en día, «Motivos económicos, científicos, culturales, sociales o políticos, unidos a la tan renombrada globalización, han sido el aliciente por el cual la enseñanza de lenguas con fines específicos ha tomado protagonismo en la enseñanza de idiomas [...]» (Casquero Pérez, 2004, p. 194).

Aunque en la oferta educativa del Centro de Idiomas la enseñanza de lenguas para fines específicos aún no se ha institucionalizado formalmente, es necesario reconocer espacios académicos de pregrado, maestría y doctorado que integran sesiones en las que el inglés es la lengua



principal para la transmisión de conocimientos específicos. En estas sesiones, los estudiantes manifiestan satisfacción con la experiencia porque la incorporación del inglés en los contenidos les permite familiarizarse con el lenguaje técnico propio de su área de conocimiento, lo cual, a su vez, facilita el acceso a información especializada, en muchos casos únicamente disponible en ese idioma.

Asimismo, enfocar la enseñanza de lenguas para fines específicos contribuye al desarrollo de competencias lingüísticas, aumenta la confianza de los estudiantes en el dominio del idioma y fomenta el trabajo colaborativo debido a la interacción de estudiantes con distintos niveles de dominio del inglés (docente 2, comunicación personal, 26 de septiembre de 2024). Ahora bien, las bondades de este enfoque didáctico no eximen la resistencia y el escepticismo de estudiantes y docente, debido al nivel de dificultad que representa vincularse a ejercicios académicos desarrollados completamente en otro idioma.

#### **3.1.4. Desarrollo del pensamiento crítico en la apropiación de la lengua materna**

El componente curricular del área de Español del Centro de Idiomas comprende propuestas educativas relacionadas con habilidades comunicativas, géneros literarios, expresión escrita y lengua materna que, en los propósitos institucionales, buscan ofrecer a los estudiantes competencias lingüísticas, socioculturales y comunicativas para usar el español de manera efectiva en contextos personales, académicos y profesionales. Desde lo metodológico, esta oferta se apoya inicialmente en una secuencia didáctica basada en el aprendizaje por tareas (TBL), que contempla tres momentos para la planeación y la organización de las sesiones de clase: inicio, desarrollo y cierre. Mediante esta secuencia, los profesores acatan los lineamientos del área con respecto a procedimientos didácticos y conducen a los estudiantes a escenarios de comprensión y producción en español.

En este contexto, el *Thinking-Based Learning* o aprendizaje basado en el pensamiento (desarrollado por el profesor y filósofo Robert Swartz de la Universidad de Harvard) constituye una estrategia para que el estudiante

piense mientras aprende, lo que implica el desarrollo de capacidades superiores de pensamiento como el análisis, la síntesis, la comparación y la toma de decisiones. Al adoptar esta metodología como opción pedagógica activa para la apropiación de la lengua materna, el Centro de Idiomas busca que el estudiante se forme como un ser humano autónomo y crítico, y que el conocimiento le permita opciones de comprensión y transformación de su vida personal, social y profesional.

Al priorizar el razonamiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje, este enfoque centra su interés tanto en los conocimientos como en el desarrollo de «destrezas de pensamiento específicas en la enseñanza de los contenidos curriculares» (Barbán Gari, 2017, p. 68). Por esto, una característica importante es que los aprendices hagan visibles sus ideas mediante organizadores gráficos y rutinas de pensamiento, entre otras actividades que favorecen la toma de decisiones y la comunicación oral o escrita. Se busca que el estudiante ejercite y fortalezca habilidades de lectura comprensiva y escucha activa para poder estructurar y producir textos orales y escritos.

De este modo, el principal interés de este enfoque metodológico es crear situaciones de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento eficaz (Swartz et al., 2008), que comprende tres aspectos clave presentes de forma directa en los procesos educativos y escolares de la lengua materna.

En primer lugar están las destrezas de pensamiento expresas en procedimientos reflexivos y específicos; estas se favorecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna mediante actividades y tareas orientadas a la ampliación y evaluación crítica de la información, la comprensión de textos y la generación de argumentos y ensayos. Lluvias de ideas, definición y clasificación de categorías, análisis de argumentos para la generación de textos, evaluación de credibilidades (por medio de debates) y supuestos (a partir de conversaciones y lecturas) son ejemplos de actividades que buscan la reflexión y la visualización del pensamiento.

El segundo aspecto está asociado a los hábitos de la mente, los cuales orientan la manera de conducir los procedimientos para generar conductas de reflexión relacionadas con el pensamiento. Entre las

actividades utilizadas en las clases del área de Español que buscan responder a este aspecto, se destacan la repetición de contenidos para persistir en tareas que requieren reflexión, la participación de estudiantes con historias de vida para facilitar la escucha y la comprensión empática, y el inicio de clase con preguntas orientadoras, planteamiento de problemas y espacios de activación de experiencias, buscando crear oportunidades para que los estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos en las situaciones nuevas.

Y el tercer aspecto es la metacognición, en la que los aprendices valoran lo que hacen y reconocen el plan que siguen para realizar una actividad específica; son de interés aquí los espacios de reflexión sobre lo aprendido desde el inicio hasta el cierre de la clase. Finalmente, todo el proceso de aprendizaje se evalúa enfatizando la revisión de la capacidad de pensamiento crítico, evidenciada en tareas evaluativas como portafolios, ensayos argumentativos, organizadores gráficos y trabajos de lectura activa y crítica.

Con estos planteamientos del aprendizaje basado en el pensamiento, asumido como enfoque metodológico para el desarrollo curricular del área de español, se establece que los docentes utilicen tareas relacionadas con la activación de destrezas y hábitos mentales, y que apropien la secuencia didáctica a seguir en la clase, en la cual definen la estructura temática y metodológica, los propósitos por alcanzar y las tareas del proceso educativo. En otras palabras, la secuencia didáctica introduce el tipo de pensamiento y habilidad que se va a usar y enseñar, promoviendo el uso de dicho pensamiento para desarrollar el contenido curricular y para reflexionar sobre su propio pensamiento (Swartz, 2012).

A continuación, en la tabla 3.1 se detalla la estructura de la secuencia didáctica planteada en el Centro de Idiomas para el desarrollo de los procesos curriculares de Español, según los planteamientos dados por Swartz (2012).



**Tabla 3.1.** *Secuencia didáctica área de Español*

<b>Introducción – Motivación</b>
El docente presenta el objetivo de la clase, la agenda de trabajo para la sesión y el reto o actividad a completar. Se formulan preguntas y se hacen juegos y lluvias de ideas, entre otras actividades, que permiten a los estudiantes acercarse al tema y empezar a identificar las acciones necesarias para desarrollar la lección.
<b>Exploración – Colaboración</b>
Los estudiantes se dividen en equipos y reciben tareas específicas para comprender o solucionar el problema o caso presentado al inicio de la sesión. El docente ofrece organizadores gráficos, videos y lecturas que permiten la exploración del tema y comparte una guía oral o escrita mientras los estudiantes trabajan haciendo los procesos de pensamiento visibles para todos.
<b>Reflexión</b>
La lección finaliza con el análisis de las soluciones presentadas y las habilidades desarrolladas. Se crean espacios para que los estudiantes visualicen su proceso de pensamiento, presenten sus productos y evalúen su propio desempeño, utilizando rúbricas.

Fuente: elaboración propia.

Acorde con lo detallado, a modo de ejemplo, en la tabla 3.2 se presenta una secuencia didáctica planteada en el Centro de Idiomas desde el componente de desarrollo curricular de Español. La temática propuesta es la «comprensión e interpretación de textos», cuyo propósito es que los estudiantes desarrollen la capacidad de comparar diferentes tipos de textos utilizando un organizador gráfico.

Tabla 3.2. *Ejemplo de una secuencia didáctica para una sesión de clase*

### **Introducción – Motivación**

El docente presenta el reto de identificar las características principales de diferentes tipos de textos para generar un organizador comparativo por equipos. Se inicia con una lluvia de ideas en el tablero o mediante una aplicación para colaborar y crear un mapa de ideas sobre los tipos de textos conocidos, ofreciendo algunos ejemplos. El grupo desarrolla la siguiente rutina de pensamiento: tres preguntas, dos ideas y una imagen. Este es un ejercicio individual de escritura previo al desarrollo del tema; el estudiante escribe tres preguntas iniciales sobre el tema que desea explorar, dos ideas que tenga del tema y una imagen o metáfora relacionada con la temática de la clase. Este mismo ejercicio se retoma al final de la sesión.

### **Exploración – Colaboración**

Los estudiantes se dividen en equipos para explorar y analizar diferentes tipos de textos. Toman nota de características, ejemplos y clasificaciones en un organizador gráfico específico para comparar. El docente provee materiales como lecturas, videos o presentaciones para facilitar la exploración. Los estudiantes presentan sus hallazgos a los otros equipos y comparan las respuestas. Posteriormente, de manera individual, presentan un escrito breve comparando los textos

### **Reflexión**

La exploración concluye con un juego en el que el docente presenta distintos tipos de textos y permite que los estudiantes los categoricen según las tipologías estudiadas. Para favorecer la reflexión sobre la comprensión del tema, se retoma la rutina 3, 2, 1 y se genera un puente entre lo que se creía y lo que realmente se aprendió.

Fuente: elaboración propia.

### 3.2. Declaración y organización del proceso de selección docente

Dentro de la configuración del PDPD del Centro de Idiomas entre 2014 y 2016, se planteó una propuesta para la selección docente con el fin de subsanar las dificultades existentes en años anteriores. Entre estas se evidencia que algunos profesores no contaban con las competencias, conocimientos, habilidades y actitudes para desempeñarse adecuadamente en las asignaturas de Inglés y Lengua Materna de los programas de pregrado de la institución. Por eso, al considerar las prácticas y campos de desempeño, el enfoque pedagógico y didáctico, y los propósitos de formación de la oferta educativa del Centro de Idiomas, se esbozan varias características para el proceso de selección docente.

En primer lugar, se plantea un perfil profesional que, desde lo académico y lo experiencial, garantice los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para la práctica docente en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas. En cuanto a lo académico, se espera una formación profesional preliminar en pedagogía, en educación y en áreas afines como la traducción o la comunicación. En correspondencia con esta primera dimensión del perfil, los candidatos a docencia en el Centro de Idiomas deben acreditar académicamente estos dominios, mediante su título profesional y el certificado de la lengua objeto, en la cual se requiere un nivel mínimo B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

En lo referente a la experiencia, se busca que los candidatos tengan preferiblemente experiencia en educación superior en la enseñanza de lenguas.

Junto con el perfil profesional, que se enriquece permanentemente al considerar nuevas condiciones y exigencias para la educación, se plantea el segundo componente de la selección docente: un proceso de formación inicial e inmersivo que contempla una entrevista individual y el diseño y puesta en práctica de una clase. A partir de la entrevista, se busca reconocer ampliamente los dominios, conocimientos y habilidades de la formación académica del candidato, así como experiencias significativas y campos de desempeño de su quehacer profesional.

Entendiendo que la entrevista se asume como un ejercicio formativo y de comprensión dialógica, no se limita a indagar sobre los dominios del docente, sino que también constituye un escenario en el que el docente reflexiona, dialoga y se convierte en un sujeto activo del proceso, apropiando incluso principios filosóficos y metodológicos de la propuesta educativa del Centro de Idiomas. Es decir, es un momento para que el candidato pueda conocer el Centro de Idiomas, su metodología, programas y, en general, lo necesario para su práctica docente. Dado que la entrevista se lleva a cabo en la lengua objeto, también representa una oportunidad para evaluar su nivel lingüístico.

Cumplida la entrevista, se propone a los aspirantes a la docencia el diseño de una clase, permitiéndoles al mismo tiempo acceder a documentación sobre la metodología del Centro de Idiomas y a material de trabajo relacionado con el tema específico a enseñar en esta micropráctica. Igualmente, se les otorga el tiempo necesario para leer la bibliografía y diseñar la clase que se desarrolla en un encuentro previamente acordado por las partes.

La clase de muestra o microenseñanza permite hacer explícitos en el aula los dominios, las cualidades, las metodologías, las fortalezas y las áreas de mejora del docente, que se constituyen en criterio de calidad y en oportunidad para promover su desarrollo profesional. El entrevistador y el observador, aportados por el Centro de Idiomas como docentes de apoyo, evidencian en los candidatos capacidades, prácticas y opciones de mejora en el diseño y estructuración de su clase o en el dominio de la lengua objeto, lo que permite establecer, desde la selección, rutas para su cualificación.

Surtidos el perfil, la entrevista y el desarrollo de la clase, se define la elegibilidad del candidato, dando paso al proceso final en el que se le informa acerca de la disponibilidad docente y los demás trámites y requisitos académicos y administrativos necesarios para su contratación en la institución, entre los cuales se incluyen ejercicios de formación en filosofía institucional, competencias comunicativas y apropiación de las TIC a la educación, entre otros.

### **3.3. Cualificación docente a partir de la actualización, la reflexión y la colaboración**

Los talleres de actualización para docentes en ejercicio son una oportunidad para la cualificación y la actualización en temas relacionados con la educación, la enseñanza de lenguas, la pedagogía y los enfoques didácticos, entre otros. Estos espacios ofrecen alternativas de mejora e innovación de su quehacer profesional y, al mismo tiempo, posibilitan la autorreflexión sobre su práctica profesional. Se trata de experiencias formativas que se consolidan a partir de las propias prácticas docentes en la aplicación de los procesos educativos del Centro de Idiomas. Por eso, son los mismos docentes quienes, desde su experiencia, competencia y crecimiento profesional, comparten con sus colegas conocimientos y estrategias de trabajo en el aula por medio de los talleres de actualización.

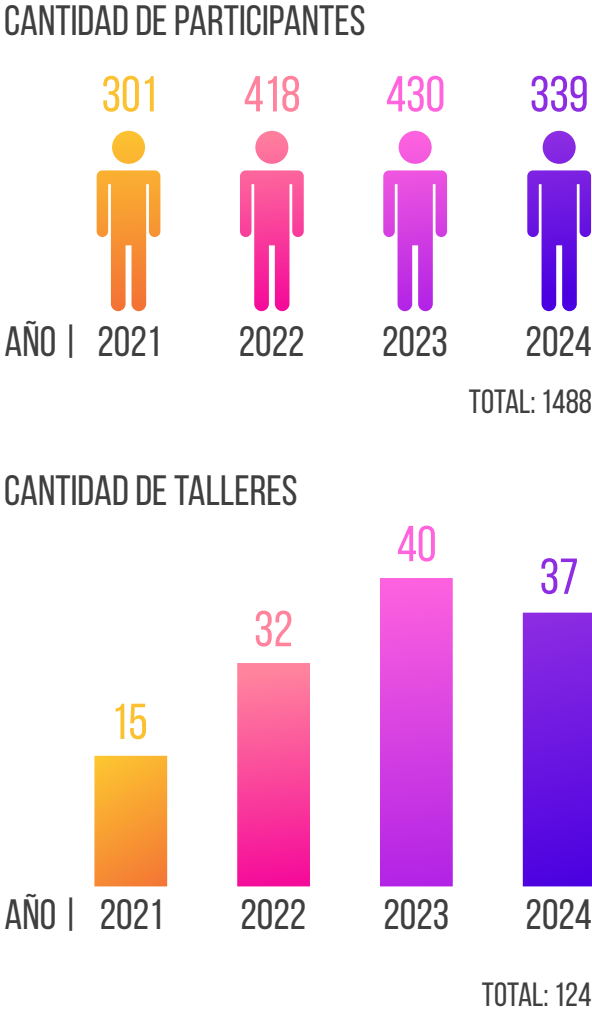
Tal como se indicó en el diagnóstico adelantado durante 2014 y 2015, el Centro de Idiomas cuenta con una población docente que requiere de cualificación y actualización en aspectos pedagógicos, didácticos y metodológicos, pues no todos poseen estudios previos y dominios consolidados en estas áreas, lo que lleva a privilegiar en su quehacer educativo estrategias pasivas, en las cuales el estudiante se convierte únicamente en espectador de su propio aprendizaje.

En este análisis, también se identifican amplios márgenes de tiempo en relación con la culminación de la profesionalización docente, sin que medien procesos de actualización o formación posgraduada en las áreas definidas en el perfil. Estas condiciones motivan la creación de una oferta formativa basada en talleres de actualización que tienen diferentes propósitos: actualización en temáticas y metodologías asociadas a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas, fortalecimiento de competencias lingüísticas, autorreflexión de las propias prácticas y apropiación de conocimientos y herramientas para el desarrollo de las clases. Todos estos son aspectos fundamentales en los procesos educativos de lenguas en la institución, que para esta época ya cuenta con la acreditación en alta calidad.

Esta oferta formativa se va consolidando con el pasar del tiempo, tanto en su contenido como en su cobertura. Por esto, entre 2016 y 2019 se

ofrecían, desde el grupo de profesores de apoyo del Centro de Idiomas, talleres orientados a las áreas de Español e Inglés con una periodicidad quincenal, alcanzando un total de 8 talleres en el semestre. En cuanto a las modalidades de desarrollo de los talleres, se alternaban entre lo presencial (en los diferentes campus del ITM) y lo virtual asincrónico mediante el uso de la plataforma C-Virtual, con el propósito de lograr una mayor cobertura y participación de los profesores. La tabla 3.3 detalla el número de talleres y participantes registrados en esta estrategia de formación entre los años 2021 y 2024<sup>2</sup>:

**Tabla 3.3.** *Número de talleres de actualización docente y participantes*

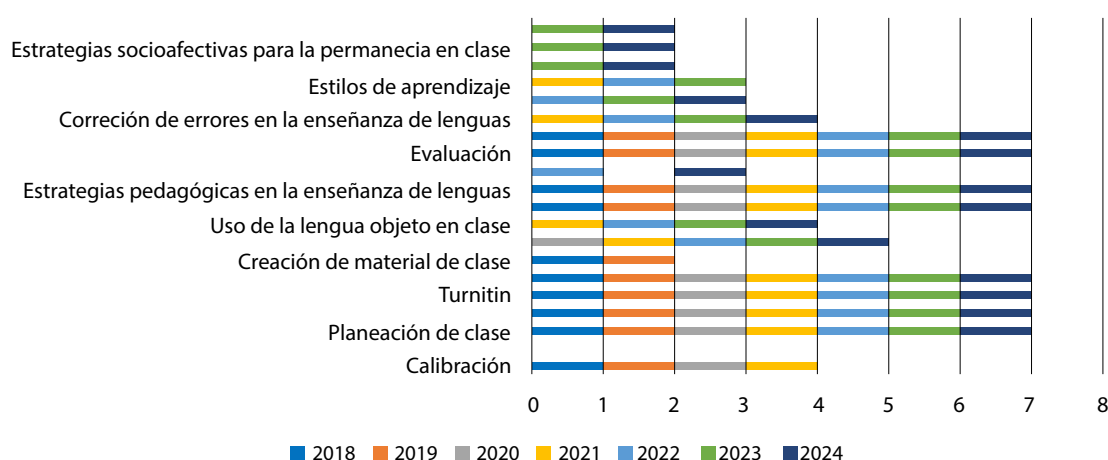


Fuente: elaboración propia.

<sup>2</sup> Es importante aclarar que los datos presentados para esta estrategia de formación se detallan entre 2021 y 2024, años en los cuales se cuenta con un amplio registro digital de la información debido a la pandemia. Esto no quiere decir que en años precedentes (2016 a 2020) no se ofrecieran talleres de actualización académica.

En lo referente al contenido de los talleres, a partir de la sistematización de la información, en la figura 3.2 se pueden desglosar los temas más recurrentes, entre los que aparecen enfoques y estrategias en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, didácticas y metodologías para la docencia, herramientas y formas de gestión de la clase, apropiación de TIC en la educación, gestión curricular y evaluación y escritura académica, este último ofrecido desde 2017 por la Agencia de Traducciones y Servicios Lingüísticos del Centro de Idiomas.

**Figura 3.2.** *Temas más recurrentes en los talleres de actualización docente*



Fuente: elaboración propia.

### 3.3.1. *Diplomado en Prácticas Docentes en Lengua Extranjera - Inglés*

Entre las propuestas de formación del Centro de Idiomas, es importante destacar el diplomado en Prácticas Docentes en Lengua Extranjera - Inglés, que surgió en 2017, inicialmente con el nombre de Programa de Acompañamiento a Docentes para Incorporar Elementos de Lengua Extranjera - Inglés en el aula. Se trata de una propuesta formativa del Centro de Idiomas dirigida a profesores de tiempo completo (de carrera y ocasionales) que, mediante el acompañamiento lingüístico y pedagógico, busca beneficiar la apropiación de elementos de la lengua inglesa (adquirida previamente) en sus aulas de clase. Se suma a esta necesidad la importancia de fortalecer los indicadores de internacionalización del currículo en la institución, para efectos de procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior en los programas tecnológicos y profesionales del ITM.

Posteriormente, el programa toma el nombre de Diplomado en Prácticas Docentes en Lengua Extranjera Inglés, ampliándose la oferta a otros grupos y comunidades académicas, como el caso del Proyecto Trilingua (iniciativa liderada por Sapiencia y operada por el ITM), la comunidad de maestros Sinergia (ITM, Pascual Bravo y Colegio Mayor) y otras del distrito de Medellín. Con el ánimo de apoyar la internacionalización del currículo de la institución dentro del Plan de Desarrollo 2020-2023, la iniciativa fue retomada por el Programa ITM Plurilingüe. Entre 2017 y 2024, el programa recibe un total de 90 profesores de carrera, ocasionales y catedráticos, quienes participan en los módulos en función de sus necesidades de formación académica y profesional.

Es importante señalar que, dentro de la estrategia de internacionalización del currículo de la institución, el Centro de Idiomas, con este diploma, acompaña a la Dirección de Cooperación y Relaciones Internacionales y a la Dirección de Autoevaluación en el fortalecimiento de los indicadores con fines de acreditación y reacreditación de los programas académicos. Con este propósito, los docentes de las diversas áreas disciplinares de la institución acceden a cualquier módulo de esta formación, ajustándose a su competencia lingüística y a las necesidades pedagógicas o didácticas para la enseñanza de su asignatura. Esto es posible por la flexibilidad de la propuesta en lo concerniente a su estructura, pues los módulos no eran consecutivos; es decir, no es obligatorio cursar un módulo para poder participar en el siguiente. Por lo tanto, el proceso formativo en diplomado parte de la evaluación de las necesidades de los profesores y de su nivel de competencia lingüística, lo que determina en qué módulos participar.

Por otra parte, se han entregado veintitrés microcurrículos en inglés de asignaturas disciplinares, los cuales se someten a revisión o edición al inglés por parte de la Agencia de Traducciones del Centro de Idiomas. En la actualidad, otros microcurrículos de programas de pregrado y posgrado están en proceso de edición al inglés.

Finalmente, es necesario señalar que el diplomado en Prácticas Docentes en Lengua Extranjera Inglés sigue los abordajes y enfoques didácticos del Centro de Idiomas; es decir, sus prácticas, contenidos, tareas y clases se orientan fundamentalmente por la metodología TBL y la enseñanza de lenguas para fines específicos.

Tabla 3.4. *Microcurrículos revisados y editados*

Facultad	Programa académico	Asignatura (Español)	Asignatura (Inglés)
Facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas	Maestría en Ingeniería Biomédica	Programación y Análisis de Datos	Programming and Data Analysis
Facultad de Ingenierías	Doctorado en Ingeniería	Seminario de Investigación III	Research Seminar III
Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas	Maestría en Gestión de Organizaciones	Logística para las Compras	Purchasing and Supply Chain Management
Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas	Maestría en Gestión de Organizaciones	Productos de Renta Fija y Variable	Fixed Income and Equity Financial Products
Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas	Maestría en Gestión de la Innovación Tecnológica, Cooperación y Desarrollo Regional	Métodos Cuantitativos	Quantitative Methods
Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas	Contaduría Pública	Matemáticas Financieras	Financial Mathematics
Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas	Tecnología en Gestión Administrativa	Fundamentos de la Administración	Management Fundamentals
Facultad de Ingenierías	Doctorado en Ingeniería	Seminario de Investigación I	Research Seminar I
Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas	Ingeniería Financiera	Economía General	General Economics
Facultad de Ingenierías	Ingeniería de Sistemas	Inteligencia Artificial	Artificial Intelligence
Facultad de Ingenierías	Especialización en Gestión de Sistemas Energéticos Industriales	Tecnologías de Recuperación de Calores Residuales	Waste Heat Recovery Technologies
Facultad de Ingenierías	Tecnología en Automatización Electrónica	Circuitos Eléctricos	Electrical Circuits
Facultad de Ingenierías	Maestría en Gestión Energética Industrial	Materiales para Aplicaciones Energéticas	Materials sciences for energetic applications
Facultad de Ingenierías	Maestría en Automatización y Control Industrial	Procesamiento de Señales	Signal Processing
Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas	Ingeniería Financiera	Administración Financiera	Financial Management
Facultad de Artes y Humanidades	Interpretación y Traducción LSC - Español	Cultura Sorda	Deaf Culture Studies
Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas	Maestría en Gestión de la Innovación Tecnológica, Cooperación y Desarrollo Regional	Gestión del Conocimiento	Knowledge Management
Facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas	Ciencias Básicas	Matemáticas Básicas	Basic Mathematics
Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas	Maestría en Gestión de las Organizaciones	Investigación de Mercados	Market Research
Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas	Ingeniería Financiera	Análisis de Decisiones	Decision-making
Facultad de Ingenierías	Ingeniería de Telecomunicaciones	Electrónica Digital y Laboratorio	Digital Electronics and Laboratory
Facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas	Maestría en Ingeniería Biomédica	Investigación	Research
Facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas	Varios programas de pregrado	Estadística	Statistics I

Fuente: elaboración propia.



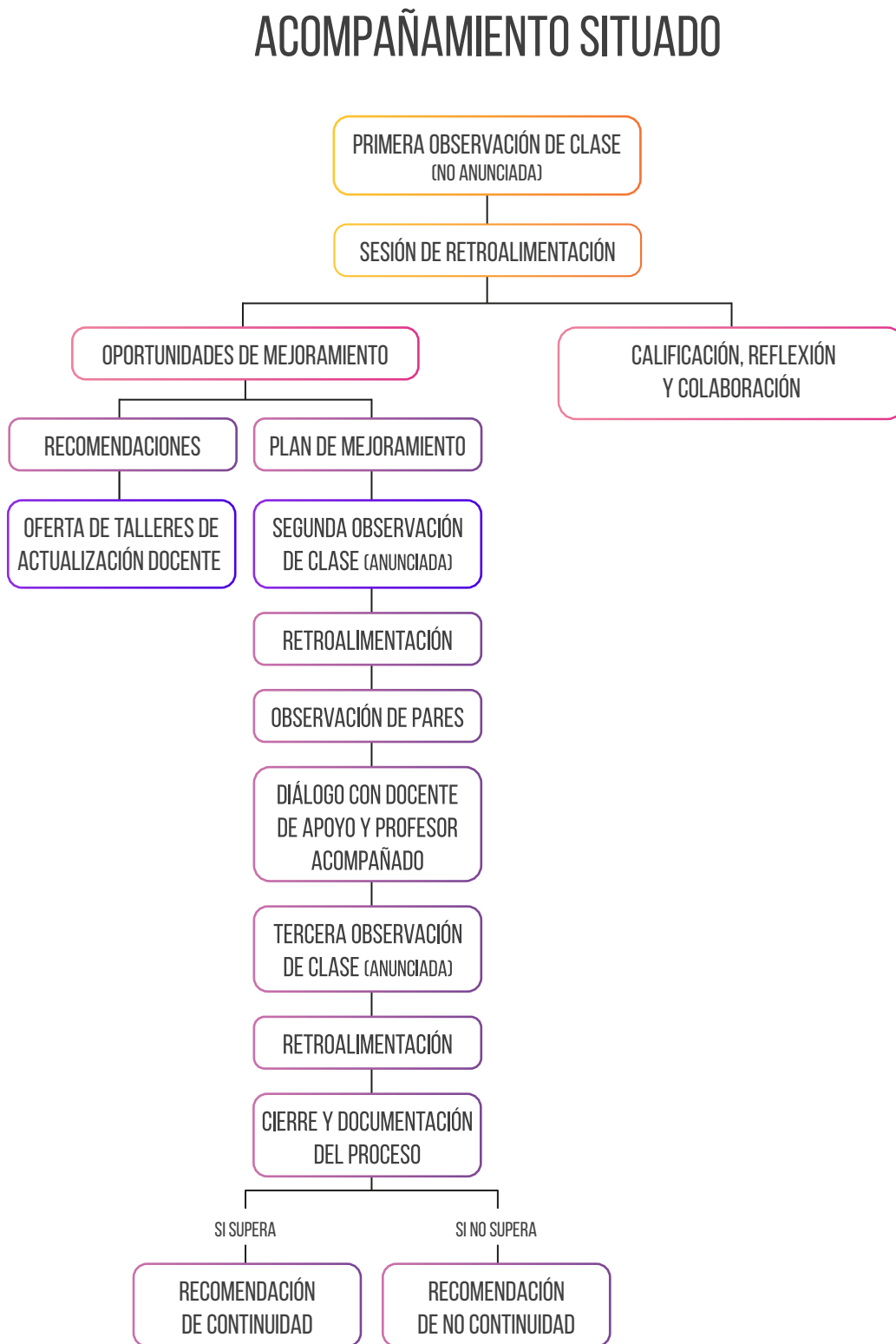
### 3.4. Acompañamiento *in situ*: una opción situada y formativa para el docente

El acompañamiento situado en el PDPD se constituye como una estrategia de formación para reconocer y cualificar las prácticas de los docentes mediante la interacción, el diálogo y la reflexión crítica, particularmente en procesos educativos relacionados con la adquisición de lenguas. Este acompañamiento favorece la reflexión sobre las propias prácticas en un contexto real y contribuye a la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje para potenciar la mejora continua.

Para el Centro de Idiomas, desde una perspectiva sociointeraccionista (Vygotsky, 1987; 1995), es fundamental reconocer que los procesos educativos están mediados por otros; por lo tanto, este acompañamiento no se limita al sitio de clase, sino que requiere de un apoyo permanente al docente por parte de colegas, lo que se constituye como una práctica horizontal y colaborativa. En este sentido, los profesores de apoyo y líderes de programas del Centro de Idiomas ayudan a los docentes mediante asistencia a su práctica educativa a lo largo de cada semestre. Este apoyo se inicia en los procesos de inducción y reinducción, orientando a los docentes en aspectos pedagógicos, académicos y administrativos que son relevantes en el rol que asumen en el ITM; sin embargo, no se queda allí, sino que se extiende a todo proceso por medio de estrategias de observación, actualización, seguimiento, evaluación y mejoramiento, adaptadas a las necesidades y requerimientos de cada docente.

Desde esta perspectiva, el Centro de Idiomas plantea la estrategia de acompañamiento *in situ* como una forma específica de acompañamiento situado en el quehacer de los docentes, permitiendo una ruta de formación que contempla la observación participante, ejercicios de retroalimentación y autoevaluación, desde los cuales se establecen planes de mejora y procesos de actualización. Aquí son fundamentales el respeto y la confianza durante las observaciones, así como la reflexión, el diálogo y la comunicación asertiva en los procesos de retroalimentación, seguimiento y autoevaluación. En la figura 3.3 se ilustra el paso a paso de esta estrategia de acompañamiento, mostrando cómo se constituye en una opción situada y formativa para los docentes.

Figura 3.3 Componentes y procesos del acompañamiento in situ



Fuente: elaboración propia.

Tal como se indica en la figura, el acompañamiento situado como estrategia de desarrollo profesional integra varios procesos (observaciones en aula, reflexiones y diálogos entre pares, opciones de mejoramiento, propuestas de actualización) con la intención de valorar los saberes, prácticas y trayectorias de los docentes, promoviendo al mismo tiempo la reflexión, la autoevaluación y la mejora de su propia práctica. No se trata de un escenario de entrenamiento o de fiscalización, sino más bien de una estrategia de formación dialógica, situada, ética y colaborativa.

En este acompañamiento situado y formativo, la *observación de la clase* por parte de los docentes de apoyo posibilita identificar las fortalezas y aspectos a mejorar. Aquí, observar implica una acción intencionada, reflexiva y respetuosa, orientada a comprender lo que está ocurriendo en el aula; es una práctica puesta al servicio del desarrollo profesional, con el fin de acompañar, reconocer, comprender y transformar el quehacer del docente.

Requiere una atención profunda y situada a la interacción entre docente y estudiantes, a las estrategias didácticas empleadas, a los dominios disciplinares del profesor, a los ambientes educativos generados, así como al uso de recursos, metodologías y formas de comunicación. Observar al otro y a su práctica educativa exige respeto, apertura, diálogo, reflexión, en lugar de improvisación, invasión, control o fiscalización.

En este sentido, toda la observación realizada en el Centro de Idiomas cuenta con el debido consentimiento del profesor; se plantea desde el proceso de selección como opción formativa y de mejoramiento dentro del PDPD. La observación con un enfoque pedagógico tiene una intencionalidad formativa, pues busca ser un espacio reflexivo donde se construyen confianza, respeto mutuo y formas de interacción para el reconocimiento, la reflexión, la cualificación y el mejoramiento de los docentes, sin pretensiones de control, medición, juicio o calificación sobre la práctica en el aula.

A partir de la observación de clase se desarrolla un *diálogo reflexivo, crítico, respetuoso y constructivo* entre el profesor observado y el docente de apoyo; se retroalimenta lo registrado en la clase, haciendo explícitas las fortalezas y las oportunidades de mejoramiento. Según lo

sucedido, el docente de apoyo puede, con base en el enfoque pedagógico del Centro de Idiomas y su propia experiencia, formular recomendaciones al profesor observado, considerando las dificultades identificadas en relación con las competencias comunicativas, pedagógicas, didácticas o disciplinares. De acuerdo con el nivel de dichas dificultades y las opciones de mejora, el profesor se vincula a talleres de actualización.

Tanto la observación como los procesos de formación y actualización no son fines en sí mismos en el acompañamiento situado; constituyen, más bien, puntos de referencia para que el docente tome conciencia de sus prácticas y comprensiones sobre la educación y, de manera colegiada, proyecte transformaciones y opciones de mejora de su quehacer docente.

A partir de los hallazgos de la observación y los aprendizajes de los talleres, se establece una retroalimentación y el diseño de un plan de mejoramiento, identificando estrategias orientadas a responder a las necesidades y limitaciones personales y profesionales. En este punto, se pueden enunciar *acciones en busca del mejoramiento de las prácticas docentes*, algunas de las cuales pueden haber sido reiterativas en los procesos de retroalimentación de los docentes: la planeación o secuencia didáctica de clase siguiendo los lineamientos curriculares del Centro de Idiomas, la definición de estrategias metodológicas que desarrollen la competencia comunicativa en los estudiantes y el reconocimiento de la diferencia entre ejercicios, actividades y tareas de una sesión de clase, dirigidas a que los estudiantes cumplan con los objetivos pedagógicos propuestos para cada sesión.

El propósito con este trabajo individual, enfocado en las necesidades específicas de cada docente, es generar comprensiones y transformaciones en aquellas prácticas que son objeto de mejoramiento.

Cumplidos los pasos anteriores, se efectúa la *segunda observación de clase* con su respectiva retroalimentación. En esta nueva observación se busca identificar las comprensiones y transformaciones alcanzadas por el docente a partir de la retroalimentación, los talleres de actualización y el plan de mejoramiento definido. Nuevamente, el docente de apoyo se encarga de diligenciar el formato de observación (ver código QR en la página 55), registrando sugerencias y comentarios, enfocándose en los as-

pectos particulares que motivaron el acompañamiento y consignando los avances y mejoras realizados por el profesor en su práctica, así como las dificultades que persisten y que requieren la continuidad de estrategias de mejoramiento. Una vez más, estas reflexiones sobre el proceso y prácticas en el aula se comparten con el docente en un diálogo abierto y crítico.

Si en este punto persisten falencias en aspectos metodológicos, lingüísticos o pragmáticos, se invita al docente a cambiar de rol para *observar la clase de uno de sus colegas* cuyas fortalezas pueden proporcionarle nuevas y mejores formas de enseñar y aprender. El propósito es identificar otras estrategias y prácticas pedagógicas que promuevan aprendizajes significativos en los estudiantes a partir de la experiencia y desarrollo de clase de sus compañeros docentes.

Es una oportunidad para ampliar la mirada hacia sus necesidades como docente y dar respuesta a las falencias específicas reconocidas con el docente de apoyo. Esta observación a pares debe ser concertada previamente y puede replicarse enfocándose en los aspectos específicos a mejorar.

Con esta actividad finaliza el proceso vinculado a la segunda observación y es clave contar con los registros respectivos para garantizar



el acompañamiento y seguimientos posteriores. En ellos, se expone la evaluación del proceso de aplicación de estrategias de mejoramiento y de las sugerencias previamente acordadas, lo que permite concluir si el docente cumple o no con lo establecido.

De mantenerse las dificultades, se define con el profesor un *plan de mejoramiento* para atender los aspectos que todavía son susceptibles de crecimiento. Dicho plan, como herramienta educativa colaborativa, permite dar continuidad y sentido a los procesos de transformación que aún son necesarios. Allí se contemplan estrategias de acción y metas a seguir, orientadas a cualificar el desarrollo profesional y las prácticas educativas del docente.

Estos planes tienen connotaciones diferenciales según la dificultad a atender y, tal como se documenta en la sistematización realizada, se orientan principalmente a aspectos como dificultades metodológicas y didácticas en la planeación y desarrollo de la clase, falencias lingüísticas en la lengua objeto o incluso condiciones psicosociales que son atendidas por Bienestar Institucional<sup>3</sup>.

El objetivo de este plan, que tiene una vigencia de dos semestres académicos, es formalizar una oportunidad de cualificación personal y profesional, y fortalecer los lazos entre el profesor acompañado y el Centro de Idiomas desde la identidad institucional.

En la sistematización de la experiencia del PDPD se identifican registros de planes de mejoramiento a partir de 2020<sup>4</sup>, en los cuales es posible evidenciar aspectos recurrentes de mejora asociados al uso limitado de la lengua objeto durante las clases, a problemas en la aplicación de

3 El plan de mejoramiento psicosocial está relacionado con factores emocionales, psicológicos y de personalidad de los docentes. Entre los aspectos por mejorar se encuentran niveles de ansiedad y estrés, falta de asertividad en la comunicación con los estudiantes y el docente de apoyo, limitaciones para seguir los lineamientos del Centro de Idiomas, poca capacidad de resolución de problemas y habilidades limitadas para afrontar dificultades y situaciones emergentes. La duración de estos planes es de un año y, una vez culminado el proceso, dependiendo de los logros, se define la continuidad o no del docente para el siguiente semestre.

4 En 2020, 2021 y 2023 se registraron seis planes de mejoramiento en el Centro de Idiomas, lo que no significa la inexistencia de planes antes de esta fecha, sino más bien que no se conservan registros documentales de dichas opciones de mejora antes de 2020. De estos seis planes, dos son de docentes del programa de Alemán y los demás definidos para docentes vinculados al programa de Inglés; cinco de ellos culminaron satisfactoriamente y cumplieron los objetivos de mejora planteados, por lo que permanecen en el Centro de Idiomas. Solo para un caso se definió la no continuidad del docente debido a las deficiencias persistentes en el dominio de la lengua y en la estructuración de la clase.

la metodología TBL (aprendizaje basado en tareas), a dificultades en el dominio de la plataforma Microsoft Teams y al incumplimiento de responsabilidades académico-administrativas propias de los docentes, tales como la entrega de documentos, la revisión de trabajos, los registros de notas y asistencia, y demás compromisos académicos vinculados a los procesos de seguimiento y evaluación propuestos en la plataforma SIA (Sistema de Información Académica).

Como parte del plan de mejoramiento, se procede nuevamente a actividades de formación y actualización, así como a la tercera y última observación de clase. A partir de esto, se gesta otro espacio de retroalimentación sobre el proceso realizado y se determina si los aspectos a mejorar fueron logrados. En caso afirmativo, atendiendo a las evidencias, se cierra el plan de mejoramiento dejando el registro correspondiente. Si, por el contrario, los aspectos por mejorar continúan a pesar de las estrategias adoptadas, también se consignan los detalles por escrito, emitiendo un concepto final: «no recomendación de continuidad para el siguiente semestre» ante el Consejo de la Facultad de Artes y Humanidades de la institución.

### **3.5. Evaluación y autoevaluación docente**

Parte fundamental del PDPD son la evaluación y autoevaluación de los profesores, que posibilitan la autorreflexión sobre los procesos que se llevan a cabo en los programas que administra el Centro de Idiomas. Se trata de una práctica que permite identificar aciertos y desaciertos, fortalezas y debilidades, opciones de crecimiento personal y profesional, lo que contribuye al desarrollo profesional de los docentes y, de paso, a la calidad de la oferta académica propuesta. En este contexto, se definen tres procesos clave:

- **Autoevaluación docente.** Consiste en la reflexión de los docentes sobre sus propias prácticas, considerando la experiencia y el trabajo educativo adelantado con la población estudiantil. En este caso, se establecen parámetros y criterios diferenciados para el área de enseñanza de lenguas, complementando las evaluaciones definidas por la institución al finalizar el semestre.

- **Evaluación de las estrategias de formación.** En este proceso evaluativo se busca valorar la pertinencia, calidad, estructura, dinámica, aplicación y recursos de las estrategias de actualización ofrecidas, con el objetivo de efectuar los procesos de mejora pertinentes. Talleres de actualización, observaciones y planes de mejoramiento, entre otros, se constituyen en objeto de seguimiento, evaluación y optimización.
- **Evaluación a docentes de apoyo.** Los docentes de cátedra evalúan a sus colegas de apoyo considerando criterios como habilidades comunicativas, procedimientos de retroalimentación, puntualidad en el envío de información, calidad de la información enviada, disponibilidad y disposición para resolución de problemas y preguntas, asertividad en la entrega de información y claridad en las observaciones de clase.



## 4. PDPD: una escuela de formación para docentes de lenguas



**L**a sistematización del PDPD del Centro de Idiomas «a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos actores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo» (Jara H., 2012, p. 71). Por esto, mediante el diálogo, la reflexión y la documentación, se busca reconocer aprendizajes significativos y construir conocimiento que posibilite la apropiación, la teorización y la cualificación de dicha experiencia.

Como ejercicio investigativo, implica producir teoría desde la práctica y reconocer el sentido de las experiencias a partir de la producción participativa de conocimientos, que se constituye en práctica de formación para los propios sujetos participantes: «[...] es una aventura que requiere de conocimientos, pero especialmente de criterio para saber tomar las decisiones adecuadamente» (Barragán Cordero y Torres Carrillo, 2018, p. 126).

Con esta perspectiva, y después de recuperar el proceso vivido del PDPD en los capítulos anteriores, se plantean en este apartado reflexiones derivadas de interpretaciones críticas que permiten identificar conceptualizaciones, aprendizajes, logros, dificultades y aciertos de dicha experiencia.

Frente a fuentes de información y procedimientos metodológicos seguidos en el proceso de sistematización, es menester destacar la amplia documentación de los procesos formativos del PDPD, particularmente en los últimos cinco años, pues, debido a la pandemia del covid-19, procesos como la selección docente, el desarrollo y la observación de las clases, los talleres de actualización y los encuentros de retroalimentación en el acompañamiento situado, efectuados presencialmente, debieron migrar a la modalidad virtual mediante la plataforma Microsoft Teams. Esto favorece el registro, la digitalización y la sistematización de dicha información.

Aunque a partir de la pospandemia se retomaron actividades presenciales, los proyectos y programas del Centro de Idiomas se enriquecieron con herramientas y modalidades remotas sincrónicas y formas de mediación virtual, que potencian la documentación de las estrategias desarrolladas por el PDPD. En este sentido, mediante la sistematización, se accede a registros de las observaciones de clase, planes de mejoramiento, programas de curso de las asignaturas y talleres de actualización, los cuales, mediante un análisis documental, permiten reconstruir y reconfigurar la experiencia de este programa, develando aciertos, fortalezas, teorizaciones, logros y posibilidades de transformación a partir de lo realizado por algo más de una década<sup>5</sup>.

De igual modo, la participación de actores de dicho programa —personal administrativo, docentes de apoyo y de cátedra— es fundamental

5 A modo de ejemplo de esta documentación, se identifican en el proceso de sistematización 280 registros digitales (36 registros para el 2020-1, 8 para el 2020-2, 24 para el 2021-1, 38 para el 2021-2, 53 para el 2022-1, 37 para el 2022-2, 30 para el 2023-1, 29 para el 2023-2 y 15 para el 2024-1) que corresponden a observaciones de clase realizadas entre 2020-1 y 2024-1. Esta documentación constata la ejecución de actividades en el PDPD relacionadas con desarrollo curricular Inglés, el proyecto *IM Plurilingüe*, el área de Español (a partir de 2022-1) y el diplomado en Prácticas Docentes en Lengua Extranjera Inglés (2023-2). Ahora, el hecho de que no se retomen evidencias documentales anteriores a 2020 no indica la inexistencia de estrategias de formación del PDPD entre 2014 y 2019, sino más bien que los registros en este período son asentados físicamente, lo que dificulta su hallazgo y respectiva sistematización.

en la sistematización efectuada. Su vinculación y reflexión mediante procesos evaluativos, y entrevistas abiertas (adelantadas en 2024) permiten analizar el programa para detallar lecciones aprendidas y logros alcanzados, así como estrategias y acciones de apropiación, teorización y mejora. De esto da cuenta precisamente lo que sigue de este capítulo.

#### **4.1. Proceso de selección docente: «Se hace escuela, se forman docentes»**

El primer paso en torno a los procesos de calidad generados en el Centro de Idiomas desde el PDPD es el proceso de selección docente, mediante el cual los candidatos pasan por una entrevista y una sesión de clase. Estos momentos posibilitan al profesor acompañante conocer mejor a quienes se postulan, identificando sus fortalezas y oportunidades de mejora desde el apoyo que el mismo Centro de Idiomas ofrece.

En este contexto, la primera acción consiste en valorar los perfiles de los candidatos que buscan vincularse como docentes de lenguas en el ITM, verificando que cumplan con los requerimientos especificados en cuanto a la formación y experiencia (véase el numeral 3.2.). Esto redundará en la calidad educativa de los programas ofrecidos a estudiantes de pregrado y posgrado de la institución. El cumplimiento de esta condición habilita al candidato para seguir el proceso de selección mediante la entrevista y la microenseñanza; el docente de apoyo evalúa y observa al candidato en aspectos relacionados con el dominio de la lengua objeto, la comunicación asertiva, la planeación y desarrollo de la clase.



De esta forma, el proceso de selección docente se constituye en el ingreso a la ruta de desarrollo profesional, al favorecer la identificación de capacidades y competencias personales y profesionales en relación con la labor educativa esperada en el Centro de Idiomas.

Este escenario facilita que docentes de apoyo, líderes de proyectos o coordinadores conozcan a las personas que se integran a la planta docente del Centro de Idiomas y detecten necesidades de formación para definir planes de acompañamiento orientados al mejoramiento en aspectos metodológicos, didácticos y pedagógicos (docente 1, comunicación personal, 26 de septiembre de 2024).

Con el paso del tiempo, esta selección posibilita al Centro de Idiomas, a modo de aprendizaje, identificar falencias recurrentes, aunque diferenciales, entre los candidatos en asuntos asociados con la metodología TBL, la estructuración de la clase, el uso de tecnologías y el nivel lingüístico de la lengua a enseñar. Estas dificultades se constituyen en foco y temática de formación, y definen la importancia de fortalecer el acompañamiento pedagógico situado mediante la observación de clase y los planes de mejoramiento.

Por esta razón, la formación docente se constituye en el propósito mayor del PDPD, entendida como oportunidad para cualificar tanto a los docentes como a los programas ofrecidos en el Centro de Idiomas; es decir, se trata de una estrategia «que les permita a los profesores capacitarse y cualificarse de manera constante; esa es la base fundante de todo lo que es este programa de desarrollo profesional» (docente 4, comunicación personal, 26 de septiembre de 2024).

Si bien existe un perfil que orienta la selección de los docentes de cátedra a partir del cumplimiento de requisitos de formación académica y experiencia profesional, no se descalifica a los aspirantes por el desconocimiento de la metodología definida por el Centro de Idiomas; por el contrario, esta carencia se convierte en una oportunidad de mejoramiento y de crecimiento profesional mediante procesos de formación ofrecidos por el Centro. En este sentido, «si bien tenemos un proceso de selección docente que es riguroso, sabemos que no todos los docentes entran, por así decirlo, formados en su totalidad. Aquí se hace escuela,

aquí formamos a los profesores» (docente 1, comunicación personal, 26 de septiembre de 2024).

La selección docente aparece entonces como un proceso riguroso y orientado hacia un perfil profesional definido, que permite que el PDPD del Centro de Idiomas se configure como una escuela de formación donde los docentes son acompañados con fines pedagógicos desde el momento de su selección. Unirse al equipo docente es una oportunidad laboral y también un camino abierto para la cualificación personal y profesional mediante las estrategias de formación propuestas por el PDPD. Por esto, se reitera: «No esperamos a que el profesor llegue formado; el profesor aquí se forma. Somos formadores de formadores, y eso nos hace diferentes» (docente 1, comunicación personal, 26 de septiembre de 2024).

Coherentemente con este propósito, una vez el profesor se une al equipo, se le acompaña tanto en sus responsabilidades académico-administrativas —como la entrega de documentos contractuales, la presentación de notas, el registro de asistencia de los estudiantes en el desarrollo de los cursos, la participación en reuniones de inducción y reinducción y el diseño de tareas evaluativas, entre otros— como en los compromisos vinculados directamente a su práctica docente en el aula, *verbi gratia*: la planeación y desarrollo de la clase, la comunicación asertiva con los estudiantes, la generación de ambientes de aprendizaje en clase, el cumplimiento de los acuerdos pactados, el uso de materiales adecuados, el manejo de los laboratorios de idiomas, la aplicación de la metodología TBL, el uso de la lengua objeto, la adaptación del registro lingüístico y la estructuración general de la clase.

En conclusión, la selección de candidatos idóneos con un perfil específico para el cargo de docente de lenguas es fundamental para garantizar la calidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Elegir a profesionales con las competencias lingüísticas y pedagógicas adecuadas asegura que los estudiantes reciban una educación pertinente, efectiva y enriquecedora. Se trata, en suma, de una estrategia cuidadosa que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes y al éxito educativo en su conjunto, permitiendo consolidar una escuela de formación

docente que desarrolla no solo procesos de formación permanente, sino que también favorece la consolidación de una comunidad de profesionales que, acorde con la filosofía institucional, acogen los aprendizajes y procesos dados históricamente en la institución, constituyéndose en recurso humano cualificado para el relevo generacional.

#### **4.2. El acompañamiento situado a los docentes: una oportunidad de reconocimiento y mejora**

Cada proyecto educativo del Centro de Idiomas cuenta con un líder, un docente ocasional o de apoyo académico especializado, encargado de velar por el acertado cumplimiento de los procesos académicos y administrativos, así como de acompañar de manera situada a los docentes que son su responsabilidad. Este acompañamiento, como parte del PDPD, pretende constituir un escenario para la cualificación personal y profesional de los docentes, favoreciendo la calidad de la oferta educativa del Centro de Idiomas. Por esta razón, desde el proceso de selección, los docentes son informados de dicha estrategia, suscribiendo el respectivo consentimiento.

Esta práctica, llevada a cabo por el profesor acompañante, quien se encarga de la observación de clase y su respectiva retroalimentación, permite identificar tanto aspectos metodológicos, didácticos, pedagógicos y lingüísticos susceptibles de mejoramiento en su ejercicio docente como procesos que son objeto de fortalecimiento, réplica y socialización entre sus colegas<sup>6</sup>. Como estrategia formativa, reviste una importancia inigualable para los docentes de cátedra, pues son espacios que, aunque inicialmente puedan generar temor e inseguridad, propician reflexividad y crítica al reconocer aspectos de sus prácticas que no se detectan desde la mirada del propio sujeto. Esta estrategia garantiza acompañamiento y orientación constantes para enfrentar situaciones novedosas, como lo sucedido durante 2020 y 2021 con la pandemia de covid-19.

<sup>6</sup> Los profesores de apoyo académico asumen labores de acompañamiento a sus pares de cátedra y, dentro de sus responsabilidades en las actividades de seguimiento y planes de trabajo, destinan un número importante de horas al mejoramiento pedagógico de los docentes de cátedra adscritos al Centro de Idiomas. En esta estrategia, se cuenta con un promedio de tres profesores con la figura de apoyo académico especializado por año que acompañan los procesos educativos de profesores ocasionales y de cátedra vinculados a todos los programas académicos en los niveles tecnológico y profesional de la institución.

Dentro del acompañamiento situado, la observación de clase es una herramienta clave para el desarrollo profesional docente. Permite potenciar las competencias del profesorado al identificar tanto sus fortalezas como las oportunidades de mejora. Además, trasciende el ámbito académico, ya que impulsa el crecimiento personal al propiciar espacios de reflexión sobre su propia práctica pedagógica.

Asimismo, se convierte en una estrategia para reconocer prácticas docentes significativas entre colegas que fomentan la colaboración y el aprendizaje continuo; es decir, una oportunidad para «identificar las fortalezas de los profesores, porque uno como observador también siempre aprende de cada profesor, siempre sale algo muy positivo» (docente 3, comunicación personal, 26 de septiembre 2024).

Desde este acompañamiento, se entiende que el apoyo a los docentes no se limita a una etapa inicial de formación, sino que se torna en una oportunidad educativa que acompaña toda la vida profesional. De aquí el llamado del Centro de Idiomas para que todo docente, independientemente de su edad, conserve en su práctica educativa la autoevaluación, la autoobservación y la autocrítica en favor de su propia formación y cualificación en su quehacer profesional.

Por otro lado, al considerar propósitos académicos y administrativos, el acompañamiento situado es un acierto, pues a lo largo del tiempo favorece la permanencia y el fortalecimiento del equipo docente en el Centro de Idiomas. Ningún docente «se irá sin haber sido intervenido, sin haber sido acompañado, sin haber observado sus prácticas docentes o sin haber tenido la oportunidad de prepararse mejor» (jefe de oficina Centro de Idiomas, comunicación personal, 25 de septiembre de 2024).



Aquí, no solo los profesores de cátedra se benefician de este acompañamiento, sino también los docentes de apoyo, quienes desde su rol tienen la oportunidad de crecimiento y cualificación profesional. Así, se configura en un escenario favorable para su desarrollo profesional, pues se generan ambientes de formación continua que permiten ascensos u otras formas de liderazgo en la institución. Experiencias puntuales muestran la riqueza de estos espacios:

Son muy enriquecedores para los profesores; allí, de hecho, fue como yo aprendí el aprendizaje basado en tareas, el enfoque metodológico para la adquisición de lenguas del Centro de Idiomas. Ahora, en el rol de coordinación, he podido visitar las clases de todos los profesores que acompaño y allí puedo identificar una fortaleza diferente en cada profesor. (Docente 2, comunicación personal, 26 de septiembre de 2024)

Por consiguiente, el acompañamiento situado se consolida como una estrategia clave en el Centro de Idiomas; aunque al inicio la observación de clase pueda generar resistencia e inseguridad al percibirse como una forma de vigilancia sobre la cátedra, con el tiempo los docentes comprenden que el propósito es aportar herramientas que mejoran los aspectos pedagógicos, metodológicos y didácticos de sus clases. Por esta razón, es una iniciativa reconocida y refrendada por el Consejo de la Facultad de Artes y Humanidades.

A pesar de dicho respaldo, surgen miradas encontradas que oscilan entre apreciaciones favorables y temores al entenderla como una forma de control que podría limitar la libertad de cátedra, afectar el ambiente de clase y tener consecuencias en la continuidad laboral. No obstante, el profesionalismo de los apoyos académicos especializados, la transparencia del proceso y la campaña de sensibilización y comunicación por parte de la dirección del Centro de Idiomas permiten que los actores del proceso comprendan que se trata de un ejercicio formativo vinculado a oportunidades de mejoramiento.

Actualmente, los docentes reconocen y valoran el acompañamiento *in situ*, apreciando su aporte al fortalecimiento y mejora continua en la calidad de la enseñanza de las lenguas en el ITM. También, como experiencia formativa, constituye una vía expedita para proporcionar a los docentes herramientas que optimizan y cualifican su labor diaria en el aula. En tal sentido, se trata de una estrategia con buena aceptación y valorada favorablemente por los docentes, aunque no exenta de tensiones, inseguridades y temores frente a la observación. Hoy se asume como «un proceso completamente necesario» (docente 5, comunicación personal, 10 de octubre de 2024) por su contribución al crecimiento y mejora continua de los docentes y de la oferta educativa del Centro de Idiomas.



### **4.3. El PDPD como oportunidad de cualificación personal y estructural**

Aunque el Centro de Idiomas del ITM se creó en 1998, fue en 2014 cuando se llevó a cabo una revisión crítica y rigurosa de sus procesos académicos y administrativos. A partir de esa evaluación, se establecieron un diagnóstico y una ruta de mejoramiento que generaron beneficios para la comunidad académica. Para ese año, se identificaron debilidades en las gestiones académico-administrativas y falencias en el perfil de los profesores (formación, experiencia e idoneidad), un aspecto clave para la adecuada orientación de las asignaturas dirigidas a los públicos de los proyectos educativos de la dependencia.

Ante estas dificultades y reconociendo el papel fundamental de los docentes en los procesos educativos, se planteó una propuesta formativa que integró talleres de actualización para cualificar las prácticas docentes en las aulas de idiomas. Estos espacios de formación abordaron temáticas relacionadas con la planeación y el desarrollo de la clase, la definición de evaluaciones objetivas y contextualizadas, elementos didácticos y metodológicos, la corrección de errores de los estudiantes y el manejo de grupos numerosos y multinivel, entre otros.

A estas propuestas iniciales del PDPD se sumaron otras, gracias al diagnóstico participativo logrado con los profesores; este permitió adoptar alternativas de mejoramiento vinculadas a la redefinición de estrategias y acciones orientadas al currículo de los programas, a la revisión y actualización de los microcurrículos de las asignaturas y a la elaboración de un cronograma de actividades como carta de navegación para los docentes. Todos estos procesos fueron posibles por el trabajo conjunto de un colectivo académico conformado por docentes de apoyo y ocasionales de tiempo completo, así como a la aplicación de directrices coherentes y sistemáticas en los distintos espacios de comunidades académicas con los profesores.

Tanto las dificultades evidenciadas en el diagnóstico como los propósitos formativos expresados por los profesores —particularmente quienes cumplen el rol de acompañamiento— impulsaron la creación del PDPD, entendiendo que «necesitamos hacer los refuerzos metodológicos con los profesores, necesitamos observar clase, necesitamos mirar a modelos pares que permitan adherir todos los elementos necesarios» (docente 3, comunicación personal, 26 de septiembre de 2024).

En este contexto, se plantean propuestas de capacitación y actualización ágiles para consolidar un programa de formación, con un esfuerzo conjunto que integra elementos estructurales destinados a conducir sistemáticamente la mejora de las prácticas educativas en beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y los docentes de los programas ofertados por el Centro de Idiomas. De esta manera, el PDPD asume la responsabilidad institucional frente a la formación de sus docentes, pues:

[...] no se trata de un despido temprano a un profesor, sin haberlo intervenido, sin haber hablado con él o con ella, sin haber mirado sus prácticas docentes o sin que él o ella pudiera mirar a otros pares para prepararse mejor. (Jefe de oficina Centro de Idiomas, comunicación personal, 25 de septiembre de 2024)

Esta convicción posibilita orientar acciones desde el PDPD hacia el desarrollo profesional de los docentes, así como a su permanencia y estabilidad en el equipo humano del Centro de Idiomas. Esto se constata en la

baja rotación, puesto que «hace siete u ocho años la rotación era altísima y ahora tenemos una rotación muy baja [...]. En inglés hemos hecho grandes esfuerzos para que nuestros profesores se cualifiquen, mejoren sus prácticas y no tengan que abandonar la institución» (jefe de oficina Centro de Idiomas, comunicación personal, 25 de septiembre de 2024).

Asimismo, se evidencian avances en los procesos de fortalecimiento pedagógico, didáctico, metodológico y profesional.

En lo pedagógico: desarrollo de una comprensión rigurosa sobre las teorías del aprendizaje y su aplicación práctica en el aula, lo que permite mejorar las habilidades de gestión del aula, fomentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, y promover un enfoque educativo centrado en el estudiante.

En lo didáctico: mejora del diseño y la planificación de las clases, adaptación de materiales y recursos educativos en diversos contextos y aplicación de estrategias de enseñanza alineadas con la metodología TBL que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.

En lo metodológico: ampliación del repertorio de métodos y enfoques didácticos como el aprendizaje basado en tareas, el aprendizaje colaborativo, el uso de tecnologías educativas y la integración de evaluaciones formativas.



En lo profesional: fortalecimiento de habilidades de trabajo en equipo, mejoramiento de la capacidad para recibir y dar realimentación constructiva, desarrollo de una mayor reflexión crítica sobre la práctica docente y fomento de una actitud proactiva hacia el crecimiento profesional y la actualización constante.

En su conjunto, el PDPD integra acciones formativas que no solo influyen en el desarrollo profesional del docente, sino también en la cualificación del sistema educativo del Centro de Idiomas, pues «funciona como una especie de acción en cadena, desde los coordinadores hasta los estudiantes» (docente 4, comunicación personal, 26 de septiembre de 2024). De igual manera, favorece la consolidación de capacidades institucionales y los relevos generacionales, ya que estas estrategias formativas ofrecen oportunidades para conocer mejor a los colegas por medio de ejercicios de acompañamiento, lo que, dentro del sistema, permite liderazgos, ascensos y mejores formas de contratación.

En este orden de ideas, «el trabajo como docentes de apoyo nos ha permitido ver que en el grupo de docentes hay personas que también se destacan, no solo por su capacidad de manejo en el aula, sino también por su organización, liderazgo, conocimientos» (docente 4, comunicación personal, 26 de septiembre de 2024). En otras palabras, el PDPD propicia opciones de cualificación que permiten, desde el propio equipo humano, desarrollar recorridos profesionales vinculados a responsabilidades y liderazgos en los proyectos educativos del Centro de Idiomas. En este proceso se forman coordinadores y docentes de apoyo, logrando no solo cualificaciones, sino mejores condiciones laborales y profesionales.

#### **4.4. El aprendizaje basado en tareas, una decisión didáctica pertinente para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación de la lengua**

En la sistematización del PDPD aparecen reiteraciones como centrar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el estudiante, definir un propósito claro para cada actividad, brindar instrucciones escritas claras y precisas, presentar la agenda y objetivos en cada encuentro, planear el

desarrollo de la clase, variar el agrupamiento de los estudiantes, usar material interactivo y adecuado según el cronograma, ejemplificar las tareas, establecer tiempos específicos para las actividades y aplicar estrategias pedagógicas y didácticas, entre otros. Todo esto da cuenta de la comprensión y aplicación de la metodología de aprendizaje basado en tareas (TBL) en el Centro de Idiomas.

A partir de este enfoque, «los docentes orientan la estructura y las decisiones metodológicas en el aula, de modo que sus prácticas docentes alcanzan coherencia con este ADN metodológico» (jefe de oficina Centro de Idiomas, comunicación personal, 25 de septiembre de 2024). Este empeño lleva a una aplicación crítica del TBL, y no solo a una secuencia algorítmica de pasos. Así, la apropiación de esta estrategia constituye una decisión metodológica que ofrece elementos diferenciales y favorables al proceso formativo, en especial en la identificación de problemáticas y errores reiterativos en el aprendizaje de la lengua.

Según el TBL, el estudiante debe tener libertad para desenvolverse en su discurso en el aula, de modo que gane confianza al comunicarse. Por tanto, los errores se corrigen al finalizar la sesión para no interrumpir su proceso comunicativo. Aquí, el docente registra los errores más notorios y relevantes para corregirlos de manera conjunta al término de la clase.

Un hallazgo interesante es el reconocimiento de errores frecuentes en la adquisición de lenguas, asociados al uso de su estructura, a la pronunciación, a la articulación de las palabras, al registro lingüístico, a la fluidez y a la espontaneidad discursiva. En la estructura gramatical son comunes los fallos en la conjugación verbal, el uso de auxiliares, la aplicación de casos gramaticales, la concordancia de género y la formación del plural. En cuanto a la pronunciación y articulación, los estudiantes suelen tener dificultades para reconocer fonemas propios de la lengua adicional (L2) ausentes en su lengua materna (L1). El manejo del registro lingüístico también resulta complejo, dado que depende de reglas culturales y sociales. En lo que respecta a la fluidez y la espontaneidad, aparecen errores frecuentes, especialmente al inicio del proceso, pues los estudiantes tienden a memorizar discursos preestablecidos en lugar de generar respuestas naturales.

En este sentido, desde la experiencia de los propios docentes, se enfatiza en la importancia de la comunicación como un aspecto relevante en la enseñanza y aprendizaje de lenguas a partir del enfoque TBL. Por esto, es fundamental atender al desarrollo de habilidades comunicativas, a la expresión oral y escrita, a la apropiación de géneros literarios y a la comunicación no verbal como parte del proceso educativo y desde allí motivar la participación de todos los estudiantes, evitando centrar la atención solo en quienes se destacan en este campo durante las clases. Esto exige adecuar el registro lingüístico al nivel del curso, ya sea en la adquisición de una lengua adicional o en el desarrollo del pensamiento crítico en la lengua materna (español).

#### **4.5. El uso constante y auténtico de la lengua objeto, un camino efectivo para la adquisición y el perfeccionamiento de la lengua**

El uso constante y contextualizado de la lengua objeto es una de las características clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas en los programas del Centro de Idiomas. Profesores y estudiantes emplean, en todos los niveles, la lengua objeto de manera funcional y contextualizada en situaciones comunicativas con un alcance real. En este proceso, el docente, como mediador, tiene el compromiso de ser el modelo lingüístico para sus estudiantes, pero también estos tienen la responsabilidad de promover el uso de dicha lengua. En consecuencia, se espera que, en todo momento, docentes y estudiantes recurran a la lengua objeto, lo cual implica limitar al máximo el uso de la lengua materna y evitar traducir las instrucciones, conversaciones y discursos.

En este sentido, la experiencia recogida en esta sistematización reitera la importancia de planear y desarrollar la clase usando la lengua objeto de manera funcional y contextualizada, de modo que los estudiantes, a partir de situaciones comunicativas concretas y reales, alcancen habilidades comunicativas significativas. Para esto, es conveniente utilizar apoyos didácticos como imágenes, mímica, ejemplos y descripciones, así como entregar a los estudiantes modelos lingüísticos que puedan aplicar en su desempeño comunicativo. Este enfoque resulta coherente con los propósitos educativos del Centro de Idiomas, orientados a que

los estudiantes no sean participantes pasivos, sino agentes activos en su propio proceso de aprendizaje, y que el profesor actúe como facilitador que les brinda las herramientas necesarias para un aprendizaje productivo y significativo de la lengua adicional.

Hoy, diez años después de la creación del PDPD —que contempla la definición de abordajes pedagógicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas— se reconocen avances explícitos, tanto en la apropiación docente de metodologías y habilidades frente a la enseñanza de una lengua objeto como en los procesos de adquisición de esta por parte de los estudiantes. De hecho:

[...] se nota una gran diferencia; los estudiantes ahora están mucho mejor en la adquisición de la segunda lengua. Hablo del caso inglés [...]. Anteriormente, dar la clase en inglés era completamente caótico, porque siempre los estudiantes pedían traducción y cosas así, aunque yo no lo hacía, pero sí era un poco difícil entrar a negociar con ellos. Ahora, tú vas a cualquier curso, en cualquier nivel, en cualquier momento y no hay problema en que tú les des las clases a los estudiantes cien por ciento en inglés. No vamos a tener nunca ningún reclamo de parte de ellos porque lo van a entender. (Docente 1, comunicación personal, 26 de septiembre de 2024)

Por lo dicho, una forma funcional, pertinente y contextualizada de asegurar la adecuada adquisición de una lengua adicional es darle un uso constante y auténtico en todos los escenarios y ambientes educativos. La experiencia demuestra que no impartir las clases en la lengua meta complejiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, y suele derivar en traducciones a la lengua materna que poco ayudan a la apropiación de la lengua adicional.

#### **4.6. Sistemática, continuidad y recurso humano: elementos fundamentales en el proceso de desarrollo profesional docente**

Desde 2014, el PDPD del Centro de Idiomas define acciones y estrategias para el acompañamiento y cualificación de sus profesionales, con el propósito de fortalecer los procesos académicos, metodológicos, educativos y administrativos. Un factor clave ha sido la sistemática-

dad y recurrencia en el tiempo, lo que ha permitido institucionalizar el acompañamiento docente, favoreciendo la organización de los cursos, la apropiación de las orientaciones metodológicas y la formación de los profesores.

Una evidencia de la constancia de estos procesos son las 280 observaciones de clase registradas en los últimos años, al igual que los numerosos talleres de actualización adelantados (en promedio, 31 por semestre), con más de 372 participantes entre 2020-1 y 2024-1. Esta sistematicidad configura un camino mediante el cual se orientan pedagógica y metodológicamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que se consolidan prácticas de mejora, se promueve la cualificación docente, se cumplen procesos administrativos y se reduce la rotación del equipo docente. Todo esto genera un impacto positivo tanto en la adquisición de la lengua adicional por parte de los estudiantes como en el desarrollo de su pensamiento crítico en las asignaturas del componente de español.

Este trabajo estratégico, sistemático y continuo del PDPD es posible gracias a la labor académica y de acompañamiento del equipo humano del Centro de Idiomas, que, como comunidad cohesionada y comprometida, aporta su experiencia y dedicación a un objetivo común. De esta manera, se establecen roles, metas y responsabilidades claros; se fomenta una cultura de cualificación permanente, se formalizan procesos acadé-



micos y administrativos y se mejora la calidad educativa. Se trata, en suma, de un trabajo colectivo, una alianza estratégica desde el recurso humano que fortalece el reconocimiento entre pares y la integración estructural de dicha propuesta en la institución.

La sistematicidad, la organización y el equipo humano son garantes de la puesta en marcha, eficacia, sostenibilidad y legitimidad del PDPD liderado por el Centro de Idiomas, con avances significativos en el desarrollo profesional de sus docentes, atributos que se reflejan en la calidad del servicio educativo y en la mejora de condiciones académicas y laborales de dicho colectivo (estabilidad). Son estas cualidades del PDPD las que posibilitan un marco sólido y coherente para el desarrollo profesional de los docentes, al propiciar un entorno favorable para el aprendizaje y la mejora continuos de sus prácticas educativas.

También resulta clave en esta continuidad la baja rotación de la planta docente y el liderazgo estable del Centro de Idiomas, pues la permanencia del equipo humano genera un ambiente de confianza y colaboración, tanto personal como profesional, y contribuye a mantener a lo largo del tiempo una visión coherente y una orientación estratégica. De esta manera, el programa se ajusta efectivamente a las condiciones cambiantes de los participantes, del cuerpo docente, de la oferta educativa y de la institución universitaria.

De igual forma, es necesario reconocer el papel determinante que cumplen los docentes de apoyo y ocasionales en los procesos de acompañamiento. Ellos cuentan en sus planes de trabajo con un tiempo específico para acompañar, de manera situada, a los docentes de cátedra en su desarrollo profesional, mediante actividades como la planificación y la ejecución de talleres de actualización, la observación de clases y los encuentros de retroalimentación, el diseño y seguimiento de planes de mejora y el apoyo en labores administrativas. Por esto, si bien el Centro de Idiomas es una de las dependencias de la institución con mayor número de docentes —160 en promedio por período académico, entre ocasionales y catedráticos—, al mismo tiempo se identifica una alta permanencia de estos profesionales en los procesos educativos gracias a estas condiciones creadas por el PDPD.

Entre 2016 y 2024, en el Centro de Idiomas se incrementó el número de catedráticos en las distintas áreas. Ese aumento estuvo acompañado de procesos de selección, reclutamiento y cualificación por medio del PDPD, lo que representó un reto administrativo, académico y formativo, y exigió afinar estrategias para la formación, el seguimiento, la retención y la permanencia de dichos docentes.

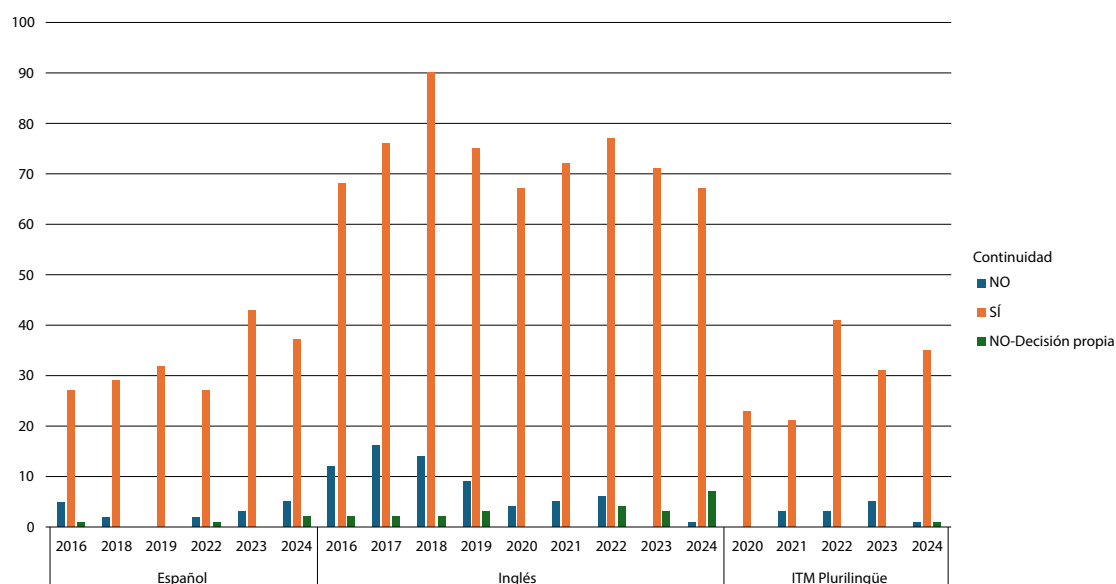
En el área de Español, el crecimiento se explica por el rediseño curricular y por la expansión y apertura de programas, tanto en las sedes principales del ITM como en la estrategia de descentralización de la educación superior (La U en mi Barrio y la U en mi Región). Dichos programas incluyen procesos educativos en habilidades comunicativas (68 horas) y lengua materna para más de 5000 estudiantes por período académico.

Una situación similar ocurre con la educación en lengua adicional inglés, un espacio formativo con más de 15 000 estudiantes por semestre que supone un desafío para los profesores de apoyo académico especializado y para los procesos del PDPD. A esto se suman las transformaciones introducidas en el rediseño curricular en 2017, que contemplan no solo decisiones de orden pedagógico y didáctico (como la aplicación del aprendizaje basado en tareas y la enseñanza de lenguas para fines específicos), sino también metodológicas como duración de los cursos (64 horas) y el número de estudiantes en el aula (25); estas características demandan un mayor número de docentes de tiempo completo.

Adicionalmente, el origen del programa de formación en lenguas adicionales —ITM Plurilingüe—, cuyo objetivo es ampliar la oferta de los idiomas en la institución, así como la inclusión de la Lengua de Señas Colombiana precisan la vinculación de docentes con competencias para dichas lenguas.

Aun así, este incremento de docentes no ha implicado una rotación ni fuga de recurso humano cualificado, pues gracias a los procesos del PDPD se logra una permanencia importante, tal como se puede identificar en la figura 4.1.

**Figura 4.1** Continuidad planta docente según proyectos Centro de Idiomas 2016-2024



Fuente: elaboración propia.

Es claro, entonces, que la ampliación del equipo humano del Centro de Idiomas, debido a las demandas educativas y transformaciones en el ITM, no lleva *per se* a un incremento en la rotación de los docentes, aunque dicho aumento limita la capacidad del equipo humano del Centro de Idiomas para atender las necesidades del grupo completo de los profesores de esta dependencia.

En este contexto, tan solo el 2.5 % de los 1133 profesores del Centro de Idiomas (entre 2016 y 2024) decidieron no continuar, atendiendo a razones como estudios de posgrado, viajes por fuera del país, vinculación al magisterio y situaciones personales; motivos comprendidos institucionalmente que, si bien llevan a cesar el vínculo contractual, dejan abierta la posibilidad de reincorporarse a los ejercicios de docencia, al considerar el cumplimiento de los compromisos académicos y laborales establecidos.

Para este mismo período, fundamentalmente por razones de desempeño, no se sugirió la continuidad del 8.5 % de estos catedráticos, al reconocerse en su práctica docente el distanciamiento con el proyecto pedagógico del Centro de Idiomas, el ausentismo a las sesiones de clases sin

autorización o justificación, la negativa de hacer uso de la lengua objeto, la falta de compromiso con las tareas administrativas y la baja respuesta a las acciones encaminadas a mejorar su quehacer docente por medio del Plan de Mejoramiento.

Ahora bien, el hecho de que el 89.1 % de los docentes haya permanecido de manera ininterrumpida en este lapso expresa la continuidad y estabilidad laboral en el Centro de Idiomas. Esta condición se logra gracias a estrategias orientadas a la cualificación y permanencia, tales como el proceso de selección, las jornadas de inducción y reinducción, el acompañamiento situado, los procesos de actualización y formación y los planes de mejoramiento personalizados, que se mantienen a través del tiempo, consolidando el PDPD.

#### **4.7. Logros del PDPD a partir de la cualificación docente y la calidad de la oferta educativa**

El PDPD constituye una oportunidad de mejora no solo para los docentes acompañados, sino también para los formadores de formadores. Los profesores crecen en lo personal y en lo profesional al tener la posibilidad de aprender de sus colegas, lo que fortalece el relacionamiento, el trabajo en equipo y la coordinación de proyectos. En este proceso se aprende a «tratar personas en términos profesionales y laborales con claridad, con asertividad y a revisar la manera en que se hace retroalimentación con un docente» (docente 4, comunicación personal, 26 de septiembre de 2024).

Las estrategias desarrolladas por el PDPD en la última década no han quedado en el vacío; se destacan el acompañamiento situado, la intervención de veintitrés microcurrículos de áreas disciplinares específicas, así como la actualización y la formación docente.

En el caso particular de las estrategias de formación para profesores, el diplomado en Prácticas Docentes en Lengua Extranjera Inglés se convierte en un espacio pedagógico en el cual los docentes amplían comprensiones metodológicas y didácticas para repensar la manera en que llevan a cabo sus prácticas. Allí reflexionan sobre cómo estructuran sus clases y cómo logran un proceso de enseñanza y aprendizaje de la

lengua más dinámico y efectivo con los estudiantes que reciben cada semestre.

En este escenario se ofrecen herramientas, enfoques y estrategias didácticas significativas que aportan tanto al conocimiento disciplinar como al desarrollo de competencias comunicativas para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde la práctica docente se gestan procesos educativos que cuestionan formas tradicionales de enseñanza (como la clase magistral) y plantean interrogantes sobre la finalidad de lo que se enseña, las condiciones y necesidades comunicativas, los contextos de los estudiantes y el reconocimiento de otras formas y herramientas metodológicas más efectivas y pertinentes para la enseñanza de lengua.

Así, identificar las limitaciones de metodologías tradicionales posibilita modificar las prácticas de los docentes y, al mismo tiempo, reconocer el potencial de otros enfoques metodológicos, como el aprendizaje basado en tareas, para estructurar las clases de una forma diferente, reorganizando contenidos, tiempos y actividades.

Todo esto favorece escenarios de confianza en el proceso de aprendizaje y reduce la ansiedad y los temores de los estudiantes, en particular los relacionados con los resultados y calificaciones.





El paso por estos procesos formativos ofrece reflexiones pedagógicas que ayudan a comprender, analizar y transformar las prácticas docentes, impactando positivamente el proceso de enseñanza con los estudiantes. Este impacto no solo se refleja en la posibilidad de ofrecer clases que van más allá de lo tradicional, sino en «la desmitificación» de las creencias limitantes de los profesores sobre lo que se puede o no lograr con los estudiantes dentro de una clase.

En el caso de los cursos en lenguas adicionales, el aula deja de ser únicamente un espacio de apropiación lingüística para convertirse en un espacio de internacionalización; allí se promueve el uso de la lengua con una visión amplia, que articula los conocimientos adquiridos y su proyección en distintas perspectivas académicas y profesionales.

En este sentido, se observa una marcada diferencia en el desarrollo de las competencias comunicativas en lengua adicional inglés entre los estudiantes de pregrado y posgrado de la Institución Universitaria ITM. Los primeros llegan al aula de clase con vacíos en la formación previa, lo que dificulta la adquisición de bases lingüísticas significativas. En cambio, los estudiantes de posgrado, algunos de ellos egresados de la institución, demuestran evidentes avances en sus competencias comunicativas producto del esfuerzo en el aprendizaje de la lengua durante su formación académica. Estos ya no reflejan rechazo al inglés ni a otras lenguas adicionales; por el contrario, evidencian una actitud más abierta frente a la adquisición y a la exposición de esta lengua (docente 1, comunicación personal, 26 de septiembre de 2024).

De este modo, la cualificación docente no solo permite el acercamiento a la enseñanza en sus áreas específicas, sino también la exploración de metodologías para una orientación más efectiva de las propuestas educativas del Centro de Idiomas. Se convierte en uno de los procesos fundamentales del PDPD al fortalecer el servicio educativo de los docentes y la internacionalización del currículo. De aquí que la estrategia

de cualificación, configurada a partir de las necesidades identificadas en las observaciones de clase y en las tendencias actuales del campo de educación y lenguas, se reconozca como una de las acciones más características del PDPD del Centro de Idiomas. Cada semestre, este ofrece opciones de formación como talleres de actualización dirigidos a docentes ocasionales, de apoyo y de cátedra, que complementan el acompañamiento situado.

Esta experiencia formativa no se limita al rol de participante; también habilita a los docentes como actores, en tanto las fortalezas y experiencias significativas identificadas les permiten desempeñarse como talleristas, compartiendo con los colegas sus aprendizajes.

En conclusión, la amplia y variada oferta de formación docente del Centro de Idiomas es un logro, no solo porque forme parte de la experiencia docente en los proyectos educativos, sino porque apoya y complementa la cualificación personal y profesional mediante una actualización constante que favorece la apropiación del conocimiento necesario para los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso del componente de español, el objetivo es el desarrollo del pensamiento crítico, mientras que en el componente de inglés, dentro del proyecto ITM Plurilingüe, el enfoque es la adquisición de una lengua adicional.

El fortalecimiento de la cualificación y las prácticas profesionales de los docentes que imparten los procesos educativos en el Centro de Idiomas se traduce en mayor pertinencia y contextualización de la educación ofrecida; a su vez, esto conlleva mejores desempeños, tanto en los estudiantes en la lengua objeto de estudio como en los docentes en sus procesos de enseñanza, pues la formación recibida les otorga criterios y opciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua objeto de estudio. Es decir, el PDPD «no es solamente para él en su práctica docente, sino él con sus estudiantes [...] es toda una reacción en cadena» (docente 4, comunicación personal, 26 de septiembre de 2024).



La sistematización efectuada evidencia que el Centro de Idiomas es la única unidad académica del ITM con un programa de desarrollo profesional docente sistemático y continuo desde hace diez años. Este programa ha alcanzado logros significativos, reflejados no solo en la reducción de la rotación del cuerpo docente del Centro de Idiomas, sino en la mejora de la calidad educativa que reciben los estudiantes de los cursos administrados por parte de la unidad. Dichos avances se sustentan en la cualificación constante y sistemática de los docentes en ejercicio y en la formación de los mentores o docentes acompañantes, todo esto gracias a «la constante reflexión de las propias prácticas, el trabajo colaborativo, el aprendizaje mutuo entre colegas y la actualización que responde a las necesidades del contexto en un momento determinado» (Cárdenas et al., 2010, p. 58). En conjunto, esta constituye una contribución a la excelencia académica de la institución, expresada en procesos educativos pertinentes, contextualizados y continuos del Centro de Idiomas, que han fortalecido el reconocimiento de la acreditación institucional en alta calidad.

## 5. Consideraciones finales

La sistematización de experiencias educativas, en este caso del PDPD del Centro de Idiomas, reviste una importancia inigualable, pues permite documentar, comprender, resignificar y transformar los procesos misionales de dicho centro. Tal como se muestra en este texto, el objetivo es convertir este programa en una fuente de conocimiento, logrando no solo describir lo realizado a lo largo del tiempo, sino también ofrecer una lectura crítica, reflexiva y teóricamente situada de la experiencia vivida. Esto permite especificar sus sentidos, aprendizajes, tensiones, contradicciones, articulaciones y cambios.

La sistematización representa para el Centro de Idiomas una oportunidad para reconstruir críticamente el proceso vivido en el diseño y ejecución del PDPD. Esta decisión metodológica en investigación permite transformar el saber práctico en saber pedagógico, útil no solo para quienes vivieron la experiencia, sino también para otros actores educativos. Asimismo, constituye una oportunidad para el análisis y la autocrítica de las prácticas educativas desde los propios actores, facilitando argumentar, compartir y difundir experiencias significativas, al tiempo que se reconocen las voces y vivencias de los actores y se ofrecen conocimientos construidos desde la práctica como aportes para la toma de decisiones.

Al concluir esta sistematización, resulta fundamental reconocer la importancia del seguimiento, la evaluación y la mejora al PDPD, de manera que se fortalezcan los aciertos, aprendizajes y oportunidades identificados, pero también se reconozcan y transformen las dificultades, desafíos y contradicciones que requieren procesos de mejora y transformación de dicha propuesta. Sin la pretensión de presentar conclusiones descriptivas, a continuación se reiteran algunos de los aprendizajes, hallazgos, tensiones y proyecciones derivados del proceso vivido y analizado.

# I

Los profesores cumplen un papel clave en los procesos formativos y, por tanto, en el éxito y calidad de la oferta educativa. No obstante, «[...] también existe acuerdo en que se trata de un proceso complejo y de largo plazo que requiere el diseño y la implementación de adecuados sistemas de formación docente» (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 11).

En este sentido, la presente sistematización es apenas un hito inicial, ya que, acorde con los hallazgos, no solo es importante mantener y fortalecer el PDPD, sino también efectuar seguimiento y evaluaciones permanentes que cualifiquen dicha propuesta. En este ámbito, resulta bienvenida la posibilidad de institucionalizar prácticas significativas en la formación de los docentes, así como estudios que permitan documentar y hacer seguimiento al PDPD, no solo para comprobar los resultados alcanzados, sino también como una oportunidad para los procesos de calidad y renovación de la acreditación institucional en alta calidad.

## II

Todos los profesores, independientemente de su modalidad de contratación en el ámbito de la educación superior en Colombia, deben participar activamente en procesos de cualificación, trabajo colaborativo y reflexión docente, con el fin de generar conocimiento y fortalecer su comunidad académica. Igualmente, es fundamental que los docentes muestren tanto disponibilidad como disposición para la formación continua y la actualización de su práctica profesional.

Para el caso del Centro de Idiomas, la cualificación de los profesores por medio del PDPD se configura en una estrategia básica que, desde la formación personal y profesional, ayuda a cualificar su práctica, fomentando el uso constante de la lengua objeto y una metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas acorde con los objetivos institucionales, lo que se refleja en indicadores e impactos de calidad del servicio educativo ofrecido.

## III

Como parte de los procesos de cualificación docente, el PDPD del Centro de Idiomas cuenta con el acompañamiento situado, una estrategia formativa reconocida y valorada por sus aportes a la comprensión y mejoramiento de las prácticas profesionales de los profesores y a la calidad de la oferta educativa en lenguas que tiene la institución.

Sin embargo, debido al elevado número de profesores de cátedra, en esta estrategia solo se conserva la observación de clase en dos casos puntuales: los docentes nuevos y aquellos profesionales cuyo desempeño requiere oportunidades de mejora. Por esto, los docentes que obtienen resultados positivos en al menos dos observaciones de clase dejan de ser observados por largos períodos. Los docentes acompañantes, por su parte, disponen

de horas limitadas en su plan de trabajo para llevar a cabo las observaciones y las sesiones de retroalimentación.

Por consiguiente, es necesario que el programa se complemente con otras estrategias, en particular para superar las limitaciones del acompañamiento situado; por ejemplo, se podría aprovechar la experiencia acumulada en cuanto a propuestas de cualificación y actualización derivadas de observaciones y planes de mejoramiento, articulándolas con iniciativas institucionales de formación docente por medio del Sistema de Formación para el Desarrollo Profesional Docente del ITM, Atenea, con reconocimientos académicos e integración a procesos de formación posgraduada.

Es clave, entonces, que institucionalmente no solo se respalde la difusión de los procesos de formación docente, sino que estas estrategias se consoliden y reconozcan sistemáticamente, considerando tanto su oferta permanente como la cobertura a todos los profesores. En este sentido, resulta deseable que estas iniciativas se integren al Sistema de Formación para el Desarrollo Profesional Docente del ITM, liderado por la Vicerrectoría de Docencia, garantizando la autonomía formativa del Centro de Idiomas y los recursos humanos y financieros necesarios para el desarrollo profesional docente.

Se trata de una iniciativa a mediano plazo, dado que la materialización de un PDPD depende de la definición de una política institucional específica, pues

Si bien existe consenso en que los buenos maestros y profesores son el principal insumo para lograr la calidad educativa, también existe acuerdo en que se trata de un proceso complejo y de largo plazo que requiere el diseño y la implementación de adecuados sistemas de formación docente. (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 8)

Otra opción por considerar es que la estrategia de acompañamiento situado no se limite al Centro de Idiomas, sino

que sea adoptada por las diversas unidades académicas; es decir, que se consolide como una estrategia que trascienda los ámbitos educativos, proyectos y cursos del Centro, dado que su propósito sirve a cualquier unidad académica que busque consolidar la identidad metodológica en su área específica de conocimiento y cualificar las prácticas profesionales de sus docentes. Esto se traduce en resultados educativos y académicos positivos para los estudiantes, así como en la consolidación de colectivos académicos de docentes.

Indudablemente, se trata de una estrategia que favorece el trabajo colaborativo, los procesos de autoobservación y autorreflexión, las condiciones profesionales y laborales, la actualización en el conocimiento y la articulación con el modelo pedagógico de la Institución Universitaria ITM.

## IV

En desarrollo de la sistematización del PDPD, se encuentra que algunos docentes experimentan ansiedad frente a la observación de clase, aunque durante el proceso de selección se explica a los candidatos el propósito de esta práctica y se obtiene su consentimiento. Por esto, podría ser útil complementar los momentos de inducción con jornadas pedagógicas que incluyan aspectos relacionados con la preparación y el desarrollo de una clase, elementos metodológicos y didácticos, y la importancia de la observación y el mejoramiento continuo.

Esta jornada pedagógica debe integrarse a los procesos de inducción a los docentes del Centro de Idiomas y estar abierta a docentes antiguos que tengan dudas sobre la estrategia de acompañamiento situado. Es una forma de consolidar esta práctica formativa que favorece la orientación y el acompañamiento institucional a los profesores, ofreciendo apoyos académicos, profesionales y personales.

## V

Finalmente, se reitera el papel fundamental que cumple el Centro de Idiomas en el ITM en cuanto a la oferta educativa de lenguas (materna y adicionales), un aspecto coherente con el propósito de múltiples universidades en el mundo que ofrecen procesos educativos en otras lenguas (cursos, seminarios, asignaturas, congresos, libros, artículos), permitiendo que docentes y estudiantes accedan a ejercicios de internacionalización, tales como movilidades académicas, clases espejo e investigaciones conjuntas, entre otras.

Esta oferta educativa requiere fortalecimiento no solo desde el Centro de Idiomas, sino en el nivel institucional; en ese contexto, el PDPD cumple una función esencial. Ante esto, es necesario que los docentes asuman los procesos de cualificación y acompañamiento no como una carga adicional en su asignación docente, sino como una inversión significativa en aspectos académicos, pedagógicos y didácticos. Se requiere también de un esfuerzo institucional para integrar las lenguas (materna y adicionales) en las asignaturas de los programas de pregrado y posgrado del ITM y para generar condiciones materiales que permitan a los docentes de las unidades académicas y dependencias de las facultades apropiarse de estos procesos formativos.

## Referencias

- Acuerdo 018. [Consejo Directivo]. Por medio del cual se adopta el Modelo Pedagógico del Instituto Tecnológico Metropolitano, ITM. 8 de noviembre de 2024. <https://www.itm.edu.co/download/acuerdo-no-018-por-medio-del-cual-se-adapta-el-modelo-pedagogico-del-instituto-tecnologico-metropolitano-itm/>
- Álvarez Valencia, J. A., Cárdenas, M. L., y González Moncada, A. (2011). Cobertura vs. continuidad: dos retos para el desarrollo profesional para los docentes de inglés en el marco de Colombia Bilingüe. En J. A. Bastidas Arteaga, y G. Muñoz Ibarra (Eds.), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés* (pp. 119-154). Editorial Universitaria Universidad de Nariño.
- Barbán Gari, V. (2017). *Efectos del aprendizaje basado en el pensamiento (TBL) en la enseñanza de las ciencias naturales. Implicaciones para la formación del profesorado* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/680472>
- Barragán Cordero, D., y Torres Carrillo, A. (2018). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. El Búho. <https://egac.cl/wp-content/uploads/2023/07/La-sistematizacion-como-investigacion-interpretativa-critica..pdf>
- Bonwell, C. C., and Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. George Washington University. <https://eric.ed.gov/?id=ED336049>
- Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Cárdenas Beltrán, M. L. (2004). Las investigaciones de los docentes de inglés en un programa de formación permanente. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 9(15), 105-137. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.3144>
- Cárdenas, M. L., González, A., y Álvarez, J. A. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios*, (31), 49-67. <http://hdl.handle.net/10495/2912>
- Casquero Pérez, F. C. (2004). El enfoque por tareas en la enseñanza de lengua con fines específicos. En *Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros: teoría y práctica, del Instituto Cervantes de Río de Janeiro (2004)* (pp. 191-197). Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2004/22\\_casquero.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/22_casquero.pdf)

- Dudley-Evans, T., and St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge University Press.
- Duque, M., Celis, J., Diaz, B., y Gómez, M. (2014). Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 107-124. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce107.124>
- Ellis, R. (2006). The Methodology of Task-based Teaching. *Asian EFL Journal*, 8(3), 19-45. [https://www.academia.edu/1605327/Globalization\\_and\\_History\\_of\\_English\\_Education\\_in\\_Japan](https://www.academia.edu/1605327/Globalization_and_History_of_English_Education_in_Japan)
- Freire, P. (2021). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
- Furman, M. (2012). *Programa de Educación Rural PER. Orientaciones técnicas para la producción de secuencias didácticas para un desarrollo profesional situado en las áreas de Matemáticas y Ciencias*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- González, A. (2003). Who is Educating EFL Teachers: a Qualitative Study of in-service in Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 8(14), 153-172. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.3183>
- Howatt, A. P. R. (1984). Language Teaching Traditions: 1884 Revisited. *ELT Journal*, 38(4), 279-282. <https://doi.org/10.1093/elt/38.4.279>
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, (Extraordinario 1), 59-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2700197>
- Hutchinson, T., and Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031>
- Institución Universitaria ITM. (2023). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. <https://www.itm.edu.co/pei/>
- Jara H., O. (2012). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2121>
- Jogan, S. N. (2019). An Effective 5E Lesson Plan in Teaching Prose: A Model. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 6(50), 11999-12009. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594906.pdf>
- Macías Rioja, E. I. (2021). *La observación de la clase de lenguas para formar y mejorar la práctica profesional docente. Temas selectos para la formación de profesores de ELE*. UNAM. <https://librosoa.unam.mx/handle/123456789/3303>
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Maturana Patarroyo, L. M., and Uribe Hoyos, C. M. (2018). Enhancing Pre-K Teachers' Personal and Professional Transformation by Articulating Two University Extension Approaches: A Reflection. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 161-176. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a11>
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336>

- O'Leary, M. (2020). *Classroom Observation. A Guide to the Effective Observation of Teaching and Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315630243>
- O'Leary, M., and Price, D. (2017). Peer Observation as a Springboard for Teacher Learning. In M. O'Leary (Ed.), *Reclaiming Lesson Observation: Supporting Excellence in Teacher Learning* (pp. 114-123). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315621838>
- Richards, J. C., and Farrell, T. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers. Strategies for Teacher Learning*. Cambridge University Press.
- Sanz Trigueros, F. J., y Guillén, C. (2021). Adaptación y desarrollo profesional docente de los especialistas de la enseñanza bilingüe. *Revista Fuentes*, 23(1), 27-40. <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/23a942c2-5739-4023-b9b7-71b33a2ccde6/content>
- Savignon, S. J. (2001). Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 13-28). Heinle & Heinle Publishers.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Stevens, P. (1988). The Learner and Teacher of ESP. En D. Chamberlain, and R. J. Baumgardner (Eds.), *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation* (pp. 31-49). Modern English Publications.
- Swartz, R. (2012). Infusing Instruction in Thinking into Content Instruction: What Do We Know About Its Success? *Sri Lankan Journal of Educational Research*, 1-39. [https://www.academia.edu/10625997/INFUSING\\_INSTRUCTION\\_IN\\_THINKING\\_INTO\\_CONTENT\\_INSTRUCTION\\_WHAT\\_DO\\_WE\\_KNOW\\_ABOUT\\_ITS\\_SUCCESS](https://www.academia.edu/10625997/INFUSING_INSTRUCTION_IN_THINKING_INTO_CONTENT_INSTRUCTION_WHAT_DO_WE_KNOW_ABOUT_ITS_SUCCESS)
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R., y Kallick, B. (2008). *Thinking-based Learning: Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century*. Teachers College Press.
- Trace, J., Hudson, T., and Brown, J. D. (Eds.). (2015). *Developing Courses in Languages for Specific Purposes*. National Foreign Language Resource Center. <http://hdl.handle.net/10125/14573>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, (60), 5-13. <http://repositorio.ucsh.cl/xmlui/handle/ucsh/3097>
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Ed. Narcea.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamiento y lenguaje* (F. Navarro, Trad.). Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (M. de Solís, Trad.). Editorial Fontamara.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Longman.



Voces y trayectos

Sistematización de experiencias del Programa de Desarrollo  
Profesional Docente del Centro de Idiomas

•

Las fuentes tipográficas empleadas son Sabon LT Std 14 puntos,  
para texto corrido, y Proxima Nova A en títulos.

Este libro sistematiza la experiencia del Programa de Desarrollo Profesional Docente (PDPD) del Centro de Idiomas de la Institución Universitaria ITM, creado para fortalecer la calidad de la enseñanza de lenguas, frente a las deficiencias de la formación y las competencias pedagógicas de los profesores.

Las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de garantizar la formación continua para cualificar de sus docentes. Por eso, en este trabajo destacamos el impacto positivo del PDPD y resaltamos logros como el acompañamiento *in situ* y la formación continua. Asimismo, subrayamos la necesidad de mantener procesos formativos permanentes, articulados, reflexivos y sistemáticos para el desarrollo profesional y el trabajo entre pares.