



La influencia de las experiencias previas de aprendizaje en la formación de profesores de español como lengua extranjera

The Influence of Prior Learning Experiences in the Training of Teachers of Spanish as a Foreign Language

Gloria Viviana Nieto Martín*

Resumen

En Colombia, los profesores de español como lengua extranjera alcanzan la profesionalización en el nivel de posgrado (especialización o maestría), debido a que no existen aún programas de pregrado en el área. El presente artículo reporta los hallazgos de un estudio sobre la posible influencia de las experiencias previas de aprendizaje de los aspirantes de la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del Instituto Caro y Cuervo, en su formación docente. A partir del análisis de contenido de las respuestas escritas que los aspirantes han proporcionado para resolver una consigna que indaga explícitamente por las experiencias de aprendizaje y las creencias previas, en la prueba de aptitud pedagógica aplicada durante el proceso de admisión al programa, concluimos que las creencias previas que los profesores construimos como alumnos son resistentes al cambio, ya que las prácticas de enseñanza que los aspirantes de la maestría repetirían en su quehacer docente (184,49 %) por poco duplican a aquellas que cambiarían (98,26 %) y que harían (95,25 %). Por consiguiente, suponemos que las prácticas que los aspirantes repetirían derivan de experiencias positivas, mientras que las que cambiarían provienen de experiencias negativas de aprendizaje.

Palabras clave: experiencias previas de aprendizaje, creencias previas, formación de profesores de ELE, enseñanza de ELE en Colombia

Abstract

In Colombia, teachers of Spanish as a foreign language achieve professionalization at the post-graduate level (specialization or master's degree), since there are still no undergraduate programs in the field. This article reports the findings of a study on the possible influence of prior learning experiences of applicants for the Master's Degree in Teaching Spanish as a Foreign and Second Language of Instituto Caro y Cuervo on their teaching training. From the content analysis of

*

Magíster en lingüística española del Instituto Caro y Cuervo, doctoranda en traductología, traducción profesional y audiovisual de la Universidad de Alicante. Coordinadora de la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del Instituto Caro y Cuervo. Correo electrónico: viviana.nieto@caroycuervo.gov.co

the written answers that the applicants have provided to answer a question that explicitly inquires about their learning experiences and previous beliefs, in the pedagogical aptitude test applied during the admission process to the program, we conclude that the prior beliefs that teachers build as students are resistant to change, since the teaching practices that the master's degree applicants would repeat in their teaching work (184,49 %) almost duplicate those that they would change (98,26 %) and what they would do (95,25 %). Therefore, we assume that those practices that applicants would repeat derive from positive learning experiences, while those that they would change derive from negative ones.

Keywords: prior learning experiences, prior beliefs, SFL teacher training, teaching SFL in Colombia

Introducción

Breve panorama de la formación de profesores de español como lengua extranjera en Colombia

Si bien la formación profesional en lenguas extranjeras en Colombia inició en la década de los sesenta con la apertura de la Licenciatura en Idiomas (inglés y francés) de la Universidad Nacional de Colombia en 1961, la profesionalización en español como lengua extranjera (ELE) es un campo mucho más reciente en el país. Por tradición, los programas de pregrado en lenguas extranjeras han brindado a los futuros profesores de educación básica y media formación en español como lengua materna (o castellano) y en otras lenguas (también llamadas idiomas o lenguas modernas). Desde luego, en el transcurso de estas seis décadas, la oferta académica de las instituciones de educación superior (IES) colombianas se ha diversificado en la denominación (licenciatura, filología, programa profesional), el perfil ocupacional (no solo docencia), las lenguas de formación, el nivel de formación (pregrado, diplomado, especialización, maestría) y la modalidad (presencial, a distancia, virtual, dual).

Precisamente, la necesidad de dominio de idiomas en el mundo globalizado actual ha motivado la creación de programas de pregrado que contribuyen al desarrollo de competencias en lenguas extranjeras, con aplicación en áreas distintas a la docencia, como la edición, la traducción, el turismo, la comunicación estratégica, la administración, los negocios, el mercadeo, la publicidad, etc., denominados “programas profesionales¹”.

1

Por ejemplo, Lenguas Modernas (Universidad EAN), Lenguas Modernas y Cultura (Universidad del Norte), Lenguas y Cultura (Universidad de los Andes), Profesional en Lengua Inglesa (Universidad de San Buenaventura), Profesional en Lenguas (Fundación Universitaria Compensar), Profesional en Lenguas Extranjeras (Universidad La Gran Colombia), Profesional en Lenguas Modernas (Universidad ECCI) y Profesional Universitario en Lenguas Extranjeras (Universidad de Cartagena).

Según datos del Sistema Nacional de Información para la Educación Superior en Colombia (SNIES) del Ministerio de Educación Nacional, a diciembre de 2022, el idioma con mayor oferta (y demanda) de programas de formación es el inglés (pregrados: 63; posgrados: 27). Es decir que la totalidad de programas de pregrado en lenguas extranjeras (63) se enfoca en la enseñanza del inglés (y 25 de ellos también en otras lenguas), mientras que, en el nivel de posgrado, 27 de los 32 programas existentes se enfocan en la enseñanza de este idioma (ver anexos I y II). Cabe destacar que esta preferencia por el inglés está motivada tanto por la ventaja que le otorga ser el idioma de comunicación internacional, como por la política educativa del Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 (Collante Caiafa y Caro Oviedo, 2012; Torres Martínez, 2009).

En orden de oferta de programas de formación en lenguas extranjeras, siguen: el francés, pregrados: 25, posgrados: 3; el alemán, pregrados: 6, posgrados: 0; el español, pregrados: 1, posgrados: 5; el portugués, pregrados: 3, posgrados: 1; el chino mandarín, pregrados: 2, posgrados: 0; y el italiano, pregrados: 1, posgrados: 0. Además, la existencia de asociaciones consolidadas de profesores de inglés, francés y alemán² ratifica que estos tres idiomas lideran la formación de profesores de idiomas en el país.

Para el caso específico de la formación de profesores de ELE, el SNIES registra cinco programas de posgrado que explicitan este campo en su denominación: Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera (Pontificia Universidad Javeriana, 2012), Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua (Instituto Caro y Cuervo, 2016), Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Universidad Pedagógica Nacional, 2016)³, Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Universidad Externado de Colombia, 2019) y Maestría en Enseñanza del Inglés y el Español como Lenguas Extranjeras (Universidad de Nariño, 2021). Adicionalmente, tras una revisión de los planes de estudios disponibles en los sitios web de las IES, se encuentra que catorce pregrados y dos posgrados (señalados con el signo + en los anexos I y II) han incorporado asignaturas relacionadas con la enseñanza de ELE en los componentes fundamental, electivo o de profundización, a pesar de que en su denominación solo aparecen explícitas otras lenguas extranjeras (inglés, francés).

Aunque los primeros testimonios de enseñanza de ELE en Colombia datan de 1960 (Cardona Serrano, 2011), la formación de profesores de ELE no inició sino hasta la primera década del siglo actual, a

2

Asociación Colombiana de Profesores de Inglés (Asocopi), Asociación Colombiana de Profesores de Francés (Acolprof) y Asociación Colombiana de Profesores de Alemán (Apac).

3

Este programa tiene tres énfasis: inglés/francés/español como lengua extranjera.

través de programas de educación continua. Mientras algunos estudios reportan la oferta de diplomados en varias instituciones del país como un logro en la formación docente en ELE (Cardona Serrano, 2011; Espejo Olaya *et al.*, 2011), otros insisten en la necesidad de avanzar en la creación de programas de nivel de posgrado (Carrillo Sabogal, 2007; García León, *et al.*, 2011; Ochoa Sierra y Cueva Lobelle, 2014), y los más recientes ya reportan la oferta de programas de diplomado y maestría (Beltrán Avendaño, 2013; Díaz Correa, 2016; Moyano Bonilla, 2017; Nieto Martín, 2019, 2021). Si bien el primer programa de posgrado en ELE del país empezó en 2012, sabemos que desde 2005 un buen número de profesores ya se había profesionalizado gracias a los másteres a distancia ofrecidos por la Fundación Universitaria Iberoamericana (Funiber), en asocio con distintas universidades españolas.

En 2019 afirmábamos que la mayor oferta de formación de profesores de ELE se encontraba en el nivel de educación continua, en modalidades de diplomado, cursos de verano y cursos libres (Nieto Martín, 2021). Sin embargo, hoy, tan solo cuatro años después, el número de cursos y programas de formación en ELE de educación superior (pregrado y posgrado) se equipara al de educación continua. La tabla 1 presenta la oferta actual de diplomados en doce IES del país, la cual se ha duplicado con respecto a 2019. Tal como se evidencia, los diplomados se constituyen en una oferta de formación más flexible y descentralizada que las de pregrado y posgrado, ya que se extiende por varias ciudades, se imparte en varias modalidades: presencial, en línea (virtual asincrónica) y remota (virtual sincrónica), y tiene corta duración (120 horas en promedio).

Tabla 1.

Oferta actual de diplomados de formación en ELE en las IES colombianas

| Programa | Institución / Ciudad | Modalidad | Duración |
|--|---------------------------------------|-------------------|-----------|
| Diplomado en Pedagogía y Didáctica para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera | Instituto Caro y Cuervo, Bogotá | Remota y en línea | 120 horas |
| Diplomatura en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera | Universidad de Antioquia, Medellín | Presencial | 102 horas |
| Diplomado en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera | Universidad de Córdoba, Montería | Presencial | 120 horas |
| Diplomado en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera | Universidad de Cundinamarca, Girardot | En línea | 120 horas |
| Diplomado en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera | Universidad de la Salle, Bogotá | En línea | 100 horas |

| | | | |
|---|--|------------|-----------|
| Diplomado en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera | Universidad de San Buenaventura, Medellín | Remota | 96 horas |
| Diplomado en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera | Universidad Externado de Colombia, Bogotá | En línea | 120 horas |
| Diplomado en Didáctica de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera | Universidad del Norte, Barranquilla | En línea | 120 horas |
| Diplomado en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera | Universidad del Tolima, Ibagué | Presencial | 200 horas |
| Diplomado en Didáctica del Español como Lengua Extranjera | Universidad del Valle, Cali | Presencial | 140 horas |
| Diplomatura en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera | Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín | En línea | 120 horas |
| Diplomado en Formación en Pedagogía de Español como Lengua Extranjera | Universidad Sergio Arboleda, Bogotá | Presencial | 120 horas |

Fuente: elaboración propia.

Sin duda, los grandes avances logrados en la formación de profesores de ELE, en tan solo una década, han sido motivados gracias al trabajo colaborativo de la Red Académica de Español como Lengua Extranjera (EnRedELE), fundada en 2007, así como al aumento de la oferta de cursos de ELE impulsado desde 2013 por la estrategia de promoción Spanish in Colombia (Nieto Martín, 2019, 2021). De esta manera, es muy probable que hoy en día los aspirantes de los posgrados nacionales en ELE cuenten con experiencias de formación inicial en este campo en niveles de pregrado y educación continua, adicionales a las experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras (inglés, francés, alemán, portugués, italiano, chino mandarín). No obstante, es necesario aclarar que la profesión de profesor de ELE es joven en el mundo, y muy joven en Colombia, por lo que las relaciones entre la formación, el desarrollo profesional y el desarrollo de competencias es un tema de interés general (Higuera & Verdía, 2019).

Las experiencias previas de aprendizaje y las creencias previas de los profesores de español como lengua extranjera

Todos recordamos a nuestros profesores, especialmente a aquellos que han marcado nuestro proceso de aprendizaje de manera positiva o negativa. Antes de nuestra formación inicial, los profesores hemos pasado años como alumnos, desarrollando nuestros estilos cognitivos y de aprendizaje, y asimilando la tradición educativa de nuestro contexto, contenidos, actitudes y modelos de enseñanza. Incluso, esas primeras experiencias han influido en la elección de la(s)

disciplina(s) que enseñamos y, por supuesto, han modelado nuestras creencias como docentes y nuestra filosofía de enseñanza. Al respecto, algunos autores afirman que las creencias previas que hemos construido como alumnos son resistentes al cambio, como huellas indelebles, que filtran la información que recibimos en las distintas etapas de formación docente. Para los formadores de formadores, esto supone un altísimo grado de responsabilidad, no solo con nuestros alumnos, sino también con sus futuros alumnos.

El interés por el estudio de las experiencias previas de aprendizaje de los docentes se basa en la noción de *aprendizaje a través de la observación* (Lortie, 1975), para referirse a las primeras experiencias educativas de los profesores. Al respecto, Calderhead y Robson (1991), citados en Sánchez (2011, p. 123), afirman:

Se supone que quienes se forman para ejercer la docencia traen consigo imágenes tanto positivas como negativas de la enseñanza, a partir de las cuales crean estereotipos de buena y mala práctica docente, respectivamente. Algunas de estas imágenes son “recuerdos episódicos” de incidentes críticos o individuos específicos, mientras que otras son más generales, derivadas de una amplia gama de experiencias de enseñanza.

Dichas imágenes de la enseñanza que nos hemos formado en nuestro rol de alumnos, y la subsiguiente formación de creencias o estereotipos, pueden condicionar desde la planeación de clases, la selección de los materiales didácticos, o el tipo de actividades de práctica, hasta las estrategias de evaluación. En otras palabras, hemos construido nuestras creencias sobre lo que es y no es ser un(a) buen(a) profesor(a), a partir de nuestras propias experiencias de aprendizaje. Este hecho es relevante para los programas de formación de profesores, ya que, al contrario de lo que podría pensarse, los resultados de aprendizaje no dependen exclusivamente del proceso formativo, sino que vienen condicionados por las creencias y las actitudes hacia la enseñanza con las que llegan los profesores.

A este respecto, Sánchez Sánchez (2019) se propuso establecer qué aspectos de las experiencias previas habían condicionado el aprendizaje de la lengua extranjera en un grupo de 147 profesores en formación en el Grado en Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Según los resultados, un alto porcentaje de los participantes (82,3 %) ha disfrutado de experiencias de aprendizaje positivas. Curiosamente, todos los aspectos que

justificaron tanto valoraciones positivas como negativas se centraron en tres puntos principales: la figura del docente, la metodología y las razones personales de los estudiantes. Desde el punto de vista de los profesores en formación, factores como la vocación, el buen conocimiento de la lengua extranjera, el carácter motivador y empático y la metodología enfocada al desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas convierten al maestro en el docente ideal.

Como antecedentes de indagación sobre las creencias de los profesores de ELE, encontramos la investigación dirigida por Moreno Fernández (2011), en la cual, a través de grupos de discusión, 575 personas (entre alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de 45 centros del Instituto Cervantes) respondieron a la pregunta: ¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? A partir del análisis de los resultados, en el informe de la investigación, se concluye lo siguiente sobre las creencias de los profesores en ejercicio:

A la luz del análisis realizado de los datos obtenidos [...], podemos afirmar que el aspecto más claramente valorado por los profesores (62 %) son las *características centradas en la docencia*, seguido, con una diferencia significativa, por las *características personales* (19,6 %). *La capacidad para trabajar en equipo* y *el compromiso institucional* tienen, para los docentes consultados, una importancia claramente inferior a la otorgada a las características personales (7,3 % y 6,3 %, respectivamente), mientras que la *sensibilidad cultural* ocupa el último lugar en cuanto a orden de importancia (4,8 %). [...] En relación con las *características centradas en la docencia* [...], los profesores destacan, en este orden, la importancia de *tener una buena formación* y *de promover una enseñanza centrada en el alumno* (33,1 % y 26 %, respectivamente). El *desarrollo profesional* es un aspecto que, claramente interesa a los profesores consultados, si bien en una proporción menor (18,1 %), seguido, muy de cerca, por la *gestión del proceso de aprendizaje* (12,8 %). A continuación, los profesores sitúan la *flexibilidad* y la *capacidad de adaptación* (7,5 %), mientras que *tener experiencia docente* y *fomentar valores* (1,4 % y 1,1 % respectivamente) resulta poco significativo para ellos. (2011, p. 25)

Con base en los resultados obtenidos en dicha investigación, el Instituto Cervantes formuló ocho competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (2018 [2012]), imprescindibles en la planeación curricular de los programas de formación: 1) organizar situaciones de aprendizaje, 2) evaluar el aprendizaje y la

actuación del alumno, 3) implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje, 4) facilitar la comunicación intercultural, 5) desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución, 6) gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo, 7) participar activamente en la institución, y 8) servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

En Colombia, son escasos los estudios sobre las experiencias previas de aprendizaje de los docentes en general y de los profesores de lenguas en particular. En cuanto a la exploración de las creencias de los docentes de ELE, un grupo de docentes-investigadores del Instituto Caro y Cuervo (Villalba *et al.*, 2017) analizó las creencias acerca de la enseñanza de la gramática en ELE de treinta aspirantes del Diplomado en Pedagogía y Didáctica para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. A partir del análisis de datos obtenidos mediante la aplicación de tres instrumentos de recolección (un cuestionario, discusiones grupales y entrevistas individuales), se concluye que los profesores en formación muestran una clara disposición hacia el tratamiento comunicativo de la gramática, lo cual resulta relevante ya que no habían iniciado su proceso formativo, lo cual puede explicarse por sus propias experiencias como aprendientes de lenguas extranjeras. Además, demuestran su preocupación por las necesidades y los intereses de los estudiantes, hecho que repercute de manera positiva tanto en su proceso de formación profesional como en su futura práctica docente.

Por otra parte, López Cantillo y Nieto Martín (en prensa), también docentes-investigadoras del Caro y Cuervo, analizaron las interacciones escritas, preguntas y respuestas, compartidas en cuatro grupos de Facebook públicos de profesores de ELE. A diferencia de la investigación anterior, hallaron que la perspectiva gramatical que subyace a las interacciones recopiladas es de corte formal (descriptiva y prescriptiva), por lo que concluyen que los profesores de ELE requieren formación/actualización en gramática significativa. Consideramos relevante el hecho de que las experiencias y creencias previas sobre la enseñanza no se limitan a la relación con nuestros alumnos, sino que también permean las recomendaciones y sugerencias que damos a nuestros colegas.

Para cerrar este apartado, queremos destacar una serie de manuales dedicada a la (auto)formación de profesores de ELE, que va construyendo el conocimiento sobre la base de la reflexión, de las experiencias y las creencias previas. Se trata de tres manuales publicados por la profesora española Encina Alonso: *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* (2016

[1994]), *Soy profesor/a - Aprender a enseñar 1. Los protagonistas y la preparación de clase* (2017 [2012]) y *Soy profesor/a - Aprender a enseñar 2. Los componentes y las actividades de la lengua* (2012), en los que cada capítulo inicia con preguntas de reflexión sobre las experiencias y creencias previas de los profesores y, a medida que se avanza en la lectura de los contenidos, se proponen más preguntas de reflexión y tareas que se deben ir realizando.

Metodología

En 2022 desarrollamos una investigación para determinar la posible influencia de las experiencias previas de aprendizaje de los aspirantes a la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua (MELE/2) del Instituto Caro y Cuervo en su propia práctica docente. Para ello, utilizamos las respuestas escritas que los aspirantes proporcionaron para resolver esta consigna que indaga explícitamente por las experiencias de aprendizaje y las creencias previas: “Seguramente, en su vida académica ha asistido, como estudiante, a cursos de alguna lengua extranjera o segunda. Teniendo en cuenta estas experiencias, ¿qué repetiría y qué cambiaría en su propia práctica docente? Responda usando entre 150 y 200 palabras”, la cual fue incluida en la prueba de aptitud pedagógica que se aplica durante el proceso de admisión al programa.

Aunque se establecieron dos categorías *a priori* para clasificar las experiencias previas como estudiantes de lenguas (qué repetirían y qué cambiarían), a partir de la revisión de las 93 respuestas proporcionadas⁴ surgió una tercera categoría (*a posteriori*), ya que 41 personas comentaron qué harían en su propia práctica docente, basadas más en sus creencias previas que en sus experiencias, como lo ilustra la siguiente respuesta:

Repetiría explicaciones, dinámicas de grupos, actividades y juegos que me han funcionado en clase, adaptándolas al contexto y a la realidad del grupo meta. *Cambiaría* la metodología adoptada normalmente (enfoque por tareas, enfoque comunicativo, aprendizaje basado en proyectos), si la situación lo requiere. Por ejemplo, con un perfil de estudiantes acostumbrados a una enseñanza más tradicional, *daría* explicaciones de forma explícita, alternando, en la medida de lo posible, con otras que impliquen la deducción de la regla (gramatical, ortográfica...) por parte del alumnado. (PCAP02)

4

La población estudiada corresponde a 93 aspirantes de la MELE/2: 86 hispanohablantes nativos (85 oyentes y 1 persona sorda) y 7 hispanohablantes no nativos (2 lusoparlantes, 2 personas sordas usuarias de la lengua de señas colombiana, 1 angloparlante, 1 sinohablante y 1 turcoparlante).

El examen de las respuestas se realizó mediante la técnica de análisis de contenido. Para ello, construimos una matriz de análisis partiendo de las tres categorías surgidas *a priori* y *a posteriori* y agrupando en tres subcategorías (pedagogía, didáctica y competencia comunicativa) los aspectos que los aspirantes mencionan en sus respuestas (tabla 2). Aunque sabemos que estas subcategorías están interrelacionadas en la práctica de enseñanza de lenguas, las hemos disgregado por motivos estrictamente metodológicos. En pedagogía, se incluyeron la concepción de la enseñanza y del aprendizaje (significativo/mecanicista), los enfoques de enseñanza (comunicativo, cultural, situacional, por tareas/proyectos), el currículo (centrado en el estudiante o en el profesor), la retroalimentación y la evaluación del aprendizaje. En didáctica, se tuvieron en cuenta la secuencia didáctica (presentación, comprensión, práctica y transferencia), las actividades de práctica, las actividades de la lengua (lengua en uso dentro y fuera del aula) y los materiales didácticos. Por último, se incorporaron todos los componentes de la competencia comunicativa: lingüística (fonológica, ortográfica, léxica, gramatical), sociolingüística, pragmática, intercultural, discursiva y estratégica.

Tabla 2.

Matriz de análisis de contenido

| | ¿Qué repetiría? | ¿Qué cambiaría? | ¿Qué haría? |
|----------------------------|--|--|--|
| Pedagogía | Aprendizaje significativo | Aprendizaje mecanicista | Aprendizaje significativo |
| | <i>Enfoque comunicativo</i> | Memorización de listas de palabras | <i>Enfoque comunicativo</i> |
| | Aprendizaje cooperativo | Memorización de estructuras gramaticales | Aprendizaje cooperativo |
| | Atención a la forma | Memorización de textos (poemas, canciones) | Atención a la forma |
| | Atención al significado | Repetición | Atención al significado |
| | Atención a la forma y al significado | - | Atención a la forma y al significado |
| | Enfoque cultural | - | Enfoque cultural |
| | Enfoque situacional | Descontextualización | Enfoque situacional |
| | Enfoque por tareas/proyectos | - | Enfoque por tareas/proyectos |
| | Currículo centrado en el estudiante | Currículo centrado en el profesor | Currículo centrado en el estudiante |
| | Motivación | Clases magistrales | Motivación |
| | Intereses | - | Intereses |
| Necesidades de aprendizaje | - | Necesidades de aprendizaje | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Didáctica | Aptitudes para el aprendizaje de lenguas | - | Aptitudes para el aprendizaje de lenguas |
| | Actitudes frente a la lengua y la cultura | - | Actitudes frente a la lengua y la cultura |
| | Estilos de aprendizaje | - | Estilos de aprendizaje |
| | Aprendizaje inductivo | - | Aprendizaje inductivo |
| | Aprendizaje deductivo | - | Aprendizaje deductivo |
| | Retroalimentación | Retroalimentación | Retroalimentación |
| | Evaluación del aprendizaje | Evaluación del aprendizaje | Evaluación del aprendizaje |
| | Secuencia didáctica (presentación, comprensión, práctica y transferencia) | Secuencia didáctica (presentación, comprensión, práctica y transferencia) | Secuencia didáctica (presentación, comprensión, práctica y transferencia) |
| | Presentación | Presentación | Presentación |
| | Explicaciones explícitas | Explicaciones explícitas | Explicaciones explícitas |
| | Explicaciones implícitas | Explicaciones implícitas | Explicaciones implícitas |
| | Actividades de práctica | Actividades de práctica | Actividades de práctica |
| | Actividades de práctica libre | Actividades de práctica controlada o mecánica (completar huecos) | Actividades de práctica libre |
| | Actividades lúdicas | - | Actividades lúdicas |
| | Actividades de la lengua (lengua en uso dentro y fuera del aula) | Actividades de la lengua (lengua en uso dentro y fuera del aula) | Actividades de la lengua (lengua en uso dentro y fuera del aula) |
| | Actividades y estrategias de comprensión | Actividades y estrategias de comprensión | Actividades y estrategias de comprensión |
| | Actividades y estrategias de producción | Actividades y estrategias de producción | Actividades y estrategias de producción |
| | Actividades y estrategias de interacción | Actividades y estrategias de interacción | Actividades y estrategias de interacción |
| | Juegos de roles | - | Actividades lúdicas |
| | Actividades grupales | Actividades grupales | Actividades grupales |
| Interacción con hablantes nativos | - | Interacción con hablantes nativos | |
| Actividades y estrategias de mediación | Actividades y estrategias de mediación | Actividades y estrategias de mediación | |
| Materiales didácticos | Materiales didácticos | Materiales didácticos | |
| Materiales auténticos (realia) | - | Materiales auténticos (realia) | |

| | | | |
|-------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Competencia | Competencia lingüística | Competencia lingüística | Competencia lingüística |
| | Competencia fonológica | Competencia fonológica | Competencia fonológica |
| | Competencia ortográfica | Competencia ortográfica | Competencia ortográfica |
| | Competencia léxica | Competencia léxica | Competencia léxica |
| | Competencia gramatical | Competencia gramatical | Competencia gramatical |
| | Competencia sociolingüística | Competencia sociolingüística | Competencia sociolingüística |
| | Competencia pragmática | Competencia pragmática | Competencia pragmática |
| | Competencia intercultural | Competencia intercultural | Competencia intercultural |
| | Competencia discursiva | Competencia discursiva | Competencia discursiva |
| | Competencia estratégica | Competencia estratégica | Competencia estratégica |

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Experiencias y creencias previas de los aspirantes de la MELE/2 relacionadas con la pedagogía

Con respecto a la subcategoría pedagogía, la tabla 3 muestra el número de unidades de registro sobre las experiencias previas de aprendizaje de lenguas que los aspirantes de la MELE/2 repetirían (40) y harían (30) en su propia práctica docente, correspondientes a procedimientos del enfoque centrado en el estudiante, como el análisis de necesidades alineado con los objetivos de aprendizaje (motivación, intereses, aptitudes para el aprendizaje de lenguas, actitudes frente a la lengua y la cultura, estilos de aprendizaje [inductivo, deductivo]) y, en consecuencia, cambiarían (20) procedimientos propios del enfoque centrado en el profesor (clases magistrales). Asimismo, la mayoría de unidades de registro (35) muestra que los aspirantes cambiarían las prácticas del aprendizaje mecanicista (memorización de listas de palabras, estructuras gramaticales y textos, como poemas y canciones, repetición) y repetirían (16) o harían (4) las propias del aprendizaje significativo. Otro aspecto que consideran relevante cambiar (24) es la descontextualización de las actividades y de los materiales didácticos; por el contrario, repetirían (7) y harían (4) actividades propias del enfoque situacional. En cuanto al enfoque comunicativo, repetirían (9) y harían (5) actividades de aprendizaje cooperativo, atención a la forma y al significado. Por último, llama la atención la presencia de pocas unidades de registro referidas a la evaluación del aprendizaje (5) y la retroalimentación (10).

Tabla 3.

Unidades de registro sobre experiencias y creencias previas de los aspirantes de la MELE/2 relacionadas con la pedagogía

| Aspectos | ¿Qué repetiría | ¿Qué cambiaría? | ¿Qué haría? | Total |
|-----------------------------------|----------------|-----------------|-------------|-------|
| Aprendizaje mecanicista | 5 | 35 | - | 40 |
| Aprendizaje significativo | 16 | - | 4 | 20 |
| Enfoque comunicativo | 9 | - | 5 | 14 |
| Enfoque cultural | 3 | - | 3 | 6 |
| Enfoque situacional | 7 | - | 5 | 12 |
| Descontextualización | - | 24 | - | 24 |
| Enfoque por tareas/proyectos | 5 | - | 1 | 6 |
| Enfoque centrado en el estudiante | 40 | - | 30 | 70 |
| Enfoque centrado en el profesor | - | 20 | - | 20 |
| Evaluación del aprendizaje | - | 2 | 3 | 5 |
| Retroalimentación | 4 | 3 | 3 | 10 |
| Total | 89 | 84 | 54 | |

Fuente: elaboración propia.

A manera de ejemplo, presentamos una respuesta cuyas unidades de registro se sistematizaron en la subcategoría pedagogía:

En cuanto a *qué repetiría*, yo tomaría la adecuación a los intereses personales que tuvo uno de mis profesores de inglés, quien al hablar con cada uno de los estudiantes identificaba qué aspectos del inglés le eran más útiles o pertinentes a cada uno. Era alguien que identificaba muy bien que los intereses académicos y laborales no son iguales en un aprendiente. En cuanto a lo que *cambiaría*, yo evitaría que los estudiantes trabajasen forzosamente con personas con quienes no tienen empatía académica. En ocasiones se ven forzados a trabajar con cualquier persona, aunque el trabajo en común sea difícil y poco productivo (por ejemplo, cuando uno de los miembros no trabaja, se hace dependiente de los demás, se beneficia con la nota grupal o es irrespetuoso). Si bien es cierto que se debe aprender a trabajar en grupo con cualquier persona, hay ocasiones en que esto es difícil y no se puede forzar. (PCAP62)

Experiencias y creencias previas de los aspirantes de la MELE/2 relacionadas con la didáctica

En cuanto a la subcategoría didáctica, la mayoría de unidades de registro se refiere a las experiencias previas de aprendizaje de lenguas que los aspirantes de la MELE/2 repetirían (69), seguidas por las que harían (33) y las que cambiarían (13) en su propia práctica docente (tabla 4). Los aspirantes privilegiaron las actividades que fomentan el uso de la lengua dentro y fuera del aula (55), por lo que repetirían (36) y harían (19) aquellas que cumplan con dicho propósito, principalmente las de interacción (juegos de roles, actividades grupales e interacción con hablantes nativos) (31), seguidas por las de producción (12) y las de comprensión (11), mientras que asignan muy poca relevancia a las de mediación (2). Otro aspecto que destacan es el uso de materiales didácticos auténticos (*realia*), significativos y contextualizados (19). También consideran importante la secuencia didáctica (presentación, comprensión, práctica y transferencia) de los contenidos de las clases (17) y la incorporación de explicaciones implícitas o explícitas en dicha presentación (7). Del mismo modo, mencionan la incorporación de actividades de práctica (16), dentro de las que repetirían (9) o harían (1) las de práctica libre y las lúdicas, y cambiarían (6) las de práctica controlada o mecánica (completar huecos).

Tabla 4.

Unidades de registro sobre experiencias y creencias previas de los aspirantes de la MELE/2 relacionadas con la didáctica

| Aspectos | ¿Qué repetiría? | ¿Qué cambiaría? | ¿Qué haría? | Total |
|--|-----------------|-----------------|-------------|-------|
| Secuencia didáctica | 5 | 5 | 7 | 17 |
| Presentación | 4 | - | 3 | 7 |
| Actividades de práctica | 9 | 6 | 1 | 16 |
| Actividades de la lengua (lengua en uso dentro y fuera del aula) | 36* | - | 19* | 55* |
| Actividades y estrategias de comprensión | 6 | - | 5 | 11 |
| Actividades y estrategias de producción | 7 | - | 5 | 12 |
| Actividades y estrategias de interacción | 21 | 1 | 9 | 31 |
| Actividades y estrategias de mediación | 2 | - | - | 2 |
| Materiales didácticos | 15 | 1 | 3 | 19 |
| Total | 69 | 13 | 33 | |

A continuación, presentamos una respuesta que contiene unidades de registro sistematizadas en la subcategoría didáctica:

Desde mi experiencia de aprendizaje, *repetiría* la variedad de recursos que facilitan el aprendizaje y permiten la interacción (material multimedia, libros, *flashcards*, apuntes, música, *podcasts*, entrevistas), dinámicas de experimentación como juegos de roles, poner a prueba mis habilidades comunicativas con personas nativas entablando diálogos y luego hacer un proceso de reflexión sobre mis debilidades y fortalezas. *Cambiaría* las actividades tradicionales propuestas por los docentes como presentaciones de Power Point, evaluaciones escritas sobre el vocabulario, completar un programa siguiendo una guía o un libro. (PCAP92)

Experiencias y creencias previas de los aspirantes de la MELE/2 relacionadas con la competencia comunicativa

Respecto a la subcategoría competencia comunicativa, se encuentra un mayor número de unidades de registro sobre las experiencias previas de aprendizaje que los aspirantes de la MELE/2 repetirían (26) en su práctica docente, seguidas por las que harían (8), y solo una que cambiarían (tabla 5). En general, los aspirantes le otorgan mayor relevancia a la competencia lingüística (25), y dentro de esta valoran principalmente la fonológica (10) y la léxica (11), en menor medida la gramatical (4), y no mencionan la ortográfica. La siguiente competencia que resaltan es la pragmática (8), mientras que la sociolingüística y la discursiva tienen solo una mención cada una. Ningún aspirante menciona aspectos de las competencias intercultural ni estratégica.

Tabla 5.

Unidades de registro sobre experiencias y creencias previas de los aspirantes de la MELE/2 relacionadas con la competencia comunicativa

| Aspectos | ¿Qué repetiría? | ¿Qué cambiaría? | ¿Qué haría? | Total |
|-------------------------------------|-----------------|-----------------|-------------|-----------|
| Competencia lingüística | 20* | - | 5* | 25 |
| Fonológica | 8 | - | 2 | 10 |
| Ortográfica | - | - | - | - |
| Léxica | 9 | - | 2 | 11 |
| Gramatical | 3 | - | 1 | 4 |
| Competencia sociolingüística | 1 | - | - | 1 |

| | | | | |
|---------------------------|----|---|---|---|
| Competencia pragmática | 4 | 1 | 3 | 8 |
| Competencia intercultural | - | - | - | - |
| Competencia discursiva | 1 | - | - | 1 |
| Competencia estratégica | - | - | - | - |
| Total | 26 | 1 | 8 | |

Fuente: elaboración propia.

La siguiente respuesta incluye unidades de registro clasificadas en la subcategoría competencia comunicativa:

He asistido a un par de cursos de inglés y algo que sin duda *cambiaría* sería la cuestión de la enseñanza de la lengua solo dentro del aula. Para mí es muy importante que el estudiante se apropie de los aspectos sociales de la lengua y no solo lingüísticos, por este motivo yo *trataría* de crear constantes interacciones entre los alumnos y algunos grupos de hablantes nativos de la lengua o, simplemente, que hagan contacto con situaciones cotidianas como ir a una tienda o pedir un favor en la calle. En cuanto a lo que *repetiría* de estos cursos, considero que los materiales con los que enseñan la lengua en el campo estructural están muy bien hechos, vienen de academias especializadas en enseñanza y son buenos puntos de partida para que los estudiantes conozcan en principio la lengua en el campo gramatical, fonológico y léxico. (PCAP37)

Finalmente, la tabla 6 consolida el total de unidades de registro asociadas a las tres subcategorías, ratificando que las creencias previas que los profesores hemos construido como alumnos son resistentes al cambio, ya que las prácticas de enseñanza que los aspirantes de la MELE/2 repetirían en su quehacer docente (184,49 %) por poco duplican a aquellas que cambiarían (98,26 %) y que harían (95,25 %). Por consiguiente, suponemos que las prácticas que los aspirantes repetirían derivan de experiencias positivas de aprendizaje, mientras que las que cambiarían provienen de experiencias negativas. De las tres subcategorías, la pedagogía es la que presenta mayor número de unidades de registro sobre aspectos que los aspirantes repetirían (89), cambiarían (84) o harían (54) en su ejercicio docente.

Tabla 6.

Consolidado de unidades de registro sobre experiencias y creencias previas de los aspirantes de la MELE/2

| Categorías | ¿Qué repetiría? | | Qué cambiaría | | ¿Qué haría? | | Total | |
|--------------------------|----------------------|------------|----------------------|------------|----------------------|------------|----------------------|------------|
| | Unidades de registro | % |
| Pedagogía | 89 | 48 | 84 | 86 | 54 | 57 | 227 | 60 |
| Didáctica | 69 | 38 | 13 | 13 | 33 | 35 | 115 | 31 |
| Competencia comunicativa | 26 | 14 | 1 | 1 | 8 | 8 | 35 | 9 |
| Total | 184 | 100 | 98 | 100 | 95 | 100 | 377 | 100 |

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Como hemos señalado, las experiencias previas de aprendizaje y las creencias previas de los profesores en formación influyen directamente tanto en su proceso formativo como en su futura práctica docente. Gracias al análisis de las respuestas que 93 aspirantes de la MELE/2 dieron a una consigna de la prueba de aptitud pedagógica, presentada durante el proceso de admisión al programa, sabemos que los estudiantes de la MELE/2 inician su proceso de formación en el Instituto Caro y Cuervo basados en las experiencias (positivas y negativas) que han vivido como aprendientes de lenguas extranjeras, principalmente de inglés (40) y, en menor medida, de francés (16), español (7) y portugués (2). Este hecho es relevante para los programas de formación de profesores, ya que los resultados de aprendizaje vienen condicionados por las creencias y las actitudes hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje con las que estos llegan. De igual manera, cada vez será más común que los profesores de ELE en formación de nivel posgradual en Colombia cuenten con experiencias previas de formación en el campo de ELE, en niveles de pregrado y educación continua.

Según las respuestas aportadas por los aspirantes de la MELE/2, los aspectos incluidos en las categorías “¿qué repetiría?” y “¿qué haría?” representan las prácticas ideales de una clase de lenguas extranjeras, basadas, para nuestro agrado, en principios teóricos recientes, como los enfoques comunicativo, plurilingüe y multicultural. Consideramos importante destacar que, teniendo en cuenta el breve panorama

de la formación de profesores de ELE en Colombia que presentamos en el primer apartado del artículo y los datos usados en el presente estudio, las experiencias previas de los aspirantes hispanohablantes corresponden a sus procesos de aprendizaje de inglés, francés o portugués como lenguas extranjeras, mientras que las experiencias previas de los aspirantes no hispanohablantes incluyen el aprendizaje de español como lengua extranjera (para los extranjeros) y como segunda lengua (para las personas sordas).

Llama la atención que, aunque al momento del ingreso a la MELE/2 no todos los maestrantes cuentan con experiencia docente, todos propenden a la incorporación de las más recientes tendencias en enseñanza de lenguas en su propio ejercicio docente —como el aprendizaje significativo, el enfoque comunicativo, el currículo centrado en el estudiante, el enfoque situacional—, lo cual puede explicarse por su propia experiencia como aprendientes de lenguas extranjeras, como lo habían advertido Villalba *et al.* (2017). Sin embargo, también se echan de menos otras tendencias que apenas se mencionan, como el desarrollo de la competencia sociolingüística, la competencia discursiva, las actividades y estrategias de mediación, y otras que no se mencionan en absoluto, como la competencia intercultural y la competencia estratégica.

Si bien nuestro estudio se basa en el análisis de las respuestas dadas por profesores de ELE/2 en formación a una consigna que indaga explícitamente por sus experiencias y creencias previas, los resultados coinciden en gran medida con las respuestas que profesores de ELE en ejercicio dieron a una pregunta abierta (¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes?), en la investigación dirigida por Moreno Fernández (2011). El punto de encuentro consiste en que, en nuestra investigación, la subcategoría pedagogía es la que presenta mayor número de unidades de registro sobre aspectos que los aspirantes repetirían (89), cambiarían (84) o harían (54) en su ejercicio docente, en relación con procedimientos del enfoque centrado en el estudiante, como el análisis de necesidades alineado con los objetivos de aprendizaje (motivación, intereses, aptitudes para el aprendizaje de lenguas, actitudes frente a la lengua y la cultura, estilos de aprendizaje [inductivo, deductivo]), a la vez que el aspecto más valorado por los profesores del Instituto Cervantes (62 %) viene dado por las características centradas en la docencia (tener una buena formación, promover una enseñanza centrada en el alumno, el desarrollo profesional y la gestión del proceso de aprendizaje).

En relación con las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras del Instituto Cervantes (Moreno Fernández, 2018), según las respuestas dadas a una consigna específica de las pruebas de admisión al programa, los aspirantes de la MELE/2 consideran fundamentales estas tres competencias centradas en la docencia: 1) organizar situaciones de aprendizaje, 2) implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje, y 3) facilitar la comunicación intercultural. Por lo tanto, en este caso, el proceso formativo de la maestría debería fomentar el desarrollo de las competencias que los aspirantes no mencionan, quizás por desconocimiento o falta de interés: 2) evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno, 5) desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución, 6) gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo, 7) participar activamente en la institución, y 8) servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

Por último, los resultados de la presente investigación motivan la realización de estudios longitudinales, que permitan verificar la incidencia de los programas de formación docente, a partir del análisis de las creencias manifestadas por los profesores en formación en dos etapas distintas, esto es, como aspirantes y como recién egresados.

Referencias

- Alonso, E. (2016). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Edelsa Grupo Didascalía S. A.
- Alonso, E. (2017). *Soy profesor/a - Aprender a enseñar 1. Los protagonistas y la preparación de clase.* Edelsa Grupo Didascalía S. A.
- Alonso, E. (2012). *Soy profesor/a - Aprender a enseñar 2. Los componentes y las actividades de la lengua.* Edelsa Grupo Didascalía S. A.
- Beltrán Avendaño, S. Y. (2013). *Genealogía histórica y planteamientos actuales sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en Colombia* [tesis de pregrado]. Universidad de La Salle, Bogotá. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/107
- Cardona Serrano, A. (2011). *Docentes de ELE que nacen y se hacen en Colombia. II Congreso de Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera.* Universidad del Salvador, Buenos Aires. <https://www.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/cardona.pdf>
- Carrillo Sabogal, A. (2007). *Criterios para el diseño de programas de formación en ELE. Primer Encuentro Regional de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Trayectorias y perspectivas.* Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 25 de agosto.

- Collante Caiafa, C., y Caro Oviedo, K. (2012). Las licenciaturas de idiomas en Colombia: inglés, caso especial. *Educación y Humanismo*, 14(23), 83-100. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2230>
- Díaz Correa, A. M. (2016). Estado del arte del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá: cursos de ELE que nacen y se hacen. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 173-193. <https://doi.org/10.18175/vys7.1.2016.09>
- Espejo Olaya, M. B., Flórez Ospina, M. P., y Zambrano Gómez, I. E. (2011). Tendencias de los estudios de español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá. *Lenguas en Contacto y Bilingüismo*, 1, 55-91. <http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/174/>
- García León, D. L., García León, J. E., y Buitrago, Y. M. (2011). Estado del arte de ELE en Colombia, una mirada holística: metodologías y enfoques, material didáctico, variedades lingüísticas y dificultades en el área. MarcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11. <https://marcoele.com/ele-en-colombia/>
- Higueras, M., y Verdía, E. (2019). Las competencias docentes: profesionalización y desarrollo profesional. En VV. AA., La didáctica de lenguas de par en par. *Diálogo entre teoría y práctica. Homenaje a Ernesto Martín Peris* (pp. 320-335). Difusión.
- López Cantillo M. A., y Nieto Martín, G.V. (en prensa). Necesidades objetivas de formación/actualización de profesores de ELE en gramática: análisis de interacciones en cuatro grupos de Facebook.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Sistema Nacional de Información para la Educación superior en Colombia SNIES*. <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/>
- Montero Cádiz, M. M. (2017). Acercamiento a la enseñanza de español como lengua extranjera en pregrado: una opción en la Universidad Cooperativa de Colombia. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 23. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/article/view/3851>
- Moreno Fernández, F. (2011). *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución* [Informe de investigación]. Instituto Cervantes. https://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf

- Moreno Fernández, F. (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm
- Moyano Bonilla, L. S. (2017). *Caracterización de seis programas para la formación docente de ELE en la ciudad de Bogotá* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7819/TO-21415.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nieto Martín, G. V. (2019). La estrategia país para el fomento del español como lengua extranjera en Colombia. *Memorias del VIII Congreso Internacional de la Lengua Española*. Córdoba, Argentina. <https://congresosdelalengua.es/cordoba/paneles-ponencias/competitividad/nieto-viviana.htm>
- Nieto Martín, G. V. (2021). El desarrollo del español como lengua extranjera en Colombia. En *Actas del I Encuentro de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. PUCP (pp. 71-89). Pontificia Universidad Católica del Perú. https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/177017/actas_ELEPUCP_2019.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Ochoa Sierra, L., y Cueva Lobelle, A. (2014). Dificultades y retos de los maestros principiantes de español como lengua extranjera. *Folios*, 39. <https://doi.org/10.17227/01234870.39folios3.11>
- Sánchez, H. S. (2011). El impacto de las experiencias previas de aprendizaje de una segunda lengua en la formación de profesores de idioma extranjero. *Revista de Educación*, (3), 120-144. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/49
- Sánchez Sánchez, G. (2019). La influencia de experiencias de aprendizaje previas en lengua extranjera en la formación inicial de profesorado de educación primaria. Ensayos, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(2), 121-136. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i2.1863>
- Torres-Martínez, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos*, 15, 56-75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16220868004>
- Villalba, F., Hincapié, D. A., y Molina, G. (2017). Las creencias de partida del profesorado en formación en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) sobre la gramática. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-19. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30154>

Anexo I

Oferta activa de programas de pregrado en lenguas extranjeras en Colombia

| Institución | Programa | Lenguas extranjeras | | | | | |
|---|---|---------------------|----|----|----|-----|-------|
| | | IN | FR | ES | AL | POR | OTRO |
| Colegio Mayor del Cauca | Licenciatura en Español e Inglés | X | | + | | | |
| Corporación Universitaria Adventista - UNAC | Licenciatura en Español e Inglés | X | | | | | |
| Corporación Universitaria Americana | Licenciatura en Educación Bilingüe | X | X | X | X | X | Chino |
| Corporación Universitaria del Caribe - Cecar | Licenciatura en Inglés | X | | | | | |
| Corporación Universitaria Minuto de Dios | Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés | X | | | | | |
| Corporación Universitaria Reformada | Licenciatura en Bilingüismo: Español e Inglés | X | | + | | | |
| Fundación de Estudios Superiores - Monseñor Abraham Escudero Montoya - Fundes | Licenciatura en Lengua Extranjera Inglés | X | | | | | |
| Fundación Universitaria Colombo Internacional - Unicolombo | Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés | X | | | | | |
| Fundación Universitaria Compensar | Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés | X | | | | | |
| Fundación Universitaria Compensar | Profesional en Lenguas | X | X | | | X | Chino |
| Fundación Universitaria Juan N. Corpas | Licenciatura en Lenguas Extranjeras | X | | | | X | |
| Fundación Universitaria Monserrate | Licenciatura en Educación Bilingüe | X | | | | | |
| Institución Universitaria Colombo Americana - Unica | Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Español e Inglés | X | | | | | |
| Pontificia Universidad Javeriana | Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés | X | X | + | | | |
| Unidad Central del Valle del Cauca - Uceva | Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés | X | | + | | | |
| Universidad Antonio Nariño | Licenciatura en Español e Inglés | X | | + | | | |
| Universidad Católica de Oriente | Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés | X | | | | | |
| Universidad Católica Luis Amigó | Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés | X | | | | | |
| Universidad Cooperativa de Colombia | Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés | X | | + | | | |
| Universidad de Antioquia | Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés | X | X | | | | |

| | | | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|---|----------|
| Universidad de Caldas | Licenciatura en Lenguas Modernas | X | X | + | | | |
| Universidad de Cartagena | Programa Profesional Universitario en Lenguas Extranjeras | X | X | | | | |
| Universidad de Córdoba | Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés | X | | | | | |
| Universidad de la Amazonia | Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés | X | | | | | |
| Universidad de La Salle | Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras | X | X | + | | | |
| Universidad de los Andes | Lenguas y Cultura | X | X | | X | | |
| Universidad de Nariño | Licenciatura en Español e Inglés | X | | + | | | |
| Universidad de Nariño | Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés | X | | | | | |
| Universidad de Pamplona | Licenciatura en Lenguas Extranjeras: Inglés-Francés | X | X | | | | |
| Universidad de San Buenaventura | Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés | X | X | | | | |
| Universidad de San Buenaventura | Profesional en Lengua Inglesa | X | | | | | |
| Universidad de Sucre | Licenciatura en Lenguas Extranjeras | X | X | | | | |
| Universidad del Atlántico | Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés | X | X | | | | |
| Universidad del Cauca | Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés | X | X | | | | |
| Universidad del Magdalena | Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés | X | | | | | |
| Universidad del Norte | Lenguas Modernas y Cultura | X | X | | X | X | |
| Universidad del Quindío | Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés | X | X | | | | |
| Universidad del Tolima | Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés | X | | | | | |
| Universidad del Valle | Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés y en Francés | X | X | | | | |
| Universidad Distrital Francisco José de Caldas | Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés | X | | | | | |
| Universidad EAN | Lenguas Modernas | X | X | | X | X | Italiano |
| Universidad ECCI | Profesional en Lenguas Modernas | X | X | | X | | |
| Universidad El Bosque | Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en la Enseñanza del Inglés | X | | | | | |
| Universidad Icesi | Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés | X | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|---|----|----|--------|---|---|---|
| Universidad Industrial de Santander | Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés | X | | | | | |
| Universidad La Gran Colombia | Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés | X | | | | | |
| Universidad La Gran Colombia | Profesional en Lenguas Extranjeras | X | X | | X | | |
| Universidad Libre | Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras | X | X | | | | |
| Universidad Nacional Abierta y a Distancia | Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés | X | | | | | |
| Universidad Nacional de Colombia | Filología e Idiomas | X | X | | X | | |
| Universidad Pedagógica Nacional | Licenciatura en Español e Inglés | X | | | | | |
| Universidad Pedagógica Nacional | Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés | X | X | | | | |
| Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia | Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y en Francés | X | X | | | | |
| Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia | Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés | X | | + | | | |
| Universidad Pontificia Bolivariana | Licenciatura en Español-Inglés | X | | + | | | |
| Universidad Popular del Cesar | Licenciatura en Español e Inglés | X | | | | | |
| Universidad Santiago de Cali | Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés | X | X | | | | |
| Universidad Santo Tomás | Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés | X | | | | | |
| Universidad Santo Tomás | Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras Inglés y Francés | X | X | + | | | |
| Universidad Surcolombiana | Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés | X | | + | | | |
| Universidad Tecnológica de Pereira | Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés | X | | | | | |
| Universidad Tecnológica del Chocó-Diego Luis Córdoba | Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés | X | | | | | |
| Universitaria Agustiniiana | Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés | X | | + | | | |
| | Total | 63 | 25 | 1 + | 6 | 3 | 3 |
| | | | | 13 | | | |

ANEXO II

Oferta activa de programas de posgrado en lenguas extranjeras en Colombia

| Institución | Programa | Lenguas extranjeras | | | | | |
|--|---|---------------------|----|----|-----|----|------|
| | | IN | FR | ES | POR | AL | OTRO |
| Fundación Universitaria Colombo Internacional - Unicolombo | Especialización en Enseñanza del Idioma Inglés | X | | | | | |
| Fundación Universitaria de San Gil | Especialización en Didáctica para Integrar el Inglés en los Procesos Educativos | X | | | | | |
| Fundación Universitaria Juan N. Corpas | Maestría en Lingüística Aplicada y Educación Bilingüe | X | | | X | | |
| Institución Universitaria Colombo Americana - Unica | Especialización en Educación Bilingüe | X | | + | | | |
| Instituto Caro y Cuervo | Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua | | | X | | | |
| Pontificia Universidad Javeriana | Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera | | | X | | | |
| Unidad Central del Valle del Cauca - Uceva | Maestría en Bilingüismo y Educación | X | | | | | |
| Universidad Católica de Oriente | Especialización en Didáctica del Inglés | X | | | | | |
| Universidad Católica Luis Amigó | Maestría en Fundamentos de la Docencia en Lenguas Extranjeras | | | | | | |
| Universidad de Antioquia | Maestría en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras | X | X | | | | |
| Universidad de Caldas | Maestría en Didáctica del Inglés | X | | | | | |
| Universidad de Córdoba | Maestría en Enseñanza del Inglés | X | | | | | |
| Universidad de la Sabana | Maestría en Didáctica del Inglés con Énfasis en Ambientes de Aprendizaje Autónomo | X | | | | | |
| Universidad de la Sabana | Maestría en Didáctica del Inglés para el Aprendizaje Autodirigido | X | | | | | |
| Universidad de La Salle | Maestría en Didáctica de las Lenguas | | | X | | | |
| Universidad de Nariño | Maestría en Enseñanza del Inglés y el Español como Lenguas Extranjeras | X | | X | | | |
| Universidad del Norte | Especialización en la Enseñanza del Inglés | X | | | | | |
| Universidad del Norte | Maestría en la Enseñanza del Inglés | X | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|----|---|---------|---|---|---|
| Universidad del Tolima | Maestría en Didáctica del Inglés | X | | | | | |
| Universidad Distrital Francisco José de Caldas | Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés | X | | | | | |
| Universidad Externado de Colombia | Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera | | | X | | | |
| Universidad Icesi | Maestría en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera | X | | | | | |
| Universidad Industrial de Santander | Maestría en Didáctica de la Lengua | X | | | | | |
| Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD | Maestría en Mediación Pedagógica en el Aprendizaje del Inglés | X | | | | | |
| Universidad Pedagógica Nacional | Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras | X | X | X | | | |
| Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia | Maestría en Docencia de Idiomas | X | X | | | | |
| Universidad Pontificia Bolivariana | Especialización en Enseñanza del Inglés | X | | | | | |
| Universidad Pontificia Bolivariana | Maestría en Procesos de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas | X | | | | | |
| Universidad Santiago de Cali | Especialización en la Enseñanza de Inglés | X | | | | | |
| Universidad Santiago de Cali | Maestría en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés | X | | | | | |
| Universidad Surcolombiana | Maestría en Didáctica del Inglés | X | | | | | |
| Universidad Tecnológica de Pereira | Maestría en Educación Bilingüe | X | | | | | |
| | Total | 27 | 3 | 5 +2 | 1 | 0 | 0 |

Fuente: SNIES, diciembre de 2022.

Cómo citar: Nieto Martín, G. V. (2023). La influencia de las experiencias previas de aprendizaje en la formación de profesores de español como lengua extranjera. *Humanitas Hodie*, 6(2), H62a1. <https://doi.org/10.28970/hh.2023.2.a1>