v. 25, n. 2, e40235, 2025
ISSN: 1984-6398 · DOI: 10.1590/1984-6398202540235

Revista Brasileira de Linguística Aplicada

Artículo

Árbitros de una política lingüística en una universidad pública en Colombia: resistencias del profesorado de lengua extranjera

Arbiters of a Language Policy in a Public University in Colombia: Resistance from Foreign Language Teachers

Árbitros de uma política linguística em uma universidade pública da Colômbia: resistências dos professores de língua estrangeira

Nelly Sierra Ospina*
*Universidad de Antioquia
Medellín | COL
nelly.sierra@udea.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-8494-7394

Sergio Lopera Medina*
*Universidad de Antioquia
Medellín | COL
sergio.lopera@udea.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-2773-0890

Catalina Henao López*
*Universidad de Antioquia
Medellín | COL
catalina.henaol@udea.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-1739-3587

Resumen: En este artículo se reporta la interpretación y apropiación de una política lingüística (Johnson, 2013a) institucional por parte de un grupo de profesores de inglés de una universidad pública en Medellín-Colombia. Este estudio es una etnografía de política lingüística (McCarty, 2011, 2015) basada en los principios de la investigación cualitativa y los métodos de recolección de información incluyeron análisis de documentos, observaciones directas no participantes y entrevistas semi estructuradas individuales. Los resultados indican que los profesores muestran un grado de resistencia con la política lingüística institucional y los lleva a realizar omisiones, adiciones y modificaciones en sus prácticas de enseñanza, específicamente en la evaluación y en la metodología propuestas. Asimismo, el tipo de vinculación laboral con la institución educativa hace que exista un relacionamiento y una mirada diferente de la política lingüística, especialmente en lo relativo a la carga laboral.

Palabras clave: política educativa; análisis de política; profesores de lengua extranjera; etnografía.

Abstract: In this article, the interpretation and appropriation processes of an institutional language policy (Johnson, 2013a) by a group of English teachers

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/ or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

at a public university in Medellín-Colombia is reported. This ethnography of language policy (McCarty, 2011, 2015) is based on the principles of qualitative research and the data collection methods included document analysis, direct non-participant observations, and individual semi-structured interviews. The results indicate that foreign language teachers show resistance to the institutional language policy and this leads them to carry out omissions, additions and modifications in their teaching practices, specifically in the assessment and in the proposed methodology. Furthermore, the type of labor entailment with the educational institution contributes to a differentiated relationship and a distinctive view of the language policy, especially in relation to the workload.

Keywords: policy analysis; educational policy; foreign language teachers; ethnography.

Resumo: Este artigo relata a interpretação e apropriação de uma política linguística (Johnson, 2013a) institucional por um grupo de professores de inglês de uma universidade pública em Medellín-Colômbia. Esta etnografia da política linguística (McCarty, 2011, 2015) segue os princípios da pesquisa qualitativa e os métodos de coleta de dados incluíram análise documental, observações diretas não-participantes e entrevistas individuais semiestruturadas. Os resultados indicam que os professores de inglês como língua estrangeira mostram um grau de resistência à política linguística institucional que os leva a fazer omissões, aditamentos e modificações nas suas práticas de ensino, especificamente na avaliação e metodologia propostas. Do mesmo modo, o tipo de vínculo laboral com a instituição de ensino leva a uma visão e a uma relação diferente com a política linguística, especialmente no que diz respeito à carga de trabalho.

Palavras-chave: política educativa; análise política; professores de língua estrangeira; etnografia.

1 Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras han sido foco de múltiples estudios y análisis, desde las metodologías utilizadas en diversos contextos, pasando por los procesos de enseñanza y aprendizaje, hasta un tema más global, como la implementación de políticas para la enseñanza de dichas lenguas. En particular en el contexto latinoamericano, aún se busca una forma de enseñanza que se adapte al contexto y a las necesidades específicas de la población latina hispanohablante y en dicha búsqueda aparecen las políticas lingüísticas como gestoras. Las políticas lingüísticas tienen como objetivo establecer una guía de planeación y regulación en los diferentes estamentos educativos y laborales de los derechos y acceso al uso y aprendizaje de una o varias lenguas, y estas pueden presentarse de diferentes formas (Johnson, 2013a; Shohamy, 2006; Phillipson; Skutnabb-Kangas, 1996).

En el caso específico de Colombia se ha observado cómo para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras se han adoptado políticas lingüísticas descontextualizadas, que no tienen en cuenta a los principales actores educativos colombianos para su creación y cuya fundamentación se basa en criterios extranjeros o externos a la situación local. Un ejemplo de ello es el Plan Nacional de Bilingüismo adoptado en Colombia en el 2004 por el gobierno nacional (Correa; Usma, 2013) en el cual se alineó a los niveles de suficiencia promulgados en el Marco Común de Referencia Europeo y con agendas preestablecidas de enseñanza y aprendizaje del inglés y de desarrollo profesional docente. Políticas lingüísticas como la ya mencionada han sido aplicadas especialmente en las instituciones de educación básica y secundaria, y en mucha menor medida en instituciones de educación superior, en las que el proceso ha sido más autónomo y por tanto se podría decir que menos estudiado. Esto se hace evidente cuando, al momento de realizar un estudio como el presentado en este artículo, se encuentra que las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en las universidades muestran un número de estudios muy inferior al que se encuentra sobre esta misma área en la educación básica y media.

En cuanto a investigaciones sobre las políticas lingüísticas en el contexto de la educación superior, Tseligka (2016) analizó la implementación de la política de lengua extranjera en Grecia. En el mismo contexto, Griva, Iliadou, Tsakiridou e Iordanidis (2008) llevaron a cabo un estudio sobre las actitudes del estudiantado hacia la política lingüística. Por su parte, Heineke y Cameron (2013) estudiaron la apropiación de la política lingüística por parte de los profesores de lenguas y su formación profesional. Sánchez y Salaberri, (2017) analizaron las necesidades de formación del profesorado en el marco del plurilingüismo en la educación superior. En la misma línea, Sierra y Giraldo (2020) investigaron sobre las experiencias del profesorado en los programas de formación ofrecidos en el marco de una política lingüística. También, Throop (2007) llevó a cabo un análisis sobre el lugar del profesorado en las políticas. Igualmente, Wang (2016) exploró las percepciones del profesorado en relación con la implementación de una política. Finalmente, Sierra, Lopera, Henao, y Quintero (2020) realizaron un estudio acerca de la interpretación y apropiación de la política de lengua extranjera por parte del estudiantado del área de la salud en una universidad pública. Por último, aunque la literatura sobre investigaciones en relación con las políticas lingüísticas y el profesorado es basta, nos permitimos señalar que son pocos los estudios que se han centrado en los procesos de apropiación y muy particularmente

los que den cuenta de las resistencias del profesorado en la puesta en marcha de las políticas lingüísticas.

El análisis que se pretende realizar en el presente artículo involucra la aplicación y recepción de una política lingüística realizada exclusivamente para un programa institucional de enseñanza de lengua extranjera desarrollado y pensado para el contexto universitario. Esta iniciativa es novedosa si se tiene en cuenta, como se mencionó anteriormente, que la mayoría de las políticas lingüísticas existentes representan agendas preestablecidas y no una construcción creada para satisfacer las necesidades de un contexto específico (Correa; Usma, 2013). El estudio que se presenta en este artículo no solo abarca una política lingüística que aparece como una propuesta novedosa para el contexto en el que se suscribe, sino que también estudia los pormenores de la puesta en marcha de dicha política, tales como el lugar del estudiantado y del profesorado como agentes activos que ejercen poder sobre la política al recrearla en procesos llamados de interpretación y apropiación (Johnson, 2013a). Este enfoque es, asimismo, singular ya que dar voz al profesorado como creador y recreador de la política lingüística no es muy común en estudios de esta índole.

En el caso particular de una universidad pública de Medellín-Colombia, la administración central estableció una política lingüística institucional, la cual se concreta a través de un programa de formación de lengua extranjera para el estudiantado de pregrado. Dicha política ha definido el inglés como la lengua extranjera que debe acreditar todo el estudiantado, debido a que se considera la lengua del ámbito científico y académico en el mundo actual. Por lo anterior, creemos importante analizar las voces del profesorado con relación a dicha política y observar cómo la interpretan y apropian en sus contextos de enseñanza. Para llevar a cabo nuestra meta, nos hemos propuesto la siguiente pregunta: ¿Cómo ha sido el proceso de apropiación de la política lingüística institucional por parte del profesorado de inglés en una universidad pública en Medellín, Colombia? Teniendo en cuenta que en la apropiación se pueden presentar procesos de re-creación, desatención y resistencia (Johnson, 2013a), a continuación, presentamos parte de los hallazgos del estudio sobre las resistencias del profesorado en relación con algunos elementos de la política lingüística institucional.

2 Marco teórico

Según Shohamy (2006) a través de la política lingüística en educación se concretan las decisiones relacionadas con la lengua materna, una lengua extranjera o una segunda lengua en instituciones educativas como escuelas y universidades. Además, las políticas lingüísticas pueden contener posturas oficiales y no oficiales creadas a lo largo de las múltiples capas de las políticas y contextos institucionales, los cuales van desde las organizaciones nacionales hasta el aula de clase, y que tienen un impacto en el uso de una lengua en el aula de clase y en la institución educativa (Johnson, 2013a). Por su parte, Liddicoat (2013) indica que existen cuatro tipologías de políticas lingüísticas en educación: las políticas educativas sobre la lengua oficial, las políticas educativas en relación con la enseñanza de una lengua extranjera, las relacionadas con las lenguas de las minorías y las que tienen que ver con la expansión de lenguas externas.

Igualmente, desde una perspectiva sociocultural Johnson (2013a) agrega que las políticas lingüísticas en educación son interpretadas y apropiadas de maneras creativas e impredecibles en el aula de clase, en la escuela y en la comunidad. El autor señala que el profesorado toma decisiones creativas que pueden o no reflejar, e incluso rechazar, los textos y discursos de la política macro. Por tanto, Johnson argumenta que la interpretación que cada docente hace de la política macro es un acto de creación por la influencia que esta interpretación tiene sobre lo que la política hace; es decir, ambos procesos, la interpretación y la apropiación, van de la mano, puesto que de la manera como se interpreta una política depende su apropiación. Además, agrega que en la apropiación se pueden presentar procesos de re-creación, desatención y resistencia por parte de los y las diferentes agentes.

En relación con los procesos de apropiación, Levinson, Sutton y Winstead (2009) plantean que la apropiación es una práctica creativa interpretativa de quienes tienen que ver con la política. Además, los autores desde una perspectiva crítico-sociocultural plantean que las políticas pueden ser comprendidas como una práctica social, más concretamente como una práctica de poder. En la misma línea, Baldauf (2006) menciona que en las políticas se dan algunas tensiones entre sus niveles macro y micro; y agrega, además, que tanto docentes como otros agentes pueden bien sea acomodarse u oponer resistencia a la política al hacer lo que encuentran apropiado a su situación micro en particular.

Dado el reconocimiento al agenciamiento de los y las diferentes agentes de las políticas lingüísticas en educación, Johnson (2013b) llama, en sentido figurado, árbitros de la política a todos los individuos que puedan tener influencia sobre la misma. Es decir, un árbitro de la política ejerce poder en la manera como esta es creada, interpretada, apropiada. Al respecto, Menken y García (2017) enfatizan que las escuelas son lugares cruciales en la puesta en marcha de las políticas lingüísticas; por tanto, el profesorado tiene allí un lugar protagónico. Al respecto, Ricento y Hornberger (1996), para ilustrar las diferentes esferas a través de las cuales se desarrolla una política, se remiten a las capas que conforman la cebolla. Los autores hacen una metáfora y ubican al profesorado en el centro de la cebolla para indicar el lugar fundamental del profesorado en la implementación de lo previamente establecido. En consecuencia, Menken y García (2010) concluyen que el profesorado es el epicentro de este proceso dinámico, debido a que es en el aula de clase en donde toma vida la política, y es en esa negociación en la práctica en el aula que se pueden tener resultados diferentes a los esperados en una política macro. Finalmente, Menken y García (2017) argumentan que el profesorado de lenguas es quien tiene la experiencia sobre el aprendizaje de las lenguas y que su contribución es necesaria para la implementación de la política; y adicionalmente cuestionan que el profesorado es quien por lo general es excluido en la toma de decisiones.

Por otro lado, en el contexto de la educación superior Baldauf (2006) argumenta que en las políticas lingüísticas en educación las universidades son actores de planeación en diferentes niveles tales como el meso y el micro. En la misma línea, Liddicoat (2018) plantea que en las universidades la internacionalización ha generado la toma de decisiones sobre las lenguas. Agrega que, en el caso de las políticas sobre el aprendizaje de una lengua extranjera y su inclusión en el currículo de los programas, el inglés es la única lengua que estudian la mayoría de los estudiantes en la educación superior en muchos países; e igualmente argumenta que esto ha conllevado a la marginalización de otras lenguas en el currículo de las universidades. Por tanto, diferentes autores han cuestionado la selección del inglés como único medio de interacción académica, debido a que la academia produce gran volumen de conocimiento en otras lenguas (Gazzola, 2012; Hamel, 2013; Phillipson; Skutnabb-Kangas, 2018; Vila, 2015).

3 Metodología

Esta investigación es una etnografía de política lingüística basada en los principios de la investigación cualitativa (Denzin; Lincoln, 2018). La etnografía evidencia las maneras en las que los diferentes agentes participan en las etapas que conforman las políticas lingüísticas: desde su fase creativa hasta la implementación, reflejando a su vez procesos de apropiación e interpretación (Canagarajah, 2006; Hornberger; Johnson, 2007, 2011; Johnson, 2013a; McCarty, 2011, 2015). Johnson y Johnson (2014) señalan que la etnografía de una política lingüística permite analizar la relación entre una política macro y las prácticas educativas. En consecuencia, y bajo un enfoque *émico* (aquel que integra la perspectiva de los participantes), la etnografía de la política lingüística deviene una alternativa plausible para el análisis de los procesos de interpretación y apropiación del profesorado.

3.1 Contexto y Participantes

El presente estudio se llevó a cabo en una universidad pública en Medellín (Colombia), en la cual se estableció el inglés como lengua extranjera obligatoria para todos los programas de pregrado conducentes a título profesional. Tuvimos como criterio invitar a participar docentes que llevaran como mínimo dos semestres en el Programa Institucional, además que estuvieran dando sus clases entre los niveles 1 y 3 de inglés en las diferentes áreas del conocimiento de la universidad. Los y las participantes fueron ocho docentes de inglés: cuatro son de tiempo completo en la institución; y los cuatro restantes son docentes de cátedra, o sea, tienen contratos semestrales. Para el momento en el cual se llevó a cabo el estudio, tres docentes tenían a su cargo cursos en el área de la salud; dos de ellos/as, cursos en ciencias sociales y humanas; y tres docentes, cursos en ciencias exactas y naturales. Cada curso de inglés tiene una duración de 64 horas por semestre.

Por otro lado, nos permitimos indicar que la presente investigación fue revisada y aprobada por el comité de investigación de la universidad. Igualmente, nos acogimos a las consideraciones éticas establecidas en el Código de Ética institucional.

3.2 Métodos de Recolección de la Información

La recolección de información se hizo mediante el análisis de documentos (Heck, 2004; Merriam, 1998), observaciones directas no participantes (Angrosino, 2015) y entrevistas semi estructuradas individuales (Fontana & Frey, 2015; Heck, 2004). En primer lugar, se analizaron los documentos oficiales correspondientes al documento maestro del programa de formación en lengua extranjera y a los programas de curso de los tres primeros niveles de lengua observados. Dichos documentos son el insumo base para comprender los principios de la política lingüística y cómo se ha dado el proceso de implementación e interpretación de ésta. En segundo lugar, se procedió a la observación de las clases de los y las docentes que aceptaron participar en la investigación. La observación de clase se llevó a cabo durante los semestres 2019-1 y 2019-2; y, en suma, se observaron los 8 grupos de los y las docentes participantes y en cada uno estuvimos aproximadamente en el 50% de las clases del semestre,

es decir, en 32 horas de clase. Estas observaciones se realizaron con el fin de examinar los procesos de apropiación e interpretación de la política lingüística en el aula de clase. En tercer lugar, cada docente participante fue entrevistado con el objetivo de indagar en sus posturas, relaciones y experiencias con la política lingüística. Cada conversación con el profesorado tuvo una duración aproximada de 45 minutos y se llevó a cabo con un protocolo de 15 preguntas. Finalmente, el análisis de la información se realizó de manera inductiva (Coffee; Atkinson, 2003) a partir de la codificación y la generación de categorías en relación a las maneras cómo el grupo docente ha interpretado y apropiado la política lingüística institucional.

4 Hallazgos

El análisis de la información nos permite plantear que en la apropiación de la política lingüística el profesorado muestra resistencia en tres aspectos: la propuesta evaluativa, el tiempo que demanda el programa en relación con su situación laboral y la metodología.

4.1 La Propuesta de Evaluación en el Programa

La evaluación de los aprendizajes tiene un lugar fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. En esta investigación el profesorado llamó la atención sobre el alto número de estrategias evaluativas, las rúbricas y un taller.

4.1.1 Número de estrategias evaluativas

En el documento maestro del programa institucional de la universidad (2017) se encuentra establecido que el sistema evaluativo sigue una perspectiva múltiple, planteando así las tareas comunicativas basadas en el desempeño de los estudiantes, la construcción de un portafolio y una prueba tradicional como los procedimientos evaluativos. En relación con el número de estrategias evaluativas, una docente comenta:

> La cantidad de evaluaciones es que son ocho, son ocho evaluaciones… y lo que implica revisar, o sea, si usted va a hacer las cosas bien, revisar (énfasis) tres portafolios… y la preparación… las tareas porque es que usted tiene que leerse, usted tiene que verse, si son 25, verse veinticinco (énfasis) videos" (Luz (nombre ficticio), entrevista semiestructurada, (05/24/2019), minuto 36).

Igualmente, Luz agrega:

> Si bien hay rúbricas de cómo evaluar; y me voy directamente al portafolio, ¿cierto?, son tres portafolios, ¿sí?, donde tú tienes que pedirle a los chicos lo que se hace en clase y lo que se hace por fuera de clase, ¿cierto? eso es un volumen, o sea… Si miramos 5 grupos, digamos que un promedio de 20, 25 estudiantes, ¡eso es mucho trabajo! (Luz, entrevista semiestructurada, (05/24/2019), minuto 39).

Encontramos en sus palabras una tensión frente a la cantidad de evaluaciones para llevar a cabo en un semestre y con grupos que en promedio tienen entre 20 o 25 estudiantes, lo cual a su vez demanda una cantidad de tiempo considerable. En la misma línea, otro docente señala:

> A mí personalmente me parece que sobre evalúa, o sea, tener ocho notas para sacar en un semestre de un curso me parece que es mucho, o sea, es mucho trabajo para uno como profesor, imagínese, dependiendo del grupo, hay grupos de 25 estudiantes, en esos grupos numerosos es muy complicado, o sea, uno quiere hacerlo, si son 30 estudiantes y son 3 unidades temáticas, revisar 90 portafolios en un semestre y los estudiantes también ponen mucha resistencia en un comienzo, a mí sí me parece que es demasiada evaluación (Pedro (nombre ficticio), entrevista semiestructurada, (05/09/2019), minuto 42).

Este es un asunto reiterado por las diferentes voces del profesorado participante en el estudio; en consecuencia, vemos que se han llevado a cabo algunas modificaciones en cuanto al número de entrega de portafolios:

> A través de mi experiencia he encontrado que tres entregas de portafolios son muchas. Dos entregas son más que suficientes, una en la mitad y una al final, porque eso da cuenta del proceso. Tres entregas pueden ser muy exhaustivas, tanto para los estudiantes como para el profesor (José (nombre ficticio), entrevista semiestructurada, (11/07/2019), minuto 49).

Liddicoat (2018) señala que los y las agentes pueden actuar en formas que cambian la estructura en la cual las lenguas se hablan, se enseñan y conceptualizan; o sus acciones pueden ser limitadas por las mismas estructuras de las políticas. Como se puede ver, más allá de ser implementador de la política, las reflexiones que el profesorado hace sobre el programa, le llevan a ejercer su agenciamiento al tomar decisiones en relación con el número de estrategias evaluativas.

Igualmente, el profesorado también califica la propuesta evaluativa del programa como ambiciosa y rígida. Al respecto Lía comenta:

> Pero sí siento que el programa es muy ambicioso en cuanto al número de actividades evaluativas, número de tareas, número de portafolios. Te lo juro que yo intenté hacer todo eso. Yo soy una persona organizada, yo lo intenté hacer con dos cursos y yo nunca terminé. Yo creo que se me cayó el pelo intentando terminar esos cursos, sin sentirme mal ¿cierto? Porque si yo hacía bien la primera tarea o las primeras dos tareas, la última era así embutir y yo no soy capaz de hacer esas cosas (Lía (nombre ficticio), entrevista semiestructurada, (06/04/2019), minuto 51).

Y Miguel cuestiona la poca autonomía que tiene el docente con el sistema de evaluación del programa:

> El esquema evaluativo es rígido, está organizado de una manera que el profesor no tiene mucho espacio de ejercer su libertad de cátedra en la evaluación porque tiene momentos muy precisos, formas muy precisas, prescritas, de cómo hacerlo, con relación a los portafolios, con relación a las tareas. Es mucho más trabajo para

> el profesor, y los estudiantes también ponen mucha resistencia (Miguel (nombre ficticio), entrevista semiestructurada, (11/29/2019), minuto 44).

En estos apartados vemos en sus palabras un sentimiento de malestar al encontrar que el programa plantea evaluar al estudiantado en ocho momentos diferentes en un curso de 64 horas, lo cual parece que genera resistencia tanto en el profesorado como en el estudiantado. Además, lo que se plantea como una evaluación formativa termina convirtiéndose en una carga laboral muy grande para el profesorado. Igualmente, encontramos que las palabras del profesorado dan cuenta de su compromiso y preocupación por cumplir efectivamente con lo propuesto en el programa, pero pareciera que la propuesta evaluativa del programa supera sus buenas intenciones.

Lo anterior nos remite a Shohamy (2010) quien plantea que las políticas deben ser negociadas y se deben incorporar tanto los deseos de las diferentes partes relacionadas en los contextos políticos (docentes, expertos, estudiantes, usuarios de la lengua), como también estudios empíricos que den cuenta de la efectividad de la implementación de las políticas y en qué medida las prioridades establecidas en la política son realistas. En este caso, pareciera que la propuesta evaluativa del programa se encuentra muy poco con la realidad del contexto, es decir, con la concepción de evaluación que tiene el profesorado, con el tiempo asignado a cada curso y a sus respectivas evaluaciones.

4.1.2 El taller EGAP

Teniendo en cuenta que el sistema evaluativo del programa parte de una perspectiva múltiple, una de las estrategias evaluativas es un taller con propósitos académicos (*English for General Academic Purposes: EGAP*) enfocado a la exploración de los elementos esenciales de los textos, tal como se encuentra planteado en el documento maestro del programa (2017). Esta actividad evaluativa ha generado diversas reacciones por parte del profesorado. Al respecto, Lía comenta su angustia cuando le correspondió llevar a cabo dicho taller en clase:

> ¡Ay! Se me olvidó mencionar el EGAP. Yo lloré el primer semestre que me tocó hacer eso (risas) porque era muy difícil, incluso era teoría tan pesada que incluso para un profe como: "yo cómo rayos explico esto", densísimo. El EGAP para mí siempre fue un desastre porque no lo siento conectado; de hecho, el primer semestre lo hice, sufrí, lloré, me sentí muy mal con los estudiantes porque yo no podía explicar cuál era el propósito de eso, no estaba conectado con nada de lo otro, o sea, en una semana yo les explico mil cosas gramaticales, sintácticas, etc. (Lía, entrevista semiestructurada, (06/04/2019), minuto 54).

Igualmente, Carolina añade:

> Otra cosa que me ha parecido como maluca es el EGAP, me parece que es como un corchadero ahí, o sea, me parece que no es un taller para construir conocimiento, sino que es un taller para hacer caer a los muchachos … pues, no para ayudarlo a que construya el conocimiento, sino como para corcharlo y decirle "Vea que usted no sabe nada", los muchachos con el EGAP les ha dado muy duro, pues… yo he tratado de hacerlo como más fácil para ellos, ¿cierto?, y creo que lo he intentado (Carolina (nombre ficticio), entrevista semiestructurada, (06/06/2019), minuto 51).

Aparte de lo anterior, Luz señala que este taller no se encuentra alineado con el programa de curso propuesto:

> Porque no es coherente con lo que se está planteando... pues, ¿cómo que yo les pido a los estudiantes...? Y mire que yo lo hice, yo no he quitado eso, y yo sé... te puedo asegurar que hay profesores que están haciendo otra cosa distinta, ¡Uy, no! No, no, eso para calificar: ése sí que es duro (énfasis), yo la pienso y le meto el diente, le brego, y le hago y le insisto (Luz, entrevista semiestructurada, (05/24/2019), minuto 43).

Durante las observaciones de clase, el día en el cual se llevó a cabo el taller EGAP la profesora Luz se acerca y dice con un tono de descontento a quien le estaba observando la clase: "*Los estudiantes deben poner en español el significado de unos verbos, gerund, ¿para qué la traducción?*" y enfatiza diciendo "*¿para qué la traducción?*" (Luz, Observación de clase #4, 03/05/2019). Son repetidas las voces del profesorado señalando la complejidad de esta estrategia para el estudiantado:

> Yo creo que hablarle a un estudiante de 17 años, que está viendo PIFLE 1, por ejemplo, de *case studies*, que es el tema ahí del taller EGAP, no funciona mucho porque este muchacho no ha tenido experiencias en investigación y no es la forma de introducirle la investigación. No se empieza así, no de buenas a primeras como está presentado en ese taller EGAP, entonces lo que yo hago es retomar un poco desde antes, hacer variaciones de lo que plantea el taller EGAP para que sea coherente (Miguel, entrevista semiestructurada, (11/29/2019), minuto 24).

Por su parte, Pedro cuestiona:

> A mí me parece que ese taller es demasiado teórico, digámoslo así, y esos mismos elementos se podrían dar un poquito más simplificados... Yo creo que ese taller se debería revisar un poquito más, es complicado para ellos. También es como una prueba de fuego, porque es bueno, lea, entienda y desarrolle un taller. Punto. (Pedro, entrevista semiestructurada, (05/09/2019), minuto 29).

En relación con esta actividad evaluativa, también las palabras de este grupo de docentes reflejan sus angustias al enfrentarse con un taller que, aparte de ser bastante complejo para comprender y por ende para enseñar al estudiantado, es poco coherente con los temas de los programas de curso, lo cual en algunos casos les ha llevado a tomar sus propias decisiones y a realizar ajustes. En la revisión de documentos, hemos visto que el taller no se encuentra planteado en los procedimientos evaluativos del documento maestro del programa de formación en inglés (2017), pero sí está descrito en los programas de curso de cada uno de los cinco niveles. Al respecto, en todos los programas de curso reza lo siguiente "este taller estará enmarcado en uno o varios elementos esenciales del texto y podrá incluir aspectos sintácticos y léxicos". Por lo anterior, nos remitimos a Hornberger y Johnson (2007) quienes plantean que las elecciones del profesorado son restringidas por las políticas lingüísticas, las cuales establecen límites sobre lo que es permitido y sobre lo que es normal, sin embargo, señalan que el poder no va en línea directa del lapicero con el cual se escribe una política a las elecciones del profesorado. En otras palabras, si bien en las políticas a nivel macro se encuentran establecidos unos lineamientos, es el profesorado quien, en la ejecución de un programa, toma las decisiones ejerciendo su posibilidad de agenciamiento.

4.1.3 Las rúbricas

En el documento maestro de dicho programa (2017) está establecido que las rúbricas son unas escalas evaluativas que permiten incrementar la confiabilidad de la evaluación. En el programa se han diseñado unas rúbricas para la evaluación de las tareas (*tasks*) y del portafolio. En relación con este recurso, el profesorado ha manifestado diversas experiencias. Armando manifiesta que pareciera que las rúbricas se han utilizado poco en la institución lo cual puede generar algún tipo de renuencia:

> Entonces ha sido muy complicado porque no estábamos acostumbrados … o nunca se han utilizado las rúbricas, ¿cierto?. Puede ser que haya profesores que hayan creado sus rúbricas, no tan complejas como las que hay en este momento, o no tan completas, pero, generalmente, cada profesor calificaba como le parecía, entonces el problema de adaptarse y de reconocer la importancia de una rúbrica es que, al no haberlo hecho nunca, nos va a tomar más tiempo, tal vez podamos ser reacios al principio (Armando (nombre ficticio), entrevista semiestructurada, (05/16/2019), minuto 18).

Otra docente, Eliza, indica que las rúbricas son complejas y difíciles para el estudiantado "*Venimos hablando chévere y ¡pum! ya no vamos a seguir hablando… y el examen final, eso es otra cosa… y con rúbricas eso es un choque para ellos*" (Eliza (nombre ficticio), entrevista semiestructurada, (05/30/2019), minuto 20). Por último, la profesora Carolina cuestiona la escala de valores de las rúbricas, indicando que son muy generales:

> He encontrado en algunas rúbricas como ciertas cosas que no cuadran… por ejemplo, ciertas tablas de niveles de evaluación tienen los números, por ejemplo, el "Poor" va de 1 a 3 y el "Insufficient", de 7 a 9; entonces hay un espacio de números que no están, ¿cierto?" "Porque me pareció súper complejo de calificar. Me pareció muy complejo de entender, a pesar de que el portafolio tiene su rúbrica, me parece que las rúbricas del portafolio son muy generales, muy amplias, se dan para multitud de interpretaciones (Carolina, entrevista semiestructurada, (06/06/2019), minuto 18).

En consecuencia, durante las observaciones de clase encontramos que la docente no utiliza la rúbrica para calificar el portafolio. Dado que en su clase el portafolio lo configuran los materiales de cada unidad del curso, ella ha elaborado su propia escala numérica y evalúa cada unidad así: mistakes10= 2.9 / incomplete 3= 3.5 / evidence=5.0. Es decir, si se encuentran 10 errores en una unidad la calificación es de 2.9, luego si hay 3 actividades incompletas 3.5 y si el o la estudiante presenta evidencia de trabajo extra clase la nota es de 5.0, posteriormente, ella hace el cómputo y da la nota final del portafolio.

A pesar de que las rúbricas permiten una evaluación más objetiva y justa de los aprendizajes, las voces de estos y estas docentes señalan una resistencia para incluirlas en los procesos de evaluación de los aprendizajes debido a que están poco acostumbrados o acostumbradas a utilizarlas; así mismo, parece que el mismo estudiantado ha manifestado algún tipo de malestar en relación con dichas rúbricas; y finalmente, pareciera que hay algunas irregularidades en las escalas de valores de estas rúbricas, lo cual ha generado que el profesorado tome sus propias decisiones realizando adaptaciones o descartando la rúbrica.

Por último, nos remitimos a Menken y García (2017) quienes argumentan que en el contexto de las políticas lingüísticas la evaluación, el currículo y los materiales generan políticas *de facto*, o sea, actividades que se dan en la práctica a pesar de lo que haya establecido la política oficial (Johnson, 2013).

4.2 El Tiempo que demanda el Programa vs. El tipo de Vinculación Laboral

De acuerdo a Kaplan y Baldauf (2003) las políticas lingüísticas en educación responden a las dimensiones del sistema educativo entre las cuales se encuentra el currículo. Es así como la propuesta curricular del programa institucional ha generado algunas tensiones entre el profesorado al encontrar que su implementación les demanda mucho tiempo y, más aún, cuando la contratación por horas de cátedra sólo cubre las 64 horas de instrucción; en otras palabras, al profesorado cátedra no se le reconoce el tiempo requerido para planeación de clase, calificación o asesoría de estudiantes. Esto se hace evidente en la profesora Eliza cuando comenta:

> Uno sí necesita más tiempo, ¿por qué? Mira, un curso de 64 horas para tú darles clase, fuera de eso orientar... lo primero, como le decía yo a alguien, el nivel 1 es muy delicado, es el más delicado de los otros cuatro porque es la base piramidal" (Eliza, entrevista semiestructurada, (05/30/2019), minuto 13).

Luego, la profesora agrega:

> Se necesita más tiempo para uno poder reflexionar con el estudiante sus procesos. Por ejemplo, verse bien un video con el estudiante. Uno sí lo puede hacer, pero de pronto alcanza unos y otros no. A otros toca decirles "no, ve, sabes qué, yo lo miro después en mi casa y te hago la retroalimentación"; pues, por razones de tiempo. También, sí es como eso, yo siento que se necesitan unas horas más. Incluso, hasta me atrevería yo a decir "qué chévere..."; pues, yo sé que no lo hacen porque esos son estudios financieros, entonces, ya si lo pusieron a 68 horas (ahora, hace poco nos dieron un curso ampliado a 68 horas), pues ampliaron 4 horas precisamente para ese acompañamiento al estudiante. Pero lo ideal serían 80 horas: 64 de clase, y las 16 para esas cosas, pues lo que el estudiante necesita (Eliza, entrevista semiestructurada, (05/30/2019), minuto 16).

En el documento maestro (2017) se encuentra establecida la evaluación para el aprendizaje, la cual implica el establecimiento de una relación dialógica entre el profesorado y el estudiantado por medio de la realimentación. Sin embargo, encontramos en las palabras de Eliza que este encuentro con el estudiantado puede presentar dificultades por un asunto de tiempo. En la misma línea, Luz añade a este asunto la situación contractual del profesorado del programa:

> Yo sé que ése ya es otro tema que no viene al caso, pues, me parece que sí, considero que sí; pero es... nosotros en la calidad de profesores de cátedra, ¿cierto? A los profesores vinculados, a ustedes les dan el número de horas, el número

> de horas del curso más un número de horas de preparación y calificación; yo te pregunto ¿a nosotros qué nos dan? Nada, nada; o sea, usted tiene tantas horas, o sea, el curso es de 68 horas, usted tiene que dar las 68 horas de clase (Luz, entrevista semiestructurada, (05/24/2019), minuto 15).

Y con un tono de descontento cuestiona:

> Por qué no el programa piensa en darnos unas horas extra para nosotros poder calificar todo lo que ellos piden, porque es que… es que son ocho momentos evaluativos: tres tareas, tres portafolios, un taller egap y el examen final. Ocho momentos evaluativos que nos demandan a nosotros, los profesores de cátedra, mucho tiempo; y que nosotros sí o sí sólo contamos con las 68 horas de curso, no contamos con más nada. Eso, de alguna manera, está afectando enormemente el programa (Luz, entrevista semiestructurada, (05/24/2019), minuto 17).

En este mismo sentido, su colega Miguel manifiesta que la situación laboral puede incidir en la manera como se lleva a cabo el programa:

> Yo en la posición que tengo, que creo que es privilegiada, tengo el espacio y el tiempo para planear, tengo el acceso a los recursos y tengo la información concreta de dónde están los recursos, cómo usarlos, he tenido el tiempo y la preparación necesaria para hacerlo, he tenido la oportunidad de conocer el programa desde el tuétano y eso solamente lo puedes hacer cuando la posición es de tiempo completo, en otra no. ¿Entonces, incide? Incide enormemente y yo no quiero decir con eso que el trabajo de los colegas que no son de tiempo completo sea malo por sus capacidades, por supuesto que no (Miguel, entrevista semiestructurada, (11/29/2019), minuto 17).

Como vemos en sus palabras, a pesar de que la propuesta evaluativa del programa sí se encuentra muy bien sustentada en el papel y no queda duda de su valor en la formación de nuestros y nuestras estudiantes, ponerla en práctica es complejo para un cuerpo docente cuyas condiciones contractuales son bastante irregulares. Remolina (2019 p. 426), en su análisis crítico de la situación del profesorado cátedra en el país, se ha remitido a esas actividades, planeación de clases, calificación de trabajos y en algunos casos la producción académica, como "Trabajo impago que al final beneficia a la universidad en contradicción con su horizonte misional de defender los derechos humanos…lejos de mejorar la calidad de vida, estarían vulnerando principios constitucionales de igualdad y remuneración proporcional a cantidad y calidad de trabajo digno y justo (Artículos 13, 25, 53, Constitución Nacional)".

En las políticas lingüísticas, la dimensión del currículo es coartada por la poca flexibilidad en la ampliación del año académico y el tiempo asignado a la instrucción (Kaplan; Baldauf, 2003). Por su parte, Lía se refirió a esa relación entre la cantidad de estrategias evaluativas y el tiempo que la evaluación demanda "Pero si siento que el programa es muy ambicioso en cuanto al número de actividades evaluativas, número de tareas, número de portafolios". Posteriormente, ella comentó:

> También el portafolio me sacó canas. Fui a mil charlas, hablé con mis colegas: usted cómo hace eso… A mí me consumía demasiado tiempo. Yo decía, un curso de 64 horas y me gasto casi la mitad del tiempo solo evaluando portafolio.

> Encontrándome tres veces con los estudiantes y yo tengo… imagínate que, a mí, yo no sé, a mí siempre me tocaban los cursos, no de 25 sino de 26 estudiantes (Lía, entrevista semiestructurada, (06/04/2019), minuto 55).

La profesora Lía es una docente que trabaja tiempo completo en la institución, pero su testimonio nos permite considerar que la demanda del programa genera angustia en el profesorado, quien independiente de su condición laboral encuentra complejo responder a lo que se ha establecido en la propuesta curricular. Lo anterior, nos lleva a considerar que posiblemente en la etapa de la planeación de la política poco se dimensionaron asuntos del contexto institucional, tales como la situación del profesorado de cátedra, el tiempo que demandaría la implementación de la propuesta curricular y su relación con el número de estudiantes por grupo. Lo cual a su vez nos remite a Grindle (2009) quien señala que entre los problemas de implementación de una política se encuentra la planeación "sin considerar la realidad económica, política, social o burocrática" (p. 36) de los contextos.

4.3 Metodología del Programa

La metodología configura una de las dimensiones de las políticas lingüísticas en educación (Kaplan; Baldauf, 2003; Liddicoat, 2004). En este sentido, en el documento maestro de la política institucional se encuentra planteado que el enfoque metodológico del programa es la Enseñanza de las lenguas Basada en Tareas (TBLT por su sigla en inglés) enmarcado en el contexto del Inglés con Propósitos Académicos (EAP por su sigla en inglés). Al respecto, el profesorado muestra resistencias que les lleva a realizar tres tipos de acciones: adicionar, omitir o modificar elementos. A nivel de adición, Pedro comenta en la entrevista que el programa es una guía general bien estructurada y permite al docente guiarlo y orientarlo, pero se hace necesario adaptarlo:

> Uno le puede dar un toquecito ahí para hacerlo, como dicen algunos, no tan aburrido, no que simplemente los folletos y trabajar sobre ellos, sino que ponerle como otras cositas, información por fuera, complementaria, de acuerdo con cada grupo porque los contextos son muy diferentes (Pedro, entrevista semiestructurada, (05/09/2019), minuto 12).

En el mismo sentido, el profesor usa videos cortos que no están incluidos dentro del material que asigna el programa en cada sesión de clase. Estos incluyen temáticas del programa de curso (temas gramaticales, pronunciación *ed* en pasado, entonación, etc.), al igual que situaciones actuales, interculturales y críticas (quemas de bosques en Brasil, rol activo de los discapacitados, comparación de celebraciones en diferentes países, contaminación).

Consideramos que lo anterior refleja el rol político que el profesorado ejerce en su quehacer docente (Freire, 1997) al incluir en sus prácticas pedagógicas asuntos acordes al contexto histórico y social en el que se desempeña. Igualmente, en las observaciones de clase encontramos que el profesor Miguel incluye en sus clases comparaciones entre culturas, y temas diversos en relación con salud, economía y sociedad. También, propone ejercicios de lectura

crítica sobre sitios en conflicto en Colombia y personajes activistas como Ghandi y Nelson Mandela (Miguel, Observaciones de clase # 5 (08/14/2019), # 10 (08/30/2019), # 12, (09/06/2019).

Respecto a omisiones, algunos/as docentes no incluyen ciertas actividades de los materiales propuestos por el programa. En la entrevista, Armando reporta:

> Y hay otras tareas por ahí, pues tareitas por ahí, en donde también les he hecho cambios, adaptaciones o sencillamente me las salto porque considero que no son… no son para los estudiantes que tengo en ese nivel o en un nivel particular lo que ellos necesitan (Armando, entrevista semiestructurada, (05/16/2019), minuto 14).

También, el profesor Miguel omite algunos ejercicios del material y selecciona sólo algunos temas de la unidad II del curso, ya que considera que se cubrieron en la unidad previa (Observación de clase # 2 (08/20/2019)).

Por lo general, durante las observaciones encontramos que algunos/as docentes no presentan las tareas (*tasks*) y las acciones pedagógicas a llevar a cabo en cada unidad tal como lo plantean los programas de curso. En el curso de Eliza, ella asigna como trabajo extra clase los materiales propuestos por el programa e indica que en una fecha determinada deben entregar el producto de la unidad. Durante la instrucción, la profesora lleva a cabo actividades de gramática, de comprensión lectora y de escucha con videos o canciones. Es el mismo caso de Carolina, quien, si bien sigue a cabalidad el material propuesto en sus clases, tampoco presenta al grupo las tareas, el contexto y las acciones pedagógicas a realizar; la profesora le indica al grupo un producto que deben entregar al finalizar la unidad.

En cuanto a las modificaciones, encontramos que el profesorado toma decisiones que conllevan a cambios en los programas de curso propuestos. En las observaciones de clase notamos que el profesor Miguel hace variaciones en algunos de los temas o tareas. Es el caso de una tarea que implica la entrevista en inglés a un académico de su área de conocimiento, pero el docente considera la dificultad para encontrar a alguien con estas características y que además acepte la invitación (Miguel, Observación de clase # 8). Entonces, el profesor les pide que seleccionen a un académico o líder político que les llame la atención y que hagan una presentación de dicho personaje. En la misma línea, José comenta:

> A veces he cambiado los descriptores, los descriptores de evaluación de algunas de las rúbricas para que se adapten más… si voy a cambiar la tarea, obviamente la tarea, o la rúbrica debe responder al cambio de tarea y lo que espero que ellos hagan en la tarea; entonces eso ha llevado también a que haga cambios en las rúbricas (José, entrevista semiestructurada, (11/07/2019), minuto 53).

También, se han dado modificaciones en el material sugerido por el programa. Tal es el caso de Miguel: "*Los textos sugeridos del programa no corresponden con los intereses ni las necesidades de este grupo específico de estudiantes que están acá estudiando ciencias políticas, entonces yo me veo en la necesidad de cambiar algunos textos de lectura*" (Miguel, entrevista semiestructurada, (11/29/2019), minuto 17). Finalmente, nos permitimos plantear que, si bien el profesorado no ha manifestado directamente su desacuerdo con la metodología del programa, en las líneas anteriores se hace evidente un nivel de resistencia al respecto. Esto nos remite a Johnson (2013a) quien plantea que en la apropiación se puede dar un rechazo implícito, es decir, los/las agentes dan la apariencia de aceptar una política, pero sus acciones reflejan lo contrario.

5 Discusión y conclusiones

En el presente artículo hemos reportado las voces de los y las docentes de inglés con relación a los procesos de interpretación y apropiación de una política lingüística en lengua extranjera de una universidad pública en Medellín-Colombia. Basados en los análisis de los diferentes métodos de recolección de información y orientados por la pregunta guía que nos propusimos al inicio de este artículo, planteamos las siguientes conclusiones.

En primer lugar, el rol de árbitro del profesorado del programa. Partiendo de la noción que plantea Johnson (2013) sobre el árbitro de una política como quien ejerce algún grado de poder en la manera como esta es creada, interpretada, apropiada, encontramos que el grupo de docentes de este estudio ejerce su lugar de árbitro en los procesos de resistencia en la implementación del programa.

En segundo lugar, en las líneas anteriores fueron evidentes algunas tensiones en la relación del profesorado con el programa; lo cual conllevó a que realizaran omisiones, adiciones y modificaciones en sus procesos de enseñanza, específicamente en la parte de la evaluación y en la metodología propuestas. En cuanto al proceso de evaluación, el documento maestro plantea que este se sustenta en una perspectiva múltiple para la evaluación de los aprendizajes donde prima más la evaluación formativa que la sumativa. Así pues, el programa establece ocho momentos de evaluación para un curso semestral de 64 horas. Al respecto, vemos que los y las profesoras, tanto de tiempo completo como cátedra, demuestran una tensión porque encuentran que llevar a cabo dicha propuesta evaluativa ha traído consigo un exceso de trabajo muy significativo para corregir y acompañar el proceso de aprendizaje del estudiantado, y mucho más complejo cuando los cursos en la mayoría de los casos son conformados por un número promedio de 25 estudiantes. Aparte de lo anterior, llama la atención las percepciones que tienen los/las participantes sobre una de las evaluaciones del programa: el taller EGAP. Sus voces reflejan sus angustias y desacuerdo por la complejidad y desarticulación de este taller con la propuesta evaluativa y curricular del programa. Al respecto, nos permitimos plantear que si bien la propuesta evaluativa del programa se encuentra muy bien sustentada desde la teoría, ésta conversa poco con la realidad del profesorado quien es el encargado de concretar las iniciativas de las políticas en el aula de clase.

Así mismo, de lo anterior podrían desprenderse tres posibles apreciaciones: 1. la implementación del programa lleva poco tiempo (5 años aproximadamente) y el profesorado posiblemente aún no se ha adaptado a la nueva propuesta de evaluación o no ha encontrado una estrategia eficaz que les permita acomodarse al sistema evaluativo. Al respecto, Martínez Rizo (2013) sostiene que la influencia de las prácticas previas evaluativas de los docentes es difícil de desmontar. De hecho, anteriormente en la institución se tenían programas de aprendizaje de lenguas extranjeras en los cuales la evaluación era básicamente sumativa, en consecuencia, el tránsito a una evaluación formativa puede tomar algún tiempo. 2. Posiblemente, el programa de formación y desarrollo profesional de la institución se ha centrado más en socializar las estrategias evaluativas que en promover la reflexión crítica sobre esta mirada de la evaluación de los aprendizajes de manera que el profesorado pueda "descubrir esa teoría implícita de la práctica que hace, ¿para qué?, pues para ordenarla, para justificarla, para fundamentarla, para revisarla o para destruirla" (Imbernón, 2006, p.7). En este aspecto nos permitimos plantear que es importante tener en cuenta una formación que

prepare al profesorado a que sean agentes críticos de sus contextos y le den forma y sentido a sus prácticas docentes (Heineke; Cameron, 2013). 3. Es preciso promover más la autonomía del profesorado en los procesos evaluativos. En este programa, la autonomía se centra más en el estudiantado, por lo cual es importante señalar que el profesorado está en constante aprendizaje en su diario quehacer y que él mismo busca formas de aprendizaje para sobrepasar los impases, que en este caso están relacionados con la evaluación formativa. De hecho, Escribano (1995) afirma que el aprendiz, en este caso el profesor, debe ser responsable de su mismo proceso de aprendizaje, el cual "implica por parte del que aprende asumir la responsabilidad y el control interno del proceso personal de aprendizaje…un tipo de aprendizaje donde la norma la establece el propio sujeto que aprende" (p. 98).

Igualmente, encontramos que la situación contractual del profesorado puede influenciar la relación de este con la política institucional, por tanto, puede conllevar a que sus interpretaciones y apropiaciones tengan un matiz diferente. En este grupo de docentes, el 50% son docentes cátedra, o sea que sus contratos tienen una duración de 64 horas semestrales; y el otro 50% tiene una vinculación de tiempo completo en la institución. Si bien en líneas anteriores, los y las participantes coincidieron en lo demandante que es el programa en cuanto a tiempo para planear clase y cumplir a cabalidad la evaluación de los aprendizajes, es evidente que el tipo de contratación incide en la efectiva implementación del programa. Por un lado, las voces del profesorado de tiempo completo sustentan que su situación laboral les favorece porque cuentan con el tiempo suficiente para planear, evaluar y entender la política lingüística. En contraste, las voces del profesorado de cátedra señalan el exceso de trabajo y la no inclusión de horas en sus contratos laborales para preparar y llevar a cabo la evaluación propuesta en los cursos. A esto hay que agregarle la evaluación de desempeño del profesorado, creando una sensación más inestable para los y las docentes de cátedra al sentir que sus contratos posteriores se vean mermados, causando una posible sensación de incertidumbre. Lo anterior y aunado a otras desventajas del profesorado de cátedra son reportados por Durán (2015), Remolina (2019) y Rivera (2017).

Por otro lado, Liddicoat (2004) afirma que las políticas lingüísticas tienen un impacto en la manera cómo se enseñan las lenguas y pueden influir las prácticas pedagógicas de los y las docentes de lenguas; sin embargo, agrega que la relación entre la política y las prácticas es compleja. Con relación a la metodología, el profesorado muestra un nivel de resistencia que les lleva a realizar tres tipos de acciones: adicionar, omitir o modificar elementos de la propuesta curricular. En el documento maestro se plantea que la metodología que guía la enseñanza y aprendizaje del inglés es la Enseñanza Basada en Tareas (TBLT por su sigla en inglés), enmarcada en un contexto del Inglés con Propósitos Académicos Generales (EGAP por su sigla en inglés). Sin embargo, encontramos que el profesorado en el aula de clase toma sus propias decisiones. A nivel de adición, algunos/as docentes incluyen material diferente al sugerido por el programa y llevan a cabo la instrucción más centrada en enfoques interculturales y socio críticos. Lo anterior evidencia el agenciamiento del profesorado en la puesta en escena de la política en el aula de clase. En este sentido, Martínez (2006) sostiene que el/la profesor/a como sujeto político debe llevar a cabo experiencias educativas alternativas y arriesgarse a intervenir en las prácticas educativas y en la política educativa.

En cuanto a la omisión, encontramos que algunos/as docentes acogen poco el material diseñado en el marco de la política lingüística institucional, e igualmente, en la instrucción no tienen en cuenta algunas actividades del material propuesto por el programa; por otro lado,

hay quienes no han aplicado el taller EGAP o han realizado su propia versión del taller. A nivel de modificación, los y las docentes hacen ajustes a los materiales, a temas de las tareas (*tasks)* o actividades de clase. En ocasiones reemplazan un material diseñado por el programa por uno propio, modifican una tarea de acuerdo con el contexto e intereses de los alumnos o modifican las instrucciones de aplicación de una prueba específica. No obstante, creemos que estas prácticas suelen darse en los procesos de enseñanza, ya que el/la docente es quien conoce el contexto de cada grupo y suprime elementos que encuentra poco necesarios o irrelevantes en la instrucción. Además, cada docente toma decisiones de acuerdo con sus propias creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Para concluir, nos remitimos a Grindle (2009) quien plantea la brecha de la implementación como la disparidad que frecuentemente se da entre lo que se establece en la política y lo que en realidad se lleva a cabo.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación llaman bastante la atención porque la resistencia frente a diferentes elementos de la política ha sido muy recurrente en las voces del profesorado. Por tanto, nos permitimos plantear las siguientes implicaciones en las políticas lingüísticas en educación. Teniendo en cuenta el lugar central del profesorado en las políticas lingüísticas (Menken; García, 2010; Ricento & Hornberger, 1996) se hace preciso promover estrategias de participación del profesorado tanto en la construcción como en el desarrollo de las políticas lingüísticas en las universidades, de manera que las decisiones y los programas propuestos se sintonicen mejor con las realidades de la institución y del profesorado. En el caso concreto de la política institucional, creemos que el establecimiento de una relación dialógica entre las/los agentes educativos podría configurar un posible camino para los procesos de ajustes en el sistema evaluativo, conllevando a un agenciamiento del profesorado en el ámbito micro de las políticas lingüísticas (Baldauf, 2006, Liddicoat; Baldauf, 2008). Igualmente, es necesario abrir espacios para que la administración conozca estas preocupaciones y las situaciones que afectan directamente a la política lingüística y a la calidad educativa de la misma. Al escuchar al profesorado será posible tomar acciones coherentes que suplan las necesidades latentes tanto laborales como académicas que la actual política está demandando en este estado de transformación y evolución que está experimentando actualmente.

En cuanto a la situación del profesorado de cátedra que labora en el programa, consideramos primordial que la institución busque alternativas que contribuyan al bienestar del profesorado, es decir, establecer caminos para la conquista de mejoras pedagógicas, laborales y sociales. Puesto que es posible que nos encontremos en la paradoja de un cuerpo docente muy bien formado, pero en unas condiciones laborales muy cercanas a la proletarización (Imbernón, 2013). Es imperativo que la universidad y la administración del programa consideren las condiciones laborales que ofrecen al profesorado de cátedra, el cual representa un alto porcentaje del total de docentes del programa, ellos y ellas son "la vida" de la nueva política lingüística y, claramente, se sienten tratados injustamente al no recibir condiciones apropiadas para la realización de sus labores.

Por último, Freeman (2012) señala que hay poca evidencia en relación con la evaluación de las políticas en el contexto universitario. El hecho de que esta política lingüística haya sido creada específicamente para el contexto de esta universidad pública puede ser considerado algo positivo, ya que es una novedad en la tendencia a implementar políticas creadas en el exterior para contextos completamente diferentes. Sin embargo, es posible que la naturaleza "local" de la política conlleve a que sean sus diseñadores las mismas personas con la tarea de

evaluar dicha política. Si bien esta situación podría presentar un dilema porque es complejo observar de manera crítica un programa que uno mismo creó, consideramos que una evaluación sistemática conllevaría a superar la idealización de las políticas para ver lo que realmente está sucediendo con la implementación y tomar decisiones informadas al respecto.

Informe del Comité de Ética

La presente investigación fue revisada y aprobada por el comité de investigación de la Universidad de Antioquia. Los participantes del proyecto se comprometen con el cumplimiento del decálogo de ética en la investigación, el cual puede ser consultado en el portal www.udea.edu.co/investigacion.

Referencias

ANGROSINO, M. V. Recontextualización de la observación: Etnografía, pedagogía y las perspectivas de una agenda política progresista. *En*: LINCOLN, Y.; DENZIN, N. (Eds.). *Manual de investigación cualitativa (Vol. 4)*: Métodos de recolección y análisis de datos. Barcelona: Gedisa Editorial, 2015. p. 203-234.

BALDAUF JR, R. B. Rearticulating the case for micro language planning in a language ecology context. *Current Issues in Language Planning*, v. 7, n. 2, p. 147-170, 2006. DOI: https://doi.org/10.2167/clip092.0.

CANAGARAJAH, S. Ethnographic methods in language policy. *En*: RICENTO, T. (Ed.). *An introduction to language policy*: Theory and method. Oxford: Blackwell, 2006. p. 153-169.

COFFEY, A.; ATKINSON, P. *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*: Estrategias complementarias de investigación. Traducido por E. Zimmerman. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2003. 249p.

CORREA, D.; USMA, J. From a bureaucratic to a critical-sociocultural model of policymaking in Colombia. *HOW*, v. 20, n. 1, p. 226-242, 2013. Disponible en: https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/32. Acceso en: 27 mar. 2025.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018. 968p.

DURÁN, J. Atropellos a la autonomía de los docentes. Desde la abolición de la tarima hasta la extorsión de profesores. *Viel*, v. 10, n. 1, p. 181-203, 2015. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560258677007&tab=3. Acceso en: 27 mar. 2025.

ESCRIBANO, A. Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. Enseñanza & Teaching. *Revista Interuniversitaria de Didáctica*, v. 13, p. 89-104, 1995.

FONTANA, A.; FREY, J. H. La entrevista. *En*: LINCOLN, Y.; DENZIN, N. (Eds.). *Manual de investigación cualitativa (Vol. 4)*: Métodos de recolección y análisis de datos. Barcelona: Gedisa Editorial, 2015. p. 140-202.

FREEMAN, B. University Policy Review: What? Why? How? What's the Big Elephant? Association for Tertiary Education Management (Atem) Policy Development Forum VIII. 2012. Disponible en: https://www.academia.edu/2060244/University_policy_review_What_Why_How_What_s_the_big_elephant. Acceso en: 10 mayo 2023.

FREIRE, P. *Política y educación*. México, DF: Siglo XXI Editores, 1997. 132p.

GAZZOLA, M. The linguistic implications of academic performance indicators: General trends and case study. *International Journal of Sociology of Language*, v. 216, p. 131-156, 2012. DOI: https://doi.org/10.1515/ijsl-2012-0043.

GRINDLE, M. La brecha de la implementación. *En*: MARIÑEZ-NAVARRO, F. & GARZA-CANTÚ, V. (Coordinadores). *Política pública y democracia en América Latina*: del análisis a la interpretación. México D.F.: Editorial Miguel Ángel Porrúa, 2009. p. 33-51.

HAMEL, R. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: Elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 52, n. 2, p. 321-384, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200008.

HEINEKE, A. J.; CAMERON, Q. Teacher preparation and language policy appropriation: A qualitative investigation of Teach for America teachers in Arizona. *Education Policy Analysis Archives*, v. 21, n. 33, p. 1-25, 2013. DOI: https://doi.org/10.14507/epaa.v21n33.2013.

HECK, R. *Studying educational and social policy, theoretical concepts and research methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. 381p.

HORNBERGER, N.; JOHNSON, D. C. The ethnography of language policy. *En*: MCCARTY, T. L. (Ed.). *Ethnography and language policy*. New York: Routledge, 2011. p. 273-28.

HORNBERGER, N.; JOHNSON, D. C. Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice. *Tesol Quarterly*, v. 41, n. 3, p. 509-532, 2007. DOI: https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00083.x.

ILIADOU, S.; TSAKIRIDOU, E.; IORDANIDIS, G.; GRIVA, E.; ZMAS, A. *Greek university students' attitudes towards european education networking and european education policy aspects*. Proceedings of the 30th Annual EAIR – The European Higher Education Society Forum. 2008. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/276919016_Greek_University_Students_attitudes_about_European_education_networking_and_European_education_policy_aspects_in_the_Proceedings_of_the_30th_Annual_FORUM_of_EAIR_Copenhagen_Denmark_Referendum_in_CD. Acceso en: 15 mayo 2022.

JOHNSON, D. C.; JOHNSON, E. J. Power and agency in language policy appropriation. *Language Policy*, v. 14, n. 3, p. 221-243, 2014. DOI: https://doi.org/10.1007/s10993-014-9333-z.

JOHNSON, D. C. *Language policy*. New York: Palgrave Macmillan, 2013a. 291p.

JOHNSON, D. C. Positioning the language policy arbiter: Governmentality and footing in the school district of Philadelphia. *In*: TOLLEFSON, J. W. (ed.). *Language policies in education*: Critical issues. New York: Routledge, 2013b. p. 116-236.

KAPLAN, R. B.; BALDAUF, R. B. Language planning in perspective. *In*: KAPLAN, R. B.; BALDAUF R. B. (ed.). *Language and language-in-education planning in the Pacific Basin*. Springer, Dordrecht, 2003, v. 2, p. 201-226. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-017-0145-7_12.

LEVINSON, B. A. U.; SUTTON, M.; WINSTEAD, T. Education policy as a practice of power: Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options. *Educational Policy*, v. 23, n. 6, p. 767-795, 2009. DOI: http://doi.org/10.1177/0895904808320676. Acceso en: 4 septiembre 2022.

LIDDICOAT, A. *Language-in-education policies*. Multilingual Matters, 2013.

LIDDICOAT, A. Language policy and methodology. *International Journal of English Studies*, v. 4, n. 1, p. 153-171, 2004. Disponible en: https://revistas.um.es/ijes/article/view/48221. Acceso en: 4 febrero 2023.

LIDDICOAT, A.; BALDAUF, R. B. *Language planning and policy*: Language planning in the local contexts. Multilingual Matters, 2008.

MARTÍNEZ-RIZO, F. Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles educativos*, v. 35, n. 139, p. 128-150, 2013. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009&lng=es&tlng=es. Acceso en: 20 abril 2023.

MARTÍNEZ, M. C. La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, v. 10, n. 33, p. 243-250, 2006. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/356/35603305.pdf. Acceso en: 13 noviembre 2023.

MCCARTY, T. L. Ethnography in language planning and policy research. *In*: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (ed). *Research methods in language policy and planning*. Wiley Blackwell, 2015, p. 81-106.

MCCARTY, T. L. *Ethnography and language policy*. Routledge, 2011.

MENKEN, K.; GARCÍA, O. *Negotiating language policies in schools*: Educators as policymakers. Routledge, 2010.

MENKEN, K.; GARCÍA, O. Language policy in classrooms and schools. *In*: MCCARTY, T. L.; MAY, S. (ed.). *Language Policy and Political Issues in Education, Encyclopedia of Language and Education*. Springer, 2017, p. 211-225.

MERRIAM, S. *Qualitative research and case study applications in education*. John Wiley & Sons, 1998.

PHILLIPSON, R.; SKUTNABB-KANGAS, T. English only worldwide or language ecology? *Tesol Quarterly*, v. 30, n. 3, p. 429-452, 1996. DOI: https://doi.org/10.2307/3587692.

PHILLIPSON, R.; SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistic imperialism and the consequences for language ecology. *In*: PENZ, H. & FILL, A. (eds). *Handbook of Ecolinguistics*. New York: Routledge, 2018. p. 121-134.

REMOLINA, J. Determinaciones políticas y contratación del docente cátedra en Colombia. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 3, p. 414-431, 2019. DOI: https://orcid.org/0000-0002-7001-8017.

RICENTO, T.; HORNBERGER, N. Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *Tesol Quarterly*, v. 30, n. 3, p. 401-428, 1996. DOI: https://doi.org/10.2307/3587691.

RIVERA, J. *Autonomía del profesor de cátedra en la educación superior*. Universidad Militar Nueva Granada. Tesis especialización – Universidad Militar Nueva Granada, 2017. Disponible en: https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/17053/RiveraDiaz%20Jair02017.pdf.pdf?sequence=1. Acceso en: 9 marzo 2023.

SÁNCHEZ-PÉREZ, M. M.; SALABERRI, M. S. Implementing plurilingualism in higher education: teacher training needs and plan evaluation. *Porta Linguarum*, Monograph II, p. 139-156, 2017. Disponible en: https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_monograph2_2017/12%20Implementing%20Plurilingualism%20in%20Higher%20Education_Teacher%20Training%20Needs%20and%20Plan%20Evaluation.pdf. Acceso en: 27 mar. 2025.

SHOHAMY, E. *Language policy*: Hidden agendas and new approaches. Routledge, 2006.

SIERRA, N.; GIRALDO, E. Hablando de política lingüística y formación docente: las voces de los/las docentes dibujan sus propios relatos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 1, p. 163-188, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-6398201914737.

SIERRA, N.; LOPERA, S.; HENAO, C.; QUINTERO, V. Interpretación y apropiación de una política lingüística: voces de estudiantes del área de la salud en una universidad pública. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, n. 61, p. 42-65, 2020. DOI: https://doi.org/10.35575/rvucn.n61a4.

THROOP, R. Teachers as language policy planners: incorporating language policy planning into teacher education and classroom practice. *Working papers in educational linguistics*, v. 22, n. 2, p. 45-65, 2007. Disponible en: https://wpel.gse.upenn.edu/sites/default/files/archives/v22/v22n2_Throop.pdf. Acceso en: 27 mar. 2025.

TSELIGKA, T. Developing a foreign language policy in Greek higher education (HE): Striving between Scylla and Charybdis. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, v. 4, n. 1, p. 54-67, 2016. Disponible en: https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/latic/article/view/10352 Acceso en: 9 junio 2023.

VILA, X. Language policy in higher education in medium-sized language communities: an introduction. *In*: VILA, X; BRETXA, V. (ed.). *Language policy in higher education*. Multilingual Matters, 2015. p. 1-14.

Historial

Fecha de sumisión: 20/06/2023.
Fecha de aprobación: 29/12/2024.

Editora responsable

Andréa Machado de Almeida Mattos, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais/MG, Brasil. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7749222257907067, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3190-7329, e-mail: andreamattos@ufmg.br.

Contribución de los autores

Los tres autores participaron activamente en todas las sesiones del artículo (33% cada uno).

Declaración de conflicto de intereses

Los autores no tienen conflictos de interés a declarar.

Declaración de disponibilidad de datos

Debido a que esta investigación sigue las buenas prácticas de ética, los datos no se encuentran disponibles en un lugar público. La custodia de los datos se encuentra en carpetas en electrónicas a las que solo el grupo de investigadores tiene acceso. Lo anterior con el fin de proteger la confidencialidad de los/las participantes, tal como se estableció en el consentimiento informado.

Uso de IA

Los autores no usaron la IA en el proceso de escritura de ninguna sección del manuscrito.

Dictámenes

Como parte del compromiso de la Revista Brasileira de Linguística Aplicada con la Ciencia Abierta, la revista publica los dictámenes emitidos sobre los trabajos que publica, siempre que cuenten con la autorización de todas las partes interesadas.

Dictamen 1

O artigo aborda tema relevante, sobretudo por apresentar a voz e a atuação de professores quanto à política linguística da instituição onde trabalham – uma universidade pública em Medellín (Colombia) –, que determina a oferta de inglês como língua estrangeira para todos os estudantes. O texto está bem escrito e bem estruturado, com definição consistente de tema, objetivo, fundamentação teórica, metodologia e análise dos dados. Aponta outras pesquisas que abordam temáticas afins e se ampara em referências bibliográficas adequadas, as quais são bem utilizadas na proposição do objeto de estudo e na discussão dos resultados da pesquisa. O artigo convida à reflexão ao demonstrar que uma política linguística institucional só funciona efetivamente quando os professores são envolvidos na tomada de decisões e dispõem de carga horária contratual para execução das atividades requeridas. É nesse sentido que o corpo docente, ao invalidar determinadas exigências, resistindo a elas, fazendo modificações no material didático e adaptando os instrumentos de avaliação, revelam-se árbitros da política linguística. Sugiro apenas modificações no resumo para inclusão dos principais autores usados como fundamentação teórica. Recomendo a publicação do artigo na RBLA.

Emitido en: 19/02/2024.
Recomendación: Aceptar este envío.

Revisora: Elzimar Goettenauer de Marins Costa.

Dictamen 2

O estudo etnográfico intitulado: "Árbitros de una política lingüística en una universidad pública en Colombia: resistencias del profesorado de lengua extranjera" interpreta uma política lingüística institucional por um grupo de profesores de uma universidade pública da cidade de Medellín/Colombia. É um estudo relevante, que registra como uma política linguística, feita de cima pra baixo, pode não ser adequada para quem a recebe. Assim, enfatiza as resistências e situações cotidianas enfrentadas pelos professores de inglês. Teoricamente, a pesquisa se embasa em pressupostos sobre política linguística e sua relação com o ensino de línguas. Sobre a questão central "¿Cómo ha sido el proceso de apropiación de la política lingüística institucional por parte del profesorado de inglés?", recomendo complementar a questão central do texto com local (en colombia) ou (en una universidad pública en Medellín-Colombia) para que o leitor saiba que a questão se situa em uma localidade. A metodologia é adequada e fundamentada, porém poderia conter mais alguns detalhamentos, como em relação à quantidade de participantes e ao tipo de vínculo com a universidade; sobre a quantidade de aulas observadas e de quais professores; sobre as perguntas feitas nas entrevistas; sobre se os nomes adotados são reais ou fictícios e quem os escolheu; dentre outros pormenores. Os trechos destacados das entrevistas buscam responder a questão central e apesar de nem sempre ser uma análise profunda e fundamentada, alcança os objetivos propostos. Por fim, apesar de necessitar ajustes na metodologia, considero que o artigo apresenta uma excelente pesquisa, alinhada com o mundo contemporâneo, que pode contribuir bastante no estudo das políticas linguísticas. Dessa forma, sou de parecer favorável para a aprovação do trabalho, após as revisões indicadas.

Emitido en: 05/07/2024.
Recomendación: Publicable con modificaciones.

Revisora: Acassia dos Anjos Santos Rosa.