

Manejo de clase en un centro binacional

Desarrollo profesional

HOP Volumen 20 #1 enero - junio

Classroom management in a binational center:
Professional development



Alexandra Novozhenina



hop20



IBEROAMERICANA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

**HORIZONTES
PEDAGÓGICOS**

ISSN-I: 0123-8264 | e-ISSN: 2500-705X

Publicación Semestral

ID: 0123-8264.hop.20106

Title: Classroom management in a binational center

Subtitle: Professional development

Título: Manejo de clase en un centro binacional

Subtítulo: Desarrollo profesional

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Professional development focused on classroom management in a binational center

[es]: Desarrollo profesional enfocado en el manejo de la clase en un centro binacional

Author (s) / Autor (es):

Novozhenina

Keywords / Palabras Clave:

[en]: professional development; reflection; efl

[es]: enseñanza del inglés como lengua extranjera; estrategias del desarrollo enfocado en el profesor; desarrollo profesional docente; manejo de clase; reflexión

Submitted: 2017-07-04

Accepted: 2018-05-31

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación acción-participativa que se llevó a cabo en un centro binacional; el objetivo principal era identificar la forma efectiva del desarrollo profesional acerca del manejo de la clase. Participaron en el proyecto treinta y cinco profesores de nivel de inglés B2/C1, licenciados o con certificados de cursos de enseñanza. Finalmente, se pudo concluir que, aunque los talleres pueden enseñarles a los profesores conceptos importantes sobre el manejo de la clase, éstos no los animan a reflexionar sobre sus prácticas. Sin embargo, las estrategias proactivas como la grabación de clases y la observación de los compañeros pueden conducir a un proceso reflexivo y, por consiguiente, a mejorar la labor que hace docente.

Abstract

This article presents the results of a participatory-action research carried out at a bi-national center. It was aimed at identifying the effective form of professional development regarding classroom management. Thirty-five B2/C1-level teachers, who hold BA degrees or teaching courses certificates, took part in the project. In the end, it was concluded that while workshops can be an effective way to teach important concepts, they do not encourage teachers to reflect about their practices. However, such pro-active strategies as filming classes and observing peers can lead to a rich reflective process and, therefore, to further improvement.

Alexandra **Novozhenina**, [MEd]

Source | Filiación:

Centro Colombo Americano, Manizalez

BIO:

Supervisora Academica del Centro Colombo Americano, estudiante de Maestría en Didactica de Inglés, Universidad de Caldas

City | Ciudad:

Manizalez [co]

e-mail:

al.nov@gmail.com

Citar como:

Novozhenina, A. (2018). Manejo de clase en un centro binacional: Desarrollo profesional. *Horizontes Pedagógicos* **issn-I:0123-8264**, 21 (2), 47-54. Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1219>

Manejo de clase en un centro binacional

Desarrollo profesional

Classroom management in a binational center: Professional development

Alexandra **Novozhenina**

El tema del desarrollo profesional, entendido como un proceso de mejoramiento continuo de la práctica docente, desafortunadamente no recibe la atención necesaria. Según la investigación de Adriana González, existen muy pocas oportunidades para los profesores de inglés en Colombia para acceder a programas de desarrollo profesional (Gonzalez, 2003). Muchas veces los profesores solamente se enfocan en aumentar su conocimiento del idioma (inglés en este caso); y aunque este tema es vital y contribuye al desarrollo del Bilingüismo en Colombia (Arias Castilla & Angarita Trujillo, 2010), el mejoramiento continuo de la metodología de la enseñanza es de igual importancia. No obstante, es vital que se le de relevancia al mismo en todas las instituciones educativas, ya que de éste depende el aprendizaje exitoso de los estudiantes.

Hoy en día, se puede encontrar mucha información sobre la metodología; los autores como Jeremy Harmer (2007), H. Douglas Brown (1980), Jack Richards (2010), y muchos otros, han aportado bastante a apoyar el proceso de la enseñanza con sus artículos y libros acerca de la metodología de las clases en el campo EFL (enseñanza de inglés como lengua extranjera), al cual pertenecen los profesores que participaron en esta investigación. Pese a ello, hallar una **“receta lista”** para enseñar esta metodología los futuros (o actuales) profesores es algo más complicado ya que eso depende de muchos aspectos tales como el contexto de la institución, el nivel de la formación de los profesores, sus necesidades, entre otros. La mayoría de los expertos en el desarrollo profesional están de acuerdo con que el camino para que los profesores mejoren su desempeño debe encontrarlo cada institución (Diaz Magioli, 1963|2004). En este proceso deben incluirse tanto los coordinadores como los mismos profesores, y la opinión de estos últimos es muy valiosa puesto que su percepción positiva puede conducir a mejores resultados.

Esta investigación se inspiró en que, a pesar que existe una gran cantidad de literatura de la enseñanza de las competencias de un idioma (escritura, lectura, expresión oral y comprensión auditiva), el tema de manejo de la clase es subestimado (sin que deje de ser importante), ya que permite una clase fluida y efectiva. En este artículo se presentan el proceso de intervención, el análisis de los resultados y las respectivas conclusiones.

Marco Teórico

Calidad del profesor

Muchos autores han acertado al afirmar que los profesores son uno de los factores esenciales para el aprendizaje efectivo y que entre más tiempo los estudiantes estén expuestos a una enseñanza de alta calidad, más beneficios obtendrá. Sin embargo, el hecho de nominar a alguien como **profesor de alta calidad** no necesariamente significa que lo es (Loeb, 2008), o en otras palabras el hecho de obtener un título de profesor no necesariamente significa que el docente ha adquirido bastante conocimiento para el resto de su vida. Entonces ¿qué características definan a un profesor de calidad? En el artículo *Competence and Performance in Language Teaching*, Jack Richards (2010) describió este concepto con diez cualidades que distinguen a un buen docente las cuales se pueden visualizar en la siguiente imagen.

Se puede ver que el concepto de un profesor calificado es bastante complejo y contiene muchas características de las cuales el conocimiento del idioma solo equivale a una parte. Sin ninguna duda, es muy poco probable que una persona que termina estudios en pedagogía puede poseer todas estas cualidades al momento de salir de la universidad, si no que tiene que desarrollarlas durante su desempeño docente. Por lo tanto, el tema de desarrollo profesional se convierte en algo muy relevante ya que permite guiar a un profesor a lo largo de su vida.



Gráfico 1 Profesor Calificado. Jack Richards (2010)

Desarrollo profesional docente

Antes que todo, es importante definir el término del desarrollo profesional docente ya que después de los años de la investigación sobre el tema se ha vuelto muy genérico. En 1999, Day formuló una definición bastante detallada que dio muy buena idea del término. Según él, el desarrollo profesional docente incluye:

Todas las experiencias naturales y las actividades conscientes y planeadas que tienen como objetivo el beneficio directo o indirecto para un individuo, un grupo o una institución y que contribuyen a la calidad de la educación en el salón. Es un proceso en el cual solos o con otros, los profesores [...] adquieren y desarrollan de una manera crítica el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son esenciales para buen razonamiento, planeación y práctica profesional.

(Day, 1999, pág. 4)

Aunque esta definición es bastante completa y explica varias razones por las que el desarrollo profesional es de alta importancia, sería pertinente agregar otro aspecto muy relevante mencionado por Murray (2010) – *les deja a los profesores ver que sus colegas comparten los mismos problemas, y de esta manera no se sienten solos enfrentando los retos de su profesión*-. Este factor es esencial para los nuevos profesores que apenas están empezando su desempeño profesional.

El *Desarrollo Profesional Docente (DPD)* ha existido por muchos años, y varios autores hoy en día cuestionan algunos aspectos de los programas del *DPD* que frecuentemente interfieren con los resultados

y no dejan a los profesores alcanzar sus objetivos. Por ejemplo, en su libro: *Teacher-centered Professional Development*, Gabriel Diaz Maggioli menciona varios factores que impiden obtener resultados positivos de *DPD* tradicional (Diaz Maggioli, 1963|2004).

Unos de los problemas principales que se destacan en su libro son los hechos de que las decisiones se toman por las autoridades administrativas y que los profesores no tienen ningún control sobre su propio proceso de desarrollo. Los temas se definen sin tener en cuenta la opinión de los docentes, y las formas se vuelven monótonas ya que muchas instituciones optan por el formato de talleres, los cuales no siempre son efectivos. Otro problema asociado con los programas de desarrollo profesional es la falta de personalización, cuando las necesidades personales y la experiencia de cada profesor no se toman en cuenta, y como el resultado, muchos profesores se sienten decepcionados ya que sus expectativas no se satisfacen. Y finalmente, el autor habla acerca del déficit de conexión entre la teoría que los docentes aprenden y la práctica de día a día en el salón (Diaz Maggioli, 1963|2004).

Método

La base metodológica que fue escogida para el presente proyecto fue la investigación-acción. Debido a que uno de los enfoques más importantes fue analizar como los profesores aplican los conceptos teóricos en práctica, investigación-acción fue muy pertinente ya que conecta las ideas teóricas que los docentes aprenden durante su entrenamiento y sus acciones en el contexto de la enseñanza a sus estudiantes y la interacción con colegas. (Cohen, Manion, & Morrison, 2007)

El objetivo era encontrar la respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la forma del desarrollo profesional más efectiva para que los profesores de inglés mejoren el manejo de clase en un centro binacional?

Este proyecto pretendió aplicar varias formas del desarrollo profesional para los profesores de inglés y comparar los resultados con el fin de identificar cuál fue más productiva. Treinta y cinco profesores hicieron parte de esta investigación. Todos los participantes eran licenciados en lenguas modernas o habían hecho un curso de enseñanza como **TEFL**, **TESOL**, etc. Además, todos tenían la certificación internacional de inglés en los niveles **B2-C1**.

La etapa diagnóstica

La investigación empezó con un análisis de las necesidades de los profesores, mediante el uso de varios instrumentos. Se realizaron encuestas entre profesores y estudiantes con el objetivo de identificar las áreas que necesitaban mejoramiento desde el punto de vista de las dos partes. La encuesta entre los profesores incluía preguntas acerca de las áreas que ellos sentían que necesitaban mejorar y en las cuales tenían debilidades; aparte de esto, se les preguntaba si querían ser parte del Programa del Desarrollo Profesional con el fin de verificar cuantos participantes habrá. La encuesta entre los estudiantes se hizo con los alumnos de un nivel intermedio; la mayoría de las preguntas eran abiertas y buscaban encontrar los aspectos que los estudiantes creen que se deben trabajar más.

Además, se llevaron a cabo 20 observaciones de clase durante las cuales se tomaron notas detalladas de todo lo sucedido en el salón. Finalmente, se hizo un análisis documental de los planes de clases que los profesores entregaron para sus respectivos cursos.

Al analizar los datos obtenidos durante esta etapa diagnóstica se utilizó la teoría fundamentada, la cual subraya **“el desarrollo de teorías más que la prueba de una teoría”** (Hunt & Ropo, 1995), para así tener un punto de vista objetivo sobre la información obtenida. Se encontraron tanto los aspectos positivos como los aspectos a mejorar. Entre los aspectos a mejorar, uno de los más comunes entre muchos profesores fue el manejo de la clase, el cual fue escogido como el enfoque de esta investigación.

Intervención 1

El primer momento de intervención tenía la forma de un taller con un énfasis en actividades prácticas y de aplicación, ya que todos los participantes tenían los fundamentos teóricos desde su formación. El taller se construyó según la descripción de Diaz Magioli (1963|2004): se empezó con un **activador**, una parte corta de **teoría**, después siguió el segmento de las **actividades prácticas** en las que los profesores pudieron aplicar los conocimientos adquiridos, y se concluyó con una **actividad de resumen**.

Intervención 2

La segunda intervención fue una tarea que los profesores tenían que hacer en cualquier momento de sus clases: **grabar en video** una actividad que ellos hubieran hecho con sus estudiantes, a fin de obtener la imagen no sólo de sus estudiantes, sino también de ellos mismos. Después de terminar la grabación, ellos tenían que **verla y contestar algunas preguntas** en una lista de control que les permitió hacer

auto-evaluación de los aspectos del manejo de la clase. Finalmente, los profesores tenían que **ver algunos videos** de sus compañeros y **comentar sobre las actividades grabadas**.

La lista de control arriba mencionada incluía todos los aspectos que se habían visto en el taller (la primera intervención), por ejemplo, trabajo en grupos y/o parejas, monitoreo por el profesor, instrucciones claras y apropiadas, etc. Para cada aspecto, los profesores pudieron escoger entre tres respuestas: **Si / No / No estoy seguro**, con el fin de autoevaluar su propio seguimiento. Además, para cada aspecto pudieron escribir un comentario. Finalmente, el formato terminaba con algunas preguntas abiertas para que los profesores pudieran reflexionar sobre algunos momentos de sus clases que ellos hubieron hecho algo diferente.

Intervención 3

La tercera y última intervención era la **observación entre parejas**. Las parejas fueron asignadas con anticipación con el fin de agrupar a los profesores de estilos diferentes, para poder compararlos y aprender de sus compañeros. Durante la observación, los profesores tenían que **llenar una lista de control** para analizar varios aspectos del manejo de clase en las actividades que observaban. La lista de control era prácticamente la misma de la segunda intervención; la única diferencia era la perspectiva ya que ahora los profesores en vez de autoevaluarse a sí mismos tenían que evaluar a sus compañeros. Al final, cada pareja de profesores recibió una **sesión de retroalimentación** en la que pudieron hablar sobre la clase observada, así como dar consejos y/o sugerencias.

Cada etapa de intervención tuvo su respectiva evaluación en forma de observaciones de clase, cuestionarios y discusiones con los participantes. A continuación, se presentan los resultados del análisis de los datos obtenidos durante estas evaluaciones.

Resultados

Para medir los resultados de la etapa de acción, se aplicaron varios instrumentos. Primero, se utilizó una lista de control para las observaciones de clase con el fin de poder ver a los profesores en acción y evaluar su manejo de clases según los criterios preestablecidos. Segundo, se hicieron unas discusiones con los profesores, cuyo objetivo era identificar su opinión sobre su progreso y sobre las actividades en las cuales participaron. Y, finalmente, se hizo un análisis documental de las listas de control completadas por los profesores.

Tabla 1 Triangulación de los datos

Código	Significativo	% [i1]	% [i2]	% [i3]
CA	Aplicación de los conceptos del manejo de clase exitosa	57%	66%	63%
CNA	Aplicación de los conceptos del manejo de clase fallida	43%	34%	37%
REF	Reflexión en los profesores acerca su enseñanza	31%	71%	63%
PP	Percepción positiva de la intervención	89%	74%	93%
NP	Percepción negativa de la intervención	11%	26%	7%

Nota: [i#]: Número de la Intervención; Fuente: elaboración propia

Como para el análisis se utilizó la teoría fundamentada, a cada hallazgo fue asignado un código; los códigos fueron agrupados,

contados y analizados, y en la Tabla 1 se puede observar los resultados de la triangulación de los datos obtenidos en la evaluación de cada etapa de la intervención.

En la Tabla 1, se puede notar que la aplicación exitosa de los conceptos aprendidos muestra un pequeño crecimiento comparando la primera intervención con la segunda y la tercera. Además, en las últimas dos etapas, el porcentaje de los casos en los que los profesores demostraron la reflexión es mucho más alto que en la primera. Finalmente, durante toda la investigación, la mayoría de los profesores demostraban una percepción muy positiva hacia las actividades en las que estaban involucrados; sin embargo, se puede notar que después de la tercera intervención, la satisfacción mostró el mayor crecimiento.

Discusión

Se puede evidenciar que la presente investigación cumplió con varios aspectos definidos por Day como características del desarrollo profesional docente (Day, 1999). El proyecto representó una actividad planeada que tenía como propósito beneficiar a los profesores y la calidad de su enseñanza en el aula de clases, fue un proceso en el que los participantes trabajaron en conjunto en unas actividades que requerían de su razonamiento crítico para poder mejorar como profesionales.

Los resultados obtenidos en la evaluación de la primera intervención demostraron una mejoría parcial. En algunas clases se pudo observar que los profesores estaban aplicando los conceptos aprendidos exitosamente; por ejemplo, ellos estaban implementando el trabajo en parejas y en grupos pequeños más para poder incrementar el tiempo en el que hablan los estudiantes y minimizar el tiempo en el que hablan ellos. Sin embargo, en otros casos, las observaciones de clase evidenciaron falta de estrategias necesarias para un manejo de clase ejemplar. Un ejemplo muy común puede ser el manejo del tiempo en el que habla el profesor y el contenido de lo que dice: *-muchas veces, los profesores hacían eco repitiendo lo que dicen los estudiantes, respondían a sus propias preguntas en vez de esperar las respuestas de los estudiantes, entre otros-*. Por otra parte, durante las discusiones con los profesores, ellos expresaron una opinión muy positiva sobre su desarrollo en el manejo de la clase. Según ellos, estaban mejorando bastante, y aunque dijeron que tenían que seguir creciendo como profesionales, no indicaron algún aspecto específico.

Después de la segunda intervención, los hallazgos en las observaciones de clase arrojaron resultados muy similares a los de la primera intervención, con una mejora parcial. La diferencia fue en el manejo de los tiempos en los que hablan el profesor y el estudiante; esta vez, se pudo observar que los profesores les daban un poco más de oportunidades a los estudiantes para hablar. No obstante, se notó una mejora muy significativa durante la discusión con los profesores: ahora ellos podían observar sus clases cuidadosamente y notar varios aspectos a mejorar. Además, ellos tenían muy claros los ejemplos específicos y ya sabían muy bien en que tenían que mejorar. Por ejemplo, una profesora dijo: *“¡Dios mío, yo no sabía qué hacía tanto eco de lo que decían mis estudiantes! Tengo que aprender a controlarlo.”* Adicionalmente, algunos profesores compartieron la sensación de estrés durante la grabación de sus clases, que a veces resultó en una **actuación** para la cámara que los pudo haber distraído de la enseñanza de la clase. Por lo contrario, varios de sus compañeros dijeron que no se sentían nerviosos y que estaban comportándose igual que siempre.

Después de la tercera intervención, se detectaron los mismos resultados de las observaciones de clases que en la segunda etapa.

Sin embargo, como se puede observar en la Tabla 1, se comprobó una diferencia en la discusión con los profesores.

1. Ellos expresaron una gran satisfacción con la observación en parejas que ellos hicieron; según ellos, esta actividad fue muy exitosa porque les permitió ver a sus compañeros en acción, aprender de ellos y obtener más ideas para sus propias clases.
2. Se pudo observar que la mayoría de los comentarios que ellos hicieron sobre las clases que observaron fueron muy positivos, cuando ellos describieron a sus compañeros como profesionales muy calificados, y manifestaron que tiene mucho que aprender de ellos.
3. Algunos de los profesores dijeron que la observación en parejas es algo menos estresante que una grabación con cámara; otros manifestaron que se sintieron igual en ambas actividades.

Se puede evidenciar la relación de los resultados obtenidos con los conceptos presentados en el *Marco Teórico* de este artículo. La modalidad del **DPD** que les permitió a los profesores obtener más libertad para tomar decisiones, que cambió el formato usual de un taller y que les permitió tener un avance más personalizado, fue exitoso y demostró un desarrollo positivo en el desempeño de los participantes. Los resultados obtenidos después de cada intervención permitieron hacer varias conclusiones que se presentan en la próxima sección de este artículo.

Conclusiones

Las conclusiones que se hicieron con base de los resultados se pueden dividir en varias partes: la parte práctica de aplicación de los conceptos del manejo de la clase, la parte de reflexión que cada profesor desarrolla y la parte de efectividad de diferentes formas del desarrollo profesional.

Aplicación

Los conceptos del manejo de la clase son bastante complicados para que los profesores puedan mejorarlos rápidamente, después de un solo taller. En primera instancia, esto ocurre porque el tema es muy complejo, incluye muchos detalles y requiere tiempo para ser procesado y aplicado por los profesores. Además, muchos de sus aspectos incluyen hábitos adquiridos en el proceso de aprendizaje que lleva uno durante toda la vida: por ejemplo, el “eco” es muy común no sólo en clases de inglés, sino también en otras materias.

Por ello, los profesores tienen que cambiar algo que se convirtió en parte de su comportamiento normal, y eso puede tomar tiempo. A pesar de que la mejora requiera tiempo, es un aspecto muy importante: según Conelly, Clandinin y He *-la transición del conocimiento de la teoría a la práctica se convierte en el objetivo principal-* (1997). Eventualmente, ese es también el objetivo final de cualquier programa de desarrollo profesional por lo cual siempre merece mucha atención.

Reflexión docente

Respecto a su proceso del desarrollo profesional, esta fue muy clara. El formato del taller, a pesar de enseñar muchos conceptos, no logra dar inicio a un proceso de reflexión que les permita a los profesores ver los aspectos en los que son buenos y los que tienen que mejorar. Por otra parte, ver las grabaciones de sus propias clases les permite observarse a sí mismos y así ser bastante analíticos acerca de su propia enseñanza. Esto puede ser el resultado de que esta forma del desarrollo profesional

es más personalizada, y va de acuerdo con muchos expertos quienes aseguran que la personalización es vital.

Después de un análisis comparativo que se hizo en el área del desarrollo profesional de los docentes en quince diferentes países por la Unesco, se concluyó que las oportunidades para crecer deben ser individualizadas. (Unesco, 1990, pág. 57). Después de ver sus clases filmadas, los profesores llegaron a una conclusión vital: ellos admitieron que antes no eran conscientes de los diferentes errores que cometían y que, de esta manera, pudieron notarlos. Y finalmente, después de la observación en parejas, se pudo evidenciar el interés hacia la enseñanza de sus compañeros. Los profesores generalmente tenían una impresión bastante positiva sobre las clases que observaron, y los aspectos a mejorar eran similares a los que mencionaron después de la segunda intervención.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente en esta sección, se puede concluir lo siguiente acerca de la forma efectiva del desarrollo profesional: los talleres permiten a los profesores aprender muchos conceptos y obtener conocimientos nuevos. Un taller le puede dar inicio al proceso de mejoramiento de algún aspecto o tema. Sin embargo, un taller no inicia un proceso reflexivo en los profesores, como la reflexión es el primer paso hacia la mejora, la falta de ella puede significar que el desarrollo profesional de los docentes se verá estancado.

Efectividad

La grabación de las clases y la observación de las mismas son herramientas muy efectivas para incentivar la reflexión en los profesores, pues les permite analizar su propia enseñanza de una manera muy objetiva, así como observar más en detalle tanto las actividades exitosas como las que deben mejorarse. Este hallazgo es muy importante ya que muchos expertos están de acuerdo en la importancia **“que el maestro se piense a sí mismo y a su práctica”**. (Villalobos Gomez, 2011) Sin embargo, la presencia de la cámara y/o una persona grabando la clase puede causar estrés en los profesores, y esto puede dar lugar a un comportamiento poco natural o a inconvenientes en clases.

La observación en parejas es una actividad muy efectiva para que los profesores puedan observar diferentes técnicas y estilos de enseñanza, y lo que es muy importante es que no sólo los profesores nuevos aprenden de los que tienen más experiencia, sino que los profesores más experimentados pueden aprender de quienes no lo son tanto. Esta circunstancia es muy positiva, ya que abre las mentes de los profesores y los incentiva a experimentar con nuevas prácticas. Además, en varios contextos se nota **“poca promoción del trabajo en equipo, la falta de liderazgo, comunicación”** (Perdomo Motolongo, 2014), luego, la observación en parejas podría ser la solución para este tipo de problema que no les deja a los profesores salir de sus propios salones, notar que ellos comparten muchos problemas en común y aprender uno del otro. Sin embargo, en términos de reflexión, esta forma del desarrollo profesional es menos efectiva debido a que los profesores sólo tienden a mencionar los lados positivos, pero se abstienen de hablar de los aspectos a mejorar. Esto es natural, ya que quieren evitar mal entendidos con sus compañeros.

En conclusión, se puede decir que el método de desarrollo profesional debe ser escogido según las necesidades que tiene la institución y el enfoque que se va a crear: el conocimiento, la reflexión, o ambos. Siempre debe tenerse en cuenta cómo se sienten los profesores con varias actividades (por ejemplo, si se sienten incómodos frente a una cámara o a un colega), ya que su opinión puede afectar el éxito de un programa de desarrollo profesional: en un estudio que fue hecho en Perú, se concluyó que la motivación de los profesores es de alta importancia. (Rojas Huerta, 2016). Finalmente, siempre se pueden combinar varios métodos de desarrollo profesional que les permiten a los profesores crecer en todos los aspectos; la correcta combinación se debe buscar por cada institución ya que todos tienen diferentes contextos y necesidades. (Villegas Reimers, 2003)

Sin importar la forma que sea elegida para el desarrollo de los docentes, quisiera finalizar este artículo con la idea de que lo más importante es seguir su formación durante toda su carrera. Frecuentemente, la formación de la universidad no es suficiente; por ejemplo, en una investigación hecha en Colombia, se encontró que más de 80% de los estudiantes de la universidad todavía **“no comprenden que es ser docentes”** (Charris Sandoval, Molano Caro, & Torres Castillo, 2016). Por lo tanto, es la responsabilidad de los mismos profesores y de las áreas administrativas de diferentes instituciones de seguir mejorando la enseñanza día tras día.

Referencias

- Arias Castilla, C. A., & Angarita Trujillo, A. E. (2010). Aproximación a los Antecedentes del Bilingüismo en Colombia y la Formación de Educadores Bilingües. *Horizontes Pedagógicos*, 12(1), 6. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/130>
- Borg, S. (Abril de 2015). *Contemporary perspective on continuing professional development*. Obtenido de British Council: <http://51431fdb1a97060163cc-05795c414fcde9449273ebc896b6599f.r19.cf1.rackcdn.com/Contemporary%20Perspectives%20on%20Continuing%20Professional%20Development.pdf>
- Brown, H. D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching* (5 illustrated [2007] ed.). New Jersey [us]: Prentice-Hall[1980]; Pearson Longman[2007].
- Charris Sandoval, J. E., Molano Caro, G., & Torres Castillo, D. J. (2016). Caracterización de la Identidad Profesional de Educadores. *Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 50-57. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1032>
- Chaves Varón, O., Guapacha Chamorro, M.E. (2014). *Impact of a Professional Development Program on the Teaching of Public Schools English*. Manizales.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6 revised ed.). Abingdon [uk]: Routledge.

- Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665-674. DOI: [10.1016/S0742-051X\(97\)00014-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00014-0)
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning* (2 [2002] ed., Vol. Educational Change and Development). London [uk]: Falmer Press[1999] Routledge [2002].
- Diaz Magioli, G. (1963|2004). *Teacher-Centered Professional Development* (illustrated [2004] ed.). Alexandria [us]: ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gonzalez Moncada, A. (2007). Professional Development of EFL Teachers in Colombia: Between Colonial and Local Practices. *Íkala*, 309-332.
- Gonzalez, A. (2003). Who is Educating EFL Teachers: a Qualitative Study of in-service in Colombia. *Íkala*, 8(1), 153-172. Obtenido de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/3183>
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (Vol. Longman Handbooks for Language Teaching Series). London [uk]: Pearson.
- Hunt, J. G., & Ropo, A. (1995). Multi-level leadership: Grounded theory and mainstream theory applied to the case of general motors. *The Leadership Quarterly*, 6(3), 379-412. DOI: [10.1016/1048-9843\(95\)90015-2](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90015-2)
- Loeb, S. (2008). *Teacher quality: Improving teacher quality and distribution*. Stanford [us]: National Academy of Education Policy. Obtenido de <https://cepa.stanford.edu/content/teacher-quality-improving-teacher-quality-and-distribution>
- Murray, A. (2010). Empowering Teachers through Professional Development. *English Teaching Forum*, 48(1), 2-11. Obtenido de <https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2010-volume-48-number-1#child-194>
- Murray, A. (2010). Empowering Teachers through Professional Development. *English Teaching Forum*, 2-11.
- Perdomo Motolongo, J. A. (2014). La Universidad y la Actualización para Tutores Basada en Coaching. *Horizontes Pedagógicos*, 16(1), 123-141. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/783>
- Richards, J. (2010). Competence and Performance in Language Teaching. *RELC Journal*, 41(2), 101-122. DOI: [10.1177%2F0033688210372953](https://doi.org/10.1177/0033688210372953)
- Rodriguez Bonces, M. (2014). Organizing a Professional Learning Community – A Strategy to Enhance Professional Development. *Íkala*, 307-319.
- Rojas Huerta, A. M. (2016). La motivación a los docentes en las universidades peruanas. (C. A. Arias Castilla, Ed.) *Horizontes Pedagógicos*, 18(2), 150-160. Obtenido de <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1061>
- Unesco. (1990). *Innovations and initiatives in Teacher Education in Asia and the Paific Region*. Unesco Principal Regional Office for Asia and the Pacific, Apeid, Asia and the Pacific Programme of Educational Innovation for Development. Bangkok [th]: Unesco, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000878/087866E.pdf>
- Villalobos Gomez, C. (2011). Didáctica y desarrollo de la competencia comunicativa: experiencia de los docentes de inglés de la Corporación Universitaria Iberoamericana. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 52-62.
- Villegas Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of literature*. International Institute for Educational Planning. París [fr]: Unesco, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>