

## PRÁCTICAS DISCURSIVAS DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESOR DE INGLÉS

### DISCURSIVE PRACTICES FROM THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHER

John Hamilton Sepúlveda-Alzate<sup>1</sup>  
 Octavio Augusto Calvache-Salazar<sup>2</sup>  
 Gloria Irina Castañeda-Gamboa<sup>3</sup>

#### Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender los sentidos y significados de las representaciones sociales sobre desempeño profesional pedagógico de los profesores de inglés en la Institución Universitaria Antonio José Camacho, a partir de sus prácticas discursivas. La perspectiva metodológica del estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo, en el que se implementaron talleres de discusión en grupos focales y ejercicios escriturales donde fueron emergiendo categorías. El análisis discursivo se realizó sobre la base de los enunciados más comunes entre los sujetos participantes y los enunciados discontinuos, con el fin de establecer relaciones semánticas y determinar horizontes de sentido. Los resultados demuestran regularidades, tensiones y contingencias en las prácticas discursivas de los profesores de inglés sobre lo que representa el desempeño profesional pedagógico. Se concluye que la configuración de nuevas subjetividades en los participantes, requiere quebrantar esos imaginarios sociales de dominio y obediencia que emergen de un desempeño rutinario y memorístico.

**Palabras Clave:** prácticas discursivas, representaciones sociales, desempeño profesional pedagógico, profesores de inglés, subjetividades.

#### Abstract

This paper aims to understand the meanings and senses of the social representations on the teaching professional performance of the English language teachers at Institución Universitaria Antonio José Camacho, based on the discursive practices. The methodological perspective of the study was framed in the qualitative paradigm, where discussion activities were organized in focus groups and writing exercises and categories of analysis emerged. The discursive analysis was conducted on the most common statements among the participants and the discontinuous statements, in order to establish semantic relationships and determine meaning horizons. The results show regularities, contradictions and contingencies in the discursive practices of the English language teachers about what professional teaching performance represents. It is concluded that the configuration of new

Recepción: Septiembre de 2021 / Evaluación: Octubre 2021 / Aprobado: Noviembre 2021

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Pedagógicas. Magíster en Didáctica del Inglés. Profesor asociado e investigador del grupo Anudamientos, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Institución Universitaria Antonio José Camacho. Cali, Colombia. Correo electrónico: [jsepulveda@admon.uniajc.edu.co](mailto:jsepulveda@admon.uniajc.edu.co) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3902-6545>

<sup>2</sup> Candidato PhD. en Educación. Decano y profesor investigador del grupo Anudamientos, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Institución Universitaria Antonio José Camacho. Cali, Colombia. Correo electrónico: [ocalvache@admon.uniajc.edu.co](mailto:ocalvache@admon.uniajc.edu.co) Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5949-5659>

<sup>3</sup> Magíster en Psicología. Profesora asociada y líder del grupo de investigación Anudamientos, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Institución Universitaria Antonio José Camacho. Cali, Colombia. Correo electrónico: [gcastaneda@admon.uniajc.edu.co](mailto:gcastaneda@admon.uniajc.edu.co) Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4624-0088>

subjectivities in the participants, requires breaking those social imaginaries of domination and obedience that emerge from a routine and rote performance.

**Keywords:** discursive practices, social representations, professional teaching performance, English language teachers, subjectivities.

### Introducción

Este estudio presenta los resultados de la segunda fase de un proyecto de investigación, cuyo objetivo central fue comprender los sentidos y significados de las representaciones sociales sobre desempeño profesional pedagógico de los profesores de inglés en la Institución Universitaria Antonio José Camacho, a partir sus prácticas discursivas.

En la actualidad el gobierno colombiano, mediante el programa Colombia Bilingüe 2014-2018 del Ministerio de Educación, ha establecido estrategias y acciones metodológicas que tienen como objetivo fortalecer el desempeño profesional pedagógico de los profesores de inglés -en todos los niveles educativos- que favorezca el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes (Colombia Bilingüe, 2014). Aunque esta iniciativa del gobierno colombiano propende por el fortalecimiento del bilingüismo en el país, se hace necesario considerar las representaciones sociales sobre desempeño profesional pedagógico que se producen en las prácticas discursivas de estos actores, y que son esenciales en la labor educativa.

Comprender las representaciones sociales sobre desempeño profesional pedagógico de los profesores de inglés en la Institución Universitaria Antonio José Camacho, conduce a entender un mundo de posibilidades desde sus propios imaginarios, sus sentires, sus experiencias vividas que se construyen desde las prácticas discursivas. En efecto, “(...) las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es lo que debe ser. Nos muestran que a cada instante una cosa ausente se agrega y una cosa presente se modifica” (Moscovici, 1979, p.39).

Hablar de representaciones sociales es considerar autores como Moscovici (1979), Jodelet (1986) y Abric (2001). El primero, las concibe como conjuntos dinámicos que se caracterizan por la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, las cuales “circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en el universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro” (Moscovici, 1979, p.27). Es por eso que la mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas (Moscovici, 1979, p.33).

El segundo sostiene que las representaciones sociales se orientan por “un contenido (informaciones, imágenes, opiniones, actitudes) relacionado con un objeto: un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social, o por un sujeto (individuo, familia, grupo, clase), en relación con otro sujeto” (Jodelet, 1986, p.475); y consideran que el sujeto es productor de sentido, que expresa en su representación el sentido que da a su experiencia en el mundo social, donde aprehende los acontecimientos de la vida cotidiana, las características del medio, las informaciones que en él circulan, y las personas del entorno próximo o lejano. Por lo tanto, las representaciones sociales se convierten en un instrumento para comprender al otro, para saber cómo conducirnos ante él e, incluso, para asignarle un lugar en la sociedad (Jodelet, 1986, pp.470-475).

El tercero, las concibe como un sistema de interpretaciones de la realidad, las cuales determinan un conjunto de anticipaciones y expectativas de los comportamientos de los individuos a sus prácticas, además que orientan las acciones y relaciones de los individuos con su entorno físico y social (Abric, 2001, p.6).

En estudios realizados por Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera (2009), acerca de las representaciones sociales sobre la docencia en el nivel universitario, se encontró que las representaciones sociales de estos profesores se estructuran en torno a aspectos de la dimensión “Identitaria”, en relación con los significados de la docencia, y de la dimensión “Educativa”, en tanto proceso de enseñanza y de aprendizaje. Concluyen que es necesario favorecer instancias de reflexión que permitan a los docentes conocer y examinar sus representaciones acerca de la docencia y sus implicancias en la práctica cotidiana del aula (Mazzitelli et al., 2009, p.287). Asimismo, reparan en las representaciones sociales del docente, de la siguiente manera:

El estudio de las representaciones nos permite adentrarnos en la forma en que los sujetos interpretan y construyen su conocimiento sobre la realidad y en las formas en que esto impacta en sus comportamientos y actitudes frente a los problemas de la vida cotidiana. Las representaciones sociales constituyen un sistema socio-cognitivo, es decir, tienen un componente cognitivo donde el sujeto construye activamente la realidad, por reglas propias de los procesos cognitivos, y además un componente social, que condiciona los modos de producción de la representación social. (Mazzitelli et al., 2009, pp.267-268)

De otro lado, autores como Vergara (2008), Velasco (2016), Soto y Añaños (2017), han desarrollado sus trabajos investigativos sobre la base de las representaciones sociales, sostienen que pueden ser tenidas en cuenta como un enfoque de comprensión de la realidad social, pues representan la relación del individuo con el contexto en general y permiten comprender tanto al sujeto como a la sociedad o grupo en el cual está inmerso. En efecto, las representaciones sociales se construyen y reconstruyen en la relación con el otro en sus vivencias diarias, en su contexto real, para posicionarse ante objetos sociales. Concluyen que estas representaciones abarcan diferentes aspectos del pensamiento y del posicionamiento de las personas las cuales gobiernan la conducta ante una determinada situación.

La sistematización anterior ubica las representaciones sociales sobre desempeño profesional pedagógico del profesor de inglés como construcciones de sentidos y significados que emergen de la relación con el otro, y de las prácticas discursivas que lo reconfiguran como sujeto situado de su propia realidad (Jodelet, 1986, p.479).

Zuluaga (1987; citado en Salazar y Arcila, 2004, p.37) afirma que con los procedimientos que realiza un sujeto con un saber (cómo lo usa) se le conoce como prácticas discursivas y, por esta razón, es la región más prescriptiva de un saber. En consecuencia, no es posible situarse por fuera del discurso para analizar las prácticas, pues es en la práctica que se devela la utilización del discurso. De ahí que no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma (Salazar y Arcila, 2004, p.37).

Según Carlino (2005), las prácticas discursivas se pueden definir como:

Lo que ciertas comunidades hacen con el lenguaje (incluyendo cómo leen y escriben), en determinados contextos y según ciertos propósitos. Este quehacer habitual de las comunidades discursivas genera expectativas entre sus miembros, que deben atenerse a los modos esperados de usar el lenguaje en su seno, acorde a ciertos valores y supuestos epistémicos. (Carlino, 2005, p.12).

Mientras que Botticelli (2011, pp.121-122) precisa que las prácticas discursivas no son simplemente modos de fabricación de discursos, corresponden a un conjunto de reglas históricas y sociales, determinadas en el tiempo y en el espacio, y definidas por las condiciones del ejercicio de la función enunciativa. Ellas también toman cuerpo en los esquemas de comportamiento y en las formas pedagógicas que las imponen y las mantienen.

En este sentido, las representaciones sociales sobre desempeño profesional pedagógico del profesor de inglés están reguladas por sus prácticas discursivas.

La sistematización teórica realizada lleva a pensar críticamente las estrategias o acciones metodológicas propuestas por el gobierno colombiano, ya que estas hacen parte de un programa de desarrollo profesional, y su eficacia depende de la percepción de los mismos profesores: si realmente lo ven como un mecanismo fundamental que contribuye en sus conocimientos y fortalece su desempeño profesional pedagógico en el aula; en efecto, sus creencias y actitudes están condicionadas en el logro de metas personales y si las actividades propuestas les tributan también en sus prácticas discursivas (Opfer y Pedder, 2011, pp. 3-4).

Estudios realizados por Van der Klink, Kools, Avissar, White y Sakata (2016, p.174), donde 15 docentes de países como Holanda, Israel, Japón, y 10 de Australia, República Checa, Bélgica, Eslovenia, España, Turquía y Reino Unido, fueron entrevistados sobre la base de un programa de desarrollo profesional, se encontró que las preocupaciones de los docentes giraban en torno a su propia identidad, es decir, al tipo de educador en que querían convertirse; sobre todo, a crear espacios de reflexión sobre la mejor forma de educar a sus estudiantes. Al respecto, Vasconcelos (2000; citado en Volpato y Di Palma Back, 2016, p.2310) subraya la importancia del papel social del profesor al sostener que la cualificación es necesaria para la práctica docente en la educación superior.

Es por eso que el profesor de inglés como agente social, mediador en el hecho educativo, debe reflexionar permanentemente sobre su desempeño profesional pedagógico, asumirlo como un proceso pedagógico consciente, flexible al cambio y ajustado al contexto socio-cultural en el que se desarrolla, donde se aprenden y corrigen errores, e intervienen múltiples factores objetivos y subjetivos. Entre los factores objetivos: uso de medios o recursos educativos, el aseguramiento de las condiciones materiales y locales para el desarrollo pedagógico, horarios, alimentación; entre los factores subjetivos: cualidades de la personalidad, sentimientos, preparación pedagógica y didáctica, nivel de compromiso y responsabilidad, así como una comunicación asertiva con sus estudiantes. (Sepúlveda y Fernández, 2017, p.150; Añorga, 2015, p. 2; Pelegrino de la Vega, 2015, p.39).

El profesor de inglés debe ante todo buscar auto-conocerse -desde una mirada introspectiva- encontrando fortalezas que lo caracterizan en su accionar diario, debilidades que requieren tratamiento inmediato; detenerse a pensar que al buscar mejorar como individuo, le permite valorarse a sí mismo, comprender su lugar en la sociedad, identificar su territorio desde las singularidades que lo definen como ente biológico, pero ante todo, respetar la otredad, pues como individuo social particular, hace parte de un grupo o clase social determinada, desde el contexto histórico que lo condiciona a convivir y evolucionar con el otro.

Para González, Castellanos, Rebollar y Fernández (2001, pp.47-48) "...el termino individuo se refiere a la integridad y particularidad de un sujeto concreto que manifiesta, desde las etapas más tempranas de su vida, cualidades que lo distinguen de los demás". Estos mismos autores sostienen que "...el desarrollo del individuo responde a la experiencia individual, mientras que el desarrollo de la personalidad responde a la experiencia histórico-social con la que entra en contacto el hombre en el sistema de sus relaciones sociales". Es por eso que el profesor de inglés debe ser consciente de su encargo social, pues es el responsable de transformar en la personalidad de sus estudiantes, y en el proceso mismo, transformar la suya.

González y Mitjáns (1999, p.16) corroboran lo anterior, al señalar que "(...) el hombre, como sujeto activo de su regulación, se apoya en su personalidad para ejercer esta y en su propia acción

individual, transforma su personalidad a través de sus decisiones y sus comportamientos concretos”.

En relación con lo anterior, y, desde una mirada sociológica, Cobas, Fernández, Blanco, Rosario y Rodríguez (2014), afirman que el desarrollo del sujeto se debe a la socialización. Esto es:

La apropiación por el sujeto de los contenidos sociales válidos y su objetivación, expresada en formas de conducta individual aceptable por la sociedad. Paralelamente a esta socialización se realiza la individualización del sujeto, por cuanto la objetivación de los contenidos sociales es un proceso netamente individualizado, de carácter personal, en el que cada sujeto procesa la realidad de manera muy particular, aportando los resultados de su propia recreación como ente social activo. (Cobas et al., 2014, p.54)

Para finalizar, cabe repensar si las estrategias o acciones metodológicas propuestas por el Ministerio de Educación de Colombia -mediante el programa Colombia Bilingüe- verdaderamente contribuyen en el fortalecimiento del desempeño profesional pedagógico del profesor de inglés, pues la configuración de todo sujeto está condicionada por elementos biológico-evolutivos, psicológicos, socio-culturales y espirituales que autorregulan su dinámica relacional en la sociedad, sus prácticas discursivas y, en consecuencia, favorecen la construcción de nuevas subjetividades.

### **Metodología**

La perspectiva metodológica del presente estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo, lo que permitió la confrontación permanente de las representaciones sociales sobre desempeño profesional pedagógico de los actores y la construcción de sentidos de sus prácticas discursivas. “La cuestión es determinar lo que debe ser el sujeto, a qué condición está sometido, (...), qué posición ha de ocupar en lo real o en lo imaginario, para llegar a ser sujeto legítimo de tal o cual tipo de conocimiento” (Foucault, 1976-1988; citado en Chávez, 2012, p.46).

Se indagaron las prácticas discursivas de una muestra intencionada de 8 profesores de inglés no licenciados de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, en la ciudad de Cali-Colombia, mediante talleres de discusión en grupos focales los cuales favorecieron la producción de ejercicios escriturales significativos: ensayos o artículos de reflexión, donde fueron emergiendo categorías de análisis.

El análisis de las categorías se realizó por sujeto participante, lo que hizo factible la comprensión de los sentidos y significados de las representaciones sociales sobre desempeño profesional pedagógico que emergían de sus prácticas discursivas. “El sujeto es un espacio de diferenciación, una construcción que se hace posible desde la pedagogía; es diferenciar entre el maestro como objeto, como persona, como ideal, como instrumento, y como instancia que favorece el control político” (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quiceno, Sáenz y Álvarez, 2014, p.15).

El análisis discursivo se derivó de dos momentos; primero, se hizo una revisión detallada -línea por línea- de cada uno de los párrafos procedentes de los ejercicios escriturales, esto con el fin de identificar los enunciados más relevantes; segundo, se procedió a elaborar las construcciones semánticas, es decir, interpretar los posibles imaginarios o representaciones sociales que se producían a partir de esos enunciados, determinando significados compartidos que se instalaban entre los sujetos-participantes (coincidencias discursivas, lo común) para establecer relaciones o vínculos en sus formas de pensar; por último, se particularizaron los enunciados discontinuos, lo diverso, que develaban saberes plurales y abiertos, donde estos sujetos asumían sus propias

realidades sociales y culturales de una forma crítica y propositiva, lo que permitió construir horizontes de sentido, en otras palabras, nuevas subjetividades.

En consecuencia, la noción metodológica de este estudio no es ver al sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo, ni tampoco sometido a otro a través del control y la dependencia; es comprender al sujeto humano inmerso en relaciones de producción y de significación (Foucault, 1988, pp.3-5); es interpretar otras lecturas posibles de subjetividad mediante las prácticas del sí, donde se forma como sujeto moral (Runge, 2005; Chávez, 2012). En esencia, el sujeto-profesor es una génesis, tiene una formación, una historia de vida que contar, un legado cultural que revalorar y reconstruir para su bien propio y el de la misma sociedad, pero también tiene un saber específico que transformar desde su desempeño profesional pedagógico, que se revela por supuesto en sus prácticas discursivas (Foucault, 1976-1988; citado en Chávez, 2012, p.41). Por lo tanto, se busca generar condiciones de cambio a través nuevas formas de relación y de subjetividad que emergen de prácticas discursivas más reflexivas de libertad en la labor educativa, pues “descubrir aquello que somos resulta, entonces, un primer paso para pensar aquello que podemos ser” (Cohan, 1996, pp.150-151).

## **Resultados y Discusión**

### **Análisis de las prácticas discursivas**

Los talleres de discusión en grupos focales se convirtieron en una técnica bastante potente para generar confianza entre los sujetos-participantes, y -de esta manera- poder comprender los sentidos y significados compartidos que emergieron de sus voces y sentires sobre lo que representa el desempeño profesional pedagógico en su accionar educativo.

Los participantes manifestaron de una manera consensuada que su desempeño se ha ido ritualizando con el devenir de los años; es decir, se ha vuelto mecanicista, tradicional y arraigado a un conformismo que los conduce a un desinterés por la labor educativa. Esto se debe, en cierta medida, a que los imaginarios sociales sobre el desempeño del profesor de inglés en Latinoamérica, se han materializado en la imagen de un profesional de la educación rutinario, reproductor de saberes, que promueve el aprendizaje memorístico, repetitivo, donde los procesos dialógicos en el aula (las interacciones permanentes entre el profesor y los estudiantes) son muy pocos, casi nulos.

Lo anterior se sustenta históricamente, desde finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, donde el desempeño del profesor se encasillaba en ser ese vigilante del proceso educativo; dicho de otra manera, un preceptor (Quiceno, 2010, p.53), aquel que se remitía a enseñar a leer, a contar (aritmética) y ante todo buscaba que sus alumnos interiorizaran los principios religiosos de la época.

Se pretende muchas veces que el preceptor sea un hombre que ya haya educado a otro niño. Mas debe tenerse en cuenta que esto es pedir demasiado; un mismo hombre no puede educar más que a uno solamente; si fuera necesario educar a dos para acertar en la educación del segundo, ¿qué razón tuvo para hacerse cargo del primer alumno? (Rousseau, (s.f.), pp.10-18). Un preceptor sueña más en su interés que en el de su discípulo; se dedica a probar que no pierde el tiempo y que merece el dinero que le dan a cambio; le educa de forma que se pueda lucir cuando quiera; no importa que sea inútil lo que enseña con tal que se vea con facilidad. (Rousseau, (s.f.), p.105)

Los hermanos de las Escuelas cristianas querían que sus discípulos tuviesen composición todos los días de la semana: el primero de ortografía, el segundo de aritmética, el tercero de catecismo por la mañana y de escritura por la tarde, etc. Además, cada mes debía haber una

composición con el fin de designar a quienes merecían someterse al examen del inspector. (Foucault, 2002, p.173)

Por lo tanto, el preceptor se dedicaba solamente a transmitir los conocimientos necesarios y los alumnos a repetir, memorizar y demostrar disciplina (una conducta ejemplar, en otras palabras, obediencia).

Se trata de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, (...) poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar. (Foucault, 2002, p.131)

El tema de una perfección hacia la cual guía el maestro ejemplar, se convierte en un perfeccionamiento autoritario de los discípulos por el profesor; los ejercicios cada vez más rigurosos que se propone la vida ascética se convierten en las tareas de complejidad creciente que marcan la adquisición progresiva del saber y de la buena conducta. (Foucault, 2002, pp.149-150)

Esta reflexión entre los sujetos-participantes demostró una gran preocupación en cuanto a sus imaginarios, porque las prácticas de sí reflejadas en el desempeño profesional pedagógico del profesor de inglés, se han ido desvaneciendo, sesgando hasta tal punto que se van legitimando en relaciones de poder, donde lo verdaderamente importante es controlar y dominar al Otro. Y esto difiere de lo que en esencia son las prácticas de sí:

Al plantear la cuestión del gobierno de sí y de los otros, querría intentar ver de qué manera el decir veraz, la obligación y la posibilidad de decir la verdad en los procedimientos de gobierno, pueden mostrar que el individuo se constituye como sujeto en la relación consigo y en la relación con los otros. Para decirlo de otro modo: uno no puede ocuparse de sí mismo, cuidar de sí mismo, sin tener relación con otro. (Foucault, 2009, pp.58-59)

Las prácticas de sí permiten a los individuos llevar a cabo por sus propios medios, o con la ayuda de otros, un cierto número de operaciones sobre sus cuerpos o almas, pensamiento, conducta y forma de ser, para transformarse a sí mismos y así lograr cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría, perfección o inmortalidad (Foucault, 2000; citado en Sáenz, 2013, p.276). Se trata de prácticas deliberadas que permiten que el individuo se constituya en un sujeto ético por medio de su auto-transformación. (Foucault, 1992; citado en Sáenz, 2013, p.277)

En la actualidad, las prácticas de sí asumidas de una manera errónea se han reproducido cada vez más en el desempeño profesional pedagógico de los profesores de inglés; lo único que importa es que el alumno se comporte adecuadamente en el aula, repita los patrones de pronunciación y logre un dominio lingüístico para comunicarse en una situación determinada. Por ende, vigilar, controlar, encauzar las conductas y el pensamiento de una forma lineal y tradicionalista son las acciones conducentes a la enseñanza ejemplar y al aprendizaje eficaz; son el resultado del poder que ejerce el profesor sobre el alumno.

El poder disciplinario, en efecto, es un poder que (...) tiene como función principal la de "enderezar conductas. El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde, de rechazo, los medios de coerción hacen claramente visibles aquellos sobre quienes se aplican. (Foucault, 2002, pp.157-158)

Según los participantes, el profesor de inglés de hoy no demuestra esa iniciativa de querer transformar su desempeño, esa disposición necesaria para cambiar su estilo o modos de enseñanza, donde el idioma es el vehículo o la herramienta para explorar nuevas realidades sociales; es decir, es mediante éste que el alumno puede indagar –en cierta medida– la literatura de otros pueblos,

analizar y sentar una postura crítica sobre temas que involucren las realidades sociales, políticas, económicas y culturales del mundo.

Los discursos, posiciones, maneras de ser y de conducir la clase dan cuenta de las formas originales de reflexión que el profesor realiza respecto del conocimiento. (Zambrano, 2007, p.232) El modo de enseñar llega cuando menos lo esperamos y es el resultado de nuestra forma como estamos dispuestos a transformar las prácticas de enseñanza. Se requiere del otro para que podamos descubrir ese modo que aún no nos pertenece; ese modo del cual no podemos escapar porque enseñar es encontrar un modo, es estar dispuestos a transformarnos. Descubrir el modo es el resultado de estar dispuesto a la reflexión y de ver el otro. (Zambrano, 2007, p.241)

El profesor, en esencia, se convierte en un cautivador, un mediador que potencia el aprendizaje de sus alumnos. Por lo tanto, al reconfigurar sus prácticas de sí mediante su desempeño, se transforma a sí mismo y transforma también a los otros.

Pedagogo es un maestro de otro, que ha pasado por ser maestro de sí. (...) El maestro en cualquiera de sus formas y de sus experiencias, (...) no es objeto de repetición. (...) Es el maestro de sí o el maestro de otro, si incorpora, si lleva en sus entrañas el Otro, la transformación previa del ser. (Quiceno, 2010, pp.55-62)

La otredad es un terreno firme para la pedagogía. Por esta vía, ella escapa al reduccionismo de la técnica. La pedagogía es abstracción; ciertamente, es abstracción de la otredad. Esta es la razón por la cual ella escapa a su reduccionismo. La pedagogía como discurso y como práctica tiene por sujetos al pedagogo y al otro. Cada uno toma cuerpo en la figura del profesor y del alumno. (Zambrano, 2011, pp.95-96)

Por otra parte, los talleres de discusión en grupos focales favorecieron el desarrollo de los ejercicios escriturales por sujeto-participante. Como resultado de ello, la configuración de nuevas subjetividades: sujetos más críticos y sensibles sobre el verdadero sentido que tiene su desempeño profesional pedagógico en la formación de sus estudiantes, como se observa en los siguientes apartes:

### **Sujeto 1**

*“Resulta de gran relevancia mencionar la importancia que representa para nuestra cultura y para nuestra sociedad el impacto que genera la educación en lenguas, debido a que nos enfrentamos hoy en día a un mundo que avanza a pasos agigantados, que necesita comunicarse e interactuar valiéndose de la lengua inglesa como recurso que permite mantener continua dicha dinámica de interacción. Afortunadamente en la actualidad se cuenta con ciencias como la pedagogía y la didáctica, diversos métodos de enseñanza que maximizan las cuatro habilidades comunicativas y herramientas virtuales como las tics (tecnologías de información y comunicación), etc. Todo este conjunto permite desarrollar la labor docente de forma apropiada y a su vez garantiza el éxito de la labor del mismo”.*

El reconocimiento de la dinámica de interacción, los métodos de enseñanza, así como las herramientas virtuales, se constituyen en elementos fundamentales de la enseñanza de un idioma extranjero, según las representaciones o imaginarios del profesor de inglés (sujeto 1). Sin embargo, se logran identificar dos enunciados de alta relevancia para este estudio: la relación de cultura y sociedad y la educación en lenguas, porque permiten construir sentidos y significados del desempeño profesional pedagógico del profesor de inglés; esto, a partir de sus prácticas discursivas.



Estas dos categorías emergentes se pueden comprender de la siguiente manera:

La educación como producto de la creación humana está orientada a la formación y al desarrollo del hombre en el seno de la cultura de la que hace parte, además está íntimamente ligada al progreso del ser humano como miembro activo de la sociedad en que vive. Por lo tanto, la cultura condiciona el desarrollo individual del ser humano, le permite auto-regular su comportamiento en la sociedad; de este modo “el sujeto, no sólo se apropia de la cultura, sino que en ese proceso también la construye, la crítica, la enriquece y la transforma, al proporcionar así un verdadero legado para las futuras generaciones” (Chávez, 2003, p.5).

De otro lado, el sujeto 1 reflexiona desde su propio saber específico como campo abierto y plural (Zuluaga et al., 2014, p.16). Se da cuenta que el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera no debe desligarse de las dimensiones elementales humanas que lo integran: física, intelectual, afectiva, artística, social, religiosa, “porque cuando alguien aprende es toda la persona quien aprende. En todo momento el sujeto se forma y construye” (Gervilla, 1991, p.563). En el siguiente análisis se abordan los sujetos 2 y 3 por las similitudes en sus valoraciones (coincidencias discursivas):

### **Sujeto 2**

*“Es de gran importancia resaltar lo beneficioso de todos los temas vistos para mejorar nuestro aprendizaje pedagógico, las técnicas y así mismo tener mejores resultados en la enseñanza de la lengua inglesa con nuestros estudiantes. El enfoque de lectoescritura ha sido valioso para nuestro crecer educativo; se trabajaron varias técnicas como: la cohesión gramatical y léxica, la sustitución, la omisión y referencias, de las cuales algunas se habían trabajado en clase a mediana escala, pero con esta claridad que se adquirió de todas ellas, se espera enseñar a escribir utilizando apropiadamente estas técnicas”.*

### **Sujeto 3**

*“Es importante elevar el nivel del aprendizaje pedagógico, las técnicas y así mismo obtener mejores resultados en la enseñanza de la lengua inglesa. Los fundamentos teóricos sirven para sentar bases en el quehacer docente y la claridad desde las diferentes vertientes de la enseñanza del idioma inglés; a su vez las habilidades de lectura y escritura analizadas en profundidad, motivan a abordarlas de una mejor manera en el aula, para crear hábitos de lecto-escritura en los estudiantes”.*

Estos sujetos reconocen la importancia de enriquecer su saber pedagógico, categoría que vinculan con la enseñanza de la lengua inglesa en términos de transformación de la práctica; “las prácticas se constituyen en las condiciones de posibilidad para la aparición de un saber que, a su vez, es condición de posibilidad para la aparición de un conocimiento” (Martínez, 2013, p.226). Asimismo, las prácticas discursivas en estos apartes permitieron analizar la relación entre otras dos categorías emergentes: el enfoque de lectoescritura (fundamentos teóricos) y el crecer educativo (quehacer docente). Los fundamentos teóricos de la enseñanza de la lectura y de la escritura no se conciben sin una base lingüística que hace posible las interacciones comunicativas en el aprendizaje de un idioma, y por supuesto se constituyen en un aliado importante para el desempeño profesional pedagógico del profesor de inglés, lo que favorece su mejoramiento profesional y humano (crecer educativo, quehacer docente).

En la educación avanzada el mejoramiento profesional y humano se concibe de la siguiente manera:

Es el proceso mediante el cual un individuo a partir de la reflexión, el análisis, interiorización y concientización de sus necesidades, intereses, aspiraciones y problemas, busca su solución con una intención creadora, en función de las motivaciones humanas, en un contexto social

determinado y que permita la satisfacción en todas las órdenes de la vida espiritual, personal, profesional, ecológica y social; que le hace dedicarse a su oficio o profesión con espíritu colectivo y de ayuda hacia los demás. (Añorga, Cardoso y Sepúlveda, 2016, p.11)

#### **Sujeto 4**

*“Debe quedar claro que el profesor necesita un conocimiento claro y amplio de los enfoques metodológicos y comunicativos; esto le permitirá hacer uso correcto y ampliamente y con seguridad cuando sea requerido en ciertos tipos de clase o en una clase en particular. Teniendo en cuenta que cada clase es diferente, cada alumno único. Como resultado el estudiante adquirirá competencias comunicativas de manera más real y que por supuesto lo enfrentará de una forma más competente al medio actual. Tener el privilegio y la oportunidad de compartir conocimiento y tener un espíritu de compañerismo entre docentes hacen de esta profesión la más rica y necesaria para formar individuos competentes en una sociedad altamente competitiva”.*

Las reflexiones del sujeto 4 permitieron construir sentidos y significados de dos categorías emergentes: la relación del espíritu de compañerismo y la formación de individuos competentes, donde se evidencia que las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, el respeto como reconocimiento o identificación de la otredad (Ricoeur, 2006; Maturana y Nisis, 2002), donde la participación del otro cuenta y es valiosa, contribuyen a mejorar las prácticas de la profesión docente; efectivamente estas iniciativas de colaboración transforman socialmente el desempeño profesional pedagógico del profesor de inglés. Su impacto se refleja en mejores seres humanos que buscan promover el desarrollo integral de la competencia comunicativa de sus estudiantes. Es frecuente que el reconocimiento o la representación social del otro “se efectúe en términos tales que coadyuve a la producción de una imagen positiva de aquél que construye discursivamente a ese “otro”, al que, comúnmente (...) muestra distinto de él mismo a nivel social, educativo, cultural, económico” (Vasilachis, 2012, p.9), al respecto Honneth (1997; citado en Tello, 2011, pp.46-47) en su teoría del reconocimiento señala lo siguiente:

El ser humano sólo se constituye como tal en relación con otros seres humanos en un medio intersubjetivo de interacción, es por ello que el reconocimiento es el elemento fundamental de constitución de la subjetividad humana. La ausencia o falta de reconocimiento, o el mal reconocimiento o reconocimiento fallido, se constituirá como el principal daño a la subjetividad de las personas; estos daños serán tanto más graves cuanto más profundo dañen la estructura de personalidad de los sujetos.

#### **Sujeto 5**

*“Este documento explica los contenidos de la formación pedagógica a la cual fuimos expuestos en la UNIAJC (Institución Universitaria Antonio José Camacho) que tiene como único propósito mantener a sus maestros que no tienen título al tanto de los nuevos conocimientos que está garantizado para promover la mejora continua del personal profesional de la universidad, eliminar las deficiencias en la preparación de fondo de los maestros en las áreas, entre otros”.*

Las reflexiones y sentires del sujeto 5 sobre las categorías emergentes: deficiencias en la preparación de los maestros y su relación con la mejora profesional, revela una lógica en el pensamiento de este sujeto, pues su imaginario social refleja una autocrítica, donde la formación docente se convierte en una figura elemental para mejorar el desempeño profesional pedagógico del profesor de inglés. No obstante, la formación docente no debe verse de una manera instrumental, hegemónica, donde “...un maestro más profesional es un maestro más cualificado, es decir, alguien que aplica conocimientos cada vez más complejos y formalizados y cuyo dominio efectivo requiere un esfuerzo cada vez más significativo (en cuanto a tiempo y recursos)” (Tenti,

2010; citado en Cabra y Marín, 2015, p.152); la formación docente debe reconfigurarse en el sentido de:

La reflexión teórica y conceptual de las disciplinas, de los conceptos de éstas, del ejercicio de la enseñanza (...) un provocador de conocimiento, de preguntas, de búsquedas continuas; un sujeto que plantea retos altos y constantes en grado de dificultad a sus estudiantes, para jalonar procesos cognitivos mayores y productivos en el campo del conocimiento. (Castro, 2010, p.574)

En el siguiente análisis se abordan los sujetos 6 y 7 por las similitudes en sus valoraciones (coincidencias discursivas):

#### **Sujeto 6**

*“First of all meaningful reading and writing are important in the teaching practice because this allows students to be engaged with the class and feel that they are part of it, they will understand that learning a language is more than learning what the teacher wants, but it’s what they like, want and can relate to their lives. As a teacher, you should approach your students and get to know what their interests and passions are. Use this information as teacher’s tools to have a successful class where students are learning, discussing likes, talking about their own experiences and enjoying the language. Finally, interrelating reading and writing skills will allow teachers to give some strategies to students improving their knowledge of the language; also they will be willing to read texts, analyze them and produce final written texts using their worldly knowledge, their experiences and formal use of the language”.*

#### **Sujeto 7**

*“The reading and writing skills are fundamental functions in today’s society, it also develops the mind and language skills discovering new things because reading and writing express who you are as a person because they are also consider a vehicle for expression and communication. Teachers cannot give all information but facilitate the access to knowledge so the students can get meaning to information provided by teachers previously trained, which allow them to be critical of that information. In sum, the most important is to develop the students’ ability to learn and to adapt to society”.*

Los sujetos 6 y 7 quienes realizaron sus escritos en lengua inglesa, expresan que la lectura y la escritura significativas son importantes en la práctica de enseñanza, porque permiten involucrar a los estudiantes, les hace sentir que son parte de la clase, ser críticos, de ahí que el profesor debe considerar sus intereses y necesidades y relacionar lo visto con la vida cotidiana, con la sociedad. Estas reflexiones de los sujetos permitieron comprender que “leer y escribir son prácticas; en tanto tales, se aprenden a través de su puesta en funcionamiento, ejerciéndolas y reflexionando sobre su uso” (Lerner, 2001; citado en Carlino, 2009, p.58).

En otras palabras, las categorías identificadas: la lectura y la escritura, se convierten en un dispositivo para construir sentidos y significados en el desempeño profesional pedagógico, pues el profesor debe exhortar no solamente a la interpretación y producción de un texto, sino también a confrontarlo, a entrar en tensión con él, y mediante ejercicios democráticos -no de sometimiento sino de discusión- promover un derecho de participación crítica entre los estudiantes, lo que hace posible la reconfiguración de su pensamiento (Carlino, 2005, pp.25-26); es en este sentido que se refleja un reconocimiento del otro como ser plural y social, el cual se transforma en la convivencia, donde emergen diferencias y contingencias en términos estéticos y discursivos, que se producen desde lo relacional en la labor educativa (Maturana y Nisis, 2002, p.41). De esta manera, el educador debe propiciar “(...) un comportamiento de autoestima y de aceptación del otro en su

diferencia con amor, amistad y cuidado, para establecer relaciones que permitan compartir y cooperar con los demás por el bien común” (Montaño, 2015, p.35).

En ese sentido, el profesor de inglés, como educador y constructor social de sentidos y significados, debe considerar otras categorías expuestas en los sentires y reflexiones de los sujetos 6 y 7: los intereses y las necesidades de sus estudiantes, en relación con la transformación de sus saberes desde las prácticas cotidianas o en sociedad. Pues cada estudiante tiene sus singularidades y particularidades que lo constituyen como individuo y como persona, en otras palabras:

Es “singular” en el conjunto del universo, heterogéneo en la vida cotidiana, cada uno es un yo irrepetible, una realidad que es, que no fue y no volverá a ser como es ahora. Negar la diversidad sería como negar la propia existencia y la de los demás, configurada como una identidad propia e irrepetible conformada histórica y colectivamente a partir de la experiencia e interrelación de elementos genéticos, ambientales y culturales. (Blanco, 2008, p.18)

Las experiencias sociales y culturales que vive un alumno en la convivencia y respeto a la legitimidad del otro, lo empoderan para transformarse en lo individual y lo comportamental, a su vez, desde lo individual favorece el cambio social. Vale decir que la mejor forma de construir saberes en la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero es configurarlos y transformarlos desde las prácticas, en lo relacional, donde emergen intereses y necesidades individuales y sociales como reflejo del emocionar que los define como seres humanos, por lo que “(...) la tarea del profesor es guiar el emocionar del alumno hacia una libertad reflexiva total, tanto en el tema como fuera de él. El educador o educadora es aquel o aquella que adopta la tarea de configurar un espacio de convivencia donde otros se transforman con él o con ella (Maturana, 2002, p.151).

### **Sujeto 8**

Este participante no realizó el ejercicio escritural por sus ocupaciones en otras instituciones educativas. Para los investigadores este acto podría representar de alguna manera resistencia al cambio. Según Kant:

Si lo consideramos todo desde uno y el mismo punto de vista, a saber, el de la razón, hallaremos una contradicción en nuestra propia voluntad (...); de donde resulta (...) sino una resistencia de la inclinación al precepto de la razón. (Kant, 2007, p.38)

Esto se da porque el deber-ser desde lo moral es obligatorio y solo se admite la rebelión, en el momento que se negara el derecho a la libertad de opinión (Ceballos, 2015, pp.118-120). “Clarísimamente salta a la vista la contradicción, contra el principio de los otros hombres, cuando se eligen ejemplos de ataques a la libertad y propiedad de los demás” (Kant, 2007, p.43). Por lo tanto, todo cambio puede significarse desde la existencia compleja de las contradicciones; esto es “un sujeto contradictorio que participa de estados de posesión de propiedades incompatibles” (Briceño, 2016, p.27).

En consecuencia, las tensiones y contingencias que se producen y que son necesarias para construir sentidos y significados de un sujeto de cambio, emergen precisamente en las formas o posibilidades de libertad, es decir, “el sujeto puede desplegarse porque lo hemos liberado de todo aquello que lo ataba a estados (...)” (Briceño, 2016, p.28).

### **Conclusiones**

Los talleres de discusión y los ejercicios escriturales permitieron construir sentidos y significados de las representaciones sociales sobre desempeño profesional pedagógico de los profesores de inglés en la Institución Universitaria Antonio José Camacho, a partir de sus prácticas discursivas; escuchar sus voces, experiencias y sentires como sujetos sociales, como personas y como educadores fue imprescindible para los intereses de esta investigación, pues la interpretación

de esas prácticas discursivas permitieron reconfigurar nuevas subjetividades (Foucault, 1968), que coadyuvaron a la transformación de profesores más críticos y sensibles en la labor educativa. “Los estudios de subjetividad buscan que cada uno construya un análisis, una forma de separarse del poder y del saber y nuevas subjetividades, sobre todo aquello que signifique poder” (Peñaloza y Quiceno, 2016, p.62)

En esencia, los sujetos-participantes comprendieron que para transformarse a sí mismos y transformar también a los otros mediante su desempeño, deben desligarse del ejercicio de poder, donde el control y la disciplina son sinónimos de la enseñanza ejemplar y el aprendizaje eficaz. Pues quebrantar esos imaginarios sociales de dominio y obediencia que emergen de un desempeño profesional pedagógico rutinario, memorístico y repetitivo, requiere emanciparse hacia procesos educativos más cautivadores, dialógicos y propositivos.

Por otra parte, que el Ministerio de Educación de Colombia establezca como política pública la implementación de estrategias metodológicas que contribuyan en el fortalecimiento del desempeño profesional pedagógico de los profesores de inglés en el país, sin un estudio previo, se constituye en un conjunto de prácticas descontextualizadas de las verdaderas realidades que afectan a estos actores sociales; ya que la configuración de todo sujeto está condicionada por elementos biológico-evolutivos, psicológicos, socio-culturales y espirituales que autorregulan su dinámica relacional en la sociedad, sus prácticas discursivas y, en consecuencia, favorecen la construcción de nuevas subjetividades.

### Referencias Bibliográficas

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Añorga, J. (2015). *Carta abierta a doctores del área de Educación Avanzada y aspirantes en formación*. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Añorga, J., Cardoso, L. y Sepúlveda, J. (2016). *Educación avanzada, producción intelectual y competencias*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Blanco, P. (2008). *La diversidad en el aula. Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana* (tesis de maestría). Santiago: Universidad de Chile.
- Briceño-Domínguez, S. (2016). El sujeto del cambio. *Discusiones Filosóficas*, 17 (29), 15-33.
- Botticelli, S. (2011). Prácticas discursivas. El abordaje del discurso en el pensamiento de Michel Foucault. *Instantes y Azares. Escrituras nietzscheanas*, 9, 111-126.
- Cabra-Torres, F. y Marín-Díaz, D. (2015). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 68, 149-171.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum. En S. Martínez (Ed.), *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as* (pp. 51-90). Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Castro, H. (2010). Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), 557-576.
- Chávez, J. (2003). *Un acercamiento necesario a la pedagogía general*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP).

- Chávez-Muriel, H. (2012) *Un acercamiento al concepto de sujeto en el pensamiento de Michel Foucault. Del ser humano al sujeto y el gobierno de sí mismo como práctica de libertad*. Cali, Colombia: Universidad del Valle Programa Editorial.
- Ceballos, R. (2015). El derecho de resistencia en Kant. *Discusiones Filosóficas*, 16 (27), 105-125.
- Cobas, M., Fernández, A., Blanco, A., Rosario, L. y Rodríguez, Y. (2014). *Acercamiento a la educación desde la perspectiva sociológica*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Cohan, W. (1996). Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales. *Aula*, 8, 141-151.
- Colombia Bilingüe. (2014-2018). Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros: curso en el Collège de France 1982-1983*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica
- Gervilla-Castillo, E. (1991). *Dimensión educativa y deontología del profesor*. España: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.
- González-Maura, V., Castellanos-Simons, D., Córdova-Lorca, M., Rebollar-Sánchez, M. y Fernández-González, A. M. (2001). *Psicología para educadores*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- González-Rey, F. y Mitjáns-Martínez, A. (1999). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana, Cuba: Editorial pueblo y educación.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales. Cognición y desarrollo humano* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós
- Kant, I. (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. San Juan, Puerto Rico: Edición de Pedro M. Rosario Barbosa.
- Martínez-Boom, A. (2013). Lecturas y usos de Foucault. En P. Páramo (Ed.), *La investigación en ciencias sociales: discusiones epistemológicas* (pp. 221-240). Bogotá, Colombia: Universidad Piloto
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. y Nisis, S. (2002). *Formación humana y capacitación*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A. y Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6 (6), 265-290.
- Montaño, L. (2015). *La educación del valor “reconocimiento del otro” con niños y niñas de dos a cuatro años* (tesis de especialización). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Opfer, D. y Pedder, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education*, 34 (1), 3-24. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2010.534131>

- Pelegrino de la Vega, D. (2015). *Estrategia pedagógica que contribuya al desarrollo de la competencia pedagógica de los jefes de colectivo de asignatura de la Facultad de Ciencias Médicas General Calixto García* (tesis doctoral). La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Peñaloza-Tello, M. y Quiceno-Castrillón, H. (2016). *El campo de la evaluación educativa en Colombia*. Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana.
- Quiceno, H. (2010). El maestro, el docente y el formador. In A. Boom y A. Álvarez (eds.) *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*, 53-83. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rousseau, J. (s.f.). Emilio o la Educación. Recuperado de: <http://activistasxsl.org.ve/wp-content/uploads/2014/09/Emilio-ROUSSEAU.pdf>
- Runge-Peña, A. (2005). Foucault: La revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. En O. Zuluaga et al. (Eds.), *Foucault, la Pedagogía y la Educación* (pp. 201-228). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Saenz, J. (2013). Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 275-292.
- Salazar, C. S. y Arcila, B. O. (2004). *Práctica pedagógica discursiva: visibilidad de un maestro sujeto de saber pedagógico* (tesis de maestría). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sepúlveda-Alzate, J. H. y Fernández-Morales, M. C. (2017). Modelo de estrategia pedagógica para el desempeño profesional pedagógico de docentes universitarios de lengua inglesa. *Entramado*, 13 (1), 148-170.
- Soto-Navarro, F. y Añaños-Bedriñana, F. (2017). Representaciones sociales de docentes y estudiantes universitarios de enseñanzas básicas sobre la diversidad cultural en Granada. *Revista de Paz y Conflictos*, 10 (1), 259-282.
- Tello, F. (2011). Las esferas de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. *Revista de Sociología*, (26), 45-57. Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/26/2603-Tello.pdf>
- Van der Klink, M., Kools, Q., Avissar, G., White, S. y Sakata, T. (2017). Professional development of teacher educators: what do they do? Findings from an explorative international study. *Professional Development in Education*, 43 (2), 163-178. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2015.1114506>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). El “otro”: identidad y construcción discursiva. *Cultura - Hombre - Sociedad CUHSO*, 11 (1), 7-15.
- Velasco-Morales, L. (2016). Representaciones sociales sobre el aprendizaje en inglés elemental en estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad de Ibagué. *Revista de Investigaciones UCM*, 16 (27), 66-77.
- Vergara-Quintero, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), 55-80.
- Volpato, G. y Di Palma Back, A. C. (2016). Teaching Practice Representations in Higher Education from the Perspective of Students: Contributions for Professor Training. *Creative Education*, 7 (15), 2305-2329. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.715224>
- Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

- Zambrano, A. (2011). *Pedagogía y narración escolar. El declive de los conceptos*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J. y Álvarez, A. (2014) *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.