

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

LA LÓGICA RELACIONAL, ELEMENTO COMPLEMENTARIO PARA
CONFIGURAR *ETHOS* PROFESIONAL EN EL DOCENTE DE LENGUAS
EXTRANJERAS

Mg. Claudia Fernanda Monroy Guerrero.

Sandra Patricia Vargas Perdomo

Juan Carlos Vera Bolívar

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Chía, agosto de 2016

LA LÓGICA RELACIONAL COMO ELEMENTO COMPLEMENTARIO PARA
CONFIGURAR *ETHOS* PROFESIONAL EN EL DOCENTE DE LENGUAS
EXTRANJERAS

Eje de profundización: Calidad de la Institución Educativa.

Mg. Claudia Fernanda Monroy Guerrero. Investigadora principal.

Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana

Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, Universidad de la Sabana.

Sandra Patricia Vargas Perdomo, Investigador Auxiliar

Profesional en Lenguas Modernas, Universidad de Los Andes

Juan Carlos Vera Bolívar, Investigador Auxiliar

Licenciado en Lenguas Modernas, Universidad del Quindío

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Chía, agosto de 2016



Universidad de
La Sabana

FACULTAD DE EDUCACIÓN

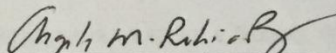
MAESTRIA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

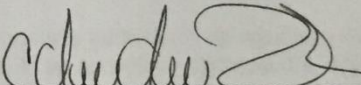
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

Reunida la mesa examinadora el día 13 de Agosto de 2016, constituida por los jurados que suscriben la presente acta, los estudiantes expusieron y sustentaron el trabajo de grado titulado: *“La lógica relacional como elemento complementario para configurar ethos profesional en el docente de lenguas extranjeras.”* bajo la dirección de la docente Investigadora Claudia Fernanda Monroy

Terminada la sustentación del trabajo de grado presentado por los estudiantes: *Sandra Patricia Vargas Perdomo* y *Juan Carlos Vera Bolívar*; los jurados les otorgaron la calificación de:

Meritoria (4.7)


Mg. ÁNGELA MARÍA RUBIANO
Jurado


Mg. CLARA INÉS RINCÓN
Jurado

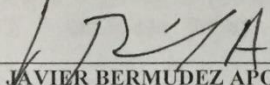

Dr. JAVIER BERMÚDEZ APONTE
Director Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN -----	8
INTRODUCCIÓN -----	9
1. EL PROBLEMA Y SU JUSTIFICACIÓN -----	11
1.1 ANTECEDENTES -----	11
1.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL -----	16
1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA -----	18
1.4 JUSTIFICACIÓN -----	29
1.5 APORTES -----	30
1.6 ALCANCES Y LIMITACIONES -----	32
1.7 OBJETIVOS -----	33
2. MARCO REFERENCIAL -----	34
2.1 MARCO CONTEXTUAL -----	34
2.2 MARCO TEÓRICO -----	42
3. METODOLOGÍA -----	72
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN -----	72
3.2 FASES METODOLÓGICAS -----	73
3.3 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN. -----	79
3.4 DEFINICIÓN Y VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA -----	82
4. ANALISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS -----	84
4.1 DESCRIPCIÓN DEL IMPACTO DE LAS RELACIONES DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS-ESTUDIANTE UNIVERSITARIO EN LA CONFIGURACIÓN DEL <i>ETHOS</i> PROFESIONAL DOCENTE. -----	84
4.2 DESCRIPCIÓN DE LA IMPLICACIÓN ETICA DEL DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL EJERCICIO DE SU TAREA EDUCATIVA. -----	93
5. PROPUESTA -----	116
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES -----	122
ANEXOS -----	133

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1: Esquema AGIL para la configuración relacional de un servicio educativo-----	49
Fig. 2: La motivación desde la perspectiva antropológica -----	54
Fig. 3: Esquema propuesto por Pérez López (1991, p. 262) sobre las relaciones entre resultados de la acción, los motivos y las motivaciones. -----	55
Fig. 4: Población y muestra para levantamiento de datos cualitativos y cuantitativos-----	81
Fig. 5: Acercamiento a la finalidad educativa: la formación de la persona-----	88
Fig. 6: La tarea educativa del docente de lenguas extranjeras como complemento a la formación humana -----	90
Fig. 7: Percepción del estudiante sobre la solidaridad, subsidiaridad y garantía del bien común en la clase -----	93
Fig. 8: Percepción del estudiante universitario sobre el grado de preocupación por parte del docente de lenguas extranjeras sobre el aprendizaje de sus estudiantes.-----	96
Fig. 9: Percepción sobre el grado de dedicación por parte del docente de lenguas extranjeras en su labor educativa.-----	98
Fig. 10 : Percepción por parte de los estudiantes sobre el grado de compromiso de su docente de lenguas extranjeras. -----	102
Fig. 11: Grado de importancia que el docente acuerda a aspectos personales de los estudiantes que podrían afectar el logro de objetivos-----	104
Fig. 12: percepción del estudiante frente a su docente como garante del diálogo constante y significativo -----	113
Fig. 13: Percepción de los estudiantes sobre la capacidad de escucha por parte del su docente de lenguas extranjeras -----	114
Fig. 14: Fases de implementación de la propuesta. -----	118
Fig. 15: Acciones para la aplicación de la propuesta e indicadores de gestión -----	119
Fig. 16: Cronograma de implementación de la propuesta-----	121

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Ejemplo de tratamiento de datos en el programa Atlas.it para el análisis cualitativo -----	78
Ilustración 2: Ejemplo de mapa de interrelaciones de comportamientos del docente frente al tema de estudio -----	79

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A: Matriz teórica para diseño de instrumentos -----	133
ANEXO B: Instrumentos de recolección de datos -----	134
ANEXO C: Diario de campo de las observaciones realizadas -----	135
ANEXO D: Transcripción Grupos Focales -----	138
ANEXO E: Consentimiento informado comunicado a los participantes-----	151
ANEXO F: Autorización para proceder al levantamiento de los datos -----	152
ANEXO G: Acta de validación de la propuesta por juicio de expertos -----	153

RESUMEN

En la actualidad, en el ejercicio de enseñanza de lenguas extranjeras se evidencia una concentración en la transmisión de un saber técnico dejando de lado el saber obrar, es decir, olvidando la finalidad educativa: la persona como eje de la formación. Esa realidad desconoce que el docente debe también aportar a la formación integral de sus estudiantes, ya que su obrar debe concentrarse principalmente en el aspecto humano. Con este estudio se propone aportar al docente de lenguas extranjeras elementos de la lógica relacional de PierPaolo Donati que complementen la configuración del “Ethos” profesional docente para que sepa orientar todas sus acciones hacia la inserción de cualidades éticas en su práctica docente cotidiana, logrando el correcto equilibrio entre los saberes técnicos y su obrar. Tal iniciativa busca ayudar a la propuesta de mejoramiento de la calidad educativa de la institución educativa de enseñanza de idiomas y aportar a la consistencia social.

Palabras claves: Sociología relacional, *ethos* profesional, persona, institución educativa.

ABSTRACT

At present, within the teaching foreign languages exercise, it is evident to find a focus in the transmission of the technical knowledge, by putting the acting knowledge aside. This means by being unconscious of the educative purpose: the person as the training object. This reality is not aware of the importance for the teacher to contribute to the integral training of his students because his acting must mainly concentrate in the human aspect. This study and analysis project of a specific situation has the purpose of providing the foreign language teacher (for example, French and English) some elements to configure *professional ethos* that will help him to lead all his actions to the inclusion of ethical qualities and good operative habits in his daily practice. In this way, he/she can achieve the right balance between technical knowledge and acting knowledge. In addition, this initiative pretends to help to the recovery of the educative institution and to contribute to the social consistency.

Key words: relational sociology, professional ethos, person, know-how, educative institution.

INTRODUCCIÓN

En el presente informe de investigación se estudian los elementos de la lógica relacional que inciden en la intención de configurar *ethos* profesional en el docente de lenguas extranjeras. Esto es, aspectos generales de la sociología relacional que influyen en la generación de cualidades éticas que todo docente debería poner al servicio de profesiones asistenciales como lo es la enseñanza, sin importar si se trata de una enseñanza que ocurra en un contexto universitario o de educación terciaria, donde se asume por naturaleza que el ser humano está formado.

La iniciativa de estudiar esta situación y no otra, nace de una extensa reflexión en el marco de la Maestría en Gestión y Dirección de Instituciones Educativas de la Universidad de la Sabana, en coherencia con la línea de profundización en Calidad de la Institución Educativa. Por ello, la problemática que se busca estudiar refiere el impacto que las relaciones tienen en el buen desarrollo de la tarea educativa, y el alcance que el aspecto relacional tiene frente a la formación complementaria del individuo como persona, en los estudiantes de cursos universitarios de francés o de inglés.

El objetivo de este estudio es entonces emitir una serie de recomendaciones a los docentes, como también a las instituciones educativas y no menos a la academia que prepara a este segmento de docentes, que permitan aportar a la configuración del *ethos* profesional docente. Para ello, se parte de postulados teóricos que caracterizan la lógica relacional para identificar como esos aspectos aportan a la generación o al mantenimiento de las cualidades éticas de estos docentes. Para entender la realidad relacional entre los docentes y los estudiantes objeto de este estudio, se propone una descripción del tipo de relacionamiento humano que existe entre ellos, integrando en ello aspectos asociados a la motivación personal, a la razón dialógica, a las relaciones interculturales, entre otros.

La primera parte de este informe presenta detalladamente el problema a estudiar, los antecedentes y el contexto de las dos instituciones donde se realizó la investigación: La Alianza Francesa de Bogotá, quien es, entre otras, un prestador de servicios de enseñanza del francés lengua extranjera para diferentes universidades privadas de la ciudad de Bogotá, y el Instituto de Lenguas Fray Bernardo de Lugo O.P de la Universidad Santo Tomás, quien a su vez pone a disposición su equipo de profesores al servicio de la enseñanza del inglés para estudiantes de la Universidad Santo Tomás, también en la ciudad de Bogotá; además, se plantean en este apartado los alcances y limitaciones de este proyecto, así como la justificación de su realización y las preguntas de investigación en coherencia con los objetivos propuestos.

La segunda parte del documento expone una concreción teórica referencial, en la cual se proponen elementos generales en el marco contextual, el cual hace referencia al objeto de estudio de la línea de profundización, y elementos generales en el marco teórico, que en su gran mayoría aterrizan conceptos y postulados teóricos desde la sociología relacional.

Adelante en la lectura se encuentra un apartado que corresponde a la metodología utilizada, el tipo de investigación seleccionada, su justificación y la descripción de las herramientas o instrumentos que fueron utilizados para el levantamiento de los datos. Este estudio, de corte etnográfico por una parte, y de corte descriptivo cuantitativo por la otra, permitió tener una percepción de la problemática observada desde tres miradas: una mirada omnisciente de los investigadores, una mirada auto-reflexiva por parte de los docentes participantes, y una mirada crítica por parte de los estudiantes frente a la prestación de sus docentes.

Seguidamente, se propone un apartado para el análisis y discusión de los resultados el cual se presenta en forma de hallazgos, integrando elementos textuales y para textuales desde la información triangulada, entre otros, gracias a las ayudas tecnológicas que aportan las Tics en la actualidad. Por último, se plantea un apartado para la propuesta de implementación, las conclusiones del estudio y las recomendaciones.

1. EL PROBLEMA Y SU JUSTIFICACIÓN

1.1 ANTECEDENTES

En coherencia con las exigencias de la globalización, Colombia ha visto en los últimos años una fuerte preocupación por capacitar a sus ciudadanos en el uso de lenguas extranjeras. Es por ello, que estudiar lenguas extranjeras se ha constituido entonces en una necesidad actual, pero al mismo tiempo en una moda constante. Tal moda se ha concentrado generalmente en el aprendizaje del inglés como segunda lengua y como lengua extranjera, y del francés principalmente como lengua extranjera. Lo anterior, no desconoce la presencia de otras lenguas extranjeras en la óptica educativa del país, pero cuya estadística de aprendizaje es inferior a la lengua Shakespeare y a la lengua de Victor Hugo, que han estado mucho más presentes en la vida de la mayoría de colombianos.

En el caso del francés, por ejemplo, ha existido en Colombia un alto interés de personas, a título individual, pero también de instituciones educativas y gubernamentales. Por esa razón, su enseñanza fue de obligatoriedad en la educación pública secundaria hasta el año 1984, año en el cual el gobierno nacional decidió suprimir esta opción de los currículos de formación, abriendo la puerta a otros idiomas como respuesta a las exigencias de la globalización.

En el caso del inglés el programa de bilingüismo del Ministerio de Educación y la propuesta de Bogotá bilingüe ha generado mayor interés y al mismo tiempo ha aumentado la necesidad de aprender el idioma como una segunda lengua y como lengua extranjera. La operación del libre comercio en el país ha permitido que el aprendizaje del inglés se convierta en una necesidad para establecer relaciones comerciales con otros países y es una herramienta imperante para todos los profesionales en Colombia.

Según el documento de estándares básicos de competencias del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006, p. 7), el mundo actual se caracteriza por la comunicación intercultural, por el creciente ritmo de los avances científicos y tecnológicos y por los

procesos de internacionalización. Estas circunstancias plantean la necesidad de un idioma común que le permita a la sociedad internacional acceder a este nuevo mundo globalizado.

El aprendizaje de una lengua extranjera tiene muchos beneficios a nivel personal como el desarrollo cultural y cognitivo, así como las oportunidades de becas y pasantías fuera del país. Así mismo, ofrece la posibilidad de mayores y mejores oportunidades laborales y facilita el intercambio de conocimientos y experiencias con otros países donde se hablan diversas lenguas.

Por otra parte, la enseñanza de lenguas extranjeras en las instituciones educativas se ha visto desde la perspectiva del ciudadano, y no menos desde la perspectiva del estado mismo, como un elemento complementario para acercarse a estándares de la calidad educativa. En este sentido, se han expuesto numerosas propuestas de mejoramiento en esta área, fijando lineamientos e indicadores que permitan, desde la gestión, encaminar la tarea educativa de capacitar en idioma extranjero de una manera óptima y acorde a la realidad.

Con relación a lo anterior, a nivel de América Latina y Colombia solo se han documentado estudios orientados a los aspectos técnicos de la enseñanza de ambos idiomas, pero no existen muchos estudios que se orienten al aspecto humano del docente de lenguas extranjeras, por ejemplo, o a la importancia de la ética en tal profesión; por esto es posible encontrar en diversas fuentes de información artículos, capítulos, o investigaciones más profundas que abordan temas que refieren particularmente a aspectos de forma en la enseñanza de idiomas: didáctica, metodología, técnicas pedagógicas, comportamiento verbal, currículo de lenguas extranjeras, aprendizaje meta-cognitivo.

Paralelamente, otros estudios han documentado aspectos políticos que definen el rol de estos docentes, indicando que un docente de lenguas extranjeras sólo cumple la función de transmisión de saberes en su área, y no otra; en otras palabras, al docente de lenguas extranjeras se le contrata para enseñar una lengua extranjera. Ejemplo de ello es lo estipulado en el Decreto 272 de 1998, citado en Cortés et al (2013), que en su artículo 2° establece que “los programas académicos en educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina

fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión del cual se genera conocimiento propio que se articula disciplinariamente” (p. 13). No obstante, poco se ha escrito sobre la acción educativa del docente de lenguas extranjeras como elemento complementario en la formación humana de los estudiantes a quienes se instruye en otro idioma.

Otro punto relevante y que tiene relación con el proceso complementario de formación de la persona refiere a la interculturalidad en la educación. Según la UNESCO (2013), en su más reciente publicación sobre la situación educativa en América Latina y el Caribe, es menester de los pueblos promover la educación intercultural para todos. Así, se deberían crear las condiciones que hagan viable la educación intercultural bilingüe con diseños curriculares y materiales educativos apropiados y formando docentes desde y para el bilingüismo y la interculturalidad. Por esta razón, es importante tener en cuenta el uso de los idiomas dentro de la educación, ya que es un aspecto que involucra la consecución de uno de los objetivos del Marco de Acción de Dakar del año 2000 (UNESCO, 2013) en el cual se establece: “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables [...]” (p. 20).

En general, con relación a los aspectos técnicos de la enseñanza de lenguas extranjeras, diferentes estudios se han publicado y están al servicio de los docentes. Entre las investigaciones más recientes, los estudios de Rodríguez (2010), López (2010), Sánchez (2009), Hernandez (2015) y Díaz (2014) han puesto en relieve la importancia del aspecto metodológico para la enseñanza de lenguas extranjeras, como elemento instrumental para la transmisión del conocimiento.

Adicionalmente, en relación con los docentes de lenguas extranjeras en proceso de formación también se han concentrado esfuerzos en el estudio de factores ligados a lo técnico e instrumental. Entre ellos se pueden mencionar los trabajos de Pérez (2007), Llobera (2008),

Fandiño (2015) y Forteza (2015). Estos trabajos han evidenciado la importancia del periodo de formación del docente en el desarrollo de sus competencias aplicadas a la enseñanza. Es decir, han demostrado la relevancia que tiene la formación en la academia para garantizar una buena práctica docente en el momento en que este se desempeña su labor.

Por otra parte, otros escritos subrayan la importancia de la motivación como elemento para el mejoramiento del interés del estudiante en el aprendizaje de una lengua. Entre ellos se destacan los trabajos de Rodríguez (2014), Jaramillo (2013), Delmastro (2005), Scarpeta (2003), Salazar (2015), Sarkhosh (2014) y García (2007). Algunos hallazgos de estas investigaciones convergen en la importancia del aspecto motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Otra investigación realizada por investigadores de la Pontificia Universidad Javeriana en Colombia permitió identificar las percepciones de los estudiantes de inglés de la licenciatura en Lenguas Modernas (LM) sobre el impacto de la relación profesor-alumno en el desempeño académico de los estudiantes. En este estudio Ángel y Moreno (2013), hallaron que los estudiantes de esta carrera perciben que su rendimiento académico se ve afectado o influenciado por diversos factores, entre ellos, la manera como se desarrolla la interacción con sus docentes, así como la motivación.

Según lo anterior, se puede notar que en el aspecto humano y ético de la labor docente, y específicamente en el docente de lenguas extranjeras, no se han identificado evidencias fehacientes de estudios relacionados con el tema objeto de este informe. Sin embargo, quizás el estudio que más se acerca a esta temática en particular es un trabajo realizado por tres investigadores de la Universidad Nacional de Colombia, denominado Competencias del Profesor de Lenguas Extranjeras: Creencias de la Comunidad Educativa (Cortés, Cárdenas y Nieto, 2013). Tal estudio permitió resaltar la importancia que tienen las competencias, especialmente las de *saber-ser*, en los docentes de lenguas extranjeras, basados en un área de estudio enfocada a una población de docentes de Inglés, Francés y Alemán. Así mismo, los

autores plantean que los resultados de este estudio se constituyen en una herramienta para realizar una caracterización de estos docentes, modelizando o enriqueciendo el perfil del docente tanto en su periodo de formación inicial, como durante su ejercicio profesional o en estudios de profundización (Cortés et al, 2013, p. 11).

En este estudio se pudo analizar en detalle la relevancia de las competencias actitudinales o inherentes a la persona en el docente de lenguas extranjeras. Los investigadores plantean en sus hallazgos que “el ser se relaciona con los tres dominios esperados del docente, de la siguiente manera: el docente debe tener las competencias en distintas áreas y saberes complementarios que lo hagan ser mejor persona, y persona que cale en todos los ambientes” (Cortés et al, 2013). Así mismo, realizar una clara descripción de lo que el docente de lenguas extranjeras debe ser:

El docente debe, [...] tener un espíritu crítico y reflexivo. Ha de ser, en primer lugar, animador, respetuoso y creativo; pero también paciente, con capacidad de liderazgo y adaptación, dinámico, perseverante, divertido, estricto, accesible, tolerante, servicial, simpático, comprometido con su institución, justo, organizado, integrador, receptivo, diligente, atento, concentrado, puntual, honesto, de espíritu joven y, en una sola palabra, un ser *feliz*. (Cortés et al, 2013, p. 55).

Otro estudio relevante realizado en los últimos 10 años tiene que ver con la relación profesor-alumno en el aula como espacio de formación ética en la Universidad. En el informe de esta investigación de programa doctoral, Vélez (2006) ha listado una serie de hallazgos importantes como por ejemplo que la educación es un acontecimiento “inevitablemente” ético, y que es necesario apelar a los valores para que el aprendizaje significativo sea realmente ético. El autor plantea que en la relación profesor-alumno existen dos escenarios educativos de suma importancia en la formación ética: el interpersonal y el institucional, e insiste que esa relación en el aula “aparece como un espacio de formación ética a ser aprovechado, más aún en la universidad, donde se tiende a plantear la educación en valores desde asignaturas aisladas que priorizan contenidos conceptuales”. (p. 7).

Con relación a los antecedentes en el contexto institucional de la Universidad de la Sabana, entre los trabajos de la línea de profundización en calidad en la institución educativa más recientes que refieren el aspecto de configuración de *ethos profesional docente*, se destaca el informe titulado “Recuperación de la Institucionalidad desde la configuración del *ethos* profesional docente”. En este informe, Monsalve y Monroy (2016), plantean una necesidad de configurar elementos para el *ethos* profesional docente para hacer frente a problemáticas actuales ligadas al rompimiento de las relaciones y la deshumanización en la institución educativa. Tal estudio resulta en una propuesta que tiene el objetivo de recuperar los valores y los principios de la institucionalidad (p. 11).

1.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL

Este planteamiento investigativo se ha realizado en el seno de dos contextos institucionales diferentes en su misión y estructura, pero similares en la acción educativa que ofrecen a la población de la ciudad de Bogotá: el Instituto de Lenguas Fray Bernardo de Lugo O.P de la Universidad Santo Tomás y la Alianza Francesa de Bogotá.

Por una parte, el instituto de Lenguas de la Universidad Santo Tomás es una unidad académica que depende de la vicerrectoría académica de la universidad y en el año 2012 fue establecido como instituto adscrito a la Universidad. Durante el año 2015, el instituto celebró 50 años de procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en la universidad. Para el año 2016, cuenta con 1700 estudiantes de pregrado, postgrado, docentes, administrativos y externos y cuenta con una planta docente de sesenta (60) profesores altamente calificados para la enseñanza de lenguas extranjeras. Según el estatuto docente de la Universidad (2004, art. 7, cap. 2) el docente tomasino se caracteriza por “tener un sentido de compromiso y consagración a la formación integral del estudiante, debe tener el ejercicio ético de su profesión docente y debe buscar la justicia, la paz y el bien común” (p. 11).

Los estudiantes inscritos al instituto de lenguas son en su mayoría estudiantes de pregrado y postgrado que asisten a las clases de inglés como un requisito de grado que les exige la universidad. Cada facultad tiene autonomía para elegir la cantidad de niveles de inglés requerido para aspirar a grado; sin embargo, el instituto ha cambiado recientemente su política de requisito de lengua y ha determinado un nivel mínimo requerido de B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) para cumplir con dicho requerimiento. Como resultado a lo anteriormente explicado, la cantidad de estudiantes aumentó de manera considerable para el año 2015, incluso los docentes de la Universidad se cuentan entre los estudiantes inscritos a los cursos, ya que a su vez tienen un requisito académico de lengua extranjera exigido por la universidad para el desarrollo de sus clases, por esta razón, como parte del plan de desarrollo permanente para los docentes, se proponen cursos para docentes y administrativos de la universidad. Complementariamente, otro grupo de estudiantes del instituto corresponde a los estudiantes del Centro de proyección Social de la universidad en el cual se dan clases de inglés a personas de escasos recursos en las localidades de Suba, Cazucá, Chapinero, y Usme.

Por otra parte, la Alianza Francesa de Bogotá hace parte de una red mundial de Alianzas Francesas que cuenta en 2015 con más de 1200 sedes a lo largo y ancho del planeta. Su fundación remonta al año 1883, en París, gracias a la visión de varios humanistas franceses que coincidían en la importancia de difundir la lengua y la cultura francesa más allá de las fronteras de su país, llevando con ello la transmisión de los valores de esa sociedad. Es así como la primera Alianza Francesa en Colombia fue fundada en la ciudad de Bogotá en el año de 1945.

Para el año 2015, la Alianza Francesa de Bogotá ha contado en sus estadísticas a más de 11.000 estudiantes inscritos en los cursos de francés, tanto a nivel interno como externo. Para esta tarea, la institución se ha apoyado de un equipo de alrededor de 60 profesores itinerantes altamente calificados en la enseñanza del idioma, y comprometidos con su tarea educativa.

Principalmente, los estudiantes que se inscriben a los programas de la Alianza Francesa provienen de las Universidades de la capital, por razones netamente académicas o por proyección de estudios en el extranjero (60% de la población). Otra parte del público de la institución corresponde a profesionales que desean continuar su proceso educativo en algún país de habla francesa o postularse a programas de inmigración legal y controlada a países como Francia o Canadá (30% de la población). Finalmente, el 10% restante corresponde generalmente a personas que aprenden el idioma por requisitos asociados a su trabajo o a su función gubernamental, como es el caso de los funcionarios públicos. En este segmento también se cuenta una visible minoría de personas que aprenden el idioma simplemente por placer o satisfacción personal.

1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En la actualidad, en el ejercicio docente de lengua extranjera en las instituciones involucradas en este estudio, que se reconocen como Instituciones de Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (Educación terciaria), se evidencia una concentración en la transmisión de un saber técnico dejando de lado el saber obrar; es decir, desconociendo la finalidad educativa: *formar personas*. Tal actividad se ha concentrado entonces en apuntar a los resultados educativos, enfocando todas las acciones hacia el mejoramiento de las instituciones con el fin de subir en los estándares de calidad, con el objetivo de lograr el acercamiento a la excelencia en el uso de las lenguas, y a la rentabilidad que tal acción genera para las instituciones. En efecto, en esa carrera por alcanzar tal perfeccionamiento técnico, el docente ha desconocido en sí mismo el valor de servicio que implica la profesión docente, cualquiera que sea el área de conocimiento donde pone su experiencia y sus competencias al servicio de otros.

Como evidencia a lo anteriormente expuesto, en primera instancia, existe la concepción misma que ha dado el Estado a este segmento de instituciones educativas. En

efecto, las instituciones de educación terciaria - como las que han sido objeto de este estudio - están llamadas a “tecnificar” la educación desde la perspectiva instrumental, desde la formación de seres capaces de, aptos para, capacitados para. La misma definición del tipo de institución deja de lado el componente humanístico y el aspecto formativo complementario de las personas que ingresan a estas instituciones educativas. De hecho, el Gobierno Nacional de Colombia ha establecido en su decreto 4904 del 16 de diciembre 2009, en su Capítulo 1, Numeral 1.2, que:

La educación para el trabajo y el desarrollo humano hace parte del servicio público educativo y responde a los fines de la educación consagrados en el artículo 5° de la ley 115 de 1994. Se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales y conduce a la obtención de certificados de aptitud ocupacional.

Por otra parte, existe en la actualidad la percepción de que la educación en Colombia se ha mercantilizado en su rápido intento de responder a los requerimientos de Calidad que le son impuestos y exigidos. Por ejemplo, Jaramillo (2015), plantea que:

La calidad ha sustituido a la educación, suplantándola, alejándola de los mundos del saber y la academia. Mientras la educación sufre un trastrocamiento como valor social y como derecho, la calidad se muestra como una prioridad para ella, gracias a los artificios del mercado, que la han convertido en un bien de consumo fugaz. Sin embargo, su carácter de mercancía de especial perfil coloca en duda su existencia, junto con sus agentes privilegiados: los educadores. Mientras la educación se degrada y devalúa como valor cultural, el educador adquiere el rol de portador de fuerza de trabajo altamente calificada, pero con todas las implicaciones que acarrea la pauperización en su condición de *asalariado*. (p. 29).

De lo anterior se desprende una forma de “nueva valorización” para la educación, en la cual la educación terciaria encuentra sentido, pues la educación está pensada para estar al servicio del hombre, de su formación, en todos los sentidos, y no meramente para prepararle

a un oficio o una tarea. Esto se interpreta en los pensamientos de Bourdieu y Passeron (siglo XX), citados en Jaramillo (2015), al señalar el riesgo en que se encontraba la enseñanza llamada “democrática”, que ellos denominan como:

Aquella que se propone como fin incondicional permitir al mayor número posible de individuos apropiarse, en el mínimo tiempo y lo más completa y perfectamente posible, del mayor número posible de las aptitudes que constituyen la cultura escolar en un momento dado, se verá que tal definición de la enseñanza se opone, tanto a la enseñanza tradicional, orientada a la formación y a la selección de una élite de gente de buena familia, cuanto a la enseñanza de tipo tecnocrático, volcada a la producción en serie de especialistas en función de la demanda. (p. 34).

Como evidencia complementaria a esta argumentación, se pueden citar algunos de los resultados de otras investigaciones académicas. Tal es el caso de Ángel y Moreno (2013), quienes afirman que “la relación profesor-alumno define la calidad del proceso de aprendizaje-enseñanza ya que puede darse en buenos o malos términos”. Así mismo, Barragán, Aguiar, Cerpa y Núñez (2009), conciben que “los métodos utilizados por los docentes están muy ligados a los métodos tradicionales, es decir, a los contenidos y su transmisión; sin embargo, no se están teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y que cada uno es un mundo que aprende y comprende de formas diversas” (p. 12). Los hallazgos de estos estudios sugieren la necesidad de centrar la atención en el aspecto relacional entre docentes y estudiantes que convergen en un contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Precisamente, en la relación docentes de lenguas extranjeras – estudiantes, se cuestiona la existencia de condiciones que vehiculen el acercamiento humano, puesto que en los espacios de aprendizaje solo se da la interacción orientada al aspecto técnico. Pareciera que los docentes no parecen preocuparse, globalmente, por aportar en la formación integral de sus estudiantes como personas que hacen parte de la sociedad; también se desconoce la

importancia de la calidad en las relaciones interpersonales que contribuyen al proceso de aprendizaje. Aunque el medio educativo al cual se hace referencia en este informe es diferente a los medios educativos convencionales para la formación humana (escuela o colegio), el fin educativo es exactamente el mismo. Es evidente que la profesión docente en su esencia no excluye la intención de disociar conocimiento de comportamiento, por cuanto el profesor es, de alguna manera, un modelador de las relaciones y provocador de mejores comportamientos.

En general, en la enseñanza de lenguas extranjeras el docente se limita al seguimiento del currículo de formación establecido por la institución donde labora. Esa realidad impide que el docente aporte a la formación integral en continuidad de sus estudiantes, ya que su obrar no se concentra de igual manera en el aspecto humano. Tal aseveración no es absoluta, efectivamente, pues de alguna manera todos los docentes asumen que su labor educativa es a la vez formadora y modeladora del comportamiento humano, pero en realidad se pone en evidencia que hacen falta acciones que aporten al perfeccionamiento humano.

Las sociedades actuales han priorizado el concepto de educación para el trabajo y el desarrollo humano, entendido como un instrumento para la programación técnica de las personas. Hay por tanto una concentración en el “resultado” a todo precio, después de un periodo de tiempo al que una persona está expuesta a un proceso educativo. Por consiguiente, Bárcena y Mélich (2000), profesores de Filosofía de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Autónoma de Barcelona respectivamente, citados en Vélez (2006), aseveran que :

Se trata de una pedagogía de la previsibilidad, con énfasis en la programación, donde educar es una tarea de “fabricación” del otro con el objeto de volverlo “competente” para la función que está destinado, en vez de comprenderla como acogimiento del otro o como una práctica ética interesada en la formación de la identidad. (p. 5).

Otra evidencia que viene a soportar esta argumentación se encuentra en el proceso de formación del docente de lenguas extranjeras y en el mero propósito de formarlo para la transmisión de saberes técnicos. Por ejemplo, Vargas (2008) hace referencia al Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (2006), indicando que existe en la actualidad un marco de la profesión docente que contiene una serie de indicadores de autoevaluación, que buscan medir la capacidad del docente a desenvolverse óptimamente en un contexto exclusivamente instrumental de su labor; y para ilustrar esto indica que:

Podríamos entender que se les pide a los docentes tener una comprensión de los fundamentos y estrategias de la educación; ser conocedores de la teoría y la práctica pedagógica desde una visión crítica, para asumir las exigencias de un entorno social en proceso de cambio; poseer una formación investigativa y pedagógica, así como una buena competencia en lengua extranjera, para que sean ‘personas capaces de ejercer profesionalmente por efectos de una alta formación ética, científica y técnica, y de responder por el desarrollo humano, cultural y social de las nuevas generaciones, hecho estratégicamente importante en el desarrollo de nuestro proyecto de nación’ [CNA, 2006] (pág. 355).

Prueba de ello son las numerosas situaciones de inconformidad presentadas por estudiantes que argumentan no haberse acercado a la esperada “excelencia” debido a razones personales, que no fueron tenidas en cuenta por los docentes. Por ejemplo, en el caso de la Alianza Francesa, una pequeña parte de estudiantes no obtuvieron resultados satisfactorios en razón de situaciones “externas a la clase” que impidieron que fueran evaluados correctamente, ni acompañados en sus procesos de aprendizaje. Esta situación incidió significativamente en el desempeño académico de los estudiantes, tanto así que, según un informe presentado por la Coordinación Pedagógica de Cursos Externos de la institución, una proporción – aunque minoritaria – decidió retirar o cancelar la materia de lengua extranjera en ausencia de oportunidades de negociación o remediación con el docente titular de la misma.

Al observar detenidamente las evaluaciones docentes realizadas por varias de las universidades donde se dictan las clases de francés por parte de la Alianza Francesa, se puede identificar una parte del problema. De hecho, si bien el resultado global es muy satisfactorio, una pequeña porción de esas evaluaciones dejan entender que no todos los estudiantes perciben tener una buena relación con sus docentes. Las características del relacionamiento estudiante-docente se pueden medir desde varios criterios, pero particularmente desde aspectos ligados a lo comportamental y lo actitudinal. Entre esos aspectos se pueden listar por ejemplo que el profesor respeta a los estudiantes, los motiva, les permite disentir, argumentar y expresarse libremente en la clase, dispone de tiempo para ellos, dialoga con ellos, les escucha, les incita al aprendizaje significativo, los motiva todo el tiempo, dispone de actividades adicionales para afianzar el aprendizaje y tiene buen trato con ellos.

Consecuentemente, en la escala de medición propuesta por estas universidades, para el año 2015, sumando los dos semestres académicos del año, y sobre un puntaje de 5.0 puntos, se obtuvo un promedio de 4,15 en los criterios anteriormente nombrados. Esta medición se realizó para un equipo de 22 profesores de francés, quienes en su mayoría tuvieron muy buenos comentarios. No obstante, preocupa el hecho de saber que algunos de ellos tuvieron una puntuación muy baja en los mismos criterios, lo cual sugiere que estos docentes no tuvieron en cuenta el aspecto relacional (lo humano) en el desarrollo de sus clases, yuxtaponiendo la necesidad de impartir un conocimiento técnico ante todo, puesto que en contraste el puntaje en las habilidades académicas y pedagógicas fue alto: 4,76 sobre 5,0 para todo el equipo.

En el caso de la Universidad Santo Tomás, la situación es muy similar. Para el año 2016 se promociona un programa de seguimiento y acompañamiento a los estudiantes para evitar la cancelación de la materia de lengua extranjera y la deserción en las clases de inglés. Además, esta es una estrategia para apoyar el programa de graduación oportuna que está desarrollando la universidad. Según el seguimiento realizado por el Instituto de Lenguas, se pudo documentar que los índices de deserción en las clases de inglés aumentaron. Uno de

los factores que incide esta situación tiene ver con la relación interpersonal entre estudiantes y docentes.

Según el PEI (Proyecto Educativo Institucional) de la Universidad Santo Tomás, la formación integral es considerada “como el estado perfecto del hombre” esto es, alcanzar una capacidad estimativa, autónoma y responsabilidad habitual en el uso de la libertad guiada por la prudencia o aptitud para la acción valiosa, de cara a los distintos desafíos situacionales” (USTA, 2004 p. 24). A pesar de que la misión del instituto de Lenguas es “contribuir a la formación integral de la comunidad tomasina y del público en general” (ILFBL, s.f), los docentes no tienen en cuenta este aspecto en su labor diaria y se limitan al cumplimiento de ciertos lineamientos establecidos por las directivas de la institución. En ocasiones, lo hacen por desconocimiento de la misión de la institución y en otras ocasiones, porque no consideran importante este aspecto dentro de su función como docentes. Por su parte, la Alianza Francesa subraya en su Proyecto Educativo Institucional la importancia de la difusión de los valores humanos a través de una constante actividad cultural.

En realidad, tal como ha ocurrido en otros contextos de educación, la relación entre docente y estudiante en la enseñanza de lenguas extranjeras no es la misma que en tiempos pasados, en detrimento de la generación de ambientes de aprendizajes formativos. Tal aseveración se soporta en la recurrente radicación de quejas relacionadas con procesos académicos - generalmente evaluativos - que a los ojos de muchos estudiantes no han sido los más adecuados. A esto se suma también una forma de inconformidad presentada por estudiantes, pero no menos de los docentes, asociada a las relaciones intra-murales en los espacios de clase, donde el estudiante argumenta no ser tenido en cuenta desde el aspecto humano (problemas de su entorno que afectan su compromiso, desempeño y aprendizaje) y donde el profesor alega que los estudiantes no concentran sus intereses en el aprendizaje de aquello que es técnico, y por ende, fundamental en la materia. Tal evidencia resulta igualmente difícil de documentar, pero es una constante en el quehacer del directivo docente de las instituciones objeto de este estudio.

Tales situaciones van desde inconvenientes de aprendizaje ligados a inconvenientes personales del estudiante, hasta problemas de motivación que implican poco o nulo interés del estudiante por la materia de lenguas extranjeras. Esto conlleva además una alta tasa de inasistencia, impuntualidad o incluso deserción, según el informe de ejecución de la Coordinación de Cursos Externos de la Alianza Francesa de Bogotá (2015). No obstante, a pesar de la identificación de esta problemática en este contexto en particular, sería inadecuado decir que existen evidencias fehacientes y sólidas para soportar “técnicamente” la existencia de la misma. Por ello, es importante señalar que de lo anteriormente expuesto no existen en realidad evidencias documentadas que permitan soportar la problemática enunciada; sin embargo, en calidad de directivos en las instituciones, los investigadores auxiliares en este estudio lo han podido comprobar durante los procesos de seguimiento de los docentes de sus equipos.

De cualquier manera, resulta importante resaltar que las instituciones que tienen una oferta de servicios para el aprendizaje de lenguas extranjeras también se ven afectadas por esta realidad en la medida en que la relación docente-estudiante influye, algunas veces, en la estabilidad y la permanencia del estudiante en la institución. Según Donati (2015), uno de los principales factores que influyen en la emergencia educativa actual es el concepto de la educación como un servicio relacional en el cual la organización educativa debe saber “ver” las relaciones, debe saber analizar y actuar sobre ellas respetando su naturaleza relacional, antes que transformándolas en otras “cosas”, es decir, “el objetivo del servicio relacional es el de hacer al alumno capaz de relacionarse de modo satisfactorio consigo mismo, con los otros y con el mundo que le rodea” (p. 312). Subyace a lo anterior que la relación estudiante-docente es fundamental en el desarrollo de cualquier institución educativa; es la razón de ser de la institución: el bienestar de los estudiantes dentro y fuera del contexto educativo, y la capacidad que se logre infundir en ellos de asumir tal relación como el vehículo para la correcta vida en sociedad.

En la academia universitaria, los docentes de lenguas extranjeras en formación adquieren los conocimientos técnicos y las competencias necesarias para enseñar un idioma. No obstante, a pesar de la inclusión interdisciplinar (psicología, sociología, antropología, lingüística, etc.) de conocimientos necesarios para cualificar integralmente la práctica docente, no se tiene en cuenta la necesidad de orientarles hacia procesos tendientes a configurar a la vez un *ethos* personal, es decir, la formación en hábitos, y un *ethos* profesional, es decir, el obrar desde una perspectiva humana, teniendo a la persona (al estudiante) como finalidad única de su ejercicio profesional.

Con relación a lo anterior, actualmente no existe una propuesta práctica que oriente a los docentes en formación, a manera de recomendación, en la adquisición del conocimiento referente al desarrollo de su labor desde una perspectiva humanista, puesto que las herramientas a las cuales están expuestos se limitan a elementos transmisibles desde un área del conocimiento, específicamente. En este sentido, sería incompleto hablar plenamente de “educación de calidad” durante el proceso de formación de un docente, ya sea en formación inicial o complementaria, si no se hace referencia a la formación integral de los estudiantes tanto como a los aspectos técnicos de la enseñanza de una lengua extranjera. Por lo general, todas las instituciones educativas incluyen como parte de la misión institucional la formación integral, la cual incluye no sólo la formación técnica en cierta área del conocimiento, sino la formación ética y espiritual. Al final del proceso educativo, se encuentra que los estudiantes adquieren ciertas habilidades y competencias técnicas, pero sus valores y principios no se han desarrollado lo suficiente para desenvolverse en la sociedad.

Lo anteriormente expuesto se relaciona particularmente con el contexto educativo de la enseñanza de lenguas extranjeras; no obstante, no se aleja de la realidad de muchas instituciones que orientan su misión hacia la transmisión meramente de saberes técnicos, englobando la cifra de instituciones educativas que no ponen su labor complementariamente al servicio de la formación de las personas que estudian en ellas. Como evidencia de ello, es suficiente con analizar en detalle los planes de estudio de una gran parte de instituciones

registradas ante el Ministerio de Educación Nacional como instituciones para el trabajo y el desarrollo humano. Al dar una mirada a las propuestas de formación de muchas de estas instituciones, se observa que no se incluyen asignaturas que permitieran a los estudiantes, además del aspecto técnico, lograr su perfeccionamiento humano. Concretamente, no se observa que se acuerde importancia a la formación en valores, a la ética, a la formación de competencias ciudadanas, entre otras.

Para ejemplificar esto, Donati (2015), ha puesto de manifiesto su preocupación por lo que él denomina una emergencia educativa, no solo en el ámbito escolar del niño y el adolescente, sino también en el ámbito de la formación complementaria. Al respecto el autor propone que,

La emergencia educativa no consiste solo en poner de relieve la difusión de las condiciones patológicas, una especie de orden psicológico y relacional, a edades siempre más precoces; tampoco de comportamientos desviados y violentos entre cotas crecientes de jóvenes, sino que consiste también y sobre todo, en que nuestra sociedad (la cultura dominante en las instituciones de socialización) *teoriza* el hecho de que las instituciones tradicionales de educación *no pueden ya* educar a las nuevas generaciones (p. 309).

Complementariamente, al hablar de transformación de la persona no hay una fijación directa a un individuo que tenga una situación profesional o social en particular. No obstante, la intención de examinar problemáticas como la aquí expuesta es la de fundamentar los elementos que ayudarían a la transformación de los docentes de lenguas extranjeras, objeto del estudio en esta propuesta. En razón de lo anterior, partiendo del principio que todos los docentes, sin importar su área de conocimiento, tienen una misión formadora en la persona, hay que preguntarse hasta donde su labor logra aportar a la reconstitución ética de la sociedad.

La Comisión Nacional de Acreditación (2006) de Colombia plantea que los docentes de lenguas extranjeras, además de su formación en la enseñanza de lo técnico y el excelente manejo de los contenidos enseñados, requieren poseer la capacidad de reflexividad crítica, planteada por Donati (2015) que les permita afrontar, con sus estudiantes, los desafíos del entorno y que esto permita adquirir un cierto grado de responsabilidad en la sociedad. Consecuentemente, en la actualidad hace falta precisamente ese complemento en los docentes, argumentado por Vargas (2008), cuando expresa que “hace falta un ejercicio adicional: el de intentar establecer de qué manera tanto profesores como estudiantes de licenciaturas en lenguas extranjeras e instituciones universitarias estamos intentando fomentar y asumir dicha responsabilidad social” (p. 355).

En conclusión, tanto en los centros de enseñanza de idiomas como en las universidades, el docente de lenguas extranjeras tiene como tarea primaria transmitir un saber de su área de conocimiento, logrando un acercamiento meramente metodológico hacia los estudiantes. Es así como la relación docente- estudiante tiene lugar exclusiva y llanamente frente al objeto de estudio, que es el idioma objetivo como tal. Según Rodríguez y Altarejos (2009), “no tener en cuenta el sentido trascendental de la persona empobrece su propia comprensión y empequeñece la tarea educativa” (p. 93). Dada la existencia de la problemática expuesta, se podría concluir que el docente de lengua extranjera no tiene consciencia de la intención, por la misma naturaleza de su función, de hacer trascender su persona hacia los estudiantes, logrando con esto un gran aporte para ayudarles a crecer en su proyecto de vida. Teniendo en cuenta lo anterior, es importante plantear los siguientes cuestionamientos, que orientarán el sentido investigativo de este estudio:

1.3.2 Pregunta central de investigación.

¿Cómo configurar *ethos* profesional docente a partir de la lógica relacional en los docentes de lenguas extranjeras, para aportar al mejoramiento de la calidad en la práctica docente?

1.3.3 Preguntas secundarias:

1. ¿Qué características de la sociología relacional contribuyen a la generación de cualidades éticas en el docente de lenguas extranjeras en su ejercicio educativo?
2. ¿Cuál es el impacto que tienen las relaciones docente-estudiante en el proceso de aprendizaje?
3. ¿Cuál es el grado de implicación ética de un docente de lenguas extranjeras en el ejercicio de su tarea educativa, que le permite mantener un equilibrio entre su labor técnica y su rol de formador de personas?

1.4 JUSTIFICACIÓN

Este estudio resulta importante en la medida en que se hace necesario proporcionar una propuesta de mejoramiento en la calidad de la práctica educativa en la enseñanza de lenguas extranjeras. Particularmente, la idea de generar una propuesta de este tipo nace tras la identificación de aspectos tendientes a mejorar tanto la relación docente-estudiante en el proceso de enseñanza, como el actuar del docente desde una perspectiva éticamente correcta.

Tal propuesta se fundamenta como un elemento útil para la aplicación de una lógica relacional en el ámbito educativo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Su aplicación para resolver la problemática expuesta aporta diversos beneficios a nivel personal, institucional y global. A nivel personal esta serie de recomendaciones dará lugar a la reflexión sobre la necesidad de transformación en las relaciones interpersonales en el ámbito educativo, aportando con ello en la generación de un entendimiento de que el fin real de las acciones educativas de todo docente es la formación de la persona. Con relación a ello, es capital recordar el pensamiento de Alvira, citado en Polo (2006), cuando asegura que “educar es ayudar a crecer” (p. 41); desde esa óptica, se asume un crecimiento en todos los niveles de intervención: tanto de quien investiga, como quien participa en el proceso de investigar.

A nivel institucional, esta propuesta permitirá mejorar la perspectiva de calidad en la educación. De esta manera se espera también que la institución tenga mayor reconocimiento e imagen en la sociedad, no solo por la calidad de sus servicios, pero también por la calidad de las buenas relaciones y las condiciones éticas en que los prestan. Así mismo, en la escala global, la educación de calidad permite al país posicionarse en términos de reconocimiento entre otras naciones, llevándolo a lograr un mayor reconocimiento a nivel internacional por sus altos estándares de calidad.

Esto último responde sustancialmente a los deseos del gobierno colombiano, puesto que la educación en lenguas extranjeras no sólo cualifica mejor a los ciudadanos, como complemento para aportar a las necesidades del país, sino que también les prepara a ser ciudadanos del mundo, capaces de enfrentarse a las realidades externas y a los diferentes contextos sociales. Así mismo, si se apunta a intervenir en las instituciones para lograr un mejoramiento social, desde las relaciones, es importante tener en cuenta lo propuesto por Sandoval y Garro-Gil (2012), cuando afirman que:

La intervención social, por tanto, supone actuar sobre relaciones y mediante relaciones, para lo cual el investigador o interventor asume la tarea de observar, analizar y descubrir el contexto relacional previo a la intervención e identificar aquellas relaciones mal establecidas que da lugar a patologías. Con la colaboración, implicación y participación activa de los sujetos implicados, el investigador reformula las relaciones mal establecidas e introduce nuevos patrones relacionales que den lugar a efectos emergentes, generando así nuevas relaciones capaces de conectar a todos los sujetos, integrándolos y generando nuevos vínculos recíprocos (p. 254).

1.5 APORTES

En la esfera institucional, la generación de una serie de recomendaciones aportará al mejoramiento de la calidad en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras, logrando una

armonía entre lo técnico y lo personal-relacional. A nivel global, tal elemento se constituye una propuesta innovadora, adaptable a cualquier contexto educativo de formación de docentes de lenguas extranjeras, permitiendo la inclusión de contenidos de formación enfocados al aspecto humanístico/transcendental en los programas generales de formación de manera transversal. Adicionalmente, esta propuesta permitirá la integración del aspecto humano en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera, elemento clave para la comprensión de una nueva cultura.

En el campo personal, la intención de este estudio es también contribuir a la formación de seres humanos más completos e integrales con sentido de servicio y donación en la labor docente; no se puede negar, de hecho, que la realización de este estudio aportó directamente al *ser personal* de sus investigadores. En efecto, todos los seres humanos están en la constante búsqueda de la autorrealización como personas, para mejorar cada día y para sentirse útiles para la sociedad y capaces de aportarle en consecuencia. Y es ese el real propósito de la formación académica y humana a la cual se está expuesto en el marco de una maestría como la maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de la Sabana, ya que a lo largo del proceso de estudio se logra entender el verdadero sentido de la educación, que posiblemente muchos desconocen en sus acciones cotidianas como directivos y como formadores de formadores.

Gracias a lo anteriormente explicado, los aprendizajes, desde lo práctico y desde lo teórico, no han hecho más que influenciar las acciones y el actuar de quienes dedican su vida a la profesión de educador. Para el caso, desde la escala de directivo, además de hacerle ser una mejor persona, mejor miembro de su familia, y actor activo y comprometido en el mejoramiento y la consistencia social, le hace acercarse plenamente al motivo trascendente de la vida humana, como resultado externo, produciendo un beneficio en las demás personas como consecuencia de las acciones por él realizadas, produciendo a su vez beneficio en el otro, un cambio en la otra persona, perfeccionándolo y ayudándole a mejorar. (Sandoval, 2008, p. 54).

1.6 ALCANCES Y LIMITACIONES

La propuesta se presenta como una alternativa que pretende mejorar la calidad educativa mediante el uso del equilibrio entre el saber técnico y el saber obrar, aplicando aspectos desde la lógica relacional como configurador de cualidades éticas en los docentes, particularmente en las dos instituciones donde este estudio está siendo orientado. Ya que es sólo un planteamiento, el proyecto no pretende obtener resultados de ejecución, pues su única intención es proponer una alternativa que puede contribuir a dar solución al problema planteado anteriormente.

En las limitaciones del proyecto se encuentra el tiempo como factor que imposibilita la implementación de la propuesta y por lo tanto se establecerá como una sugerencia que puede llegar a ser ejecutada más adelante dentro de las instituciones involucradas en el proyecto. Sin embargo, para profundizar, al tratarse de un compendio de recomendaciones, sí se tendrá la posibilidad de dejar la puerta abierta a su adopción, ya sea en las instituciones objeto de este estudio, o en todas aquellas que identifiquen la misma problemática. Hay que tener en cuenta que la intención de configurar condiciones humanas en los docentes para que ellos se impliquen en la tarea de ayudar a crecer a otras personas no es algo completamente realizable en el corto plazo. Otra limitación puede ser la cultura institucional, pues si no se genera la intención de mejora en las instituciones, la cultura institucional puede impedir el desarrollo exitoso del proyecto.

En ese sentido, no hay que pensar que solo por el hecho de elaborar una propuesta que busca reconfigurar socialmente a las personas se están solucionando todos los problemas de la sociedad; no obstante, sí es un buen comienzo. Con planteamientos como este se están dando los primeros pasos en esa dirección, con el objetivo de concentrar esfuerzos para lograr una transformación en las personas. No es tarea fácil lograr la reorientación de lo educativo y lo social hacía el único fin necesario: la formación de la persona. Sin embargo, a pesar de lo utópico que pareciera, cada docente desde su micro universo puede hacerlo, asumiendo tal necesidad como un reto constante y un desafío realizable, aunque a veces se sienta una forma

de frustración personal cuando se ve que los esfuerzos no surten los frutos esperados. A pesar de esto, la tarea educativa no se hace en vano, no hay que pretender asumir que tal intención se realiza para no alcanzar logro alguno, y mucho menos considerar que “cualquier paso en esa dirección constituya un fracaso absoluto y una pérdida de tiempo”. (Barrio, 2000, p. 24)

1.7 OBJETIVOS

1.7.1 Objetivo General.

Contribuir a la configuración de *ethos* profesional en el docente de lenguas extranjeras a partir de los elementos de la lógica relacional, para aportar al mejoramiento de la calidad educativa.

1.7.2 Objetivos Específicos

1. Determinar las características de la lógica relacional que complementan la configuración del *ethos* profesional docente.
2. Describir el impacto de la relación establecida entre estudiante y docente de lenguas extranjeras a partir de los postulados de la lógica relacional.
3. Identificar el grado de implicación ética del docente de lenguas extranjeras en su ejercicio formativo, que le permite mantener un equilibrio entre el saber técnico y el saber obrar.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 MARCO CONTEXTUAL

Abordar el concepto de *Calidad* es referirse a un concepto ampliamente utilizado por todas las personas en diferentes momentos, situaciones y contextos. En el marco de estudio de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, hablar de calidad también encuentra su importancia en la medida en que se orienta al contexto educativo, razón por la cual uno de sus ejes de profundización es precisamente la calidad en la institución educativa. Por consiguiente, es importante realizar una exploración general del concepto de calidad desde sus principios mismos, sus diferentes momentos y su relación exponencial con las ciencias de la educación, para finalmente ubicar tal concepto desde una mirada antropológica.

2.1.1 Una mirada al concepto de Calidad. Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, la palabra Calidad del latín *qualitas- atis*, - y anteriormente del griego ποιότης – tiene la connotación de “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”.

Cada vez con más frecuencia la palabra Calidad es utilizada en el diario vivir de las personas, ya que está asociada a un sinnúmero de momentos, acciones y condiciones de sus vidas; como lo explica López (2011), este concepto es utilizado indiscriminadamente, “ya sea en el ámbito doméstico, docentes, político o industrial, con significados variables que hay que interpretar en función del contexto (p. 1)”. Es así como cotidianamente existe el interrogante sobre si la calidad de un producto es buena para adquirirlo o no, o si existen cursos de calidad en una institución educativa en la cual muchas personas confían la formación de sus hijos, o incluso si una persona tiene la suficiente calidad para realizar una cierta tarea.

Para ampliar en la aprehensión de tal concepto es muy importante consultar a los grandes investigadores en la materia y analizar sus puntos de vista. Por consiguiente, John Dewey, Peter Ferdinand Drucker y W.E Deming, citados en Vélez (2007), concuerdan en que la calidad debe connotar satisfacción total de las personas que hacen uso de un producto o un servicio. También agregan que la calidad indica “satisfacción de los requerimientos y las expectativas de los clientes, tanto internos como externos, en lo que se refiere a productos y servicios [...], agregando además que calidad es “un grado predecible de uniformidad y habilidad a bajo costo y adecuado a las necesidades del mercado” (p. 14).

En complemento, es importante señalar que el concepto de calidad no es nuevo y ha evolucionado considerablemente. De acuerdo con Porras y Serna (2012), hablar de calidad no es una preocupación reciente de la sociedad, sino que la manera de abordarla para su entendimiento ha cambiado en el transcurso del tiempo (p. 16). Por ende, según los autores, se registran escritos que hacen referencia a la calidad en el periodo de la Revolución Industrial, cuando se acuñó el concepto de manufactura relacionado con los procesos manuales de producción. Además, agregan que “marcan como determinantes dos hechos históricos de la humanidad: la primera y la segunda guerra mundial, cuyas consecuencias hacen transitar a la calidad por distintos enfoques de control y aseguramiento” (p. 8). De la misma manera, como ejemplo adicional, López (2011), habla de la creencia de que en el antiguo Egipto algunos trabajadores tenían como función principal oficios relacionados a la construcción mientras que otros debían jugar el rol de inspectores que verificaban procesos y resultados (p. 4). Las anteriores acepciones nos permiten considerar que el concepto de calidad ha evolucionado desde los aspectos meramente cuantificables hasta los aspectos tangibles que permiten evidenciarla en los productos o servicios que nos rodean.

La realidad actual de un mundo globalizado exige mayor competitividad. Por lo tanto, es importante también hablar del concepto de calidad total, ya definida por Deming, citado en Vélez (2007, p. 14), como “la condición humana que reconoce la presencia de otro que necesita un servicio y, se le da exactamente lo que necesita”, al mismo tiempo que hablamos de la excelencia para la sostenibilidad organizacional y social. En este aspecto es importante

decir que existe una necesidad de mejorar las acciones de la organización a través del talento de cada una de las personas que la conforman, ya que el énfasis está en ellos. Con el apoyo de ese talento invaluable, se logra la satisfacción y fidelización de los clientes (usuarios) paralelamente con la atención que se logra dar a todos los grupos de interés que hacen parte directa o indirecta de una organización.

Por otra parte, el concepto de calidad no connota hoy lo que denotaba anteriormente. Según Aristizábal (2014), directora entonces de la fundación Colombia Excelente, promotores del modelo de gestión de la excelencia EFQM en Colombia, la calidad tiene dos momentos históricos que deben ser reconocidos. Inicialmente, se plantea el hito del *Control de la Calidad* del producto o servicio, el cual corresponde a la producción artesanal, que carece de normas y donde se aplica el ensayo y el error; por lo tanto, era el comprador o usuario quien medía su nivel de satisfacción. Posteriormente, se habló de Aseguramiento de la Calidad, que se soporta en la industrialización; entonces, se especifican normas de obligatorio cumplimiento, se estandarizan los procesos y se controlan estadísticamente. Esto genera la seguridad de tener conformidad con las especificaciones de producción al mismo tiempo que se aumenta la brecha competitiva ya que el control final se realiza de manera regular por el personal técnico, lo cual asegura que el producto o servicio cumple con los requerimientos exigidos.

Teniendo en cuenta la implicación tan importante que tiene el término Calidad en las organizaciones, es necesario dar una mirada al concepto de calidad educativa. Tal concepto, aunque difícil de definir, está presente en el argot cotidiano de quienes diseñan, orientan y controlan los sistemas educativos, ya que al final del día es la meta que se desea alcanzar. No obstante, al intentar justamente definir tal concepto, se plantea un fuerte interrogante: ¿Qué deben entender las instituciones educativas por calidad educativa? En ese sentido, Porras y Serna (2012), indican que:

Se encuentra que el concepto de calidad se relaciona con una gama de factores tales como: rendimiento, eficacia y eficiencia, baja repitencia y deserción, factores que promueven el mejoramiento de los aprendizajes, tales como la escuela y su organización, los profesores,

los procesos pedagógicos, los alumnos, la participación de la familia y de la comunidad; la formación adecuada de profesores, uso de métodos activos, formación que despierta el sentido crítico y que prepara para la vida del mañana; aprendizajes significativos, educación que capacita para la intervención en el medio natural, sociopolítico y cultural (p. 21).

2.1.2 El concepto de Calidad en la actualidad del sistema educativo de Colombia. Es bastante visible que los sistemas educativos a nivel mundial son hoy en día el reflejo de una sociedad cada vez más globalizada. Es entonces menester de la educación, en todos los países, plantearse el desafío de difundir el conocimiento en la sociedad. Para ello, deben plantearse estrategias que apunten al mejoramiento de este ejercicio, acercándose rápidamente - porque el mundo así lo exige - a unos estándares de calidad en la educación. Para contextualizar un poco tal intención, Aguerro (2007), explica que:

La aparición del concepto calidad de la educación se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo, del hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final (P. 87).

Para el año 2015, el gobierno nacional colombiano se propuso establecer una educación de Calidad para todas las instituciones educativas del país, a través de proyectos y programas de mejoramiento. Producto de eso, el Ministerio de Educación Nacional (s/f), propuso un lineamiento referente a la Educación de Calidad describiéndola como “aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz” (p. 4). Para lograrlo, este Ministerio se planteó las siguientes acciones y estrategias:

- a) Fortalecer el desarrollo de las competencias básicas, genéricas, específicas y ciudadanas en los niños y jóvenes.

- b) Consolidar el sistema nacional de evaluación de la calidad (estudiantes, docentes, programas e instituciones).
- c) Establecer un plan nacional de formación docente y de directivos docentes para su actualización y fortalecimiento de competencias.
- d) Acompañar y fortalecer instituciones y estudiantes con bajo logro.
- e) Implementar programas para el uso del tiempo libre (jornada extendida, jornada complementaria).
- f) Consolidar el sistema de aseguramiento y fomento de la calidad en la educación superior.

No obstante, al revisar el concepto de *Calidad* desde la perspectiva del gobierno nacional, se identifica una ligera incoherencia entre lo que se propone como objetivo y las acciones que moviliza para alcanzarlo; de esa forma, se asume más como un objetivo orientado al principio de resultado, que a la calidad misma vista desde la transformación educativa enfocada en la persona. Quizás tal orientación responde a unas tendencias mundiales de las cuales Colombia no es ajena, pues como lo menciona Sandoval (2008), citando a Cano (2003), “los principales rasgos que caracterizan la sociedad actual afectan a las organizaciones educativas; la falta de una cultura democrática, la globalización y la sociedad de la información, las políticas educativas neoliberales y de rendimiento de cuentas y el cuestionamiento de la modernidad” (p. 217).

Cualquiera que sea el concepto de Calidad, o cualquiera que sea la interpretación del mismo que el país le haya dado, su presencia en el argot actual de los directivos, docentes y la comunidad educativa en todo el país es una realidad. Ahora bien, en la carrera por responder a las políticas exigidas en términos de Calidad, las instituciones se han orientado hacia modelos de gestión de la calidad, con el fin de obtener una certificación que sea fiel prueba de su existencia. Entre los sistemas de gestión de la Calidad se pueden enumerar hoy en día instituciones educativas públicas o privadas que han optado por certificarse en Normas ISO. Tal realidad se explica en la dinámica de diversificación de la oferta de normas como

esta, ofrecidas indiscriminadamente a todo tipo de institución. Por ello, Nava (2010), explica que “[...] antes la calidad se veía como algo que sólo se aplicaba a las fábricas o plantas de productos manufacturados, pero que se ha extendido de forma gradual hasta que en la actualidad se aplica a todo tipo de actividad, desde la investigación y desarrollo hasta los servicios, sin importar si se trata de una organización privada o estatal” (p. 14).

Apuntar a tales modelos y certificaciones, entre los cuales se podrían enumerar muchos otros, ha provocado que durante mucho tiempo se haya comparado a la institución educativa con la organización empresarial; en ese sentido, la sociedad asume que el estudiante es un cliente, y que por lo tanto requiere tener una satisfacción en consecuencia. Entonces, la cadena productiva empresarial se asemeja mucho a la vida educativa de un estudiante, si se le mira desde la perspectiva de la producción: el producto terminado y el cliente satisfecho. Afirmar entonces que la institución educativa y la empresa tienen puntos en común en muchos aspectos no es ilógico, como lo argumenta Sandoval (2008), al indicar que “todas las organizaciones convergen en unos fines comunes y genéricos, ofrecen bienes o servicios para satisfacer necesidades humanas y en razón de “su carácter de organización” lo propio, es que sean productivas, rentables, competitivas, generen beneficios económicos [...]” (p. 201).

Contrariamente al argumento anterior, los fines de la empresa y la institución en términos de calidad no son los mismos, a pesar de sus convergencias. De hecho, es una realidad que la institución educativa le ha aprendido mucho a la organización empresarial en lo relacionado con el funcionamiento operativo y organizacional, pero no por ello se debe asumir de suyo que su finalidad sea la misma. Por consiguiente, las acciones de gestión que apuntan a la calidad deben ir en esa dirección, puesto que como Sandoval (2008) lo explica, existe una diferencia entre la organización humana educativa y la organización humana empresarial que debe ser tenida en cuenta y se debe actuar en consecuencia:

[...] aunque las organizaciones presten servicios, generen conocimientos, sean ámbitos de aprendizaje, dignifiquen al ser humano, logren la supervivencia, busquen el perfeccionamiento humano y social; la forma o modo como cada una de ellas alcanza estos

aspectos, es distinta, en virtud de su propósito específico. La identidad de las organizaciones está dada por la finalidad particular. La identidad de la institución educativa no radica en su carácter de organización sino en su finalidad educativa, ese es su distintivo (p. 202).

Por lo tanto, para que una institución educativa decida implementar un cierto sistema de gestión de la calidad, debe antes definir a dónde y a qué le apunta con ello, puesto que debe considerar tal sistema como un medio para direccionarse a un fin educativo. Ejemplo de ello es lo que Sandoval (2013) propone con relación a la necesidad de entender la utilidad de un sistema de gestión de calidad y sus implicaciones:

Un sistema de gestión de la calidad debe contemplar todas las partes o subsistemas y la interacción de todos sus elementos para lograr el objetivo o el propósito. En este caso, un sistema de gestión de la calidad de la institución educativa no puede dejar de contemplar aspectos de la realidad personal y de la realidad educativa porque afectaría el logro del propósito, de la finalidad específica: ayudar a la formación integral de la persona, ayudar a crecer en todas las dimensiones del ser humano (p. 697).

En el caso de los centros de Formación para el trabajo y el desarrollo humano, y en especial en los centros de idiomas, la calidad es medida a través del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER), que fue propuesto en un congreso internacional en Suiza en noviembre de 1991 y desarrollado por el Consejo de Europa. Este documento sirve de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua. Es mediante el desarrollo de las competencias lingüísticas que es posible identificar si la metodología de enseñanza-aprendizaje de una institución es eficiente y eficaz. Un centro de idiomas es reconocido si cumple con los estándares mínimos exigidos por el Marco Común Europeo.

Basados en lo anterior, el desarrollo de un estudiante en sus capacidades lingüísticas dentro de la institución educativa de enseñanza de lenguas extranjeras permite identificar el grado de calidad de la institución. Sin embargo, el aspecto humano no es medible en ninguna circunstancia en términos de calidad pues no se enmarcan en algunos modelos o sistemas de

calidad desde su perspectiva instrumental, ya que lo importante aquí es simplemente el desarrollo de una capacidad adquirida ya sea lingüística o comunicativa.

2.1.3 La Calidad vista desde la mirada intrínseca de la Institución educativa a partir del enfoque antropológico de las organizaciones. Entre todas las tendencias actuales relacionadas a las teorías organizacionales, se destaca el enfoque antropológico como elemento clave para el buen desarrollo de las acciones de toda organización. De acuerdo con Sandoval (2008), existe en el mundo la clara necesidad de dar a las instituciones un enfoque basado en la persona, un enfoque humanista que dé lugar a la generación de conciencia social (p. 82), teniendo como principio fundamental que “[...] el enfoque antropológico es la alternativa que mejor explica la realidad de las organizaciones en la sociedad presente y futura” (p. 81).

Consecuentemente, las instituciones educativas se rigen por una filosofía institucional que conduce las personas de la institución a alcanzar las metas y objetivos que le son propuestos. Es así que Peñate & Peinado (1998, p. 35) argumentan que “la filosofía educativa de la institución estará enmarcada por los fundamentos de la antropología social y cultural, relacionados éstos, con los principios de una pedagogía activa y personalizante, cuya base filosófica es reconocer el alumno como ser actuante; dicha filosofía caracterizará al plantel como tal y lo diferenciará de los demás establecimientos”. A lo anterior, los autores agregan:

Es desde la concepción del hombre como ser social, histórico, cultural y trascendente, como la comunidad educativa, fundamenta su propia filosofía, identificando al estudiante como una persona en formación. Se entenderá a la persona, como cada ser humano, individuo irrepetible, sujeto original, causa dinámica de sí, capaz de afirmarse con autonomía, con derechos y con responsabilidades individuales y sociales (1998, p. 36).

Es importante interrogarse acerca de las metas que se buscan con la calidad. Para ello, responder a ese interrogante requiere de un pensamiento reflexivo en torno a la antropología trascendental al mismo tiempo que en torno a la sociología relacional, que oriente las instituciones hacia una educación de calidad. Asumida tal reflexión, resulta capital tener en

cuenta los pensamientos de Sandoval (2008), al asegurar que “desde el punto de vista de la finalidad educativa, se puede decir que una organización es educativa si cumple con la finalidad de formar, de educar; si su actividad productiva (enseñanza), su buen hacer se orienta a suscitar en la persona un obrar feliz, una actuación ética; si esto no sucede así, no es educativa” (p. 133).

2.2 MARCO TEÓRICO

Después de abordar el concepto de la calidad desde su misma esencia relacionada con la racionalidad instrumental y práctica, hasta su inclusión en el contexto de la institución educativa, es importante establecer una fundamentación teórica de los diferentes temas que apoyarán la reflexión en el marco de este estudio. Por ello, cabe resaltar diferentes características identificadas desde los constructos teóricos que han sido registrados en la literatura filosófica y académica relacionados con la Sociología Relacional y varios de sus componentes que merecen una exposición, para luego dar una ligera mirada a diferentes aspectos de Antropología Trascendental que también tienen incidencia en este análisis.

2.2.1 CARACTERÍSTICAS DE LA SOCIOLOGIA RELACIONAL QUE APORTAN A LA CONFIGURACIÓN DEL *ETHOS* PROFESIONAL DOCENTE.

2.2.1.1 Introducción a la teoría de la sociología relacional. Los seres humanos nos relacionamos voluntaria o involuntariamente con nuestros semejantes, pero hay una cierta incompreensión de ese fenómeno; por ello, existen varias teorías que buscan dar una explicación simple de tal concepto. Entre ellas, y como pilar teórico fundamental de este estudio, la teoría relacional de Donati (2011) constituye un excelente y sencillo aporte al conocimiento. Tal propuesta se concentra en la naturaleza misma de la sociología, pero no solo entendida como las relaciones sociales entre las personas, sino desde un enfoque más

amplio, en el cual se tiene en cuenta el contexto donde esas relaciones tienen lugar. Donati (2011), argumenta, al describir las relaciones sociales como el objeto de la sociología, que:

From the beginning the focus of sociology has rested on “social relations” and this continues to be the case. Yet it appears that social relations are not well understood. Sometimes they are simply ‘presupposed’, sometimes they just happen, and sometimes they are ‘events’ or ‘communications’. In most cases, sociologists treat them not as the main focus of analysis, but only as a resultant (p. 3).

Partiendo de ello, al tomar en cuenta el contexto donde las relaciones tienen lugar, se entiende mejor el fenómeno de esas relaciones. Por lo tanto, es importante analizar la manera como las personas viven, su entorno, la forma en la cual se relacionan con la sociedad en general, pues al fin y al cabo las personas son seres existenciales (Donati, 2011, p. 45). Complementariamente, Donati (2015), insiste en la necesidad de hacer frente a las carencias en materia de relaciones sociales que existen entre las personas, notablemente en el contexto educativo, por cuanto asevera que,

La educación que niños, jóvenes y adolescentes necesitan es aquella que ve el constituirse del Yo (la identidad personal y social) en las relaciones, con las relaciones, a través de las relaciones, porque la experiencia relacional (la experiencia vital, el ponerse en relación dando testimonio práctico) precede la definición cognitiva y la reelaboración conceptual de la identidad humana, con sus intereses, prioridades y proyectos (p. 315).

No obstante, preceden a esta teoría relacional otras perspectivas epistemológicas, que merecen igualmente una exposición general. Por un lado, “el individualismo metodológico (o teoría de la acción), cuyo máximo exponente es, entre otros, Weber (*The interpretative understanding approach*), concibe la relación social como un reflejo de la subjetividad del individuo y por lo tanto una consecuencia de su acción individual” (Sandoval y Garro-Gil, 2012, p. 252). Por otro lado, y tomando como referencia las teorías de Marx y Durkheim (*The Marxist approach and the positivist approach*), las relaciones se entienden como el producto de un entramado de estructuras sociales que hacen parte de un sistema social, lo cual les da un carácter holístico metodológico (Donati, 2006, p. 62). Sin embargo, para

Archer (2003), citado en Donati (2011), la sociología es algo que existe cuando cada uno nace, pero que cada individuo tiene autonomía para explorarla y consecuentemente ocupar un rol en ella (p. 64) y en ello profundiza cuando resalta que “relational sociology sides neither with individualism nor with holism. In fact, it opposes both the under-socialized vision and the over-socialized vision of the human being” (p. 64).

En suma, el cambio social está dado desde la perspectiva de las relaciones. Por ello, es importante tener en cuenta lo que Donati (2002), citado en Garro-Gil (2013), plantea al respecto al definir que la teoría sociológica relacional,

Observa, analiza y describe los cambios sociales no como causa unilateral de la acción individual – individualismo metodológico – o de efectos estructurales – holismo metodológico –, sino como una modificación de las relaciones entre sistemas estructurales y acciones y motivaciones estructurales que finalmente dan lugar al cambio social. Sean estos cambios producto de la modificación, eliminación o creación de nuevas relaciones tanto entre individuos como entre estructuras y entre individuos y estructuras [...] (p. 2).

Así entonces, desde la sociología relacional se elabora una noción específica de las relaciones. Para ello, Donati (2006), citado en Sandoval y Garro-Gil (2012) plantea que la relación implica una realidad *sui generis* - entendido esto como algo muy peculiar, que no designa exactamente lo que es o parecer ser, ya que es algo distinto -. Así mismo, que tal realidad *sui generis* tiene existencia propia y que “más allá de concebirse como el resultado de la suma de las partes, de los sujetos en relación y sus subjetividades, da lugar a una realidad emergente que integrando ego y alter, los excede a ambos y por lo tanto constituye objeto directo de análisis y estudio social (p. 253).

Siguiendo lo abordado sobre esta realidad *sui generis*, cabe anotar que tal realidad ocurre desde la persona misma. En concordancia con lo anterior, Donati (2011) explica que los seres humanos, además de las necesidades básicas que cada persona tiene con relación a lo que es corpóreo como la alimentación, la salud y el bienestar físico en general, las relaciones

son fundamentales e imprescindibles, pues prescindir de ellas significa no existir en realidad. Tal afirmación se analiza claramente en lo expuesto a continuación por el autor:

[...] In the system of organic reference (body), a person cannot exist without air and without food, but the former cannot be reduced to the latter. In the system of social reference (social forms) the human being cannot exist without relations with others. These relations are what 'constitutes' his or her being a person, and are like the air and food necessary for the body. [...] This, and nothing else, is what sociology deals with (p. 13).

Para entender las relaciones es fundamental analizar qué las compone, es por eso que Donati (2006) plantea una aproximación a tal análisis a través de dos propuestas conceptuales: un elemento que él denomina *re-fero* y otro elemento que denomina *re-ligo*. Entonces, *re-fero* se debe entender como un referente intencional que permite asumir toda relación como interpersonal, partiendo del ego en referencia al alter, lo cual implica que tiene un sentido y una intencionalidad. Por su parte, *re-ligo* hace alusión al vínculo (la unión del ego con el alter) una vez las relaciones se establecen ligando a dos o varios sujetos y que da lugar a acciones de reciprocidad o retribución. A partir de estas dos nociones, Donati plantea una triple tipología de las relaciones, que él denomina "registros de tiempo". Tales registros corresponden por una parte a la relación histórica, que sucede en un tiempo determinado con un inicio y un final, y por otra parte a una relación virtual, que se caracteriza por tener corta duración, y una relación simbólica que por contrario es ilimitada (Sandoval et al, 2012, p. 253).

En la actualidad, se requiere que las relaciones entre las personas se enmarquen en un contexto social determinado, lo que implica que todo individuo deba procurar su inserción en un colectivo, respondiendo a las exigencias de un funcionalismo estructural, asumiendo una forma de status-rol que modeliza su identidad personal y al mismo tiempo en su ciudadanía. En consecuencia, según Donati (2006), la eficacia - aquello que es funcional- es premiada con reconocimiento y permanencia en los grupos sociales, y por el contrario, lo que no responde a estos criterios termina por acabarse. (Sandoval et al, 2012, p. 254). Con

relación a lo anterior, De Azevedo (1942) propuso una reflexión interesante en torno a la integración del individuo en la sociedad:

Examinada en sí misma, la sociedad aparece como un ser colectivo, de naturaleza diferente a la del ser individual, y por lo mismo que preexiste y sobrevive a los individuos, les impone normas y coerciones ineludibles en sustancia, pero incesantemente variables en sus formas, según el medio y la época. Nos vemos, pues, naturalmente impulsados a ‘no considerar ya el yo aisladamente, sino en el seno del grupo que forma parte’. Si tomáramos individuos de un grupo determinado y procediéramos a analizar sus modos de pensar, de sentir y de actuar, sería fácil demostrar que ‘no solamente el contenido de sus consciencias, sino de su forma; no solamente sus ideas, sino la manera en que éstas se afirman y se oponen unas a otras, dependen, en cierto modo, del ‘estado social’ y que el propio sentimiento que tenemos de nuestro yo dependen del medio en que vivimos (p. 69).

2.2.1.2 La necesidad de una lógica relacional en las Instituciones Educativas. Ya abordada la problemática en torno a las relaciones y la necesidad de asumir una nueva forma para analizarlas y entenderlas, la noción de ciudadanía societaria propuesta por Donati (2011) permite una clarificación de lo que se tendría que entender como la nueva lógica relacional. Con base en esto, Garro-Gil (2013) cita al autor para ampliar tal noción y presentar las alternativas realistas frente al fenómeno de incompreensión de las relaciones,

Donati explica cómo llegados a este punto ya no puede darse por sentado que las relaciones sociales sean inmediatamente humanas por el hecho de implicar a personas, puesto que la eliminación de la dimensión humana y recíproca, hace de las relaciones sociales meras interacciones intersubjetivas que por ello requieren ser observadas y analizadas según la distinción humano/no-humano (2011: 39). Con ello se establece una clara diferencia entre aquellas relaciones auténticamente humanas que buscan el encuentro recíproco con el otro, típicas de sociedades más tradicionales, de aquellas relaciones mecánicas, deshumanizadas, inhumanas o no-humanas (2005: 11) que siguen más una relacionalidad instrumental y por tanto pierden de vista la persona humana, quedándose en el plano de lo funcional y lo útil, propias de la sociedad moderna (p. 3).

Las organizaciones humanas que tienen la misión de educar a las personas deben entender la necesidad de una orientación real hacia su fin principal, que consiste en la formación de esas personas de manera integral. Cualquier otro fin, por justificado que pareciese, no debe entenderse más que como un medio a alcanzar el fin real e ideal de la educación, en cualquiera de sus esferas. Lograr lo expuesto anteriormente es sin duda una tarea de alta complejidad, y que implica imperativamente el convencimiento de esta necesidad, en primera instancia, y posteriormente la inscripción de todas las personas de una institución educativa en ese proyecto. Con relación a este postulado, Sandoval et al (2012) proponen que,

El estudio del fenómeno educativo desde las dimensiones social e institucional lleva a cuestionarse sobre la necesidad de dotar a la institución educativa y el centro de su razón de ser: la persona. La institución educativa como institución social se funda en unas raíces antropológicas y sociológicas que exigen un sustento teórico armónico: persona y sociedad. (p. 249).

Como solución a tal planteamiento, el concepto de “lógica relacional”, elemento importante de la Sociología Relacional, se propone como una buena alternativa. La aplicación de dicha teoría encuentra todo su sentido en la institución educativa ya que “aúna, por un lado, los motivos de los individuos a la hora de actuar y relacionarse y por otro lado las condiciones culturales y estructurales que explican la dinámica de un sistema social y los pone en relación” (Sandoval et al, 2012, p. 252). Por otra parte, este código relacional que se da entre las personas permite, según Sandoval et al (2012), “Observar, comprender y explicar por qué los seres humanos y las estructuras sociales establecen entre sí ciertas relaciones y no otras, así como el tiempo, lugar, modo, circunstancias y condiciones en que se relacionan” (p. 253).

Para que lo anterior tenga lugar, se hace necesario identificar elementos de la lógica relacional que aporten a la necesidad de reconfiguración de las relaciones en las instituciones educativas. De ahí que deba arribarse a la conclusión que es menester de las instituciones, como lo señalan Sandoval et al (2012), “identificar, comprender y analizar las relaciones mal

establecidas en el entorno local, nacional e internacional y a intervenirlas con la participación activa de sus miembros, reformulándolas e introduciendo patrones relacionales estables, a partir de los procesos educativos y de la misma convivencia (p. 260).

La educación, sin hacer distinción del contexto en que se dé, como en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, debe proponerse además como un servicio donde las relaciones existan. Para que eso sea posible, se deben establecer una serie de condiciones para que todos los medios apunten a garantizar buenas relaciones entre las personas. Es así como las instituciones educativas se asumen relacionales o no, dependiendo del grado de facilitación de relaciones que promuevan en su comunidad educativa.

Con respecto a esto, Donati (2015), plantea que “bajo el aspecto organizativo, un servicio es relacional no solo porque opera involucrando a todos sus actores sociales interesados en la consecución de la finalidad del servicio, sino porque opera sobre sus relaciones – con ellas y a través de ellas – como medio y objetivo del servicio mismo. Debe, por tanto, saber ‘ver’ las relaciones, debe saber analizar y actuar sobre ellas respetando su naturaleza relacional, antes que transformándolas en otras cosas” (p. 316).

Como instrumento de medición de un servicio relacional precisamente en la educación, Donati (2016) propone un esquema referencial para las relaciones el cual denomina AGIL. Tal brújula, como el autor mismo la llama, es clave en la observación del grado de acercamiento a los requisitos que constituyen una institución educativa como referente y practicante de un servicio relacional. El esquema, propuesto principalmente como referente para niños y adolescentes, pareciera poder ser en realidad aplicable a otras categorías de público.

Una a una, estas características del esquema relacional AGIL son presentadas claramente en diversos escritos de Donati, buscando argumentar la importancia de su aplicabilidad en el ámbito educativo en referencia al tema relacional. De manera resumida,

se presentan a continuación las ideas claves expuestas por Donati (2015), como elementos específicos para identificar un servicio relacional, como indicado en la figura No 1:

Fig. 1: Esquema AGIL para la configuración relacional de un servicio educativo

A	G
El servicio requiere instrumentos y recursos (materiales y humanos) que permitan el alcance de los objetivos; es decir, estos medios deben estar fundados en las relaciones que cada alumno tiene frente a su situación educativa (p. 316).	El objetivo consiste en hacer que el alumno sea capaz de relacionarse con él mismo, con los demás y con su entorno. Con ello, se busca el pleno alcance del bienestar (<i>well-being state</i>), siendo este el producto de una educación bien dirigida (p. 316-317).
L	I
Se debe tener la capacidad de incidir significativamente sobre la transmisión de saberes culturales que modelizan el comportamiento en las relaciones, como relacionalidad entendida y recíproca (p. 317).	Una regla fundamental se refiere al principio de subsidiariedad dirigida al alumno. Lejos del principio de la estructura funcionalista, debe existir una intención de solidaridad y del bien común entre los miembros de una comunidad educativa (p. 317).

Habiendo recorrido someramente las grandes líneas de la sociología relacional y de su alta implicación en la vida de la institución educativa, sin importar cuál sea su carácter misional, resulta también importante mencionar la visión de Donati sobre los Bienes Relacionales. Para el caso, dada la amplitud teórica propuesta por el autor en referencia a ese eje temático, vale la pena concentrarse principalmente en elementos que también fundamentan teóricamente el objeto de este estudio, partiendo de conceptos como privado social y ciudadanía societaria, código de inclusión/exclusión, el planteamiento del *Wellfare State*, o estado de bienestar, el concepto de solidaridad y el concepto de subsidiariedad.

2.2.1.3 Los bienes relacionales. Según los planteamientos de este autor en varias de sus obras, capítulos de libros y artículos, desde hace muchos años las ciencias sociales han resaltado la relevancia de una serie de bienes diferentes a los bienes materiales, ideológicos o funcionales. Tales bienes, bien lo plantea Donati, (2014, p. 20) “are neither material things, nor ideas, nor functional performances but consist, instead, of social relations, and, for this reason, are called relational goods” Partiendo de ello, se plantea el concepto de “Bienes Relacionales”, que son propios a los “sujetos relacionales”, y se plantea la necesidad de observar lo que tales bienes generan en una “sociedad asociativa”, donde las relaciones son el vehículo para el aseguramiento de un estado de bienestar entre las personas (p. 20).

En tal virtud, retomando la realidad *sui generis* de la sociedad, entender la existencia de dichos bienes relacionales resulta una tarea necesaria. En cierta forma, los seres humanos producen y hacen uso de una serie infinita de bienes relacionales, tal vez de manera inconsciente, pero que toman lugar en la sociedad misma, pues consisten en relaciones sociales caracterizadas por una realidad *sui generis*. Donati se refiere concretamente a bienes que son compartidos entre las diferentes personas que constituyen una comunidad específica, pero que al mismo tiempo pueden ser compartidos por personas que no se conocen, en una forma de relación virtual. Es así que el autor plantea que:

The relational good, in other words, primarily concerns people and their relations (primary goods). But it can also be situated at the level of secondary relations among people who do not directly know one another, as a result of their sharing an associative affiliation (in these cases, relational goods are said to be secondary because they do not involve face-to-face relations) (Donati, 2014, p. 21).

La teoría de los bienes relacionales parte desde la existencia de lo que Donati (2014) denomina el “privado social”. Tal concepto hace referencia principalmente a un racionamiento menos instrumental, donde la sociedad, dueña y administradora de bienes materiales, es capaz de ponerlos al servicio de los demás de manera solidaria y creando un principio de asociación (p. 25). Garro-Gil (2013), amplía este concepto al indicar que si bien

en la actualidad se han logrado innumerables logros en materia social, en contraste “se ha producido un distanciamiento entre lo social y lo humano, reforzando el individualismo social, eliminando la reciprocidad [...]”, a lo cual agrega que no obstante han emergido nuevas formas de relacionarse entre las personas que han permitido recuperar redes de reciprocidad y solidaridad, que en conjunto apuntan al bien común de la sociedad (p. 1).

Por otra parte, además de las consideraciones que Donati propone acerca del privado social, también identifica una serie de requerimientos fundamentales para que se contrarreste la crisis de lo que él denomina el “estado de bienestar”, o *Welfare state*. Tal concepto se asocia en grande escala a la noción de bienestar vista como una necesidad de la sociedad y proporcionada por un Estado paternalista y que supone una lógica funcionalista para garantizar un bien común entre las personas. Dicho bien común se asocia a lo que Donati (1984) denomina el código *lib/lab*, código adoptado por los Estados de Bienestar que presume la promoción y la distribución del bien social (*lab*, laboralista) pero también la garantía de satisfacción dada por el acceso a los bienes y servicios (*lib*, liberalista). Pero, a pequeña escala, se puede interpretar como una forma de necesidad intangible de justamente contrarrestar esos sistemas *lib/lab* para evitar, como lo plantea Garro-Gil (2013) “la eliminación de la reciprocidad en las relaciones sociales y la posibilidad de donación, solidaridad y transcendencia personal” (p. 2).

En seguimiento a este planteamiento, Donati propone que el sistema *lib/lab* deriva a su vez en un sistema de inclusión/exclusión. Tal lógica, *grosso modo* significa en lo que a inclusión se refiere a los criterios y parámetros determinados por los *Welfare States* que dan acceso al reconocimiento de un individuo como miembro de una ciudadanía (*The Welfare society*). En contraste, la lógica de exclusión es precisamente lo contrario, lo cual determina una limitación del individuo como miembro de la ciudadanía (Sandoval et al, 2012, p. 255).

En el ámbito educativo, por ejemplo, además de lo representativo de la lógica inclusión/exclusión en relación al individuo, es importante también analizar los sistemas de diferenciación/integración propuestos por Donati, para entender su implicación en la realidad

relacional docente-estudiante. Globalmente, según Donati y Colozzi (1994), citados en Sandoval et al (2012), se plantea una nueva forma de ciudadanía asociativa que sobrepasa la realidad exclusión/inclusión dictada por los códigos lib/lab para dar paso a una nueva lógica relacional desde los sistemas de diferenciación/integración. Dicho de otro modo,

Según este nuevo código la ciudadanía no se entiende ya en un sentido adscriptivo como inclusión en el estado-nación, sino que cada persona, además de formar parte de una nación, pertenece también a diferentes esferas, comunidades u organizaciones intermedias que median entre el individuo y el estado (p. 257).

Entre los requerimientos que plantea Donati (2014, p. 30) para que un bien relacional tenga lugar, se pueden resaltar:

- a) *Una identidad personal y social* de los actores, pues ningún bien relacional existe entre sujetos anónimos pues el bien relacional implica que las acciones de cada individuo se refieran a su propia identidad como un ser personal y social,
- b) *Una motivación no-instrumental* de cada sujeto en su compromiso con el otro: el interés hacia el otro debe ser caracterizado por el cuidado del otro, teniendo la intención de crear redes recíprocas que generen a la vez el bien para el otro,
- c) *Compartir*, pues el bien relacional solo se produce cuando varios participan y se benefician de tal bien.

A partir de estos elementos ilustrativos sobre los bienes relacionales, Donati plantea elementos puntuales relacionados con los principios de solidaridad y subsidiaridad, conceptos que juntos encuentran toda justificación para ser ahondados en el marco de este estudio. En primera instancia, con respecto al principio de solidaridad se puede decir que la sociedad actual necesita practicar formas de ayuda mutua para garantizar el buen desarrollo de las acciones cotidianas. En ese sentido, Donati plantea que hay dos formas diferentes de entenderla e interpretarla. Por un lado asegura que desde la perspectiva del lib/lab, “solidaridad quiere decir, sobre todo, recurrir a la redistribución, en la gestión de la relación centro-periferia, donde quiera que esté colocado el centro” (Donati, 2006). En cambio, en su

noción de la vida societaria, el autor propone otro significado relacionado a [...] favorecer intercambios de reciprocidad entre sujetos que, a diferentes niveles micro, medio y macro, se relacionan entre sí de manera cooperativa, dentro de una articulación compleja [...] (p. 35).

La enseñanza de lenguas extranjeras supone una oportunidad para los estudiantes universitarios de, además de su formación profesional, adquirir elementos para hacer frente a los retos de un mundo cada vez más globalizado; por ello, el ámbito educativo universitario se asume como un espacio solidario de aprendizaje y por ende un espacio de cooperación. De tal forma, “la globalización reclama centrarnos en el ideal de fraternidad, que lleve a un mundo más solidario y de mayor preocupación por el bienestar de nuestros prójimos, la globalización tiene que ser una ocasión favorable para el desarrollo humano” (Sandoval, 2008, p. 228).

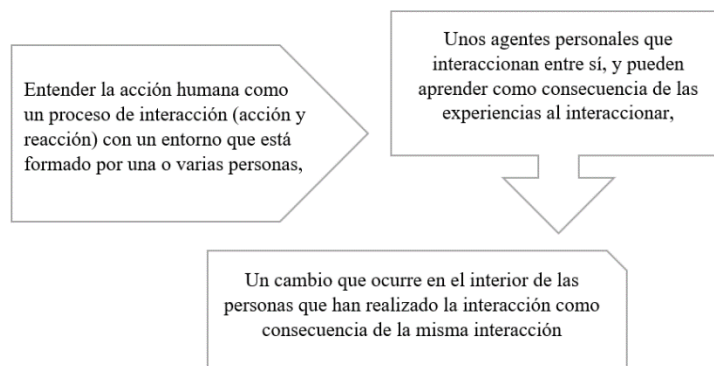
Por su parte, la subsidiaridad, más allá de su connotación autoritaria relacionada con el Estado, se puede interpretar en el contexto de este estudio desde los postulados de Donati como un elemento generador de relaciones. La subsidiaridad – definida como la tendencia favorable a la participación subsidiaria del Estado en apoyo de las actividades privadas o comunitarias – da lugar a las relaciones puesto que genera una forma de libre donación hacia el otro en la medida que el “yo” esté interesado en acercar al otro a su propio estado de bienestar, preocupándose porque “cada sujeto pueda disponer de los recursos necesarios para vivir su autonomía como función social” (Donati, 2000). Donati (2005) lo plantea de la siguiente manera:

Such is the principle of subsidiarity which organizes society in a quite distinctive manner because it stems from the idea that social order is based on the recognition of the natural rights of human beings and their reflexive social forms, and on a fair distribution of tasks between all subjects, individual and collective [...] Alter must help ego to realize which ego is committed to doing, as intrinsic to his ultimate concerns (p. 57)

Tomando como referencia el requisito de motivación no-instrumental para la existencia de bienes relacionales anteriormente expuestos, es importante abordar igualmente los conceptos ligados a los motivos y las motivaciones.

2.2.1.4 Motivos y motivaciones para relacionarse. Se han referenciado variedad de teorías sobre las motivaciones humanas y específicamente las motivaciones del ser humano para relacionarse con otros. La teoría más reciente - y quizás la más completa - es la sugerida por Pérez López (2000) quien plantea, como es citado en Sandoval et al (2008), tres presupuestos relacionados con la motivación desde la perspectiva antropológica (p. 52), tal como esquematizado en la figura No 2.

Fig. 2: La motivación desde la perspectiva antropológica



Teniendo en cuenta las anteriores propuestas teóricas de Pérez López (2000), las relaciones se presentan por una intención y un objetivo que permite que se realice dicha interacción. Las relaciones generan cambios en los individuos involucrados y estos cambios, al mismo tiempo, generan modificaciones en las acciones de los individuos, tal como lo proponen Sandoval et al (2008),

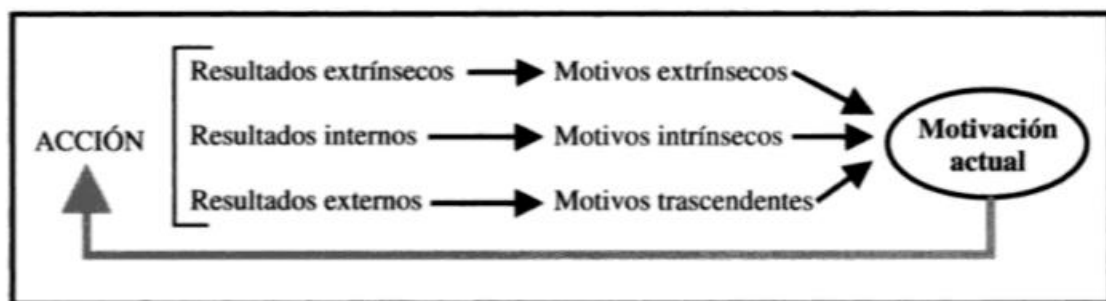
La motivación es la fuerza interna que mueve a actuar a las personas. [...] La persona valora *a priori*, antes de actuar, la satisfacción que obtendrá al actuar. Motivo es la realidad en cuanto prevé que se logrará una satisfacción, es decir, en cuanto la consideramos valiosa. Motivo y valor es lo mismo: consideramos valioso aquello que puede producir satisfacción,

y algo valioso puede ser motivo para actuar. La motivación, es en cambio, el impulso interno a actuar para alcanzar un motivo (p. 53).

Existen tres tipos de motivos equivalentes a tres tipos de resultados que se pueden obtener a partir de una interacción, como también se pueden observar en la figura No. 3:

- a. *Motivos extrínsecos*: aquellos con los cuales se satisfacen las necesidades materiales,
- b. *Motivos intrínsecos*: Son aquellos que satisfacen necesidades cognitivas. Es el cambio o aprendizaje obtenido en la interacción,
- c. *Motivos trascendentes*: es un resultado externo a la persona que actúa. Lo que se busca es el servicio a los otros, el cambio que puede producirse en la otra persona, la mejora en el otro” (p.54).

Fig. 3: Esquema propuesto por Pérez López (1991, p. 262) sobre las relaciones entre resultados de la acción, los motivos y las motivaciones.



En seguimiento a lo anterior, Sandoval et al (2008) afirman además, según los postulados de Pérez López (2000), que los motivos se dirigen a la satisfacción de distintos tipos de necesidades: necesidades materiales, necesidades de conocimiento y necesidades afectivas.

Las necesidades materiales son aquellas que se satisfacen fuera del sujeto a través de la interacción de los sentidos; las necesidades de conocimiento están ligadas a las capacidades

de las personas para hacer las cosas, por ello, una persona desarrolla conocimiento operativo si utiliza el conjunto de sus habilidades para manejar el entorno a través del oportuno aprendizaje (p. 55) y las necesidades afectivas, “son aquellas ligadas al logro de las relaciones adecuadas con otras personas” y cuya satisfacción “se manifiesta en la capacidad de amar y ser amadas, de interiorizar lo que les afecta a otros” (Sandoval et al, 2008, p. 55). Los motivos extrínsecos, según las autoras, buscan el interés propio, el resultado es el recibir y tener cosas materiales. En el caso de los motivos intrínsecos se satisfacen necesidades cognoscitivas o psicológicas, prima la acción por si misma porque permite a la persona aprender o disfrutar (p. 55).

Según Pérez (2000), la calidad motivacional de una persona viene dada por la sensibilidad que esa persona tiene para ser movida por cada uno de los tipos de motivos relacionados anteriormente; es decir, se considera que la persona es muy humana cuando tiene en cuenta a otras personas y está siempre dispuesta a ayudarles, ya que en su motivación pesan mucho los motivos trascendentes. Según Vélaz (1996), citado en Sandoval et al (2008), “[...] solo los motivos trascendentes permiten a una persona satisfacer sus necesidades afectivas y aprender a valorar a otras personas como personas” (p. 56).

Aparte de ello, Pérez López (2000) también menciona la valoración de una acción en tres diferentes maneras. La primera es la *eficacia*, que refiere el “grado de satisfacción lograda por la persona al realizar una acción; la eficacia depende de la reacción de la persona con la que interactúa” (p. 57-58). La segunda es la *eficiencia*, que se asume según el autor como [...] “el valor que tienen los resultados internos producidos por su acción. Son los cambios que el aprendizaje produce en el agente activo” (p. 58). La tercera manera que propone el autor es la *consistencia*, que se entiende como “los cambios que el aprendizaje produce en el agente reactivo y cuando esos cambios influyen en las futuras satisfacciones que puede alcanzar el agente activo a través de sus interacciones con dicho agente reactivo” (p. 58).

Concretamente, es importante resaltar que en las instituciones educativas, por su esencia humanista, se debería actuar bajo motivos internos y trascendentes con el fin de cumplir con su tarea misional institucional. Las instituciones educativas deben tener un enfoque antropológico y como tal debe ser coherente en su funcionamiento; sin embargo, esto sólo se logrará si todos sus miembros son conscientes al respecto y trabajan en unidad (Sandoval et al, 2008, p. 62). En el caso del docente de lenguas extranjeras, específicamente, se debe considerar que la misma naturaleza de su profesión supone la mezcla de motivos y motivaciones; no obstante, esa es una característica que es aplicable para cualquier tipo de profesión, sin importar realmente si es de naturaleza asistencial o no, tal como lo propone Vélaz (1996) al indicar que:

No es una cuestión de profesiones, sino de actitudes personales frente al trabajo y a la vida. En cualquier acción intervienen los tres tipos de motivos, pero depende del individuo que unos tengan preminencia sobre los otros. La importancia que adscriba a cada uno de define su calidad motivacional. De ese modo, decimos que un médico – o un profesional cualquiera - es “muy humano” si manifiesta gran sensibilidad por los motivos trascendentes [...] (p. 263).

Habiendo resaltado la importancia de los motivos y las motivaciones en las relaciones, vale la pena dar una mirada al aspecto intercultural en la enseñanza de idiomas. Dado que resulta lógico que para la enseñanza de lenguas extranjeras las instituciones que ofrecen ese servicio hagan “*appel*” a docentes nativos de la lengua enseñada, es importante considerar igualmente el aspecto intercultural como elemento para observar las relaciones docente-estudiante. De hecho, quizás parezca un aspecto que se asuma como innecesario para el análisis, pero la realidad actual muestra que la movilidad internacional de docentes que enseñan lenguas extranjeras implica observar y estudiar el “choque cultural” que algunas veces ocurre, y ver cómo tal condición – algunas veces involuntaria – afecta las relaciones.

2.2.1.5 La implicación de las relaciones interculturales Docente-Estudiente. Las relaciones interculturales se hacen cada día más importantes en un mundo globalizado y abierto. Es así como abordar la interculturalidad se hace necesario para poder identificar las implicaciones que dicho concepto tiene dentro del desarrollo de la labor docente y en especial, en el proceso de la enseñanza de lengua extranjera. Para Donati (2015) la definición de interculturalidad corresponde a la multiculturalidad creada para favorecer el respeto, la tolerancia y la defensa de diferentes culturas (p. 52).

Esta definición implica el respeto de culturas con ciertas diferencias, que al ser aceptadas, pueden llegar a caer en la desigualdad y en la discriminación. Lo anterior demuestra ciertas contradicciones dentro del mismo concepto que puede traer diferentes problemas que no se refieren a la alimentación o la ropa, como tal, sino a los derechos inherentes de las personas humanas y sus relaciones sociales. Donati (2015) hace referencia a esto al indicar que “the troubles I am referring to concern the rights inherent to the human persons and their social relationships” (p. 52).

Por otra parte, vale la pena mencionar como el “multiculturalismo” ha provocado más efectos negativos que positivos en muchos países: fragmentación social, separación de los grupos minoritarios, y relativismo cultural en la esfera pública. Por otra parte, en la actualidad se habla del término “inter-culturalismo” el cual se caracteriza por que la reflexividad es insuficiente tanto al interior de una cultura específica como en las relaciones entre culturas. Es decir, que le hace falta una interface relacional entre las culturas, pues las culturas se pueden relacionar y pueden coexistir, pero cuando llegan a una diferencia cultural importante dentro de la relación, se genera una ruptura.

La solución a esta situación se ha encaminado en dos direcciones: adoptando una posición culturalista o adoptando una posición racionalista. La posición culturalista considera que las soluciones se deben encontrar en la preservación de las culturas y en la construcción de una plataforma convencional común. Esta posición tiene el mismo problema del multiculturalismo: tiene un carácter *híper-socializado* en el que las personas que tienen esta

posición terminan contradiciéndose, pues la idea de traducir una cultura en otra, hasta llegar a un entendimiento recíproco, viene a ser considerada como imposible y rechazada (Donati, 2005, p. 56).

La posición racionalista es aquella en la cual los sentimientos morales tienen un origen racional, en este caso, la lógica viene antes que la identidad. De esta forma, la solución a los conflictos culturales se debe orientar en el diálogo basado en el encuentro de las “buenas razones” de los individuos. Aquí se encuentran la perspectiva de modelos y reglas de interacción la cual puede llevar al más bajo común denominador entre culturas gracias al uso de la razón de aquellos participando en la situación. Para los racionalistas el sentimiento común de hacer que las culturas coexistan debe ser una expresión de los sentimientos morales de los individuos y debe situarse en los motivos individuales de la acción racional (Donati, 2015, p. 57).

Después de haber explorado aspectos generales de la lógica relacional y los demás elementos anteriormente expuestos en esta concreción teórica, se hace la transición hacia un aspecto importante en las relaciones que tiene que ver con el diálogo significativo y un racionamiento práctico a través de la conversación y la capacidad de escucha del otro. Por esa razón, abordaremos como cierre de este capítulo el tema de la razón dialógica, mayoritariamente desde la perspectiva de Barrio Maestre, quien plantea elementos de suma importancia y reflexión al respecto.

2.2.1.6 La razón dialógica. La tarea educativa implica un sin límite de desafíos que se deben afrontar para alcanzar la finalidad de la educación: la formación de la persona. En ese intento, partiendo del hecho que la educación debe ayudar al crecimiento humano, es importante insistir en la constante búsqueda de las mejores maneras para lograrlo.

Teniendo en cuenta lo anterior, una forma para lograrlo podría ser a través de la condición privilegiada que tienen los seres humanos de comunicarse con sus semejantes a través del lenguaje, herramienta clave en las relaciones. Tal condición es la capacidad

orgánica para entender a los otros y para que ellos nos entiendan, en el sentido semántico de la palabra, pero que muy poco se usa para el entendimiento por medio del diálogo, en el sentido de la comprensión del otro, desde una perspectiva humanista. El reto clave en las relaciones consiste entonces en educar – y re-educarse – para el diálogo.

La razón dialógica es coherente de alguna manera, con muchos de los planteamientos de la sociología relacional. Donati (1995) plantea que el estudio de la sociología ha permitido establecer con claridad la importancia de la comunicación como “materia prima” de la sociedad y de lo relacionado con lo que es “social”. Al respecto, el autor argumenta que,

En los diversos campos de investigación aplicada, la tendencia actual es la de definir la entidad social en términos comunicacionales. La empresa, la familia, las asociaciones, la escuela, la ciudad y todas las formas de participación social se vienen estudiando como “sistemas comunicativos” (p. 62).

Por consiguiente, la propuesta de comparar la educación con una práctica amistosa entre personas que buscan el mismo objetivo no es tan irreal. La conversación significativa que buscan los estudiantes y que los educadores pueden proveer, y viceversa, es igual a lo que sucede en la escala de la amistad entre las personas, en su forma de relacionarse, pues como muy claramente lo plantea Barrio (2005) “la relación de amistad se funda en el trato, sobre todo en el diálogo que se abre camino cuando hay intereses comunes”, a lo cual agrega también que “cuando un docente tiene verdadero interés por lo que enseña encuentra siempre compañía, y entonces puede meterse en el alma del alumno, a través de la conversación significativa, del diálogo” (p. 168).

En primera instancia, se podría mencionar una forma de aportar al logro del fin educativo a través de la apropiación de buenas maneras de comunicación que se acerquen a formas de amistad y cordialidad hacia los demás. Esto implica entonces convencerse de la importancia que tiene una excelente comunicación en el ámbito educativo, proponiendo quizás una cierta alternativa que es ajena a algunos estudiantes y docentes en otros ámbitos de sus vidas. Tal idea de comportamiento no podría resultar sino en el mejoramiento de las relaciones

interpersonales, y por ende en el fortalecimiento del proyecto de formar personas, pues “la educación está hecha de actos intencionales en los que de modo explícito se procura transmitir a los jóvenes los planteamientos sobre lo que parece justo, razonable, enriquecedor para el ser humano [...]” (Barrio, 2008, p. 9).

Por otra parte, más allá de una comunicación cordial, se pretende que en el proceso educativo tenga lugar el aprendizaje de la habilidad y la capacidad de escuchar a los demás para que se establezcan buenas relaciones. Este factor podría ser, sin duda, otro gran aporte en la intención de mejorar las relaciones, capaces de entender y asumir su realidad y la realidad de los otros a través del diálogo, contemplando no sólo el hecho de “hablar”, sino también el de “escuchar”, pues “[...] lo primero que tenemos que hacer es aprender, escuchando” (Barrio, 2008, p. 37). Tal propuesta es realizable desde el ámbito educativo si todas las acciones del docente se orientan en ese sentido, pues tal como Barrio (2013) lo cuestiona, “[...] si educar es ayudar al hombre a que se humanice, la tarea educativa en último término ha de consistir en alentar una serie de conductas relativamente coherentes, que den estabilidad y firmeza a un comportamiento que el educador entiende que ayuda a que el educando crezca como persona” (p. 31).

Es por tanto desde la capacidad de escucha que se desarrolla en la persona que se podrá lograr una buena formación del criterio personal y con ello el acoplamiento a los diferentes contextos sociales. Tal condición es posible si al hombre se le empodera con el uso correcto del lenguaje, que hoy en día en la educación se restringe al uso medianamente adecuado para acceder al conocimiento, pero no para sumergirse en un ambiente de diálogo permanente entre las personas, para opinar y hacerse partícipe de discusiones fundamentales en el ámbito social.

Lo contrario a esto no se inscribe en la intención de la educación de fomentar en el hombre la capacidad de asumir una “postura fundada, seria y comprometida” puesto que “si las instituciones académicas no están en condiciones de ofrecer una oportunidad para esto, si dejan de ser el ecosistema adecuado para proporcionar a la generación joven la posibilidad

de desarrollar esa conversación esencial, entonces no pueden justificar su misión educativa”. Por ello, “el gran reto actual de la educación es devolverle al lenguaje la posibilidad de decir algo serio sobre qué es el hombre, cuál es el sentido de la vida y cómo puede vivirse una vida lograda y plena”. (Barrio, 2008, p. 97)

Ligado a lo anterior, y como principio adicional en las relaciones, está también el aprender a administrar una opinión propia y a respetar la opinión de los demás, y el lenguaje tiene un papel capital en esto. Es sabido que uno de los principales aspectos que originan el mal relacionamiento entre las personas y los conflictos es la falta de aceptación de lo que los otros piensan sobre algo, y cómo actúan en consecuencia. Es precisamente ese aspecto que la educación debe tener en cuenta para cambiar tal paradigma, pues según Barrio (2010), “la confusión entre respeto a la persona y a su opinión es lamentable porque hace muy difícil la discusión seria, que es la forma más típica de la racionalidad humana” (p. 312). En este sentido, es importante señalar que “toda opinión es una pretensión de verdad, pero si esa pretensión se cumple – es decir, si llega a ser verdadera – en ningún caso lo será porque sea mi opinión o la tuya, sino por algunas razones que son las que realmente interesan en un diálogo serio” (Barrio, 2008, p. 5).

Concretamente, se tendrían que orientar todas las acciones educativas hacia la rehabilitación de una racionalidad dialógica entre los seres humanos que faciliten las buenas relaciones; tal reto debe plantearse desde todos los ámbitos educativos, y no se debe desconocer la importancia del lenguaje en ese objetivo. Los educadores deben reconocer de suyo la importancia de la ética en la formación de la persona, lo cual constituye un aporte irrefutable de la educación; pero también deberían reconocer la necesidad de un lenguaje significativo desde y hacia los estudiantes, pues como bien lo señala Barrio (2008), “es menester devolver a las instituciones académicas el prestigio cultural que están llamadas a tener [...]” (p. 96).

En conclusión, a pesar del carácter utópico que tiene la tarea educativa, y de la condición de inacabamiento del hombre, siempre se estará en la búsqueda de las mejores maneras para

conseguir la formación del ser humano, que al fin y al cabo, “siempre puede ser más de lo que ya es” (Barrio, 2013, p. 28). En tal propósito, el lenguaje se convierte en una herramienta invaluable para recuperar la necesidad de acciones dialógicas entre las personas, orientadas por la misma acción educativa, y lograr que la “conversación significativa” se convierta en una estrategia educativa para aportar a las personas, en su proceso de formación integral y de relación social, los elementos claves para dialogar, escuchar, opinar, y así mismo apropiarse de su realidad y la de los demás de manera adecuada. Tales intenciones tendrán que permitir transformar la manera de educar, como Barrio (2008) lo planteó al señalar que “[...] esa conversación amistosa, cordial, constituye el nicho ecológico donde encuentra su lugar natural la educación”

De manera semejante a la exposición generalizada de la teoría relacional, incluyendo en ella aspectos importantes como los motivos y motivaciones para que las personas se relacionen, las relaciones inter-culturales, y el lenguaje y el diálogo como elementos significativos para las relaciones, es importante hacer una transición hacia la antropología transcendental, para abordar lo correspondiente a la noción de *ethos*, el equilibrio entre lo técnico y el obrar, y las cualidades éticas propias de un educador. Ambas “corrientes” o “propuestas” de pensamiento no se oponen, más bien se complementan y aportan sustancialmente para el análisis profundo en el marco de esta investigación.

2.2.2 CARACTERÍSTICAS A TENER EN CUENTA EN LA CONFIGURACIÓN DEL *ETHOS* PROFESIONAL DOCENTE

2.2.2.1 Configurar “ethos” profesional para mejorar la calidad en la Institución Educativa. Según el Diccionario de La Real Academia de la lengua española la palabra *etos* significa "conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad". La palabra griega “*éthos*” significa predisposición para hacer el bien; o traducido al lenguaje común: la ética.

Otros autores han aportado a la definición de “*ethos*”, haciendo correlaciones con otras situaciones de la vida. Tal es el caso de Barrio (2007), quien indica que “la palabra griega *ethos* significa exactamente lo mismo que la voz latina *mos, moris*, de donde procede la moral: en ambos casos, costumbre, hábito, uso, modo estable de obrar” (p. 18). Lo anterior hace una relación directa entre la ética y los aspectos inherentes a lo moral. Como complemento, el autor agrega que “[...] en griego también existe la palabra *ethos* escrita con “eta”, y significa casa, habitación, guarida o patria, de la misma forma que del tema genitivo de *mos (moris)* procede de nuestra voz ‘morada’. Reflexionando sobre esta anfibología, se observa que hay una profunda comitancia entre ambos sentidos” (Barrio, 2007, p. 18). Por otra parte, según Altarejos (2003), citado en Sandoval et al (2010), “el *ethos* es una disposición a la acción que se va desarrollando por la repetición de actos (hábitos operativos buenos) que le habilitan para perfeccionar la acción” (p. 2590).

La palabra *ethos* también se enmarca en un esquema más específico en el objeto de este estudio, pues se propone una declinación al contexto del docente, por lo cual se identifican características particulares de lo que varios autores llaman *ethos profesional docente*. Para explicar lo anterior, Rodríguez, Rumayor y Costa (2011), proponen que “the incidence of teacher competence upon the different levels of education is a widespread question as well

as famous and well-studied subject. (p. 1661). Partiendo de ello, es importante tener en cuenta que las competencias del docente, aspecto ya largamente estudiado en diferentes momentos de la historia, tiene implicaciones en la vida de quienes estudian, independientemente del nivel de educación en que se esté enseñando.

Teniendo en cuenta lo anterior y tomando como eje central el concepto de “*ethos*” desde el punto de vista filosófico, es importante observar el concepto de *ethos profesional docente*, el cual Altarejos (2003) denota como “el modo de ser del educador que se va configurando en el ejercicio docente por el desarrollo de virtudes profesionales básicas y superiores, y las cualidades propias de las profesiones asistenciales (ver figura No. 2) : competencia, iniciativa, responsabilidad, compromiso y dedicación” (Sandoval L, Rodriguez A, Ecima I, 2010, p. 2590).

Fig. 2: Cualidades propias de las profesiones asistenciales: el caso del docente.

Cualidad	Características principales (Sandoval, 2008, p. 242-245)
Competencia	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad/habilidad para resolver y afrontar problemas en su trabajo, - Más allá del saber teórico, implica un saber práctico, - La persona competente no es la que detiene el saber y con ello se empodera, sino aquella que moviliza un saber-hacer y un saber obrar al mismo tiempo, - El profesional “se hace cargo del interés y del beneficio del otro”, - La persona competente es medio para ayudar a los demás a buscar, encontrar y alcanzar la verdad - La competencia en el docente es un recurso valioso y eficaz
Compromiso	<ul style="list-style-type: none"> - Sin compromiso personal del profesional no existe la competencia, - Es un acto personal, de implicación personal, subjetiva, - El compromiso acerca al hombre a la excelencia profesional, - Supone “ir más allá de las expectativas que presenta la dimensión objetiva, desbordando así la mera eficacia productiva y resaltando justamente el carácter asistencial que acompaña la profesión”. - El trabajo no se limita a la intención de dominar lo material, no se limita a lo mecánico.

Iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> - Es una cualidad fundamental en cualquier ámbito, - No se puede desligar de las profesiones asistenciales, pues la persona es original e imprevisible, - Es una perspectiva innovadora: dimensión subjetiva del trabajo, - La profesión, lejos de ser una obligación, es una real vocación, - Realizarla implica una mejora en quien la realiza (auto perfeccionamiento), - La profesión docente no se limita a la póiesis - enseñanza – porque “en toda acción educativa [...] hay un proceso de decisión en el que el sujeto no sólo decide sobre le objeto, sino también sobre sí mismo”.
Dedicación	<ul style="list-style-type: none"> - Refiere a la entrega, al ofrecimiento y a la disposición a la acción, - No es lo mismo que la “ocupación”, pues su diferencia radica por una parte por “el componente de implicación intensivo y cualitativo de la dedicación” en contraste con el “componente de implicación extensivo y cuantitativo de la ocupación”, - Se resalta en la plena disponibilidad para lo que pueda surgir, logrando una concentración en la persona, - Se requiere un alto grado de compromiso.
Responsabilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Implica un “hacerme cargo de”, apoyando la noción de “comunidad”, desde el interés por el otro y por ende, por el “nosotros”, - La toma de decisiones implica consecuencias para quien las toma y para los demás, - No se basa en la obligación doctrinal, sino en hacerse cargo de sus acciones encaminadas al bien común, - El profesional perfecciona su formación lo cual le permite que “mejore su competencia, facilite la iniciativa, haga eficaz su dedicación y consolide su compromiso”.

Para entender tales cualidades éticas es necesario analizar el fondo de lo que la educación plantea como finalidad. Con respecto a lo anterior, Sandoval (2008) presenta claramente las recomendaciones del denominado Informe Delhors: *La educación encierra un tesoro* (1996), indicando que toda educación debe soportarse fundamentalmente en los cuatro pilares presentados en la figura No. 3, movilizand o una serie de competencias ligadas al saber, al saber-ser y al saber obrar (p. 240):

Fig. 3: Recomendaciones del informe Delhors

Aprender a conocer	Aprender a hacer	Aprender a vivir con el otro	Aprender a ser
La educación podrá considerarse exitosa en la medida que proporcione las bases y el impulso necesario para continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida, dentro como fuera del trabajo.	Este aprendizaje tiene que ver con la formación en competencias para poner en práctica los conocimientos en unas condiciones que demanda el mundo laboral, más que una calificación precisa, una capacidad derivada de la formación profesional [...]	Conocer y respetar al otro es el elemento primario para disminuir el conflicto en cualquier sociedad, y posibilitar así el surgimiento de la confianza social, necesaria para desarrollar proyectos con objetivos comunes o solidarios en cualquier nivel de las estructuras sociales [...]	La educación debe ser capaz de ayudarnos a lograr una identidad personal – Quién soy – que se manifieste en una identidad nacional, social, familiar, etc. – Qué soy -, desarrollando una capacidad crítica y la capacidad de juzgar, como requisitos básicos para el ejercicio de nuestra libertad.

Estos pilares se constituyen elementos importantes para tener en cuenta no sólo desde el momento de la formación inicial de un docente, sino también en su proceso de perfeccionamiento social y profesional. Jordán (2003) también hace referencia al informe Delhors al sugerir que la educación debe ser entendida como un elemento para superar «la tensión entre lo espiritual y lo material, pues frecuentemente, aún sin darse cuenta, el mundo de hoy siente un deseo, a menudo no expresado, de ideales y valores, de lo que se podría llamar “moral”, [...]” (p. 153). Tal afirmación se basa en lo indicado precisamente por Delhors (1996), citado en Jordán (2003), al asegurar que “la educación ha de contribuir al

desarrollo total de cada persona, es decir, del cuerpo, la inteligencia, la sensibilidad, el sentido estético, la responsabilidad personal y la moralidad” (p. 83).

Partiendo entonces de la noción de educación como “ayuda” y como servicio asistencial, se puede entender mejor la acción educativa sin desligarla de la necesidad de profesionalización de la misma. El docente es de suyo un agente activo-transformador de personas, y su profesión es un medio para el fin educativo que consiste de facto en “enseñar a buscar, enseñar a saber buscar, enseñar a buscar bien y enseñar a saber buscar el bien” (Sandoval, 2008, p. 242).

En relación con estas cualidades éticas del docente, Altarejos (1998) afirma que “la deontología docente significa, radicalmente, estudio del carácter o modo de ser del profesional de la docencia; secundaria y derivadamente es también el estudio de los derechos y deberes que la práctica docente conlleva” (p. 93). Es importante notar que el *ethos* docente es configurado por el modo de ser del profesional que debe ser transformado mediante su quehacer y la búsqueda de su perfeccionamiento. El autor menciona que todo profesional debe tener conocimiento no sólo de lo que puede o no hacer, sino de por qué y para qué lo hace; es decir, el conocimiento de qué y quién es. “No se trata de sólo saber - como profesional - qué debo hacer y cómo debo obrar: se trata también de saber qué y quién soy por dedicarme a este oficio y no a otro” (p. 93).

2.2.2.2 El equilibrio entre el saber técnico y el “saber obrar”. Quizás todas las consideraciones con relación a una educación transformadora que se proponen según las ideas de diversos autores tienen mucha validez, y la tienen porque cualquier aporte que se haga a la educación se debe tomar en cuenta, por simple que parezca, pues se supone que la educación es una tarea conjunta donde todos tienen algo para decir. Por ejemplo, en referencia a la transformación de la educación, es muy importante apoyarse en las afirmaciones de Barrio (2013), quien resalta la relevancia de transformar la educación para recuperar lo que él ha denominado como “la esencia de lo educativo” (p. 13), teniendo a la educación como medio en el proceso de perfeccionamiento de la persona.

Tomando como referencia el anterior postulado, es importante en ese proceso de educación orientar las acciones hacia la formación de la persona en el equilibrio entre la eficacia y un “saber obrar”, para que esto repercuta en los estudiantes y en su forma de comportarse, de desarrollar un sentido crítico y de aprender a pensar de manera reflexiva. Por parte de la Institución Educativa frente a un mundo globalizado, la tarea consistirá entonces en centrar sus acciones en la persona, más allá de centrarlas en un principio de resultados.

En ese proceso de educación hay mucho por hacer, y la lista de tareas no es exhaustiva. En primera instancia, es necesario reconocer que el ser humano requiere de formación a lo largo de toda su vida. Para entender lo anterior, Barrio (2013) ha planteado que los seres humanos deben asumir su principio de “naturaleza”, entendida ésta como algo que es innato al ser humano, condición única con la que todos los humanos nacen y que ha sido forjada en coherencia con el contexto de vida que les ha sido determinado (p. 8). El autor ha reflexionado mucho en este sentido con el objeto de identificar lineamientos que lleven a transformar educación hacia un ejercicio inteligente. Para ello, él insiste en que “ésta nunca podría serlo sin un previo hacerse cargo, fundamental y fundamentado, de qué es el hombre como sujeto educable y educando y, concretamente, sin tomar nota del esencial inacabamiento humano: qué es lo que en él está hecho, y qué queda aún en él por hacer” (p. 8). Sin duda alguna, lo que queda por hacer en la educación de las personas es la formación de una consistencia social, que dé lugar a la coexistencia y con ella al mejoramiento de las relaciones.

En segunda instancia, el autor agrega que hay que decir que el complemento que toda persona requiere es precisamente la formación en una “segunda naturaleza”, dada desde lo que es educable, a partir de un cierto contexto social. Es precisamente en ese intento de complementar la persona que toma lugar la necesidad de un sentido crítico de la vida, donde cada hombre es capaz de entender la libertad como herramienta para darse a los demás y

coexistir con ellos, de auto trascenderse, entendiendo que el hombre “siempre puede ser más de lo que ya es” (Barrio, 2013, p. 28).

En consecuencia, es efectivamente el “obrar”, que se logra con la formación de hábitos que secunda al “ser”; es decir, la mera existencia del hombre como individuo. Barrio (2013) lo plantea con la siguiente interrelación de conceptos: [...] “la persona es un “en sí” que “desde sí”, se proyecta relacionamente “fuera de sí” [...]. (p. 31), y lo complementa con lo que él llama “[...] un viejo lema escolástico: el obrar sigue al ser, y el modo de obrar al modo de ser” [...] (2013, p. 33).

La configuración de hábitos implica entonces una predisposición del individuo al cambio y al perfeccionamiento social, y tal condición se fundamenta en las siguientes características presentadas por Altarejos (2003), citado en Rodríguez y Aguilera (2006, p. 7)

- a) *Tienen que ser considerados en su conjunto.* En cada profesión hay una serie de hábitos que la definen y la distinguen de otras profesiones. Esos hábitos propios de una profesión han de ser contemplados en su conjunto y atendiendo a las relaciones que hay entre unos y otros.
- b) *No son exclusivos de una profesión.* De acuerdo con la común naturaleza de las capacidades humanas, puede verse que hay entre diversas profesiones hábitos que son comunes en su ejercicio.
- c) *Los hábitos profesionales no son los únicos hábitos en cada profesión, en cuanto tal.* Además de los hábitos que son ineludibles de cada profesión, pueden llevarse a cabo otros hábitos, en la medida en que el ser humano no queda encorsetado en su acción a una actividad concreta.
- d) *Son especificaciones de los hábitos comunes humanos.* Parece claro que la actividad profesional no abarca todas las dimensiones humanas. Todo profesional actúa en otros ámbitos que conllevan el desarrollo de otros hábitos, y los hábitos profesionales

reemplazan a los hábitos humanos, pues de lo contrario el ejercicio profesional sería de suyo deshumanizador.

3. METODOLOGÍA

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta que el objetivo de este informe es identificar la brecha entre el ideario y la práctica docente en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, el enfoque metodológico que se utilizó en este proyecto fue de tipo descriptivo mixto, para el cual se analizaron variables tanto cualitativas como cuantitativas. El estudio se centró en investigación aplicada en las instituciones involucradas, lo cual consiste en estudiar un marco situacional problemático específico previamente identificado. Posteriormente, se planteó analizar en detalle los hallazgos producto de este estudio con el fin de establecer una propuesta en coherencia con los objetivos propuestos, con base en la fundamentación teórica.

El diseño metodológico mismo se enmarca globalmente en las características generales de una investigación etnográfica, por una parte, sin que por ello se le considere de pleno una investigación de ese tipo; ese acercamiento al enfoque etnográfico le da de alguna manera mucha flexibilidad a este estudio, separándose de los esquemas rígidos impuestos por otro tipo de investigaciones, pues lo que se busca es relacionar el objeto de estudio con las situaciones estudiadas. Denis y Gutiérrez (2002), citados en Bernal (2010), indican que “el rigor de los estudios etnográficos está dado por las reconstrucciones teóricas, y por la búsqueda de coherencia entre las interpretaciones y la realidad estudiada” (p. 85). Por otra parte, la inclusión de un componente cuantitativo permite tener un punto de referencia de dos poblaciones: 1) la población objeto de estudio, en este caso los docentes, y 2) la población que interviene en el contexto observado, es decir, los estudiantes universitarios.

Con relación a lo anterior, es importante indicar que esta investigación es descriptiva porque, como lo afirma Salkind (1998), citado en Bernal (2010), en ella “se reseñan las características o rasgos de la situación o fenómeno objeto de estudio” (p. 11). Por lo tanto,

la descripción, constantemente utilizada en la literatura general y en muchos escritos de orden científico y analítico, permitirá acercarse en detalle al estudio de los planteamientos establecidos, ya que “una de las funciones principales de la investigación descriptiva es la capacidad para seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada de las partes, categorías o clases de ese objeto (Bernal, 2010, p. 113).

3.2 FASES METODOLÓGICAS

3.2.1 Fundamentación teórica. Tomando como punto de partida el objeto de estudio de la maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas y el eje de profundización explorado en el seminario de investigación, este proyecto plantea la transversalidad y la triangulación teórica de los postulados de diferentes autores en la materia, siendo los referentes principales aquellos que se enmarcan en la sociología relacional y secundariamente en la antropología trascendental. Por lo tanto, la consolidación de una base teórica se soporta en la revisión minuciosa de los elementos relevantes sobre el tema de investigación. Tal revisión tuvo lugar durante el estudio de documentos, capítulos de libros, ensayos y otros documentos trabajados durante los cuatro semestres académicos, particularmente en el seminario de profundización: Calidad de la Institución Educativa.

Partiendo de la intención investigativa de este estudio, la fundamentación teórica se soporta inicialmente en los elementos teóricos del italiano PierPaolo Donati, que fueron esenciales para aterrizar lo dicho sobre la sociología relacional con relación al planteamiento de estudio. Como complemento a ello, una parte de los elementos teóricos referenciados tiene la autoría de José María Barrio Maestre y así mismo de Luz Yolanda Sandoval y Nubia Garro-Gil; posteriormente, se aborda la teoría sobre la antropología trascendental, estudiada en los postulados filosóficos de Aristóteles con relación al concepto de “ethos”, ampliada en detalle por Francisco Altarejos.

3.2.2 Diseño de instrumentos. Teniendo en cuenta el tipo de investigación, se planteó el diseño de 3 instrumentos de medición que permitieran aportar elementos pertinentes y observables para el estudio en lo que concierne al levantamiento de datos de orden mixto. El primer instrumento diseñado se apoya en la técnica de “observación estructurada”, para la cual se elaboró un modelo de *diario de campo*; el segundo instrumento constituido corresponde a la técnica de Focus Group, o *grupo focal* y el tercer instrumento corresponde a un *cuestionario*.

La observación estructurada se plantea como un instrumento clave para el desarrollo de la investigación. Para Cerda (1998), citado en Bernal (2010), en la observación estructurada “el observador tiene un amplio control sobre la situación objeto de estudio; por tanto, el investigador puede preparar los aspectos principales de la situación de tal forma que reduzca las interferencias ocasionadas por factores externos al estudio y que se logren los fines de la investigación (p. 258). Consecuentemente, el registro de todo aquello que es observable, durante los espacios de observación de la muestra poblacional determinada, se registra en una suerte de bitácora que se conoce como diario de campo. Tal documento permite registrar detalladamente los comportamientos de las personas observadas con relación a los temas de estudio. Tal registro no tiene ningún tipo de exigencia metodológica, más allá de un proceso de toma de notas de los elementos observados y una organización sistemática, lógica y coherente de la información recogida.

Durante el periodo de observación, se plantea con este instrumento registrar aquellos hechos susceptibles de ser analíticamente interpretados en el curso de varias observaciones de algunos profesores de idiomas extranjeros (inglés y francés) en las instituciones educativas que participan en la investigación. Para su diseño, el equipo de investigadores se basó en la clara definición de los aspectos, variables, categorías y elementos objetivamente observables, teniendo en cuenta tres pasos claves para construir un sistema de observación, citados en Sampieri (1899), y relacionados a continuación:

1. Definir con precisión el universo de aspectos, eventos o conductas a observar.
2. Extraer una muestra representativa de los aspectos, eventos o conductas a observar.
3. Establecer y definir las unidades de observación.

Por su parte, la técnica de grupo focal es una herramienta que permite obtener información más definida a las variables que son objeto de estudio en este proyecto de investigación. Básicamente este instrumento encuentra su utilidad en el hecho de permitir una recopilación de información y de los diversos puntos de vista de la muestra estudiada, al mismo tiempo como la ampliación de sus propias opiniones con relación a un tema específico que les ha sido propuesto por los investigadores. Para la estructuración de este instrumento se tuvieron en cuenta los siguientes elementos:

1. La definición de un grupo de participantes, que oscila entre 6 y 12 personas.
2. La definición de un cronograma y de la frecuencia de realización.
3. La delimitación de la problemática y la selección de elementos que guiarán la discusión con relación al tema de estudio.
4. La elaboración de un “libreto”, o “protocolo” para el desarrollo de la actividad, en el cual se ha determinado con anterioridad el tema principal a tratar, y los subtemas de soporte.

En relación con el aspecto cuantitativo, se propuso el levantamiento de datos precisos a través de una encuesta estándar, cuyas opciones de respuesta en forma de cuestionario corresponden a la escala Likert. Este tercer instrumento se asume como un elemento complementario para levantar información relevante que conlleve a un análisis más profundo y más apropiado en relación con la problemática planteada y los objetivos propuestos. Como Bernal (2010) lo explica, “el cuestionario permite estandarizar y uniformar el proceso de recolección de datos” (p. 250).

Para el diseño de los tres instrumentos se tomó como referencia una matriz teórica elaborada en función del direccionamiento del estudio. Tal matriz permitió la transversalidad de los principales ejes teóricos del estudio, entre los cuales se enumeran como categoría principal la Lógica Relacional como elemento fundamental y complementario para aportar a la configuración del *ethos* profesional docente. Posteriormente, la matriz permitió visualizar las características principales de esos ejes de estudio, entre las cuales se pueden mencionar los motivos de los individuos para relacionarse socialmente, las condiciones culturales y estructurales que explican las relaciones humanas, las cualidades éticas del educador, el equilibrio entre el saber técnico y el saber obrar, y el lenguaje significativo junto a la razón dialógica en la enseñanza. (Véase anexo A).

Finalmente, la selección de estos instrumentos, y no de otros, radica en la pertinencia y utilidad que tienen para la investigación, dada su naturaleza de enfoque descriptivo. Sin desconocer la importancia de otros instrumentos de investigación de constante aplicación como la entrevista individual y dirigida, los investigadores han optado por estas herramientas de medición porque permiten de manera rápida y eficaz realizar una medición objetiva de los aspectos que son objeto de estudio, y también porque estos instrumentos respetan los dos principios fundamentales que todo instrumento debe tener: confiabilidad y validez de la medición (Bernal, 2010, p. 247). Con relación a la validez, Anastasi y Urbina (1988), citados en Bernal (2010), afirman que “la validez indica el grado con que pueden inferirse conclusiones a partir de los resultados obtenidos; por ejemplo, un instrumento válido para medir la actitud de los clientes frente a la calidad del servicio de una empresa debe medir la actitud y no el conocimiento del cliente respecto a la calidad del servicio” (p. 248).

3.2.3 Hallazgos y triangulación.

Resulta una actividad interesante reunir una serie de descubrimientos en torno al comportamiento humano en relación con el tema objeto de estudio de esta investigación. Por ello, partiendo de diferentes referentes teóricos coherentes con la sociología relacional, se

plantea un análisis de los hallazgos más relevantes fruto de la información recopilada a través de las observaciones realizadas y a través de los dos grupos focales que voluntariamente participaron en la investigación. Adicionalmente, otra perspectiva, esta vez desde la percepción de un grupo de estudiantes universitarios encuestados, también permitió alimentar tal reflexión.

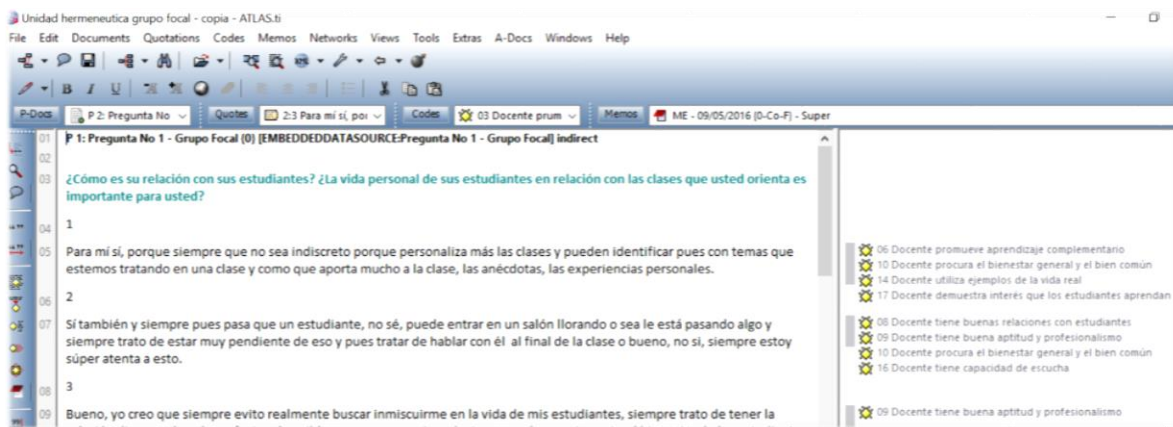
Así pues, el interrogante principal de este estudio permitió develar un sinnúmero de comportamientos por parte de los docentes, que correlacionados con la teoría anteriormente referenciada da lugar a un análisis cualitativo amplio y objetivo. Por lo tanto, con el ánimo de responder a la pregunta principal de investigación aquí planteada, ¿Cómo configurar *ethos* profesional docente a partir de la lógica relacional en los docentes de lenguas extranjeras, para aportar al mejoramiento de la calidad en la práctica docente?, se tomó como referencia todos los datos levantados para identificar cuáles de los elementos de la lógica relacional se evidenciaron en la práctica docente, cuáles no, y en esa medida, qué sería recomendable poner en conocimiento de estos docentes, y de otros, para apuntar al objetivo de mejoramiento en términos de calidad educativa.

Para acercar este estudio a la realidad de los docentes y estudiantes (agentes) que participaron en él, se decidió abordar los resultados desde una “perspectiva de campo”, es decir, desde la perspectiva de las personas que actúan en un campo determinado y de la manera en qué se relacionan en él, como Cortés, Cardenas y Nieto (2013) lo plantean al citar a Gutierrez (2009), quien a su vez hace referencia a Bourdieu:

“Esto [...] significa realizar las siguientes actividades: a) analizar la posición del campo en relación con el campo de poder; b) establecer la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes e instituciones que compiten dentro de un campo; y c) analizar los *habitus* de los agentes, los diferentes sistemas de disposiciones que estos adquirieron mediante la interiorización de un tipo de condiciones sociales [...] (p. 44).

Tomando en cuenta las anteriores perspectivas, y para lograr el acercamiento a la población objeto de estudio, se propusieron planteamientos de orden interrogativo a través de una encuesta dirigida a una población de estudiantes universitarios que para el caso de estudio estaban tomando cursos de francés o de inglés, y a una población de docentes que tenían a cargo algunos de esos cursos, a través de un grupo focal. A este grupo de docentes igualmente se les realizó una observación omnisciente con el fin de identificar aspectos relacionados con el tema de estudio y para observar directamente el aspecto comportamental en el desarrollo de las clases y en las relaciones con los estudiantes. Tal diversidad de fuentes para la información levantada permitió observar diferentes visiones y percepciones frente a la problemática expuesta y frente al tema de profundización de este trabajo, las cuales se analizarán en detalle en el capítulo de análisis y discusión de los resultados.

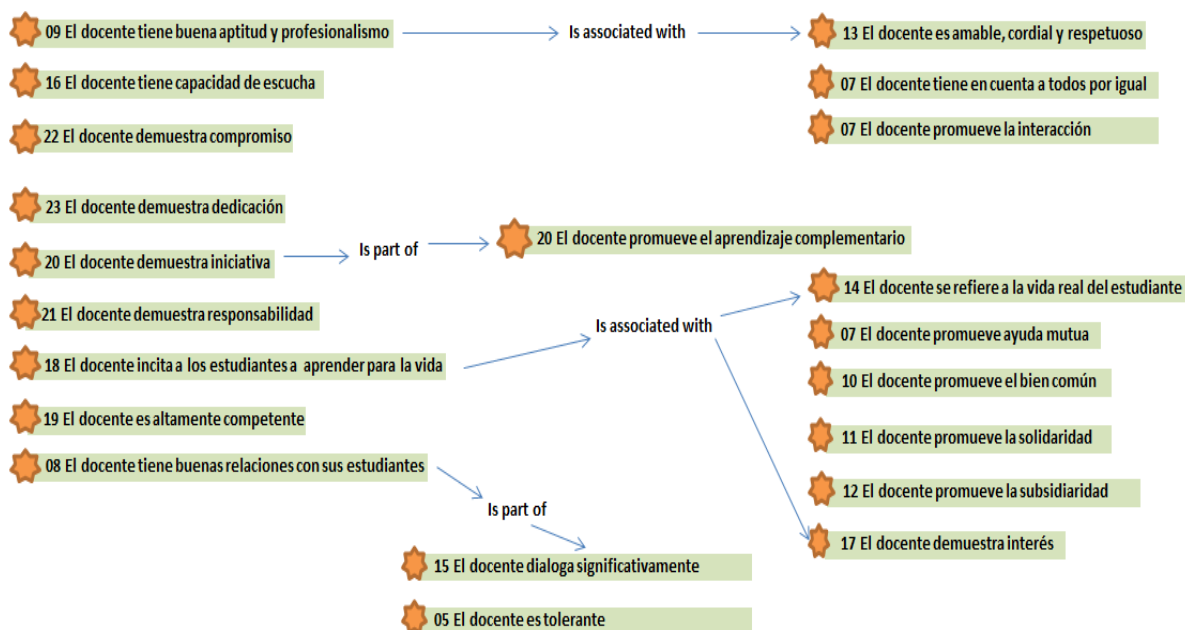
Ilustración 1: Ejemplo de tratamiento de datos en el programa Atlas.it para el análisis cualitativo



En relación con la triangulación de la información cualitativa levantada a través de los grupos focales, cabe anotar que se utilizó el software Atlas.it versión 6.2. Este programa permitió realizar un rastreo general del contenido de las intervenciones generando una suerte de mapa de coincidencias y recurrencias en los comportamientos de los docentes. La herramienta sólo se utilizó para este instrumento por el valor mismo que ésta tiene para la investigación, pues permitió obtener pistas de reflexión precisas en función de la

problemática estudiada y en relación con los ejes teóricos de soporte (ver ilustración No 1). Con la ayuda de este software también se logró realizar un mapeo general de los comportamientos – y sus interrelaciones de dependencia - del docente en su ejercicio profesional relacionados con el tema de estudio, como lo muestra la ilustración No. 2.

Ilustración 2: Ejemplo de mapa de interrelaciones de comportamientos del docente frente al tema de estudio



El uso de esta estrategia metodológica permitió hacer una triangulación de la información de manera organizada y objetiva, pues el uso de este tipo de herramientas en procesos de investigación enriquece la tarea investigativa y propone una orientación más adecuada y coherente hacía el análisis de los resultados.

3.3 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.

3.3.1 Aplicación de los instrumentos. Los instrumentos fueron aplicados respectivamente en cada una de las instituciones donde se llevó a cabo el estudio. El levantamiento de la información se realizó con la respectiva autorización tanto de las directivas de ambas

instituciones (ver Anexo F) como de los participantes en las observaciones, los grupos focales y la encuesta, quienes accedieron voluntariamente a participar y fueron notificados de los fines de la investigación. Para esta actividad, los investigadores definieron previamente un cronograma de aplicación de instrumentos, en función de la estrategia establecida para el acercamiento a la población que participó en el estudio.

3.3.2 Población y muestra. El conjunto de la población objeto de este estudio son, por una parte, los docentes de inglés del Instituto de Lenguas Fray Bernardo de Lugo O.P de la Universidad Santo Tomás y los docentes de francés de la Alianza Francesa de Bogotá, y por otra parte, una población finita de estudiantes inscritos en el primer semestre de 2015 a cursos de francés o de inglés en las Universidades donde el instituto de lenguas FBL.OP o la Alianza Francesa de Bogotá tienen un equipo de docentes orientando estas materias. Teniendo en cuenta que el equipo docente en ambas instituciones no es tan numeroso, se realizó para cada institución una estimación del tamaño de la muestra estadística representativa, utilizando la técnica MAS (*Muestreo Aleatorio Simple*). Para tal muestreo se aplicó el siguiente procedimiento, según los planteamientos recogidos por Bernal (2012, p. 164):

1. Teniendo en cuenta que se trata de una población finita (62 docentes en la Alianza Francesa, 18 docentes en el instituto de lenguas FBL.OP, y 1.003 estudiantes de las Universidades Externado de Colombia, Nuestra Señora del Rosario, Jorge Tadeo Lozano – I.E donde la Alianza Francesa orienta los cursos de Francés - , y la Universidad Santo Tomás, donde tiene campo de acción el instituto de lenguas FBL.OP y que la variable de población es por una parte cualitativa y por la otra cuantitativa, la población de estudio no excedió el total de participantes entre las dos instituciones. Población = N
2. Partiendo de lo anterior, se propuso una desviación estándar de la población a través de la definición de un grupo piloto. Variación = Xi

3. Se definió el nivel de confianza Z , correspondiente a la función de distribución normal tipificada o tabla Z . Este nivel de confianza se estimó superior al 90%, o en valores tipificados es igual o superior a 1,96.
4. Posteriormente, se definió el error de estimación E (diferencia máxima entre la media muestral y la media poblacional definida), dependiendo del nivel de desviación S .
5. Se calculó el valor del tamaño de la muestra representativo según la fórmula correspondiente y se concluyó sobre el tamaño mínimo de muestra requerido especificando los respectivos valores de nivel de confianza (Z), desviación estándar, estimado (S) y error de estimación utilizado (E). Para ello, se utilizó la siguiente fórmula: $n = Z^2 * S^2 / E^2$

Donde: n = tamaño de la muestra / Z = nivel de confianza o margen de confiabilidad (en este estudio igual a 95% o $Z= 1,96$) / S = desviación estándar de la población (grupo piloto) / E = error de estimación. El resultado se ilustra a continuación (ver Figura No. 4).

Fig. 4: Población y muestra para levantamiento de datos cualitativos y cuantitativos

Institución Educativa	Instrumento 1: Observación	Instrumento 2: Grupo Focal	Instrumento 3: Encuesta	Total muestra
Alianza Francesa de Bogotá	6 docentes de francés	6 docentes de francés	100 estudiantes de pregrado	112 personas
Instituto FBL.OP Universidad Santo Tomás	6 docentes de inglés	4 docentes de inglés	40 estudiantes de pregrado	50 personas

Para ilustrar la realidad de primera fuente, se privilegió la aparición recurrente de la información levantada en los grupos focales en el capítulo de análisis y discusión de los resultados. La transcripción de estas “voces” de los docentes participantes se codificó para guardar la referencia de las entrevistas de la siguiente manera:

Grupo Focal 1 / Pregunta No 1 / Docente No 1 = GF1-P1-D1

3.3.3 Consideraciones éticas. Para la realización de este estudio y la aplicación de instrumentos en la población determinada, en el seno de las dos instituciones involucradas, se contó con plena colaboración de los participantes, quienes firmaron un consentimiento informado (ver anexo E) en el cual aceptaban su participación voluntaria y el uso, difusión y análisis de los datos recolectados producto de las reuniones del grupo focal; así mismo, aceptaron previamente la visita de un “observador” durante algunas sesiones de clases que tenían programadas respectivamente en sus instituciones. Por su parte, los 140 estudiantes encuestados aceptaron libre y voluntariamente la participación en la encuesta que fue puesta a disposición de manera virtual. De igual manera, tanto los directivos de la Universidad Santo Tomás como de la Alianza Francesa de Bogotá autorizaron la recolección de información, el uso del nombre e imagen institucional y el uso de los datos analizados para el análisis. En relación con la aplicación de los instrumentos, los participantes fueron previamente informados sobre lo que se iba a realizar.

3.4 DEFINICIÓN Y VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

3.4.1 Definición de la propuesta. A partir de la problemática dada en el marco de esta investigación, y con la intención de materializar de manera práctica los conocimientos adquiridos desde la fundamentación teórica, se realiza una propuesta de fácil aplicación en el contexto de las instituciones educativas involucradas. Tal propuesta está enfocada a reforzar el alcance de los objetivos estratégicos de ambas instituciones, alineándose a sus respectivos proyectos educativos institucionales y a sus planes de mejoramiento. La propuesta consiste en la concepción de un protocolo de apoyo teórico y referencial para los docentes de inglés o de francés, que les sirva de elemento complementario a su práctica docente, y que les oriente al alcance de los estándares de calidad en la institución educativa, entendida esta como el perfeccionamiento humano y la formación de la persona.

3.4.2 Juicio de expertos. Teniendo en cuenta que todos los elementos teóricos expuestos en este trabajo son del amplio conocimiento de los aspirantes al grado de magister en

Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, se realizó un juicio de expertos a la escala del grupo-clase para determinar la pertinencia de la propuesta planteada (Ver anexo G). Este ejercicio permitió tener una mirada externa de los planteamientos de la propuesta para determinar su real pertinencia, su aplicabilidad y la coherencia con la problemática expuesta. También se busca con esta actividad identificar a qué punto se tuvo el rigor teórico y metodológico que soportara la propuesta.

4. ANALISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 DESCRIPCIÓN DEL IMPACTO DE LAS RELACIONES DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS-ESTUDIANTE UNIVERSITARIO EN LA CONFIGURACIÓN DEL *ETHOS* PROFESIONAL DOCENTE.

4.1.1 De lo relacional a la configuración de *ethos* profesional docente. Donati (2006) propone que “en el principio fue la relación”. Tal apreciación de las relaciones es indudable en cualquier contexto de vida, pues el hombre es un ser relacional por naturaleza, por convicción y por necesidad, y su cohesión con su entorno depende de alguna manera de él mismo. Por ello, configurar acciones éticas aplicables en la práctica docente y con ello aportar al mejoramiento social es totalmente posible, desde las relaciones establecidas, pues según Donati (2006) un cambio en la sociedad consiste en la “emergencia de realidades sociales ejercidas por sujetos individuales o colectivos que están en relación unos con otros en un determinado contexto” (Sandoval et al, 2008, p. 251).

Todos los profesionales pasan por la academia para adquirir las herramientas que les permita desarrollar una labor y con ello tener una forma de subsistencia. Ahora bien, en muchos casos la ruptura social ocurre cuando durante ese espacio de formación técnica, tecnológica, universitaria o terciaria, se asume que el docente ya ha adquirido una serie de conocimientos que le aportan suficiencia en la puesta en práctica de su labor. En el caso de los docentes de lenguas extranjeras, la formación universitaria se limita, en su gran mayoría, a proveer elementos técnicos para que el profesor enseñe, para que sea un *buen profesor*, pero se deja de lado la necesidad planteada por Rodríguez et al (2006), de formarlo para que sea un *profesor bueno* (p. 3), capaz de entender su ejercicio como medio para lograr el fin educativo, pues al fin y al cabo “en toda praxis se precisa una noción de la finalidad que ésta persigue, puesto que toda acción humana es medio para un fin” (Barrio, 1998, p. 29).

Ya se ha discutido sobre la importancia de la formación inicial y complementaria del docente en lo que refiere a su competencia pedagógica, pero, ¿Qué sucede con su formación como formador de otras personas en lo humanístico? Pues bien, Cádiz, Astorga Villanueva y Echenique (2012) plantean en que el siglo XXI los educadores tienen el reto de centrarse más en los actos humanitarios de sus alumnos que en el volumen de conocimientos que estos adquieran en el sistema educativo en que se encuentren. Para ampliar tal idea, estos autores citan a Altarejos y Naval (2000) desde su concepto de educación definiéndola como: una “acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano, ordenada intencionalmente a la razón y dirigida desde ella, en cuanto promueve la formación de hábitos éticamente buenos” (p. 542).

En relación con lo anterior, al interrogar a los docentes sobre el aspecto formativo en lo humanista y lo relacional en sus academias universitarias, en su gran mayoría se estableció que si bien se hacían intentos de formación complementaria, la configuración de *ethos* profesional se hizo principalmente durante su ejercicio post gradual. Frente a esa pregunta, varios profesores de la Alianza Francesa respondieron:

[...] Pues, como extranjera, como francesa, yo creo que pues como mi formación fue más literaria, pues hacia la historia, las lenguas, y que también por los viajes que hice, y todo, yo creo que eso me aportó como persona, el respeto, la tolerancia que uno como persona, como profesora tiene que tener pues hacia y con sus estudiantes en la parte cultural e intercultural. (GF2-P3-D1).

[...] Yo vi en la Universidad una materia que se llamaba Ética Profesional, pero en realidad, pues, primero en la Universidad uno ve todas las materias como un asunto puramente teórico, por lo tanto no le di la importancia o en el momento no era plenamente consciente qué tanto me podría aportar esa materia en mi ejercicio profesional. Creo que en esta parte lo que he aprendido ha sido más que todo a partir de la práctica, del ejercicio real de qué tipo de gestos,

actividades en sus clases salen bien, salen mal, qué tipo de trato puede ser correcto, que no puede ser correcto, qué puede ser bien tomado o mal interpretado por parte de los estudiantes, por ejemplo, en la parte de relación interpersonal y demás, pero creo que eso ha sido algo que definitivamente yo he adquirido solamente en la práctica, realmente las formaciones, creo que cualquier formación en ese respecto siempre se quedará corta puesto que hay cosas que sólo se aprenden en el ejercicio profesional. (GF2-P3-D5).

[...] Personalmente yo creo que mi formación ética la he recibido de mis docentes, todo a lo largo de vida yo creo que tiendo a hacerlo involuntariamente, pero tiendo a evaluar cómo profesor me enseña, y cómo ese profesor transmite el conocimiento, y qué lo hace persona, porque una de las cosas que me convence como profesor es que nosotros no sólo tenemos una parte académica sino también tenemos una parte ética y una parte humana y tiene que estar equilibrada. (GF2-P3-D6).

En cuanto a los docentes del Instituto, el panorama es muy similar. De hecho, los docentes manifiestan no haber tenido una formación ética durante su proceso de aprendizaje, más bien varios consideran que este aspecto es algo adquirido con la experiencia más que con una clase formal de ética profesional. Los docentes interrogados así lo manifiestan:

[...]I think that for me my ethics came from my up-learning and I guess my personal permission of myself, you know, there is people who always come from good up-learnings and they don't always have good ethics, so I guess it all depends on you too. [...] (GF1-P2-D4).

[...] Durante el pregrado que yo me acuerde ética como ética jamás, era la ética de la vida, o sea de lo que ves que la gente hace o no hace lo que realmente lo que te formaba sí, no porque tuvieras una cátedra que se llamara ética, porque hasta donde yo me acuerdo jamás vimos algo así [...] (GF1-P2-D3).

[...] Yo creo que si nos enseñan o no nos enseñan ética sabemos qué significa, si nos enseñan o no nos enseñan humanismo todos sabemos qué significa. El saber lo tenía desde antes pero no es lo que le enseñan a uno sino lo que uno quiere ejercer. (GF1-P2-D2).

[...] Realmente lo que vi en la universidad no siento que lo aplique, siento que lo he aplicado más por otro tipo de aprendizajes mucho más personales que académicos, más por vivencias personales, más por creencias, que más que por que lo haya visto como tal en la universidad.” (GF1-P2-D1).

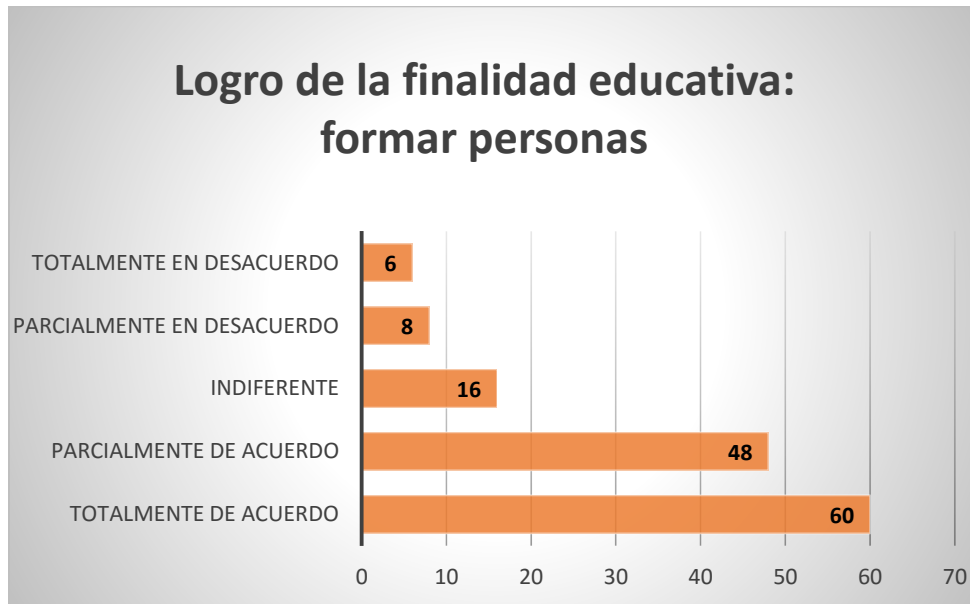
Por otra parte, el fin educativo se logra, pero hay que cerrar más la brecha entre ese ideario y la realidad en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras. Muchos planteamientos se han establecido en referencia al objetivo de educar, y entre esa lista innumerable de definiciones se retiene con interés la definición propuesta por Tomás de Alvira (2000) cuando asevera que “educar es ayudar a que el hombre crezca” (Polo, 2006, p. 41). Precisamente en esa lógica Polo (2006) propone que es importante concentrarse en “exponer el significado humano de la educación, es decir, las razones por las que el hombre es susceptible de educación, esto es, por qué no hay sólo enseñanza sino formación, es decir, ayuda al ser humano (p. 18). Entonces, si además se tiene en cuenta que Barrio (2013) plantea que educar es ayudar a que el hombre se humanice, se podría concluir que globalmente la tarea por parte de los docentes objeto de este estudio se ha cumplido a cabalidad (p. 28). De hecho, si se hace referencia a lo ilustrado en la figura No. 12, las evidencias entre la población de estudiantes encuestados así lo demuestra, pues por lo menos un 43% de ellos están completamente de acuerdo con el hecho de que la enseñanza impartida por su docente de lenguas extranjeras si aportó a su crecimiento como persona. Al mismo tiempo, un 34% parcialmente de acuerdo se suma a un 12% indiferente frente al tema.

Lo que preocupa, no obstante, es que entre esta misma población casi un 10% de los encuestados consideren que no están de acuerdo con que esta formación haya aportado en su proceso de perfeccionamiento humano. En este punto, hay que cuestionarse hasta dónde la

labor de estos docentes ha impactado la vida – voluntaria o involuntariamente – de sus estudiantes y de no haberlo hecho, sobre las razones que lo impidieron y también sobre el cómo esto puede afectar la calidad educativa. Tal vez esta “carencia” de cubrimiento total en ese sentido se dé por la misma modelización funcionalista que tienen la mayoría de docentes, y que por ello desconozcan la necesidad de concentrarse más el aspecto formativo complementario de todos sus estudiantes, como lo propone Barrio (2000) al argumentar que,

Si toda causa activa obra por un fin y si esa causa activa es inteligente, lo propio es que actúe con plena consciencia de ese fin. Bien es cierto que, de hecho, esto no ocurre siempre así, pues muchas veces obramos “mecánicamente”, realizamos tareas que de suyo están finalizadas, pero sin fijarnos explícitamente en el fin, bien porque ya lo damos por supuesto, bien porque ya lo hemos considerado en su momento (p. 30).

Fig. 5: Acercamiento a la finalidad educativa: la formación de la persona



Desde la perspectiva del docente, también se evidencia esta realidad asociada al logro de la finalidad educativa. De hecho, algunos docentes consideran que la enseñanza de una lengua

extranjera, por técnico que sea su contenido, también implica un crecimiento que trasciende al ser humano porque además de ser una herramienta para la vida profesional, es una forma de comunicarse con otras culturas y entender las diferencias entre culturas. Citamos aquí algunos apartados del parecer de estos docentes al respecto:

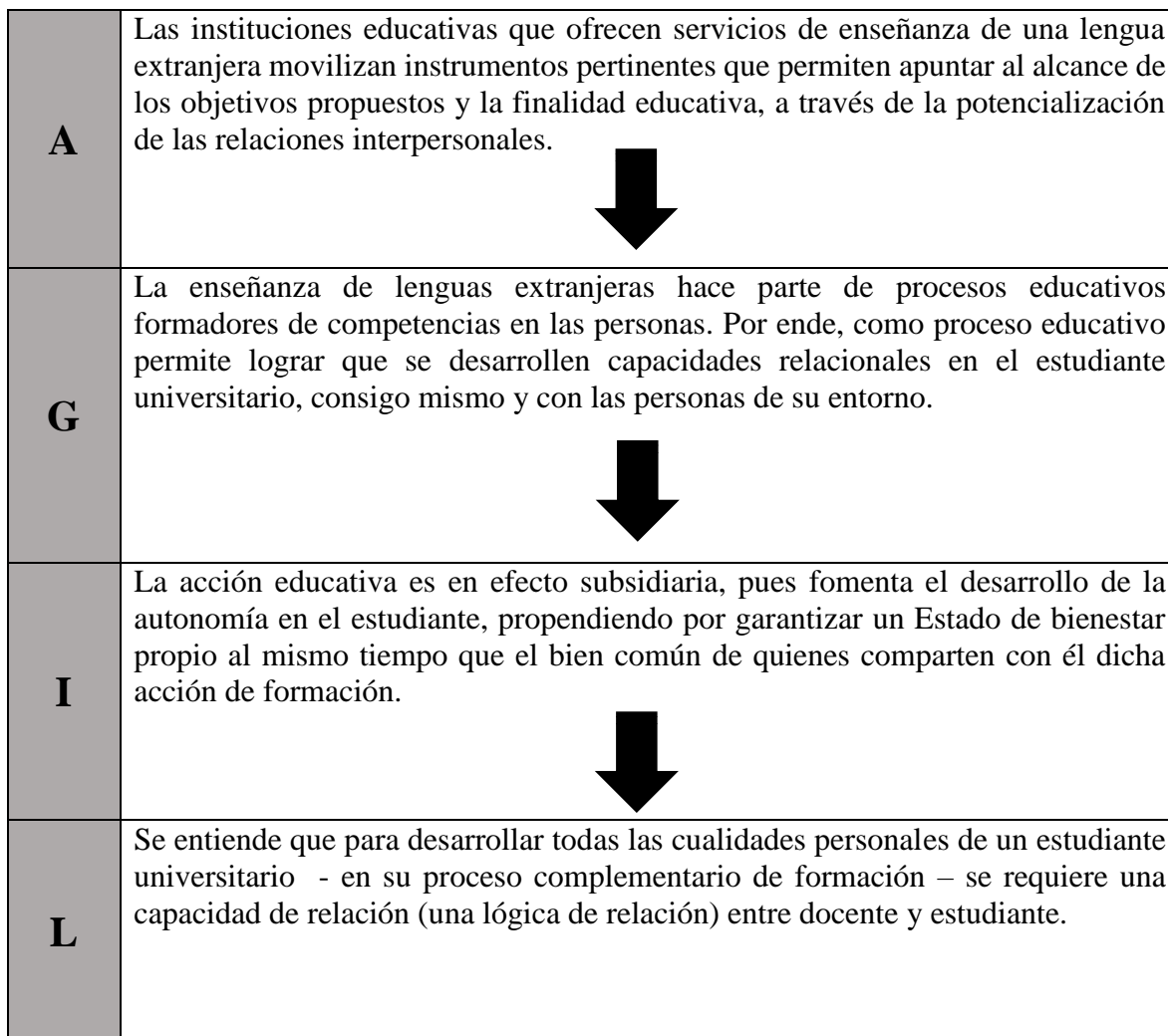
El aprendizaje de un idioma [...] te da la oportunidad de expandir tus conocimientos en cualquier materia, de ser una persona con un bagaje cultural mucho más amplio, entonces en esa medida me parece que ayuda al crecimiento personal de los estudiantes” (GF1-P3-D1).

[...] Aprender un idioma hace que la persona crezca porque es como meterse en otros mundos, el idioma es una mediación entre las personas que viven en otro contexto entonces si los hace crecer.” (GF1 P3 D.2).

[...] Uno está como todo el tiempo tratando de que la gente se involucre y que piense un poco más allá que es algo que en realidad es importante en formación integral y en formación profesional, (GF1 P3 D.3).

Adicionalmente, y para concluir este análisis de resultados, hay que decir que desde la perspectiva relacional se puede también concluir que los elementos positivos identificados (figura No. 12) desde la complementariedad en la formación de personas se deben igualmente a las buenas relaciones instauradas entre docente y estudiante. Para ello, al tomar como brújula el esquema AGIL propuesto por Donati (2011) se ponen en relación por una lado la *meta* (G), esperada en todo proceso educativo y las *reglas* (I) que ello implica para su correcta realización, y por otro lado, el *criterio valorativo* (L) y los *medios* (A) que se movilizan para alcanzar esa meta y respetar esas reglas. El resultado de la interrelación de cada uno de estos conceptos en el marco del estudio de la problemática expuesta en esta investigación corresponde a lo ilustrado en la figura No. 13:

Fig. 6: La tarea educativa del docente de lenguas extranjeras como complemento a la formación humana



A manera de conclusión, son innumerables los aportes de la sociología relacional en la configuración del *ethos* profesional docente. En el contexto estudiado, las relaciones se basan por lo tanto en realidades sociales determinadas por un cierto contexto. Tal aspecto relacional es innato al ser humano y no está mediado por condiciones extrínsecas ni por elementos formadores como por ejemplo el hecho de que el docente de lenguas extranjeras no se forma en la academia propiamente en lo ético y en lo relacional. Por otra parte, al analizar el alcance de una teoría humanista o relacional en el contexto dado, se ha podido concluir que si bien

estos docentes inciden complementariamente en la formación personal de sus estudiantes, todavía hay mucho más por hacer.

4.1.2 La praxis del docente de lenguas extranjeras implica bienes relacionales. La educación como servicio asistencial implica también un servicio relacional, al hacer parte de grupos sociales, las personas buscan, entre otras cosas, encontrar apoyo y orientación en muchos procesos de sus vidas. En el caso de la clase de lengua, por ejemplo, tal aspecto no es la excepción, pues el estudiante busca el aseguramiento de su bienestar, como persona, y su satisfacción, como usuario de un servicio educativo. En tal intento, la clave para el éxito en todo proceso se basa en las relaciones; en efecto, el éxito relacional se evidencia natural y espontáneamente en el encuentro docente-estudiante en el contexto propio de las instituciones que hicieron parte de este estudio.

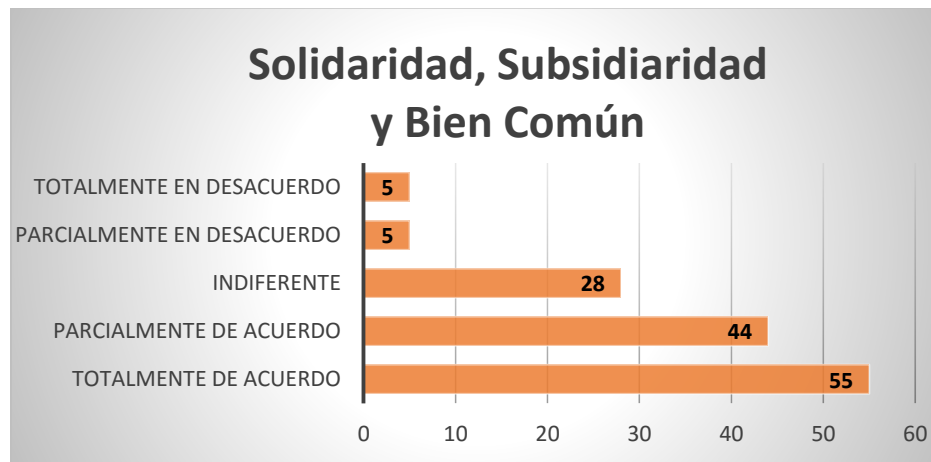
En el contexto de las dos instituciones observadas, se puede considerar que, a gran escala, los docentes observados promueven la solidaridad y la subsidiaridad. En cuanto a la solidaridad, se observan comportamientos generales en estos docentes en lo relacionado a procesos de ayuda que establecen para acompañar a sus estudiantes en el logro de objetivos; estos docentes también promueven la cooperación y la interacción entre los estudiantes, logrando establecer condiciones relacionales óptimas para las clases. El docente está por lo tanto al servicio de sus estudiantes, sabe orientarlos, acompañarlos, apoyarles, retribuirles el trabajo bien hecho y dar pistas de mejoramiento cuando es necesario, y todo en pro de garantizar un acercamiento a la calidad educativa y el beneficio colectivo. Esto es acorde a lo que plantean Altarejos et al (2003), cuando indica que las organizaciones educativas pueden movilizar acciones encaminadas a sus logros “sabiendo apreciar el valor de las acciones y de logros obtenidos, no principalmente por los objetivos, sino por los principios superiores de la actuación humana: crecimiento personal vinculado al servicio del bien común” (p. 51).

Por otra parte, en lo que tiene que ver con el principio de subsidiaridad como cualidad ética en el docente, se pueden concluir varios aspectos según la información levantada. Antes

de entrar a analizar estos datos y con la intención de contextualizarlos a la escala del docente, es importante señalar que el término subsidiaridad, aunque muy poco usado en el contexto de vida de las personas, se traduce en un sinnúmero de acciones que las personas entienden que el Estado donde viven hace para garantizar su bienestar general. Por lo tanto, si se traslada tal relación de causalidad a la clase de lenguas, se puede evidenciar que los docentes propenden por el bien común de sus estudiantes a través de diferentes acciones. Una de esas acciones se asocia a una toma de decisiones objetiva, adecuada, oportuna y coherente con los objetivos pedagógicos y formativos de la clase; también se asocia a gestos que parecieran de menor importancia, pero que tienen un alto impacto en el desarrollo de las clases: garantizar la participación de todos por igual, una evaluación equitativa, un trato no discriminatorio, las condiciones ambientales, técnicas y logísticas necesarias para realizar la clase, entre otras.

Tal demostración se confirma mayoritariamente desde la perspectiva del estudiante. A nivel general, los estudiantes hacen constar que su docente de lenguas extranjeras pone en práctica y promueve la solidaridad y la subsidiaridad, esta última entendida desde el aseguramiento de condiciones igualitarias y bajo un código de inclusión/participación; pese a lo cual, una pequeña parte de esta población (casi el 6%) manifiesta estar parcial o totalmente en desacuerdo con que el docente garantice acciones orientadas al bien común. Aquí también sería importante profundizar el análisis en referencia a lo que haría falta para que este reducido grupo de personas se sientan inscritos en un proyecto común de bienestar en sus clases, pues no se puede desatender tal realidad.

Fig. 7: Percepción del estudiante sobre la solidaridad, subsidiaridad y garantía del bien común en la clase



La enseñanza de lenguas extranjeras, siendo también un servicio asistencial de educación, tiene la función de orientar a los estudiantes al alcance del éxito educativo, al mismo tiempo que a su adaptación a diversos contextos sociales. La clave para ello está dada, por consiguiente, desde lo relacional. Es menester del docente, por lo tanto, garantizar un *estado de bienestar* encaminado al aseguramiento del bien común de sus estudiantes. Por ende, además de una *buena relación* docente-estudiante, el principio de solidaridad, por un lado, facilita tal intención. Por el otro lado, el principio de subsidiaridad la complementa.

4.2 DESCRIPCIÓN DE LA IMPLICACIÓN ÉTICA DEL DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL EJERCICIO DE SU TAREA EDUCATIVA.

4.2.1 La labor del docente de lenguas extranjeras se basa en cualidades éticas. En primera instancia, es importante analizar la implicación del docente de lenguas extranjeras en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, basados en los principios de Responsabilidad, Compromiso, Dedicación, Iniciativa y Competencia, propuestos por Altarejos (1996). Un

punto de partida para tal análisis es a través de la medición del grado de preocupación que estos docentes demuestran en ese proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Si bien es cierto, pareciera que el solo hecho de ser docente, que implica *de facto* la vocación asistencial que tal profesión conlleva, permitiera asumir que sí existe preocupación por el aprendizaje de cada estudiante a quien se debe la tarea de enseñarle algo.

Seguido a esto, se podría también asumir que el docente, como ser humano que es, sí goza de un grado de preocupación social, que entre solidaridad y subsidiariedad - aspectos que serán analizados más adelante - siente que su labor es primordial para que los demás suplan ciertas necesidades y puedan enfrentar los retos de la sociedad. En referencia a esto, Donati (2008), plantea la importancia de tal preocupación “social” cuando propone que “Nell’associazione si vede un finalismo intrinseco che porta, quasi lungo un continuum, da presupposti biologici (di affinità e complementarità), attraverso bisogni psichici (affettivi e solidaristici) e bisogni materiali (di sopravvivenza [...])” (p. 124).

Ahora bien, el docente, desde su perspectiva de educador tiene una visión que generalmente se acerca a una práctica de su labor de manera adecuada, en relación con su interés y preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes. Por lo tanto, conscientes de que la materia que orientan (inglés o francés) es a veces accesoria, complementaria, de carácter obligatorio, y que quizás muchos estudiantes la toman, involuntariamente, por disposiciones internas de las instituciones donde estudian, estos docentes se adaptan a ese contexto condicional. En esencia, estos docentes asumen que su prestación profesional y el seguimiento a los estudiantes implica una constante preocupación por ellos y por su aprendizaje, como bien lo señala una docente de la Universidad Santo Tomás:

Me gusta pensar que de alguna forma si hay un impacto positivo en mis estudiantes, seguramente no en todos, porque seguramente no a todos les interesará, no todos encuentran la utilidad, no todos están motivados pero si en por lo menos algunos, ojalá la gran mayoría [...] (GF1-P4-D1).

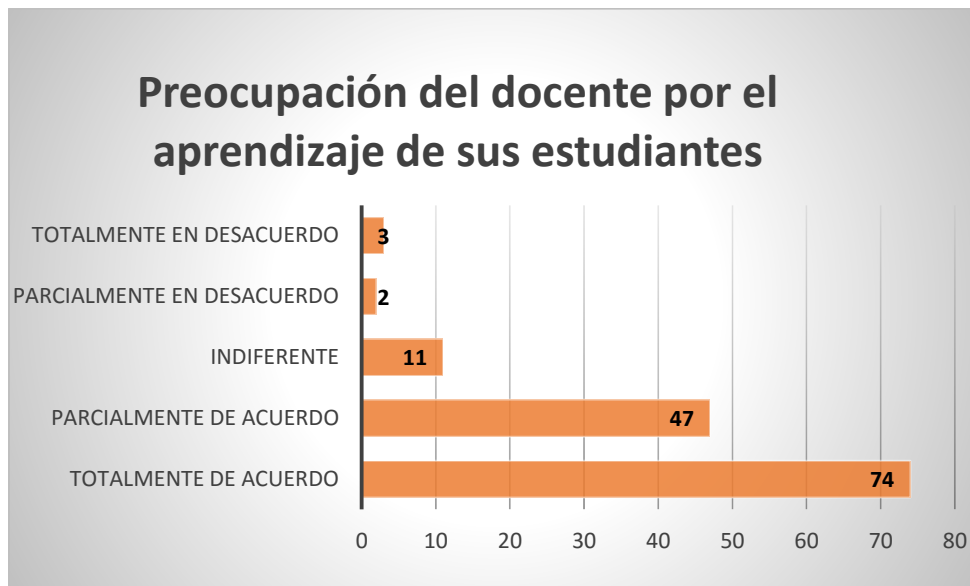
Es así pues que tanto en la Alianza Francesa como en el Instituto de Lenguas se puede evidenciar la preocupación del docente por el aprendizaje del estudiante durante sus clases mediante la verificación de comprensión durante las mismas. En efecto, en algunas observaciones realizadas, se pudo notar que los docentes atendieron a las dudas de los estudiantes con amabilidad y respeto. En cuanto al interés del docente por los asuntos personales de los estudiantes se encontró que los docentes lo consideran importante si esto afecta el desarrollo de su labor educativa y en especial si los estudiantes les permiten entrar a este campo, como lo mencionan varios docentes:

[...] mi relación con los estudiantes es eminentemente académica, aunque si me interesa en cierta forma la vida personal en cuanto a las expectativas que tengan, como se sienten con la asignatura en general, cuáles son sus percepciones porque eso me ayuda a mí también a dirigir la clase, a mirar cómo direccionarla y cómo puedo acercarme a ellos para motivarlos. (GF1-P1-D1).

[...] no se puede completamente separar el ser humano y fragmentar lo académico de los aspectos de la vida, entonces hasta donde ellos me permiten trato de ser sensible en sus problemas y dificultades familiares, a veces en asuntos de trabajo más que todo con jornadas nocturnas que son estudiantes que trabajan, y el contexto del diario vivir, digamos yo de pronto en contra de las restricciones académicas yo no cierro la puerta, porque yo sé que hay muchos estudiantes que quieren llegar pero que por razones de trabajo de pronto ellos quedan estancados en los trancones. (GF1-P1-D2)

A mí me parece que es importante como conocerlos un poquito más, porque entonces puede uno establecer una relación más cercana con esa persona y entonces a veces pensaría yo que el aprendizaje funciona mejor cuando efectivamente eso se da, pero hay personas que no, eso es mi vida privada, eso no tiene nada que ver y no te dan como esa opción, entonces pues no siempre es. [...] (GF1-P1-D3).

Fig. 8: Percepción del estudiante universitario sobre el grado de preocupación por parte del docente de lenguas extranjeras sobre el aprendizaje de sus estudiantes.



En coherencia con lo anterior, mayoritariamente los estudiantes universitarios encuestados tienen una percepción que es conforme a la percepción de los docentes entrevistados y observados. En efecto, tal como lo muestra la Figura No. 5, un 54% de la población está totalmente de acuerdo con el hecho de que su docente de lenguas extranjeras se preocupa realmente por su aprendizaje, seguidos por un 34% que se declara estar parcialmente de acuerdo. Tal realidad, que se asume bastante positiva y prometedora, no solo se percibe de viva voz del docente y del estudiante, sino que es visiblemente observada en la práctica del docente en el desarrollo de sus clases. Tal comportamiento es observable a través de acciones voluntarias o involuntarias del docente, pero al mismo tiempo es perceptible más allá de las fronteras del aula, ya que también es una realidad que emerge cuando se tiene la oportunidad, como directivo, de tener un espacio de diálogo con cada docente.

No obstante, incluso si la percepción sobre este aspecto es generalmente positiva por parte de los docentes y de los estudiantes, una pequeña porción de los estudiantes indica ser indiferente frente a este aspecto, o simplemente está parcial o totalmente en desacuerdo al

preguntarles si consideraban que el docente se preocupaba realmente por su proceso de aprendizaje. Entonces, dado que la Calidad Educativa apunta, entre otras cosas, a garantizar que todos aquellos para quienes se pretende una finalidad educativa se sientan en iguales condiciones de aprendizaje, es imposible dejar de lado este resultado, que aunque insignificante entre la población (aproximadamente el 10%), necesita ser estudiado, pues para acercarse a la educación de calidad se necesita una mirada de ensamble y un cubrimiento total de las necesidades de todos los que hacen parte de la comunidad educativa.

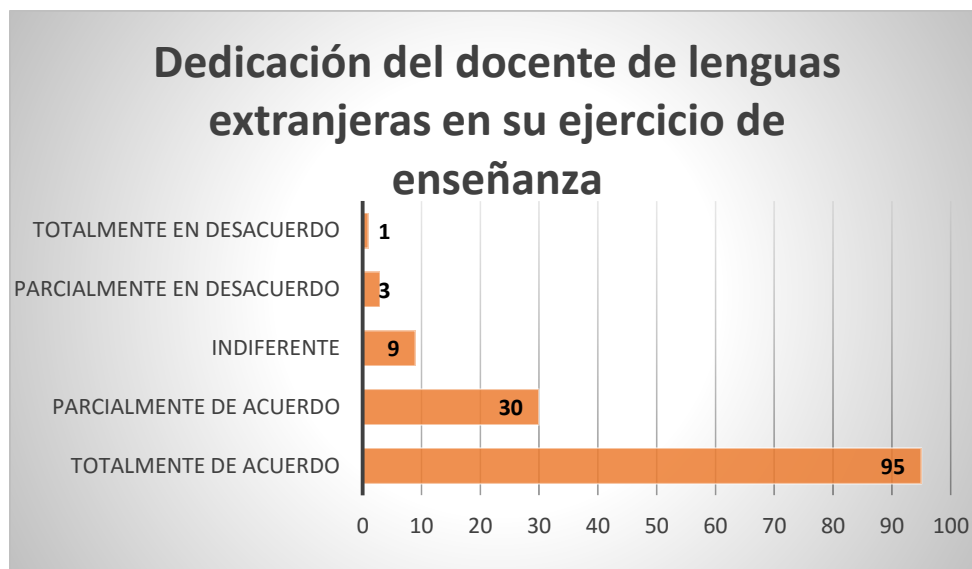
Al respecto de este particular, de acuerdo con García Garrido y García Ruiz (2005), citados en Sandoval (2013), al hablar de educación de calidad se debe entender que “solo merece el atributo de excelente o valiosa, una educación que promueva y evalúe de manera adecuada la integridad, coherencia y eficacia de los objetivos establecidos y diseñados por la correspondiente comunidad educativa al inicio del proceso educativo” (p. 688).

De la mano con el sentimiento de preocupación que tenga un docente de lenguas extranjeras por el aprendizaje de sus estudiantes se observa también el concepto de *dedicación* en la labor realizada; de hecho, más allá del aspecto meramente pedagógico que es observable en la práctica de un docente de lenguas extranjeras, que necesariamente demanda que el docente prepare sus clases para que se logren los objetivos de enseñanza, es interesante dar una mirada más fina al aspecto de dedicación del docente en su labor. Se evidencia entonces que el docente se “dedica” a su misión de educador, más que a simplemente “ocuparse” de su función educativa (Altarejos, Rodríguez, Fontrodona, 2003). Tal realidad de los docentes objeto de este estudio es coherente mayoritariamente con la siguiente afirmación:

[...] La dedicación está en íntima conexión con la ayuda. Ver al otro como un prójimo, reclama para quien ejerce la profesión, una actitud de permanente disponibilidad ante las necesidades que vayan surgiendo en el trabajador, en el cliente, etc. Obsérvese que la dedicación no es una cuestión simplemente de ofrecer un servicio, sino de estar disponible para ayudar, reforzar en todo momento la acción del otro o de los otros. Entender esta distinción requiere compromiso, en la medida en que la inobjetivación de ese compromiso

desborda el mero cumplimiento de un deber, y entender la profesión como una llamada que exige una respuesta (Rodríguez y Aguilera, 2016, p. 14).

Fig. 9: Percepción sobre el grado de dedicación por parte del docente de lenguas extranjeras en su labor educativa.



Lo anterior se puede evidenciar desde diferentes perspectivas. Por una parte, en el contexto observado en la Alianza Francesa de Bogotá, desde la perspectiva del docente quien, abierta y libremente, declara que en efecto es dedicado en el desarrollo de su ejercicio de enseñanza. Tal dedicación no solo implica una necesidad de cumplir a sus estudiantes con un programa de curso - hecho ligado a la responsabilidad – sino también una forma de interés de lograr impactar la vida de sus estudiantes, de alguna manera. Al respecto, algunos docentes expresan su punto de vista con las siguientes afirmaciones:

[...] Yo encuentro muchas cosas que me motivan a seguir amando lo que hago y que me guste cada vez más, una de ellas es lo que uno aprende de los estudiantes de cosas que uno no sabía, y cosas de la vida, cosas del cotidiano, de tecnología, de alguna noticia, de su manera de ver la vida, yo creo que ellos le inyectan a uno esa curiosidad por la vida, por el mundo,

es interesante, curioso, chistoso, y a veces muy diferente a como uno ve el mundo [...] (GF2-P1-D2)

[...] El aula de clase es un lugar donde me siento bien y quiero que la gente que está conmigo se sienta bien, o sea es, realmente hasta ahora no he pensado en otros trabajos porque me llena mucho [...]. GF2-P1-D4)

En cuanto al contexto estudiado en la Universidad Santo Tomás, la dedicación del docente en el Instituto de Lenguas se puede evidenciar puntualmente en casos particulares observados. Primero, en las observaciones de clase y en especial en el caso de la primera observación en la cual la clase consistía en la retroalimentación de los estudiantes, pues la docente dedicó el tiempo de clase para hablar con cada uno de sus estudiantes y entregarles sus notas. Además, al final de la clase, la profesora les pidió una autoevaluación que incluía unos compromisos en el desempeño académico de cada estudiante. Segundo, se pudo notar que parte de la motivación del docente se centra en trascender en los estudiantes no sólo por el aprendizaje de una segunda lengua sino como seres humanos, tal como planteado a continuación:

[...] Ayudarlos (a los estudiantes) a que vean otras perspectivas del mundo en tocarlos con el ejemplo, si puedo yo servirles de alguna forma para que ellos digan, bueno esto no se hace así, esto se hace así, empezar como a guiarlos con ciertas conductas ayudarlos a formarlos si como personas y que esas personas crezcan no solamente en su habilidad comunicativa en lengua extranjera que es el objetivo primordial sino que eso también va acompañado de otros aspectos de formación. (GF1-P4-D1)

Por otra parte, en ambos contextos, existe también evidencia desde la perspectiva del estudiante. Concretamente, todas las personas que asisten a una clase de alguna materia, por importante que sea o no, esperan que el docente se inscriba realmente en una intención pedagógica de enseñanza, es decir, que se note en ellos la dedicación tanto para la preparación de contenidos como para el seguimiento del progreso de cada estudiante. En el caso de los cursos de lengua extranjera, la implicación del docente en el desarrollo de la clase es capital,

pues depende de él/ella que un cierto programa de cursos sea bien desarrollado. Si bien la mayoría de estudiantes encuestados consideran que en efecto notan de su docente una alta dedicación para el desarrollo de la clase (ver Fig. No 6), es importante notar que, aunque mínima (casi el 9%), existe una porción de estudiantes que no están de acuerdo con tal realidad, lo cual implica reforzar los esfuerzos institucionales para cerrar la brecha entre una racionalidad práctica totalitaria y la realidad encontrada.

Otra cualidad ética que caracteriza a los docentes de lenguas extranjeras radica en su alto grado de *compromiso*. En efecto, aparte de la dedicación que se puede constatar en su labor cotidiana, el compromiso con su rol misional es igualmente muy marcado. Al encuestar a los docentes de lenguas extranjeras participantes de este estudio se pudo observar que la realización de su tarea educativa moviliza un compromiso tanto con la institución donde laboran como con el estudiante propiamente.

En el caso de la Alianza Francesa, se evidencia el compromiso con los objetivos de la institución en términos de calidad educativa, pues la acción educativa se realiza en pro de los estudiantes, rentabilizando los recursos y potencializando las capacidades de cada uno. La docencia se asume aquí, desligada de la mera intención técnica, como una acción de compromiso real y duradero, pues “un compromiso sólo puede entenderse como un acto enteramente personal, en el que cada quién se implica en aquello que realiza, dotando a la acción de una dimensión que va más allá de lo estrictamente estipulado” (Rodríguez et al, 2016, p. 12).

Por su parte, en el caso de los docentes del Instituto cabe resaltar que todos los docentes observados durante esta investigación demostraron su grado de compromiso en cuanto a su labor educativa. En primer lugar, durante las observaciones se encontró que los docentes se interesan por el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Ejemplo de ello es que se encontró una estudiante con un problema de actitud frente a la clase a lo que la profesora decide llamar a la estudiante al final de la clase y decirle que su problema es de tipo actitudinal y que debe

cambiar esa actitud para seguir adelante, permitiendo a la vez crear formas de comportamiento ético en sus estudiantes:

La profesora se acerca a la estudiante que no quería trabajar y le dice que necesita hablar con ella porque considera que su problema principal es de actitud. Luego, corrige a los estudiantes en cuanto a la formalidad para dirigirse al profesor: “*excuse me teacher can you repeat please?*” en lugar de decir “What?” [...] (DC1-DO?)

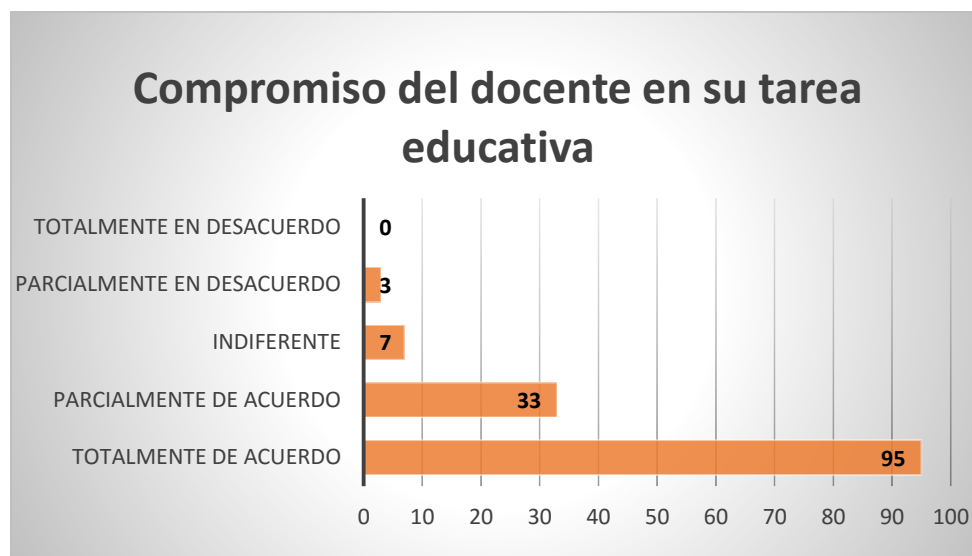
Tal compromiso se traduce en acciones repetitivas del docente que, a veces involuntarias, logran crear en el estudiante una forma de confianza y una percepción sobre lo comprometido que está el docente frente a su situación de aprendizaje. Entre otros aspectos, se observa con mucha recurrencia que los docentes tienden a desatender las necesidades en términos de aprendizaje de algunos estudiantes, y al hacerlo, están faltando al principio de cumplimiento vocacional, por ende, asistencial, tal como lo plantea Polo (1996), referenciado en Rodríguez et al (2006), cuando asevera que “el compromiso supone desbordar las expectativas que presenta la dimensión objetiva, superando así la mera eficacia productiva y resaltando justamente el carácter asistencial que acompaña a la profesión” (p. 13).

Esas acciones mínimas hacen la diferencia, y por lo tanto aseguran un panorama relacional y de confianza más sólido y determinante. Al observar las clases de francés o de inglés de estos docentes, se corrobora la percepción por parte de los estudiantes encuestados (ver figura No. 7), para quienes en la gran mayoría (70%) el docente sí está comprometido. Ahora bien, ese compromiso se demarca en acciones, entre otras, como las siguientes:

- a) Clases y actividades bien preparadas, que agradan a los estudiantes y sean significativas,
- b) Acompañamiento constante de los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje,
- c) Evaluación objetiva y formativa,
- d) Constante innovación y perfeccionamiento en su práctica,

- e) Aseguramiento de condiciones relacionales adecuadas docente-estudiante y estudiante-estudiante,
- f) Transposición de las fronteras de la clase para incitar al estudiante a aprender más, a acercarse a otra realidad que aquella presentada en el espacio de clase.

Fig. 10 : Percepción por parte de los estudiantes sobre el grado de compromiso de su docente de lenguas extranjeras.



Por su parte, se observa igualmente en el marco de este estudio que en efecto los docentes de Lenguas Extranjeras en el contexto estudiado poseen características asociadas a otras cualidades éticas: la Iniciativa, la Responsabilidad y la Competencia. Sin embargo, existen varios factores negativos identificados que requieren particular atención con el fin de despertar una consciencia reflexiva en el docente, y que reflejan tácitamente la problemática expuesta en este trabajo: un problema relacional leve sumado a un insuficiente equilibrio entre lo técnico y el obrar, y que en conjunto va en detrimento de la calidad educativa preconizada por las instituciones.

Inicialmente, dando una mirada al concepto de *responsabilidad*, desde la propuesta de Altarejos (2003), hay que ser vigilantes sobre la importancia que supone el interés de la persona como objetivo de la tarea educativa. Para ello, es capital entender que la

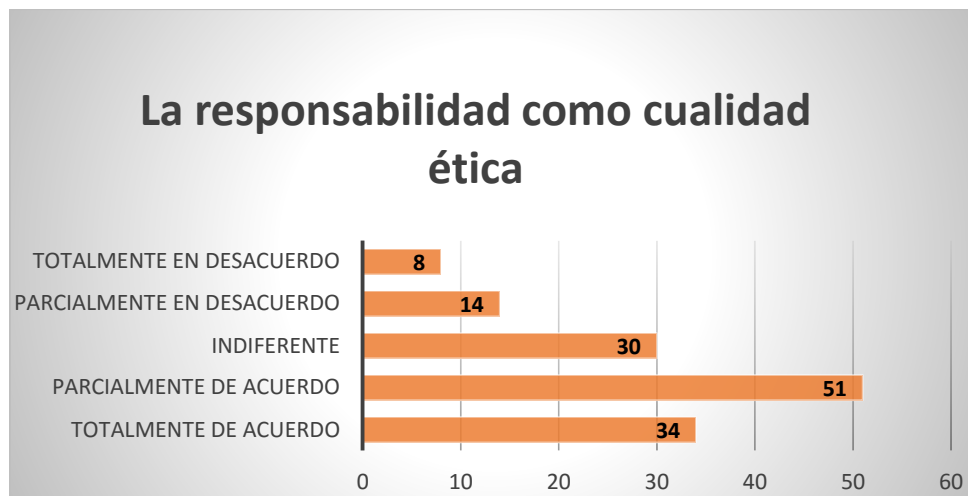
responsabilidad en el docente es quizás la cualidad más representativa, pues “es el fundamento y la razón de ser de la profesionalidad y, particularmente, del carácter asistencial que acompaña a las profesiones” (Rodríguez et al, 2006, p. 15).

En tal virtud, se analiza aquí la percepción de los estudiantes interrogados en referencia a esta cualidad de sus docentes. En efecto, al proponer la siguiente pregunta a los estudiantes: ¿Cuándo tienes problemas personales que te impiden asistir puntualmente a clases, entregar trabajos a tiempo o tener mejor participación en clase, tu docente se preocupa por lo que te haya sucedido y muestra cierta comprensión?, sólo el 25% manifestó estar completamente de acuerdo con qué el docente asumió una posición de entendimiento sobre una situación negativa en particular del estudiante ligada a su vida personal, pero que tuvo una incidencia en la clase. En contraste, un 21% de la población declaró estar parcialmente de acuerdo o no estarlo en absoluto, como lo ilustra la figura No. 8.

Tal percepción es en efecto preocupante, pues se espera del docente que asuma una cierta postura frente a situaciones que afectan indirectamente el direccionamiento hacia el alcance de los objetivos propuestos, al mismo tiempo que la formalización de acciones que permitan mantener buenas relaciones. En relación con lo anterior, Rodríguez et al (2016) subrayan que:

La responsabilidad resalta el carácter comunitario que acompaña al ejercicio de la profesión. Dicho de otra manera, lo que Donati (1998, 46-56) conviene en llamar paradigma relacional (Donati 1991), que a la postre va a resultar tan decisivo para la comprensión de un buen quehacer profesional. Al “hacerme cargo de”, el otro me importa como tal y así es posible constituir un “nosotros” (p. 15).

Fig. 11: Grado de importancia que el docente acuerda a aspectos personales de los estudiantes que podrían afectar el logro de objetivos



Subyace a lo anterior que en efecto hay una tarea pendiente en la configuración de condiciones éticas del docente, sin que ello desmerite que su labor es globalmente necesaria y realizada de manera correcta. Ya mencionamos anteriormente que la percepción de responsabilidad como característica ética es mayoritariamente positiva, incluso si, insistimos, hace falta reforzar en ese sentido. De hecho, esta perspectiva de responsabilidad – sobre la persona misma – es claramente observable en la práctica de cada docente, tal como lo manifiesta una docente de francés:

[...] Siempre trato de tener la relación digamos, lo más profesional posible, pero eso no quiere decir que a mí no me importe el bienestar de los estudiantes, por ejemplo yo sé que algunas veces están mal, los veo como llorando, como preocupados o que algo pasa o algunas veces intento inspirar la confianza para que ellos me hablen de las dificultades que tengan en su vida personal que puedan afectar la clase que me interesarían y de eso yo intento estar pendiente e inclusive si ellos lo permiten yo pregunto qué pasa, qué va mal, qué es lo que está afectando su rendimiento en mi materia [...]

En cuanto a la *iniciativa*, se puede afirmar que el docente de lenguas extranjeras la pone en práctica en todo momento y de diferentes maneras. En el aspecto relacional, se observó que los docentes tienden a garantizar condiciones de comodidad e interés en los estudiantes

para el desarrollo de las acciones de clase en toda normalidad. Por lo tanto, un docente que propone formas innovadoras para hacer las cosas, es un docente que está garantizando con fuerza una mayor implicación de sus estudiantes. Tal cualidad está por sí misma ligada al compromiso, la responsabilidad y la dedicación, pero también a la competencia, pues se constituye una herramienta para hacer frente a retos educativos. En ese sentido, es importante señalar que,

La profesionalidad se sitúa en una perspectiva innovadora, en la medida en que el compromiso es inobjetivo y va más allá de una estricta ocupación. Desde esta perspectiva la iniciativa no es condición del trabajo, sino exigencia para quien trabaja (Drucker, 1986). La dimensión subjetiva del trabajo alienta esta característica. La única manera de progresar es con la aportación de la novedad de cada quién en aquello que realiza (Rodríguez et al, 2006, p. 13).

En relación con esta noción de iniciativa se pueden mostrar varios ejemplos de orden pedagógico que la evidencian en clase, lo cual tiene necesariamente un impacto en el tema relacional. Sin embargo, en el caso actitudinal del docente, esa evidencia no fue tan notable en las observaciones realizadas, pues la iniciativa refiere en gran parte a la innovación – a una manera diferente de hacer las cosas para motivar a quien las hace –.

Por consiguiente, se puede tomar como referencia por el lado de los docentes del Instituto que existe, mediante la variedad de actividades realizadas por los estudiantes dentro de sus clases, el deseo de motivar a los estudiantes para que participen activamente en la clase. En el proceso de observación se presentó un caso en el que una docente se limitó a realizar los ejercicios del libro en su orden y durante toda la clase hizo que los estudiantes trabajaran cada ejercicio del libro; en este caso no se puede evidenciar ninguna iniciativa ya que la docente se limitó a seguir el manual de curso al pie de la letra, sin proponer elementos complementarios que hubiesen sido más atractivos para el estudiante, y esto hubiese generado mejor conexión docente-estudiante.

En el caso de los docentes de la Alianza Francesa, se pudo observar esta cualidad ética en la medida en que su ejercicio de enseñanza no se limita a los lineamientos impuestos curricularmente, o la metodología de enseñanza establecida. Por el contrario, se observó que estos docentes tienden a proponer variedad en actividades que incitan al estudiante a “estar más conectados con la clase”. Esto genera sin duda un buen ambiente relacional docente-estudiante, pues se cautiva la atención y se garantiza la finalidad pedagógica, por un lado, pero también la finalidad formadora.

Por último, y no menos importante, está la *competencia* como cualidad ética del docente. Según Altarejos (2003) y Rudduck, Berry, Brown, Frost, (2000), citados en Rodríguez et al (2006), “la competencia se refiere a la habilidad o capacidad para resolver y afrontar los problemas propios de una profesión. Sabe obrar y hacer y así afrontar los problemas prácticos en su complejidad” (p. 12). Aparte de esta definición, el concepto de competencia se puede abordar desde diferentes miradas, como planteado por Cortés, Cardenas y Nieto (2013), al hablar de competencias comunicativas, pedagógicas e investigativas, pero no menos de las competencias relacionadas con los estudiantes (p. 42). En este caso en particular, hemos enfatizado en la competencia en los docentes observados desde el “saber obrar” y el “saber hacer” ante lo imprevisto. En el contexto de la Alianza Francesa y como evidencia de competencia, un docente de francés explica un contexto en particular que enfrentó para solucionar un problema inmediato:

[...] recuerdo, así en algunas ocasiones, que los he visto que están mal, que tienen sueño, que los veo cansados, yo me acerco le digo si quieres vete, tomas un café, después regresas o vienes y lo tomas aquí no hay ningún problema desde que estés concentrado, digamos que me parece que es importante [...] porque eso puede tener una incidencia sobre el aprendizaje y me parece importante que ellos estén en disposición [...]. (GF2-P4-D6).

En definitiva, enseñar un idioma extranjero, por técnico que esto sea, implica movilizar competencias humanas. En el caso de los docentes involucrados en esta investigación es posible admitir, generalmente, que todos demuestran el desarrollo de su tarea educativa que se basa en cualidades éticas propias de un *buen educador* y de un *educador bueno*. Por una

parte, se evidencia un alto grado de *dedicación* en su ejercicio de enseñanza tanto desde lo técnico como desde lo formativo. Adicionalmente, otras cualidades como el *compromiso* y la *iniciativa* sugieren que hay en el docente una consciencia reflexiva frente a su labor. Así mismo, relacionando las cualidades *responsabilidad* y *competencia*, se ha podido constatar en este equipo de docentes que su tarea educativa es generalmente óptima. No obstante, a partir de este hallazgo se plantea la necesidad de insistir en la relevancia que tienen tales cualidades éticas en la labor docente, y por ello, se deba orientar todas las acciones del docente para que lo anterior sea logrado.

4.2.2 La enseñanza de lenguas extranjeras vehicula el perfeccionamiento personal del docente, a través del equilibrio entre lo técnico y el racionamiento práctico. En primera instancia, es importante analizar la existencia de rasgos que expliquen una realidad centrada en la motivación trascendental en los docentes. En efecto, en el proceso de observación se pudo constatar que los docentes, en su gran mayoría, se apasionan por su labor y esto les hace realizarla de manera entusiasta y dinámica. Tal motivación se ve reflejada en muchas de las acciones que realizan en la clase, con y para los estudiantes, que impregnadas de compromiso, dedicación, responsabilidad, iniciativa y competencia, permiten el buen desarrollo de lo curricularmente propuesto.

Si bien las instituciones saben que la calidad educativa también está medida en la calidad de la remuneración que se dé al docente por su labor, el docente no se asume únicamente como un operario de un servicio vendido por su institución. En realidad, el docente actúa, por una parte, influenciado por su motivación extrínseca ligada a la remuneración, lo cual tiene sentido puesto que es su medio de supervivencia, pero al mismo tiempo su actuación se asocia a una motivación intrínseca en la medida en que con su ejercicio profesional también busca un auto-perfeccionamiento y el reconocimiento social por su labor. Ambas condiciones no se yuxtaponen, ni tampoco una eclipsa a la otra, ya que su ejercicio no está movido por una o la otra, sino por las dos.

Adicionalmente, en lo observado en los docentes de ambas instituciones se demarcan rasgos de la configuración de una motivación trascendente, que lleva a concluir que además del salario y del aspecto psicosociológico de la acción educativa, estos docentes actúan en función de la real motivación de las profesiones asistenciales: el servicio. Esta condición se aleja de la intención de muchas organizaciones humanas que se sirven del potencial profesional de sus miembros para obtener beneficios económicos únicamente, sin preocuparse por satisfacer realmente las necesidades más elementales de la vida, tanto a esos miembros, como a quienes se benefician de su actuar. Cabe por lo tanto tener consciencia que “cuando la organización reduce su propósito a la maximización del valor económico o eficacia, es mecanicista o de sistema técnico, pierde el sentido y no coopera a la unificación y consolidación de la sociedad” (Sandoval, 2008, p. 149).

Esta doble fuerza motivacional de los docentes de ambas instituciones permite acercarse con pasos más sólidos hacia el objetivo de calidad educativa, desde esa perspectiva. Por consiguiente, Sandoval (2012) hace una excelente reflexión sobre la importancia de apuntar a la calidad educativa logrando el correcto equilibrio entre lo instrumental y lo antropológico, concentrando sus acciones en la persona misma objeto de toda la intención educativa; para ello indica que:

Así las motivaciones trascendentes ayudarán a configurar comunidad, a mover a las personas no por los resultados, ni por el valor intrínseco de sus actos exclusivamente, sino además y prioritariamente por los beneficios que sus actuaciones reportan a los otros, en términos de bienes útiles, deleitables y honestos (p. 701).

Consecuentemente, además de los comportamientos observados en estos docentes, su reflexión propia también da paso a entender que en efecto su motivación se acerca más a la retribución por el trabajo bien hecho que a la retribución meramente monetaria. Al respecto de esas tres formas de motivación, los docentes fueron interrogados precisamente sobre lo

que ellos consideraban otro tipo de retribución o motivación personal en su tarea educativa. En el caso de la Alianza Francesa, algunos de los docentes respondieron que:

Yo encuentro muchas cosas que me motivan a seguir amando lo que hago y que me guste cada vez más, una de ellas es lo que uno aprende de los estudiantes de cosas que uno no sabía, y cosas de la vida, [...]. También encuentro mucha satisfacción en el hecho de que es una profesión que le exige a uno estar siempre actualizado, estar siempre haciendo, creando, imaginando, resolviendo, eso siempre lo tomo como un reto y a mí los retos ha sido siempre mi principal combustible para avanzar, aprender y crecer. Lo último es la gran satisfacción cuando al final de un período cuando veo que en el nivel de lengua extranjera mis estudiantes han progresado, eso me llena de mucha, muchísima satisfacción, más que cualquier salario.

[...] justamente esta semana me encontré a unos estudiantes que tuve hace algunos años y fue gratificante encontrármelos y que dijeran: gracias profe, hoy presenté el Delf (Diploma de Estudios en Lengua Francesa) y lo pasé. Es sumamente gratificante, digamos que sube el ego, y das como completa tu labor como docente. (GF2-P4-D4).

[...] Todos buscamos un reconocimiento sea interno, sea externo. Los profes estamos muy apegados al reconocimiento de los estudiantes y es obvio porque uno da mucho y espera que de lo que da, pueda recoger algo. De pronto, ese reconocimiento también debería ser institucional, o sea, no sólo que venga de la parte de abajo de los estudiantes, como una pirámide, pero que también se reconozca por parte de las instituciones. Creo que también se busca, pero no es muy presente. (GF2-P4-D5).

[...] De pronto me dicen: es que tuve un día horrible pero menos mal que termino el día con esta clase. Todo eso para mí, evidentemente que es muy gratificante y es muy satisfactorio porque sé que, no sólo es mi trabajo, sino que siempre les digo que es un trabajo de equipo, los guio, pero aquí estamos trabajando todos juntos hacia el mismo objetivo. Entonces creo que es importante dar esos refuerzos positivos seguidos en clase, que ellos entiendan que no estoy ahí porque me pagan, sino que estoy ahí porque me gusta lo que hago, y si me pueden pagar por hacer lo que me gusta pues es magnífico, es maravilloso. [...] yo creo que no hay

mejor remuneración que a uno le digan que hace bien su trabajo, que es bueno en lo que hace, y que además es capaz de tener una incidencia, no solamente en el aprendizaje de lo técnico, o del saber hacer, sino que uno puede tener una incidencia sobre el ser de ellos, y creo que esto es lo más gratificante de todos estos años de trabajo. (GF2-P4-D6).

En cuanto a los docentes del instituto IFBLO la percepción sobre esta realidad es bastante similar, en la medida en que están movidos generalmente por los tres tipos de motivaciones. Al respecto, podemos tomar como referencia lo dicho por algunos de ellos:

[...] Ellos (los estudiantes) agradecen eso muchas veces y a veces uno se los encuentra muy después de mucho tiempo y ellos también lo recuerdan a uno de manera grata así como uno también recuerda ciertos profesores, entonces tener ese impacto que digamos que lo recuerden a uno de manera grata porque uno si tuvo una influencia positiva, eso me motiva, aparte del sueldo. (GF1-P4-D1).

[...] Mirar a mis estudiantes de todos los últimos años saludando en los corredores, y sonriendo y llegando con detalles y celebrándome los cumpleaños, yo creo, que es un valor agregado que no se puede cotizar. (GF1-P4-D2).

[...] Exige como mirar más allá porque si bien uno está facilitando el aprendizaje también está ganando mucho en términos de aprendizaje de conocer otras personas, como son, como aprenden y o sea uno también está ganando en esa relación y hay mucho de emocional en la relación de docencia, entonces esa parte es importante como sentirte útil, como ver que la gente si aprendió, que ya puede hacer más cosas o ese tipo de cosas, eso es muchas veces más importante que lo que sea que estas ganando a nivel económico en un sitio. (GF1-P4-D3).

Por otra parte, otra forma de auto perfeccionamiento de la labor docente está dada por la razón dialógica en el ejercicio de enseñanza. Por ende, un buen transmisor de saberes técnicos entiendo también que ese intento de transmisión debe haber un equilibrio que permita que a la vez se esté obrando en pro del desarrollo humano del receptor. Al observar a los docentes durante su práctica docente se puede identificar que el uso del lenguaje – necesario e indispensable en la enseñanza de idiomas – supone además la generación de espacios no

necesariamente pedagógicos que refieren a la vida personal del estudiante. El diálogo es una constante en este contexto, pues es el único elemento de remediación de las eventuales situaciones conflictuales, al tiempo que es la herramienta para la prospectiva de los proyectos que se inscriben curricularmente en la clase; pero, más lejos aún, es la clave para el entendimiento y la relación docente-estudiante, en la medida que el docente es un modelizador de comportamiento, un ejemplo a seguir. Lo que se evidencia es relevante y tiene mucho valor para la institucionalidad, pues “hoy resulta muy necesario recuperar el *ethos* dialógico para afrontar grandes problemas que la humanidad tiene planeados” (Barrio, 2003, p. 141).

En el caso de ambas instituciones, se pudo observar que el docente privilegia los espacios de diálogo. Esto se da tanto antes, como durante y después de las sesiones de clase; ahora bien, ese diálogo tiene la particularidad de entenderse “significativo” para el estudiante, pues a través de la conversación dialogada se evidencia el respeto por el otro, base fundamental de una buena relación. En casos de conflicto, docentes y estudiantes entienden que el diálogo es la salida más coherente y pertinente, pues da paso a la solución de problemas. Para que este diálogo tenga lugar entonces, se requiere lo que Barrio (2003) define como “actitudes básicas” y que describe así:

- a) En primer término, tener algo que aportar, a saber, la propia convicción u opinión en torno al tema de que se trate, sobre la base de que toda opinión es, con mayor brevedad o menor intensidad, una pretensión de verdad, [...] (p. 139)
- b) En segundo término es necesaria la actitud propia de quien escucha, lo cual implica “relativizar” el propio punto de vista para confrontarlo con el ajeno y, naturalmente, asumir la postura de quien está dispuesto a cambiar de parecer (p. 140).

Desde la mirada de los estudiantes, la percepción frente a su docente como persona que ejerce el diálogo en todo momento es muy positiva. Al observar la figura No 10, se puede

notar que un alto porcentaje de la población confirma lo observado por los investigadores, pues casi un 70% están totalmente de acuerdo en que su docente practica el diálogo significativo. En contraste, solo un 4% de los encuestados indica no estar de acuerdo con la percepción de sus compañeros. Ese bajo porcentaje se podría asociar a los casos no exitosos en el intento de comunicación entre el docente y ciertos estudiantes en el momento de la resolución de un conflicto o una petición, como se puede observar en el siguiente diálogo docente-profesor en una clase de francés:

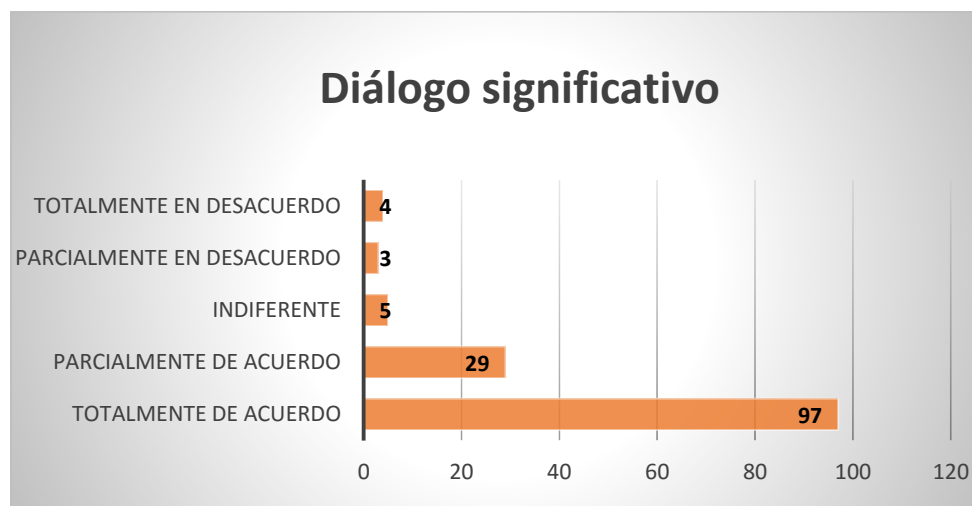
- “El examen oral será el próximo viernes”
- “No profe, déjelo para el lunes después”
- “en ningún momento he dicho que la fecha es negociable”

Por su parte, en el instituto de Lenguas fue importante notar que todos los docentes promueven el diálogo significativo en sus clases. Se evidenció que en todas las sesiones observadas se puede concluir que el docente se interesa por la participación de cada estudiante durante la clase y les da igual importancia a todos sus aportes; adicionalmente, encontramos que tanto el diálogo significativo como la capacidad de escucha son recurrentes en todos los docentes. Hablamos aquí del valor que la conversación adquiere en el contexto educativo, y como a través de ese canal de establecen buenas relaciones. Barrio (2006), lo plantea de la siguiente manera: “[...] Entablar conversación con alguien pone en juego una serie de recursos intelectuales de gran calado y envergadura humana. El flujo verbal que encauza la conversación significativa anuda los lazos que articulan la relación más propiamente humana” (p. 62).

Otro aspecto importante que influye significativamente en las relaciones tiene que ver con la capacidad de escucha. Muchos conflictos, por simples que estos sean, se pueden generar por la no “disposición a la acción” de escuchar al otro, para dar lugar a la comunicación y por ende a la relación. En el contexto educativo, cualquiera que este sea, es determinante que el docente tenga bien desarrollada esta capacidad. En el caso del docente

de lenguas extranjeras, esa escucha no debe limitarse – como es el caso en los docentes observados en ambas instituciones – a escuchar únicamente lo producido lingüísticamente por sus estudiantes, pues esto hace parte de su quehacer pedagógico por naturaleza. En cambio, debe aprender a escuchar a sus estudiantes sobre aspectos de sus vidas personales que puedan afectar el desarrollo de la clase, por ejemplo, o problemas ligados a inconvenientes del entorno, problemas de aprendizaje, o motivacionales.

Fig. 12: percepción del estudiante frente a su docente como garante del diálogo constante y significativo



En relación con lo anterior, un ejemplo a no seguir es lo que ocurrió durante una de las visitas de clase de los investigadores en una de las clases, en la cual el docente no quiso escuchar las razones de sus estudiantes frente a un inconveniente que les impidió llegar puntualmente a clase:

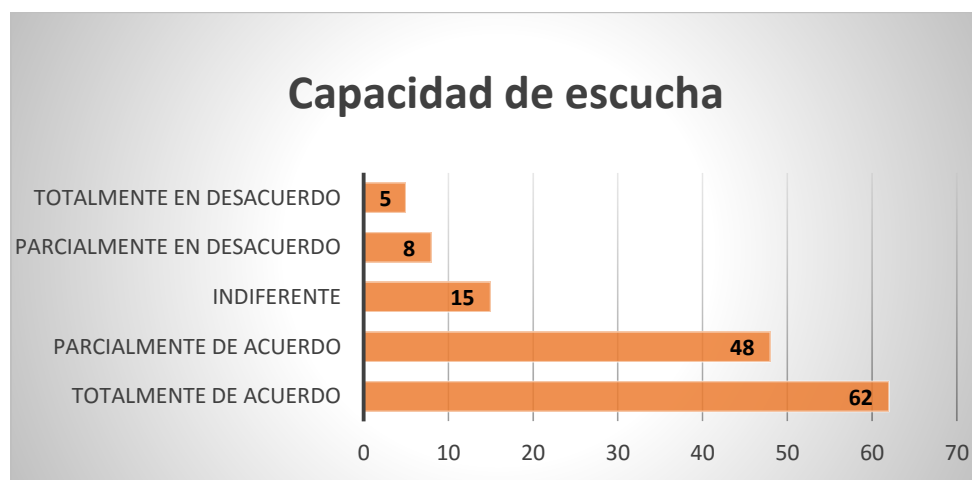
- “esta clase tiene lugar una sola vez a la semana, y si ustedes llegan tarde – por las razones que sean – están perdiendo ustedes, yo no”.
- Profe, pero lo que pasa es que... (Interrupción)
- No, no vale la pena que te expliques. Yo he sido lo suficientemente claro con ustedes al respecto, pero está claro que ustedes no lo tienen en cuenta.

- Pero profe, por lo menos escuche las razones.
- ... (silencio)

Independientemente de casos aislados como el anteriormente expuesto, hay que decir que en su gran mayoría la percepción de los estudiantes frente a la capacidad de escucha de su docente es muy buena. Sin embargo, no se puede desconocer que entre la población estudiada un 9% considera estar entre parcialmente y totalmente en desacuerdo con la percepción de los demás (ver figura No. 11).

Teniendo en cuenta esto, se agrega que después de la mayoría (43%) que se manifiesta totalmente de acuerdo, aparece una población que constituye el 48% restante ya sea desde una posición neutral o bien desde una posición que aprueba parcialmente que el docente tenga capacidad de escucha. Estos puntos desfavorables también ameritan reflexión por parte del docente, pues no debe dejar de ser la referencia dialogal y comunicativa frente a sus estudiantes.

Fig. 13: Percepción de los estudiantes sobre la capacidad de escucha por parte del su docente de lenguas extranjeras



En suma, se concluye que hay elementos importantes observados en los docentes de leguas extranjeras ligados a su motivación trascendental, así como la importancia que acuerdan al dialogo significativo y la capacidad de escucha. Tales factores también condicionan la configuración del *ethos* profesional docente.

5. PROPUESTA

RECOMENDACIONES DESDE LA LÓGICA RELACIONAL COMO CONFIGURADOR DEL ETHOS PROFESIONAL EN EL DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS

5.1 Propósito de esta propuesta. Partiendo del análisis profundo de la información levantada frente a la problemática planteada, en coherencia con los objetivos de este estudio y la fundamentación teórica realizada, se ha realizado una propuesta clara, realista, aplicable y determinante. Esta propuesta se adapta a las necesidades actuales de las instituciones educativas que tienen como misión la enseñanza de lenguas extranjeras, en su preocupación por el mejoramiento continuo y el aseguramiento de una educación de calidad. Particularmente, lo que se propone aquí es lograr que los docentes de lenguas extranjeras que ejercen su labor frente a estudiantes universitarios configuren condiciones éticas y relacionales. Con ello se busca que estos docentes asuman un marcado equilibrio entre la transmisión de un saber técnico, como lo es la enseñanza de un idioma, y la complementariedad en la formación del *ser personal* de cada estudiante.

La propuesta consiste en establecer un protocolo de uso común y de libre acceso a los docentes que favorezca el relacionamiento y la transcendencia de quien se forma. En este sentido, permitirá al docente de lenguas extranjeras apropiarse comportamientos, sugeridos en forma de *tips*, que den lugar a las buenas relaciones, la apertura, es decir, el vínculo.

Vale la pena retomar algunos de los principios que soportan la teoría relacional y que dan sustento a esta propuesta:

- a) *La relación y el vínculo.* Se pretende que el docente entienda y asuma las condiciones del entorno que permiten la relación con sus estudiantes (cultura, condiciones socio-económicas, necesidades de estudiantes, etc.). Así mismo, se pretende lograr que

existe consciencia sobre la intención de asumir la relación como interpersonal y el vínculo que se genera entre las personas para su interacción y su retribución.

- b) *Solidaridad y subsidiariedad*, elementos fundamentales de las relaciones humanas. La recomendación en este caso se orienta a conseguir que los docentes garanticen el bienestar y el bien común para todos desde su práctica educativa.
- c) *La motivación para trascender en los demás*. La recomendación va direccionada a entender y asumir que las acciones del docente repercuten en la vida del estudiante, y que esas acciones son cruciales para complementar la formación de la persona. En la medida en que trasciendo, motivo.
- d) *Del ejercicio dialógico hacia la comprensión del otro*. La razón dialógica y la comprensión de lo inter-cultural para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo. La recomendación desde este elemento teórico se basa en tener una buena relación desde la escucha, el diálogo y la comprensión del otro como ser humano que es.

Esa serie de recomendaciones, aunque no exhaustivas, se constituirán en una herramienta práctica y aplicable, que cualquier docente de esta área del conocimiento podrá entender y adoptar desde su ejercicio educativo.

Por un lado, el propósito radica entonces en que a través de las buenas relaciones y la inserción de bienes relacionales se mejoren diversos procesos. Nos referimos aquí a procesos evaluativos, formativos, de acompañamiento y asistencia del docente hacia sus estudiantes, y en el conjunto, que se mejore en términos de excelencia en la lengua estudiada, y por ende los índices de calidad continua de las instituciones. Por otro lado, radica en el hecho de buscar que el docente continúe a hacer uso – conscientemente – de sus cualidades éticas y su obrar como formador de personas.

5.2 Fases de implementación. Con el fin de materializar la propuesta en la realidad de las instituciones educativas involucradas en este estudio de manera realista, se plantea una

implementación por fases, a corto, mediano y largo plazo. Por ello, partiendo de lo general a lo particular (ver figura No. 14), se plantea en primera instancia una implementación enmarcada en el proyecto de direccionamiento estratégico que las instituciones establecen en un periodo específico. Posteriormente, se propone continuar su implementación desde los planes operativos o los planes estratégicos que se establezcan por las directivas de ambas instituciones. Finalmente, a largo plazo la propuesta debe mantenerse y garantizar que las acciones puestas en marcha tengan continuidad y perennidad en el tiempo. Concretamente, la secuencia aquí propuesta se articula en “tres tiempos” para que sea realista, aplicable y medible en coherencia con los objetivos de las instituciones.

Fig. 14: Fases de implementación de la propuesta.

Fase	Descripción
Primera: <i>A corto plazo</i>	Desde el direccionamiento estratégico de las instituciones de idiomas
Segunda: <i>A mediano plazo</i>	Desde el plan operativo o plan estratégico de cada una de las instituciones frente a sus departamentos pedagógicos (enseñanza de idiomas).
Tercera: <i>A largo plazo</i>	Actividades de mantenimiento y permanencia de la propuesta en el tiempo (perennidad)

5.3 Metas y objetivos estratégicos. Esta propuesta es coherente con los objetivos estratégicos de ambas instituciones cuyo direccionamiento apunta al *posicionamiento* y al *crecimiento* en el mercado de las lenguas extranjeras. La meta radica por ello en garantizar la permanencia de los estudiantes en los cursos de idioma propuestos por las instituciones. Tal objetivo es realizable en la medida en que propuestas como esta se implementen oportunamente y perduren en el tiempo.

5.4 Acciones específicas e indicadores de medición. La implementación de esta propuesta implica acciones conjuntas pero también individuales. Debe por lo tanto entenderse como una actividad coyuntural y transversal en la misión de las instituciones educativas que se proponen mejorar en términos de calidad. Con el fin de medir el impacto y la pertinencia de las actividades que se plantearán a continuación (ver figura No. 15), se propone un indicador de logro o de gestión. De hecho, los indicadores planteados aquí no se deben entender como indicadores de resultado, relacionados específicamente con el principio de eficacia. Es así que para tener una medición objetiva de las metas indicadas en esta propuesta, dichos indicadores están diseñados en coherencia con la escala SMART: S (*Specific*): es específico, M (*Measurable*): es medible, A (*Attainable*): es alcanzable, R (*Relevant*): es relevante, y T (*Timely*): es acotado en el tiempo.

Las actividades que se propondrán serán las siguientes:

Fig. 15: Acciones para la aplicación de la propuesta e indicadores de gestión

Acción específica	Indicador de gestión
<i>A corto plazo</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Alinear el objetivo de la propuesta con los objetivos estratégicos determinados por la institución. <i>R// Dirección General / Rectoría</i> 	<ul style="list-style-type: none"> → Se socializa la propuesta ante los directivos de la institución. → La propuesta se anexa/adhiere al proyecto general de direccionamiento estratégico.
<ul style="list-style-type: none"> Adecuación de la propuesta a los lineamientos del PEI de cada institución. <i>R// Dirección Pedagógica/Académica</i> 	<ul style="list-style-type: none"> → Se inscribe la propuesta en un marco general que explica la misión institucional.
<i>A mediano plazo</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Concepción del protocolo. 	<ul style="list-style-type: none"> → Se elabora un documento corto y conciso que incluye las recomendaciones basadas en los aspectos teóricos planteados.

-
- | | |
|---|---|
| • Concepción de micro-capsulas que contienen “tips”. | → Se elaboran capsulas visuales – tipo micro-videos – que se envían mensualmente a los docentes. |
| • Reuniones-encuentros de socialización de las experiencias de los docentes | → Se realizan encuentros mensuales para compartir las experiencias exitosas asociadas a lo esperado de la aplicación de la propuesta. |
-

A largo plazo

-
- | | |
|--|---|
| • Creación de un boletín bimensual que recoja “experiencias exitosas”. | → Se elabora conjuntamente un boletín y se publica internamente. |
| • Reunión-balance con cada uno de los docentes | → La coordinación pedagógica realiza un encuentro anual con cada docente para resaltar los logros y establecer mejoras. |
-

5.5 Resultados esperados en los docentes de lenguas extranjeras. Esta propuesta apunta a crear una consciencia reflexiva tanto en la persona del docente como en los directivos de las instituciones frente a la importancia del tema relacional en el ejercicio docente, incluso si tal ejercicio corresponde a la enseñanza de un aspecto técnico que se entendería, a priori, estar lejos de la intención formadora que tiene de suyo la educación. Si bien se identifican una serie de competencias humanas y relacionales en los docentes de lenguas extranjeras, el cambio esperado radica en una suerte de “automatización” de acciones y comportamientos basados en cualidades éticas y en bienes relacionales.

5.6 Cronograma. Con el fin de establecer un proyecto de implementación realista y realizable en el tiempo, se sugiere que las dos primeras fases de la propuesta se implementen con un intervalo de por lo menos un año. Es decir, que la fase inicial se proponga al inicio de 2017 y que la fase complementaria se proponga a finales de 2017 o principios de 2018. Es importante tener en cuenta que las instituciones educativas de educación universitaria o terciaria establecen sus planes estratégicos por periodos de 3 o 4 años. Por ello, para lograr

la inclusión de esta propuesta en el seno de esos planes, se tendría que presentar aproximadamente en el mes de noviembre de 2016. Específicamente, las acciones se proponen realizar según el siguiente esquema (figura No. 16):

Fig. 16: Cronograma de implementación de la propuesta

Fase	Meses
<i>En el corto plazo</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Socializar la propuesta antes los directivos de ambas instituciones. 	Noviembre de 2016: primera reunión
<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación de la propuesta en los objetivos generales de las instituciones. 	Febrero de 2017: Segunda reunión
	Entre marzo y agosto de 2017
<i>En el mediano plazo</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del protocolo, de las cápsulas y del material necesario para difusión ante los profesores. 	Entre septiembre de 2017 y mayo de 2018.
<i>En el largo plazo</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de la propuesta, evaluación y control. 	A partir de junio de 2018, publicación bimensual del boletín. Reunión anual de evaluación al final de cada año (noviembre – diciembre).

5.7 Evaluación general del plan de mejoramiento por parte de la institución. Desde la perspectiva de los directivos de cada una de las instituciones, una vez se haya realizado una evaluación periódica del alcance de los objetivos propuestos, se evaluará así mismo el impacto y la pertinencia del plan de mejoramiento, del cual esta propuesta constituye un eje de apoyo. En ese sentido, las instituciones deben identificar el alcance que la aplicación de la propuesta tuvo en los objetivos planteados. Al mismo tiempo, deben interrogarse sobre la real utilidad de su implementación y las acciones subsecuentes y exponenciales de mejoramiento.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Muchos son los elementos de la teoría relacional propuesta por Donati que aportan al mejoramiento de la calidad educativa. Este nuevo paradigma permite a todos los miembros de una comunidad educativa, sin importar su contexto, intervenir ante las eventuales problemáticas que afectan las relaciones entre los grupos humanos y con ello lograr, por un lado, relaciones duraderas y por otro, la rehumanización de la institución educativa como entidad donde se perfecciona la persona. Tales elementos explican por lo tanto el gran impacto en las realidades sociales actuales, lo cual es posible a partir de “las actuaciones consistentes, la reciprocidad, la ayuda mutua entre los miembros de la comunidad educativa [...] que generarán nuevos vínculos y círculos de reciprocidad y reforzarán las identidades colectivas más coherentes con la dignidad del ser humano y las finalidades educativas y sociales” (Sandoval, 2012, p. 260).

Por ello, se puede concluir que el aspecto relacional tiene una alta influencia en la configuración del aspecto ético en el docente de lenguas extranjeras; pero al tiempo, se requiere concentrar mayores esfuerzos en esa tarea. Es por ello que nos permitimos aquí hacer una serie de recomendaciones, no solo desde la experiencia del directivo docente, sino desde la perspectiva de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas.

Primero, es importante concentrarse en que el docente adquiere las competencias necesarias para su labor desde lo técnico, pero no se forma necesariamente en la puesta en marcha de competencias humanas capaces de hacerle participe en el proceso de formación – complementaria - personal de los estudiantes a quienes orienta ese contenido instrumental. Aquí toma mucha relevancia la academia de formación universitaria-técnica, que es el espacio donde se fraguan los componentes teóricos-prácticos-metodológicos de la enseñanza

de lenguas extranjeras, pues se requiere de su implicación para incluir en sus módulos de formación un componente robusto que oriente el actuar del docente hacia una perspectiva humanista de su labor. Está claro que no es tarea fácil la de transformar lineamientos curriculares de instituciones educativas que llevan años formando docentes altamente preparados; no obstante, la tarea consiste en proponer una alternativa académica que permita incluir tales contenidos en la etapa de formación del aprendiz-docente, para que pueda – o no – utilizarlos en su ejercicio post-gradual.

Desde la perspectiva actual del docente en ejercicio, incluso si se evidencia la puesta en práctica de bienes relacionales como la solidaridad y la subsidiaridad *vis-à-vis* de los estudiantes, hay que garantizar que ese estado de bienestar tenga siempre lugar y que los implique en su totalidad. En referencia a lo anterior, es menester de las instituciones educativas vigilar de cerca el tema relacional docente-estudiante; y con ello poder tomar las decisiones adecuadas para el mejoramiento de las relaciones en el ámbito de la clase. Se recomienda por lo tanto que el directivo docente juegue el rol de “controlador” y de “vigía” de esos comportamientos, a través de visitas esporádicas a las clases, de entrevistas con las partes: docentes y estudiantes, y de un constante seguimiento de las evaluaciones docentes y del resultado global de las evaluaciones de estudiantes. Esta manera “personal” de acercarse a la realidad de la clase, permitirá a las instituciones identificar las posibles acciones que necesiten el acompañamiento al docente, para lograr el mejoramiento institucional en términos de calidad educativa. Ahora bien, la tarea no es transitoria ni temporal, debe ser permanente.

Seguido a lo anterior, también resulta importante señalar que si bien existen docentes que gozan de plena motivación en el ejercicio de su profesión, y que se evidencia en ellos claramente la presencia – voluntaria o no - de cualidades éticas, hay que trabajar mucho más en la intención de configurar en los docentes un *ethos* profesional. Por ello, ya que este estudio plantea identificar características de lo relacional que ayuden precisamente a la configuración del aspecto ético en el docente de lenguas extranjeras, para buscar ese esperado

equilibrio entre lo instrumental y lo práctico, lo recomendable aquí radica en acompañar de manera personal a cada uno de los docentes en ese proceso. Se trata por lo tanto de generar, desde el alcance de cada institución, un programa de acompañamiento formativo para cada docente, en el cual se le pueda *enseñar a enseñar* teniendo en cuenta tanto el aspecto relacional como el fin al cual su labor educativa está realmente orientada: a continuar en el proceso de formación de personas.

Así mismo, y no menos importante, este estudio ha permitido también concluir la relevancia teórica que tienen los aportes de la sociología relacional, es especial desde la aplicabilidad del esquema AGIL para las instituciones educativas. Por tal razón, vale la pena insistir en su aplicación como “derrotero” u “hoja de ruta” para guiar a las instituciones en la búsqueda de un correcto equilibrio entre su objetivo misional de transmitir un conocimiento y de aportar a la formación personal de los individuos. Así entonces, las instituciones que ofrecen servicios de enseñanza de lenguas extranjeras deben entender la necesidad de potencializar las relaciones interpersonales, no solo entre su personal, sino en todos los contextos donde interactúan. Por ende, debe propender por facilitar las relaciones de manera natural y favorecer un entorno adecuado para que esas relaciones tengan lugar, garantizando condiciones de bienestar tanto para el educando como para el educador, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dé en condiciones óptimas.

En relación con anteriores trabajos muy acordes con este tema de estudio y la problemática abordada, como Vélez (2006) y Cortés, L, Cárdenas, M, Nieto, M. (2013), por citar solo algunos, se evidencia que la relación que un docente establece con sus estudiantes en el espacio-clase ocurre en diferentes dimensiones. Por consiguiente, como argumenta Vélez, (2006), y como también es evidente en este informe:

Se evidencia por un lado la dimensión más didáctica, referida a los aspectos más formales de la acción educativa (desarrollo de contenidos, metodología y evaluación) y, por otro lado, se

explicita la dimensión más personal, vinculada a los aspectos menos formales (forma de ser y actitudes desde las cuales se enseña” (p. 16).

Así mismo, muchos de los elementos relacionados en este estudio se enmarcan completamente en lo hallado por Cortés et al (2013) en referencia a las competencias actitudinales o inherentes a la persona del docente, al indicar que “el desempeño del docente depende de su personalidad y de sus métodos particulares de enseñanza. Está circunscrito por la cultura y la sociedad en la que se desenvuelve. Lo que un profesor es, también depende en gran medida de las circunstancias que rodean su existencia”. (p. 54).

Existe una directa implicación de las cualidades éticas del educador (*competencia, iniciativa, responsabilidad, compromiso y dedicación*) en el equilibrio entre lo técnico y lo que refiere netamente a la formación del individuo. Consecuentemente, la razón dialógica, ampliamente fundamentada y justificada por Barrio (2008), también influye considerablemente en las relaciones desde la dimensión personal como instrumental. Por ello, este trabajo, como otros que lo preceden, permiten concluir que se necesita que haya acciones “didácticas” en la relación estudiante-profesor tanto como acciones “interpersonales”. Es decir, no es suficiente con que el profesor sea amable, respetuoso y empático con sus estudiantes, sino que además debe garantizar que es competente en su labor porque de no serlo existirían menos posibilidades para establecer una buena relación en el aula de clase. Al respecto, Vélez (2006) ha resaltado el siguiente hallazgo:

[...] Un profesor podría escuchar muy bien a sus alumnos y generar un ambiente de confianza entre ellos, pero si no domina su materia y no sabe plantear una metodología y una evaluación adecuadas, su relación con ellos sería menos enriquecedora. Igualmente, si un maestro conoce muy bien sus temas y propone una interesante forma de trabajarlos, pero no sabe escuchar a sus alumnos y genera un clima de desconfianza en el aula, esta relación tampoco sería muy bien percibida. Cuando hablamos de relación buena, lo hacemos en términos

educativos; es decir, nos referimos a una relación que facilite el aprendizaje integral de los alumnos, que genere óptimas condiciones para el mismo. (p. 17).

A partir de los hallazgos identificados, se recomienda que este estudio sea ampliado a otras áreas de enseñanza, apoyándose en el mismo enfoque metodológico y desde la misma perspectiva teórica. Con relación a lo anterior, dicho estudio podría extenderse en el nivel universitario a otras materias que se entienden meramente técnicas: ingenierías, medicina, arquitectura, administración, etc. Por ello, de realizarse a ese nivel, se podrían obtener datos que permitieran entender las relaciones en esos contextos en particular y con ello, a través de los postulados teóricos y de las necesidades planteadas, proponer ejes de mejoramiento en la calidad educativa en los procesos de enseñanza que allí tienen lugar.

Adicionalmente, un estudio de estas características también podría ser orientado en contextos de educación terciaria, donde se pueden evidenciar problemáticas similares. No se pretende decir con esto que la educación escolar – básica y secundaria – no sería susceptible de ser estudiada desde esta mirada, pero se asume que la escuela es de suyo un lugar de formación inicial. Por ello, dado que hay aquí una concentración en la formación complementaria del ser humano, resultaría muy apropiado conducir una investigación de este tipo en centros de enseñanza para el trabajo y el desarrollo humano, escuelas técnicas, centros de formación para adultos, centros de formación tecnológica, etc.; quienes comparten una característica visible: un principio de eficacia visto en la relación producto-beneficio desde lo técnico y lo instrumental.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. 2007. La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. Organización de Estados Iberoamericanos. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado el 28 de noviembre en <http://www.oei.es/linea7.htm>.
- Altarejos, F. (1998). El ethos docente: Una propuesta deontológica. En: F. Altarejos, JA Ibáñez-Martín, JA Jordán, y G. Jover. *Ética Docente*, Madrid: Ariel, 89-118.
- Altarejos, F., Rodríguez, A. y Fontrodona, J. (2007). *Retos Educativos de la globalización: Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona, España. Eunsa.
- Ángel, S. & Moreno, C. (2013). Percepciones de los estudiantes de inglés de la licenciatura en lenguas modernas de la PUJ sobre el impacto de la relación profesor-alumno en su rendimiento académico. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Licenciatura en Lenguas Modernas. Bogotá, 2013.
- Aristizábal, T. Presentación del modelo EFQM en la asignatura Profundización I de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. Universidad de la Sabana, Chía. Noviembre de 2014.
- Azevedo, F. *Sociología de la Educación. Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. Ed. Melhoramentos. Sao Paulo, Brasil, 1942.

Barrio, J.M., «Cómo formar la segunda naturaleza. Notas antropológicas acerca de la educación en hábitos». Universidad de Navarra. Revista Estudios sobre Educación. N° 13, 2007.

Barrio, J.M., Educación, lenguaje y realidad Una propuesta socrática frente al nihilismo. Revista Educación y Educadores. Vol. 9, No 1. 2006.

Barrio, J.M., «Educación y conversación, algunas claves heurísticas de lo educativo». Revista Intus-Legere Filosofía. Madrid, Vol. 2, N° 2. 2008.

Barrio, J. M., «Educación y verdad». Teor. Educ. Ed. Universidad de Salamanca, pp. 83-99. 2008.

Barrio, J.M., «Educar en un contexto deseducativo: desafío actual de la educación en Europa». Revista Educación y Educadores. Vol. 8. 2005.

Barrio, J. M., Elementos de Antropología Pedagógica. Ed. Eunsa, 4ta edición. 2000.

Barrio, José M., El papel del educador en la sociedad del siglo XXI. Los educadores a examen, XXIV Curso de Pedagogía para Educadores, pp 301-321. 2010.

Barrio, J. M., «La corrupción del lenguaje en la cultura y en la vida ». Revista Pensamiento y Cultura. Vol. 11, N°1. Julio de 2008.

Barrio, J.M., La Innovación Educativa Pendiente: Formar Personas. Ed. Erasmus. Barcelona. 2013.

Bernal, C. Metodología de la Investigación. Ed. Pearson, 3ra edición. Bogotá, 2010.

Cádiz, J. Villanueva, O.L. Astorga, M.L. Echenique, M.J., (2012). ¿Profesores competentes o humanizadores?. *Educ.Educ.* Vol.15, No. 3, 535-546.

Cortés, L, Cárdenas, M, Nieto, M. Competencias del profesor de Lenguas Extranjeras: Creencias de la Comunidad Educativa. Editorial Universidad Nacional de Colombia. 2013.

Donati, P. Teoria relazionale della società: i concetti di base, FrancoAngeli, Milan, 2009.

Donati, P. “Cultura y comunicación. Una perspectiva relacional”. *Comunicación y sociedad.* 1995, Vol VIII, N°1, p. 61-75.

Donati, P. Nuevas políticas sociales y Estado social relacional. *Reis.* No 108/04. 2006.

Donati, P. *Relational Sociology. A new paradigm for the social sciences.* Ed. Routledge, 2011.

Donati, P. (2015). El reto educativo: análisis y propuestas. *Educación y Educadores*, 18 (2), 307-329. Recuperado el día 28 de noviembre de 2015 en <http://www.scielo.org.co/scielo.php>.

Donati, P. (2015) Interculturality needs a “relational human reason” to build and manage the “inter” *THÈMATA. Revista de Filosofia*, 52, 51-76.

Donati, P. (2014) Relational Goods and Their Subjects: The ferment of a New Civil Society and Civil Democracy. *Recerca, Revista de pensament i anàlisi.* No. 14. P. 19-46.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Recuperado el día 29 de noviembre de 2015 en <http://dle.rae.es/?id=H3xAc5s>.

Garro-Gil, N. El Privado Social generador de bienes relacionales frente a la crisis del Estado de Bienestar. Departamento de Educación. Universidad de Navarra. 8 y 9 de noviembre de 2013. Recuperado el 30 de mayo de 2016 en <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/34191/1/Comunicaci%C3%B3n.pdf>.

Jaramillo, R. La Calidad de la Educación: los léxicos de la deshumanización. Ed. Desde Abajo. Bogotá, 2015.

Jordán, J. Influencia tácita del profesor y educación moral informal. Revista Española de Pedagogía, año LXI, n° 224, enero-abril 2003, 153-172.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Recuperado el día 29 de noviembre de 2015 en <http://www.concyteq.edu.mx>.

Ministerio de Educación Nacional, (2006). Estándares básicos de competencia en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: inglés. El reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guías No 22. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Recuperado el 28 de noviembre de 2015, en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375_archivo.pdf.

Monsalve, J. Monroy, C. Recuperación de la Institucionalidad desde la configuración de Ethos Profesional Docente. Universidad de la Sábana. Chía, Colombia, 2016.

Nava, V. ISO 9001:2008. Elementos para conocer e implantar la norma de calidad para la mejora continua. Ed. Limusa. México D.F, 2010.

López, S. Sistemas de Calidad. Implantación de Diferentes Sistemas en la Organización. Ed. de la U. Colombia, 2012.

Peñate, L & Peinado, H. (1998). Administración de Instituciones Educativas: Desde la perspectiva del P.E.I. Ed. Magisterio. Bogotá.

Polo, L. (2006). Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación. Eunsa, Ediciones Universidad de Navarra.

Porras, Esperanza, Serna, Efraín. Fundamentos Básicos de Gestión y Calidad para Instituciones Educativas. Ed. Limusa. Colombia, 2012.

Rodríguez, A, Aguilera, J. Cualidades éticas del *ethos* (εἶθός) profesional. EBEN Spanya. Valencia, 2006.

Sandoval, L. Institución Educativa y Empresa: Dos Organizaciones Humanas Distintas. Ed. Eunsa – Universidad de Navarra. España, 2008.

Sandoval, L. La gestión de la calidad en la institución educativa desde una perspectiva antropológica. España, 2013, Conversaciones con un maestro (Liber Amicorum), ISBN: 139788492477937, p.s.: 685 - 703, Ed. Ediciones Académicas S.A.

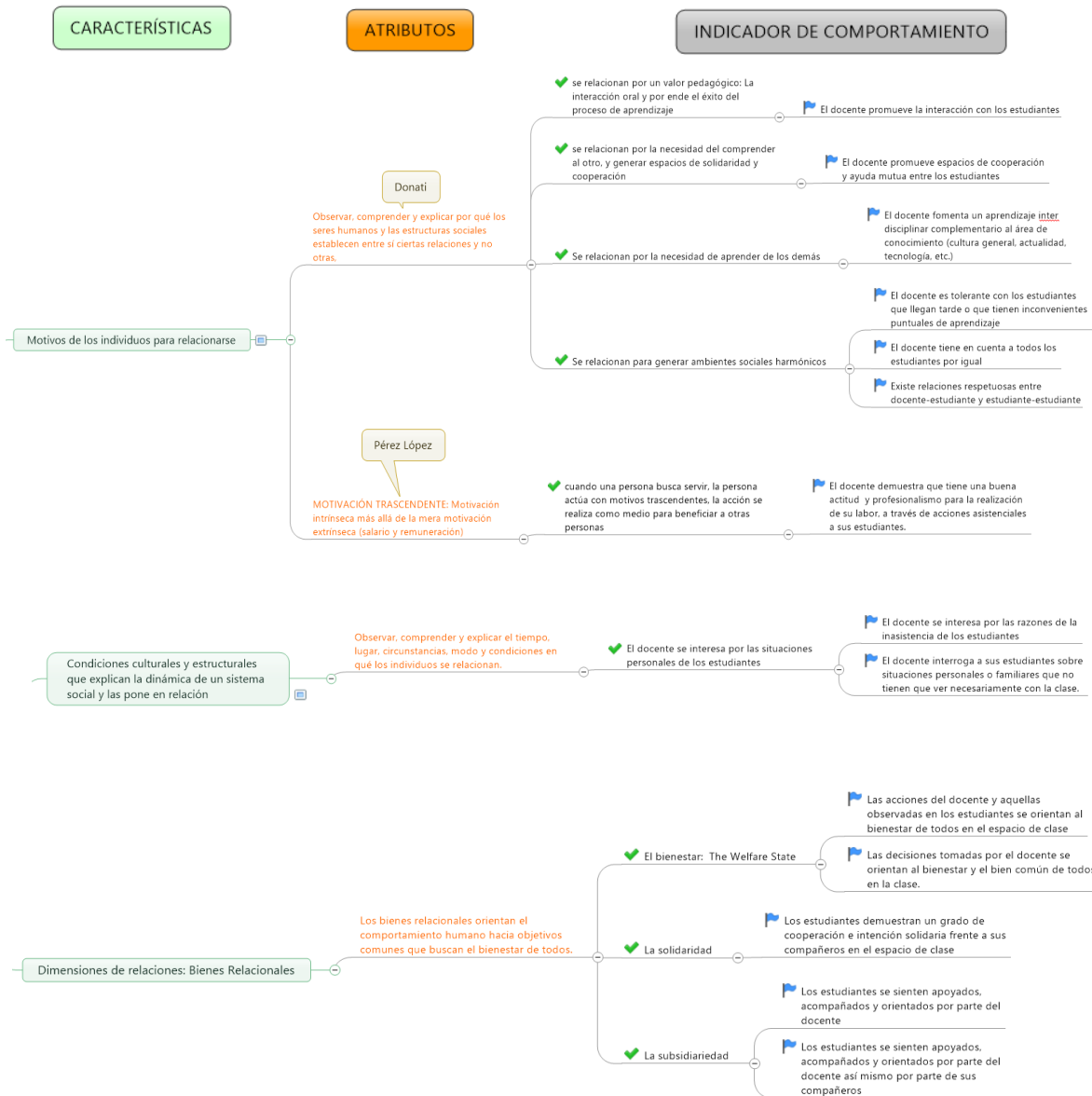
Sandoval, L & Garro-Gil, N. (2012), La Sociología Relacional: una propuesta de fundamentación sociológica para la institución educativa. Educ. Educ. Vol. 15, No. 2, 247-262.

Sandoval, L, Rodriguez A & Ecima I. (2010). Cualidades éticas del desarrollo profesional del educador. Procedia, Social and Behavioral Sciences Volumen 2 (2010) 2589-2593. Recuperado el 29 de noviembre de 2015 de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810004180>.

- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. B. (2006) Metodología de la investigación. México.
- UNESCO, (2013). Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago) Recuperado el 28 de noviembre de 2015 en <http://virtual.unisabana.edu.co/course/view.php?id=7551>.
- Universidad Santo Tomás, (2004). PEI. Recuperado el 28 de noviembre de 2015 en <http://www.usta.edu.co/images/stories/documents/generales/pei/>.
- Universidad Santo Tomás, (2004). Misión del Instituto de Lenguas Fray Bernardo de Lugo O.P. Recuperado el 28 de noviembre de 2015. Recuperado el 28 de noviembre de 2015 en <http://institutodelenguas.usta.edu.co/index.php/presentacion/mision>.
- Universidad Santo Tomás. (2004) Estatuto Docente. Recuperado el 27 de mayo de 2016 en http://www.usta.edu.co/images/stories/documents/generales/estatuto_docente/.
- Vargas, N. ¿Qué le pide hoy la sociedad colombiana a un profesor de lenguas extranjeras? Revista Signo y Pensamiento 53. Volumen XXVII – 2008.
- Vélaz, J. Motivos y Motivación en la empresa. Ediciones Díaz de Santos. 1996.
- Vélez, A. Los clásicos de la Gerencia. Colección Lecciones. 1ª. Edición. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario. Colombia, 2007.
- Vélez, O. (2006). La relación profesor-alumno como espacio de formación ética en la Universidad. [Artículo en línea]. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU) Año 2, No. 1. Noviembre 2006. Recuperado el 27 de enero de 2016 en http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2006/ridu2_1_OV.pdf.

ANEXOS

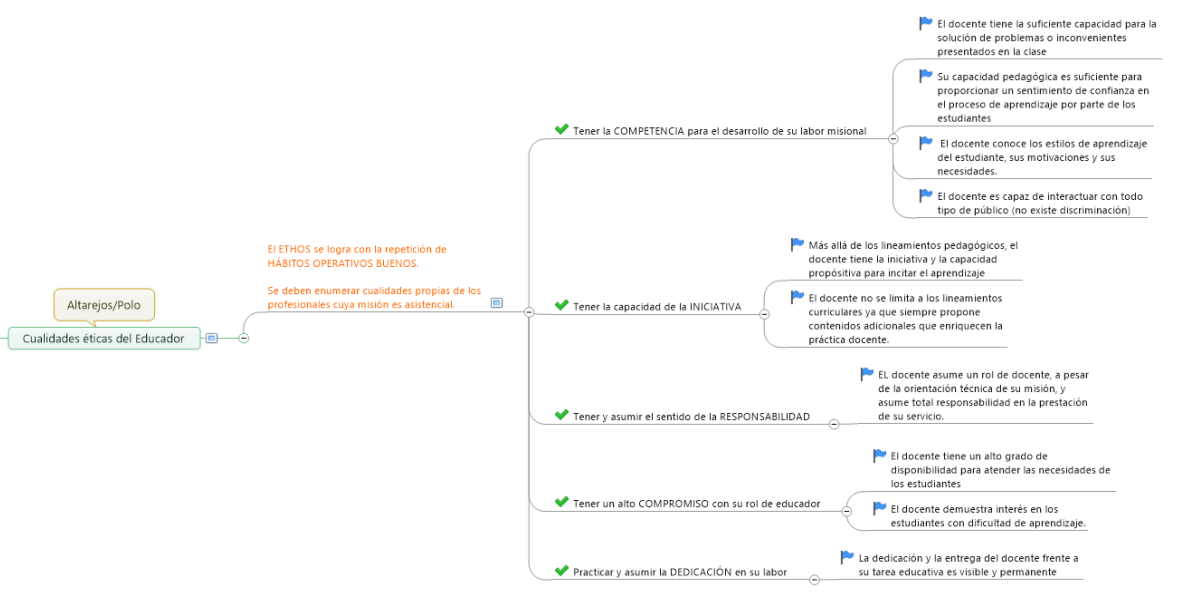
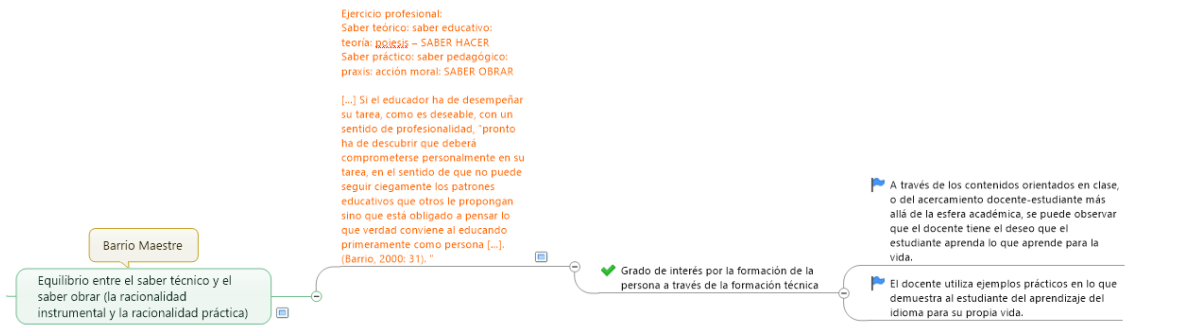
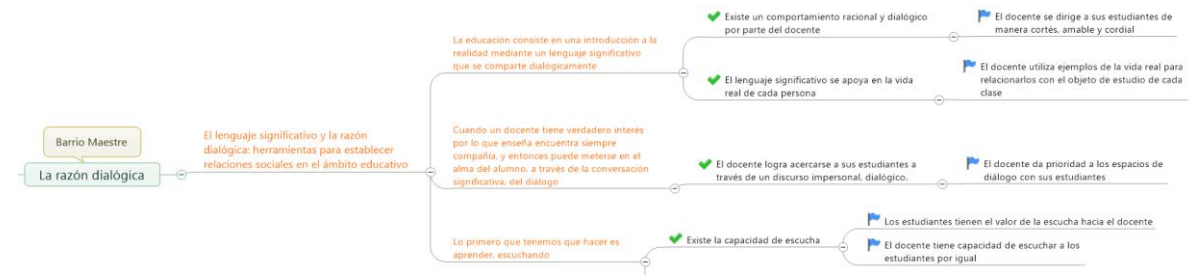
Anexo A: Matriz teórica para diseño de instrumentos



CARACTERÍSTICAS

ATRIBUTOS

INDICADOR DE COMPORTAMIENTO



Anexo B: Instrumentos de recolección de datos

Instrumento No 1: Diario de Campo para observación

Fecha Observación No.

Lugar Alianza Francesa U. Santo Tomás

Nombre profesor Observado _____

Aspectos observables: (guion para observación)

Estrategia: Toma de notas o grabación de la secuencia (si existe autorización del profesor)

Criterios de observación:

1. Desde la Lógica Relacional

Motivos para relacionarse

El docente promueve la interacción con los estudiantes /El docente promueve espacios de cooperación y ayuda mutua entre los estudiantes / El docente fomenta un aprendizaje inter-disciplinar complementario al área de conocimiento (cultura general, actualidad, etc.) / El docente es tolerante con los estudiantes que llegan tarde o que tienen inconvenientes puntuales de aprendizaje. / El docente tiene en cuenta a todos los estudiantes por igual. / Existen relaciones respetuosas entre docente-estudiante. / El docente demuestra que tiene una buena actitud y profesionalismo para la realización de su labor a través de acciones asistenciales a sus estudiantes.

Condiciones Culturales y estructurales que explican la dinámica de un sistema social.

El docente se interesa por las razones de la inasistencia de sus estudiantes / El docente interroga a sus estudiantes sobre situaciones personales o familiares que no tienen que ver necesariamente con la clase.

Dimensiones de las relaciones. Bienes relacionales

Las acciones del docente se orientan al bienestar de todos en el espacio de clase / Las decisiones tomadas por el docente se orientan al bienestar y el bien común de todos en la clase / Los estudiantes se sienten apoyados, acompañados y orientados por parte del docente / Los estudiantes se sienten apoyados, acompañados y orientados por parte del docente.

La Razón Dialógica

El docente se dirige a sus estudiantes de manera cortés, amable y cordial / El docente utiliza ejemplos de la vida real para relacionarlos con el objeto de estudio de cada clase /El docente da prioridad a los espacios de diálogo con sus estudiantes / El docente tiene la capacidad de escuchar a sus estudiantes por igual.

2. Elementos visibles en la configuración de ethos profesional

Cualidades éticas del educador

El docente tiene la suficiente capacidad para solucionar problemas o inconvenientes presentados en la clase / Su capacidad pedagógica es suficiente para proporcionar confianza en el proceso de aprendizaje de los estudiantes / El docente conoce los estilos de aprendizaje del estudiante, sus motivaciones y sus necesidades / El docente es capaz de interactuar con todo tipo de público (no existe discriminación) / Más allá de los lineamientos pedagógicos, el docente tiene la iniciativa y la capacidad propositiva para incitar el aprendizaje / El docente no se limita a los lineamientos curriculares ya que siempre propone contenidos adicionales que enriquecen la práctica docente / El docente asume su rol de docente a pesar de la orientación técnica de su misión y asume total responsabilidad en la prestación de su servicio / El docente tiene un alto grado de disponibilidad para atender las necesidades de sus estudiantes / El docente demuestra interés en los estudiantes con dificultad de aprendizaje / La dedicación y la entrega del docente frente a su tarea educativa es visible y permanente.

Equilibrio entre el saber técnico y el saber obrar

A través de los contenidos orientados en clase, o del acercamiento docente-estudiante más allá de la esfera académica, se puede observar que el docente tiene el deseo que el estudiante aprenda lo que aprende para la vida / El docente utiliza ejemplos prácticos en los que demuestra al estudiante del aprendizaje del idioma para su propia vida.

Instrumento No. 2 Guía para Grupo Focal

Fecha Grupo Focal No.

Lugar Alianza Francesa U. Santo Tomás

Número de participantes 1 2 3 4 5 6

Pregunta No. 1	¿Cómo es su relación con sus estudiantes? ¿La vida personal de sus estudiantes en relación con las clases que usted orienta es importante para usted?	
Respuestas participantes	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
Pregunta No. 2	Durante su formación profesional como docente ¿Qué elementos complementarios al aspecto técnico (metodología y pedagogía de la enseñanza de idiomas) le han aportado a su formación ética profesional? Explique por favor cómo ha sido esto útil en su práctica docente.	
Respuestas participantes	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
Pregunta No. 3	¿De qué manera el hecho de transmitir conocimientos técnicos (idiomas) se podría considerar como una acción formativa complementaria orientada a los estudiantes, en el sentido ético y del desarrollo de la persona?	
Respuestas participantes	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
Pregunta No. 4	¿Aparte de la remuneración recibida por su labor docente, existe otro tipo de retribución o motivación personal en su tarea educativa? Explique por favor.	
Respuestas participantes	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	

Instrumento No 3: Encuesta

La lógica relacional: el caso del docente de lenguas extranjeras y el estudiante universitario

*Obligatorio

Consentimiento informado

1. Antes de iniciar... Por favor lee lo siguiente: *

CONSENTIMIENTO INFORMADO. Apreciado/a estudiante: Mediante la presente, queremos extenderle la invitación a participar en un estudio basado en elementos de la sociología relacional para complementar el proceso de configuración del concepto de "ethos" en el docente de lenguas extranjeras en el marco de los objetivos propuestos por la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. Con base en la información obtenida, gracias a su aporte, tenemos la intención de generar conocimiento orientado al mejoramiento de los procesos de calidad en la institución educativa, a partir del enfoque centrado en la formación de la persona. Se trata de una actividad complementaria y voluntaria, y en ningún caso se considera un proceso evaluativo. Al aceptar su participación en este estudio, usted tiene plena consciencia de que los datos recolectados serán preservados bajo confidencialidad para ser utilizados única y exclusivamente en el análisis objeto de la investigación.

Marca solo un óvalo.

- Sí, acepto que he leído el "consentimiento informado" y deseo responder la encuesta
- No, no acepto las condiciones del "consentimiento informado" y por ende no contestaré la encuesta.

La Encuesta

Muchas gracias por tu participación voluntaria y anónima en esta encuesta (10 preguntas de selección múltiple), cuyos resultados serán utilizados para un análisis investigativo en el marco de una tesis de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas.

Por favor indica una sola respuesta seleccionando la opción que más corresponda, teniendo en cuenta la siguiente escala (Likert).

- 5 - Totalmente de acuerdo
- 4 - Parcialmente de acuerdo
- 3 - Indiferente
- 2 - Parcialmente en desacuerdo
- 1 - Totalmente en desacuerdo

2. Edad *

.....

3. Institución Universitaria *

.....

17/5/2016

La lógica relacional: el caso del docente de lenguas extranjeras y el estudiante universitario

4. Género **Marca solo un óvalo.*

- Hombre
 Mujer

5. ¿Tu docente de lenguas extranjeras demuestra real preocupación por tu aprendizaje? **Marca solo un óvalo.*

- 5
 4
 3
 2
 1

6. ¿Cuándo tienes problemas personales que te impiden asistir puntualmente a clases, entregar trabajos a tiempo o tener mejor participación en clase, tu docente se preocupa por lo que te haya sucedido y muestra cierta comprensión? **Marca solo un óvalo.*

- 5
 4
 3
 2
 1

7. ¿Te sientes apoyado, acompañado y orientado por parte de tu docente? **Marca solo un óvalo.*

- 5
 4
 3
 2
 1

8. ¿Consideras que las decisiones tomadas por tu docente se orientan al bienestar y el bien común de todos en la clase? **Marca solo un óvalo.*

- 5
 4
 3
 2
 1

17/5/2016

La lógica relacional: el caso del docente de lenguas extranjeras y el estudiante universitario

9. **¿Tu docente tiene capacidad de escucha, no solo en los aspectos relacionados con la clase? ***

Marca solo un óvalo.

- 5
 4
 3
 2
 1

10. **¿Tu docente practica el diálogo en todo momento? ***

Marca solo un óvalo.

- 5
 4
 3
 2
 1

11. **¿Tu docente es dedicado, prepara sus clases para que te sientas en buenas condiciones de aprendizaje? ***

Marca solo un óvalo.

- 5
 4
 3
 2
 1

12. **¿Consideras que tu docente está comprometido con su labor? ***

Marca solo un óvalo.

- 5
 4
 3
 2
 1

17/5/2016

La lógica relacional: el caso del docente de lenguas extranjeras y el estudiante universitario

13. **¿La relación entre tu docente de lenguas extranjeras y los estudiantes es cordial, amable y es respetuosa? ***

Marca solo un óvalo.

- 5
 4
 3
 2
 1

14. **¿Finalmente, dirías que la enseñanza impartida por el docente está aportando significativamente en tu crecimiento como persona? ***

Marca solo un óvalo.

- 5
 4
 3
 2
 1

Con la tecnología de
 Google Forms

Anexo C: Diario de campo de observaciones

Diario de Campo No 1: Observaciones en la Universidad Santo Tomás

Fecha: Marzo 16 de 2016 4p.m **Ficha de Observación No.01** **Nombre profesor Observado:** Jenny Esperanza Parra

Se observó esta clase con el fin de hacer una prueba respecto al guion elaborado para la observación. La clase tenía el objetivo de realizar retroalimentación a cada estudiante mientras el grupo trabajaba en el laboratorio con los ejercicios de la plataforma Moodle. La profesora se muestra muy cercana a los estudiantes y tiene contacto con ellos fuera del salón de manera cercana. Es enérgica y motiva a los estudiantes con entusiasmo. La profesora monitorea que todos los estudiantes estén trabajando en los computadores. La profesora es colaboradora con cada estudiante, saluda a los estudiantes que llegan tarde. Se dirige a ellos por sus nombres. La profesora hace llamados de atención a los estudiantes con formalidad, no es grosera ni agresiva. Es respetuosa con los estudiantes. Los estudiantes pertenecen al programa de Negocios Internacionales, por lo tanto la profesora realiza una autoevaluación enfocada en el mejoramiento continuo que se maneja en las empresas. Durante la clase la profesora monitorea el trabajo de los estudiantes, durante la retroalimentación la profesora demuestra interés en cada estudiante, les enseña sus exámenes y les muestra las notas. Una estudiante se acerca a la profesora para preguntar sobre un ejercicio, la profesora responde, pero cuando la estudiante se va a sentar, dice que no entendió. La estudiante se sienta y continúa con su actividad. Mientras la profesora monitorea, le llama la atención a una estudiante por estar hablando, y la estudiante manifiesta que no quiere hacer la actividad. La profesora sólo la mira y no le dice nada. En el siguiente llamado de atención, la profesora decide que los estudiantes se cambien de lugar para evitar el desorden en la clase, les pide amablemente el cambio de puesto. La profesora revisa el trabajo de los estudiantes y resuelve sus preguntas o dudas al respecto. Los estudiantes empiezan a generar comentarios entre ellos por el hecho de no entregar los parciales. La profesora les explica que por políticas de la universidad no es posible que ellos tengan sus parciales y que por esa razón se hace la retroalimentación individual. Después de la explicación, se detienen los comentarios en el salón. Una estudiante se acerca a la profesora para pedirle permiso de ir al baño, la estudiante hace su petición en español y la profesora le pide que lo haga en inglés. Los estudiantes se ayudan entre sí con los ejercicios que están desarrollando. Es el cumpleaños de un estudiante, la profesora pide que le canten el Happy Birthday y pide que lo hagan con energía. La profesora saluda al estudiante y lo felicita. La clase termina con un deseo de felices vacaciones de semana santa. La profesora se acerca a la estudiante que no quería trabajar y le dice que necesita hablar con ella porque considera que su problema principal es de actitud. La profesora es muy amable con los estudiantes, los escucha y conversa con ellos antes o después de la clase. Se acerca a ellos de manera amigable. Se puede observar su grado de fortaleza en su labor. Es dedicada en su labor y se preocupa por cada estudiante. Les da importancia a todos los estudiantes por igual.

Fecha: Marzo 16 de 2016 4p.m **Ficha de Observación No. 02** **Nombre profesor Observado:** Jenny Esperanza Parra (2da observación)

La profesora saluda a los estudiantes y les recuerda que no pueden hablar español durante la clase. Reclama dulces a algunos estudiantes. La profesora saluda a algunos estudiantes que llegaron tarde. La profesora había asignado a un grupo de estudiantes para que se encargara de ser los profesores durante ese día. Solicita a los estudiantes que saquen su libro y pongan atención a sus compañeros. La profesora les recuerda el tema en general que estaban viendo y tiene una monitora para que se encargue de anotar a los estudiantes que hablan español. La regla consiste en que deben pagar \$100 por cada palabra que digan en español. El estado anímico de la profesora es alegre y entusiasta para mantener a los estudiantes activos. Los estudiantes hacen chistes mientras tratan de usar el inglés y se ríen de sus propios errores. Los estudiantes son organizados en semicírculo para la actividad. Todos participan activamente y se ayudan entre sí para participar en clase. La profesora llama la atención a la estudiante de la clase anterior y ella responde: "Ay no profe, esta vez si no". La estudiante reacciona por haber usado español. La profesora cuenta las palabras que usó. La estudiante se calla y la clase continúa. La actitud de la profesora cambia un poco y se nota un poco molesta así que hace correcciones con una actitud más seria. La profesora monitorea las actividades propuestas por las "profesoras" de la clase. La docente les llama la atención a los estudiantes y les pide respeto por sus compañeros que juegan el papel de profesores en ese día. Los estudiantes continúan participando en la clase y actúan más serios. La profesora hace las correcciones necesarias oportunamente. Tanto la profesora como los estudiantes escuchan entre sí. Un estudiante se perdió en una actividad de *listening* y le habla a su compañera para adelantarse. El estudiante que usa mucho español en clase se esfuerza y es consciente de usar inglés. Un estudiante pregunta por la palabra "enough" y la profesora hace la explicación pertinente. Las "profesoras" de la clase, piden que los estudiantes trabajen en pequeños grupos, algunos estudiantes empiezan a jugar y molestar. Una de las estudiantes "profesoras" se molesta mucho y les pide silencio en español. Los estudiantes se callan y la "estudiante profesora" da la instrucción. La estudiante de la clase anterior pide permiso para ir al baño y la profesora no la deja ir hasta que no se lo dice en inglés. La profesora corrige a los estudiantes en cuanto a la formalidad para dirigirse al profesor: "*excuse me teacher can you repeat please?*" en lugar de decir "What?". Los estudiantes escriben oraciones en el tablero y piden corrección a los profesores. Finalmente, los estudiantes "profesores" reparten dulces y galletas a los estudiantes. La profesora hace una reflexión sobre la actividad y el papel de ser profesor. Pregunta a los estudiantes "profesores" si es fácil la labor del profesor para lo cual los estudiantes respondieron que no. La profesora explica el sentido de la actividad como el desarrollo de la parte oral. Hace una reflexión sobre la importancia de aprender inglés para sus carreras y para sus vidas. La profesora da anuncios finales y termina la clase. Pide que la monitora cobre el dinero de las personas que hablaron en español durante la clase.

Fecha: Marzo 30 de 2016 2 p.m **Ficha de Observación No. 03** **Nombre profesor Observado:** Consuelo Vargas Puentes

La profesora saluda y pregunta por su semana de vacaciones. Escribe en el tablero una frase célebre. Pregunta a cada uno de los estudiantes sobre lo que hizo en vacaciones. Mientras los estudiantes iban hablando, la profesora entrega dulces a cada uno. La profesora trata de acercarse más a los estudiantes con la pregunta de las vacaciones. La profesora saluda a los estudiantes que llegan tarde y les pregunta por sus vacaciones, les da dulces. La profesora les presenta una canción de Bob Marley. El estado anímico de la profesora es enérgico y entusiasta. La profesora no llama la lista y no se molesta con los estudiantes que llegan tarde. Una estudiante que llega tarde le manifiesta a la profesora que está triste por la nota de inglés y la profesora le dice que no debe preocuparse, que todo va a estar muy bien. La profesora hace comentarios agradables sobre la canción. Una estudiante pregunta sobre lo que la profesora hizo en vacaciones. Como la canción estaba sonando, la profesora le dijo que después le respondería. Al terminar la canción, la profesora responde sobre sus vacaciones. La estudiante que preguntó, participa mucho en clase y utiliza español e inglés. La profesora hace correcciones en el momento de manera amable. La profesora tiene en cuenta a todos los estudiantes y está pendiente de dar dulces a los estudiantes que llegan tarde. Todos los estudiantes escuchan a la profesora y respetan la clase. La mayoría de los estudiantes participan con confianza. La profesora escucha con atención a sus estudiantes. La profesora usa ejemplos de la vida real asociados con el objeto de estudio. La profesora genera confianza en los estudiantes por su capacidad pedagógica. La profesora usa un discurso impersonal en los ejemplos que da para acercarse más a sus estudiantes. La profesora hace que los estudiantes reflexionen sobre el tema que van a trabajar. *Waste time: using time properly*. Todos los estudiantes participan activamente y la profesora hace que todos participen. La profesora se interesa en todo lo que dicen sus estudiantes. Los estudiantes trabajan en grupo para una lectura. La profesora monitorea la actividad y responde a preguntas. La profesora prende la luz para que los estudiantes puedan leer. Una estudiante se acerca a la profesora para decirle que debe salir temprano porque tiene una actividad de la universidad. La profesora le dice: "todos los días tienes eso? De todas maneras si tienes que salir, tienes que salir y no te puedo decir que no lo hagas así yo quisiera, así que nada que hacer" Esto lo dice en inglés. La estudiante le entrega un documento a la profesora y sale, la profesora se despide "*see you tomorrow*" y continúa la clase. Las actividades son acordes con el nivel del grupo. La profesora llama a sus estudiantes por sus nombres propios. La profesora hace la explicación sobre los condicionales, una estudiante dice que no entiende, la profesora hace una explicación con

oraciones y usa español en algunos casos. Les asigna tarea de hacer oraciones en condicional para ver si entendieron el tema. Un estudiante estuvo mirando su celular todo el tiempo. La profesora no le llamó la atención. Al finalizar la clase, la profesora hace los anuncios generales, una estudiante dice que las lecturas que deben hacer son muy difíciles, la profesora les recuerda que deben trabajarlas, que no son tan difíciles y les recomienda iniciar con una lectura específica. La profesora se acerca a la estudiante y le cuenta un poco sobre la lectura. La profesora atiende las dudas de los estudiantes con amabilidad.

Fecha: Marzo 31 de 2016 2 p.m **Ficha de Observación No. 04** **Nombre profesor Observado:** Luke Edmunds

El profesor entra al salón y saluda. Una estudiante no saluda por estar mirando el celular, el profesor la saluda directamente a ella y la llama por su nombre. La estudiante lo saluda sin mirarlo y continúa mirando el celular. El profesor saluda a dos estudiantes en especial y les dice que las extrañaron mucho. El profesor recuerda cuál es el tema de la clase anterior. Usa palabras como cachaco, bogotano, para acercarse a los estudiantes. El profesor abre la ventana porque hace calor en el salón. El profesor pone un video sobre Bogotá y cierra la ventana para evitar el ruido de la calle. El profesor demuestra interés por el bienestar de todos en la clase, pues abre y cierra las ventanas según la necesidad. Dos estudiantes llegan tarde a clase, el sonido de la puerta hace que el profesor haga una expresión de molesto, pero no dice nada. Todo bien. "all good". El profesor hace que repitan por pronunciación. El profesor hace que los estudiantes participen en la clase. Conoce los nombres de los estudiantes. El profesor es formal y amable, su actitud es apropiada para la clase. Otra estudiante llega tarde a clase, el profesor saluda. En el salón de clase sólo hay un estudiante hombre, el resto son mujeres. (En total hay 18 estudiantes). Los estudiantes demuestran interés en la clase. El profesor usa palabras en español para llamar la atención de los estudiantes: "que me paren bolas por favor". El profesor asigna un proyecto y hace una revisión de la estructura del futuro. El profesor tiene en cuenta a todos los estudiantes para participar en la clase. Un estudiante hombre llegó a la clase a las 8.45. El profesor saluda y le dice que deben decir "good morning" al llegar a la clase. El profesor continúa con la explicación de la estructura. Hace que trabajen en grupos de 3 personas y deben realizar un plan de viaje para un amigo extranjero. Los estudiantes se organizan en grupos y empiezan a trabajar. El profesor monitorea la actividad solucionando preguntas en cada grupo. Algunos estudiantes comen en clase, el profesor no da importancia a eso. Hace aclaraciones a todo el grupo y continúa monitoreando. El docente tiene capacidad de escuchar a sus estudiantes y les da importancia a todos los estudiantes por igual. Los estudiantes piden ayuda al profesor. Otra estudiante llega a las 8.55 y le habla al profesor. La estudiante se dirige a los estudiantes para ofrecer sus servicios de monitora del curso, les da sus datos personales y el profesor continúa monitoreando la actividad. Les anuncia que el tiempo se va a terminar. Los estudiantes trabajan muy bien en sus grupos. El profesor monitorea un grupo que le habla en español a lo que el profesor les pide que usen inglés, la estudiante lo intenta, pero le da risa. El profesor les dice "spanglish" y continúan trabajando. Después de un tiempo, los estudiantes empiezan a hablar de otros temas. El profesor llama la atención porque dice que la mayoría están usando What's app y mirando el celular, lo que indica que ya terminaron. Pide su atención con "paren bolas". Explica vocabulario y luego empieza a pedir voluntarios para iniciar. Finalmente el profesor elige el grupo que iniciará. Cuando la estudiante termina su presentación, el profesor pregunta sobre lo que la estudiante dijo para no perder la atención del grupo. Pide que los otros grupos califiquen al grupo que hizo la presentación. Casi todos los grupos califican con 9, a lo que el profesor dice que ese puntaje es muy amable de su parte y que eso se debe a que la mayoría del curso son mujeres y normalmente las mujeres son muy generosas. El profesor decide que el sistema de calificación cambia y cada grupo debe obtener un papel y enumerarlo de 1 a 9. El profesor hace que continúen los grupos. El profesor llama la atención a una estudiante que se mira en el espejo y le dice que no es hora de preocuparse por el maquillaje. La estudiante hace señales de que tiene algo en el ojo y continúa la clase. El profesor toma el tema del parque Tairona como una de las propuestas que hacen los estudiantes, el profesor pregunta por el costo de la entrada al parque con el objetivo de aprender de sus estudiantes. El profesor pregunta por dos actividades que propone cada grupo para verificar que todos estén escuchando a sus compañeros. Una estudiante debe salir, el profesor le pregunta que si debe salir, ella le dice que sí y el profesor esperan a que ella salga para continuar pues la puerta suena mucho. Una estudiante se mira sus dientes en el espejo, el profesor le pregunta que si están bien sus dientes, ella se ríe y le dice ok. Los grupos terminan y el profesor pide que el entreguen sus puntajes. El profesor les dice que la siguiente clase les dirá el ganador. Una estudiante sale y el profesor no la nota. El profesor les anuncia que la siguiente clase es importante porque el tema es algo complicado y les dice que no falten a clase. Los estudiantes empiezan a salir. Algunos estudiantes se despiden diciendo "thank you teacher".

Fecha: Marzo 16 de 2016 4p.m **Ficha de Observación No. 05** **Nombre profesor Observado:** Ayalá Eilat

La profesora saluda y se disculpa por el retraso. Hace que me presente y explique porqué estoy allí. La profesora pasa al tema del libro. Les recuerda el tema que estaban trabajando, retoma el ejercicio de la clase anterior. La profesora usa traducción porque los estudiantes son de nivel 1. La profesora habla del tráfico para acercarse a los estudiantes. Una estudiante llega tarde y la profesora la pone en contexto de lo que están haciendo. La profesora no la saluda, solamente le dice en qué p.ina están trabajando. La profesora da la instrucción sobre los ejercicios que deben realizar. Los estudiantes se comunican entre sí para preguntarse sobre vocabulario que no conocen. Una estudiante hace una pregunta y la profesora trata de solucionar su pregunta, los hace pensar, la profesora usa español para explicar la dificultad que tienen con el tema (modifiers), les explica que es necesario saber los términos. Varios estudiantes estudian en la modalidad nocturna, son trabajadores y sin embargo, trabajan en la clase con interés de aprender. La profesora continúa con el ejercicio del libro y les pregunta si entienden la instrucción del ejercicio. La profesora se queda sentada en su puesto la mayor parte del tiempo. Un estudiante se acerca al puesto de la profesora para hacerle una pregunta. La profesora le responde su inquietud. Los estudiantes trabajan en parejas y la profesora monitorea la actividad. La profesora está en su puesto y lee el libro, no se mueve mucho por el salón. La profesora comete algunos errores de vocabulario: quite "bastante". Algunos estudiantes se sientan a trabajar solos. La profesora llama la lista mientras trabajan. La profesora continúa con la lectura del libro, hace que los estudiantes participen en la clase, no importa si lo hacen en español o en inglés. Una estudiante que estaba afuera, entra y saca su maleta, se acerca a la profesora y le explica que debe salir, la profesora se excusa con la clase para atender a esta estudiante. La estudiante sale y la profesora continúa con el ejercicio. Continúan con un ejercicio el cual la profesora decide cambiar la instrucción para que todos puedan hacer el ejercicio. Mientras los estudiantes trabajan, la profesora me cuenta la situación de la estudiante que salió quien tiene un problema familiar muy grave. Me dice que es muy flexible con los estudiantes porque son persona que vienen de trabajar. La profesora revisa el ejercicio haciendo la lectura y revisando el vocabulario. Comenta que acaba de aprender una nueva palabra con ellos (coro). La profesora golpea el escritorio para llamar la atención de los estudiantes que hablan. Durante la clase, la profesora es amable pero se nota algo alejada de los estudiantes. La profesora monitorea las actividades y según las preguntas que le hacen, ella hace aclaraciones generales. Los estudiantes se ayudan entre sí para solucionar cada ejercicio. Mientras monitorea, la profesora hace preguntas personales a una estudiante y ella le habla con confianza. La estudiante le agradece por preguntar. La profesora escucha a los estudiantes. La profesora no usa el tablero ni usa expresión corporal para explicar. La estrategia para explicar no es suficiente para que los estudiantes entiendan la diferencia en el uso de 's para has got, possessive o to be. La profesora no usa ejemplos diferentes al libro. Algunos estudiantes comentan entre ellos que el tema está "enredado". La profesora dice que usan 'a/an para singular y para plural usan "any". Continúa con los ejercicios del libro. Una estudiante le pregunta sobre el caso del uso de "a university". La profesora le explica con el ejemplo de "a teacher". La estudiante le dice que si entiende...sin embargo, el ambiente en el curso es de confusión. Los estudiantes llenan el libro, algunos trabajan en parejas. La profesora se dirige a los estudiantes como "students" (no conoce los nombres). La profesora escucha y los estudiantes la escuchan. La profesora no demuestra iniciativa para que los estudiantes aprendan, no hay estrategias para explicar ni actividades especiales para el grupo. No hay ejemplos prácticos en los que demuestra al estudiante la importancia del aprendizaje del idioma para la vida. Los estudiantes trabajan muy concentrados en el ejercicio. La profesora propone un ejercicio diferente al libro: hacer tres preguntas usando have got y has got. Los estudiantes deben crear oraciones. Algunos mencionan que tienen hambre, la profesora dice que los que tienen hambre ya casi terminan con la práctica. Una estudiante se acerca al tablero a preguntarle por vocabulario, ella responde y continúa escribiendo en el tablero. La profesora usa el tablero para explicar las Yes/No Questions y Wh Questions. La profesora pregunta si está claro y termina la clase diciendo "Que tengan buena noche y gracias" "Si alguno tiene preguntas aquí estoy". La profesora soluciona dudas a los estudiantes que se acercan.

Fecha: Marzo 16 de 2016 4p.m **Ficha de Observación No. 06** **Nombre profesor Observado:** Christopher Esposito

El profesor espera que traigan unas copias, hace que los estudiantes trabajen en grupo, les pide que dejen el celular, deben hablar sobre lo que no les gusta de Bogotá. El profesor no usa español. Los estudiantes se comunican para hacer la actividad. El profesor monitorea la actividad y explica a los estudiantes. Algunos estudiantes intentan usar inglés entre ellos. El profesor usa ejemplos de la vida real para hacerse explicar "Falabella". Algunos estudiantes llegan tarde, el profesor los saluda y les dice que deben trabajar juntos en grupo. Le pide a un estudiante su opinión sobre Bogotá y le hace correcciones en el momento. El profesor tiene el tablero lleno de información. Les habla sobre el Transmilenio y les da ejemplos reales, los estudiantes se divierten con sus comentarios. El profesor tiene un discurso agradable e interesante para los estudiantes. El profesor explica muy bien el vocabulario. Hace que los estudiantes reflexionen sobre la solución para la pobreza y corrupción en la ciudad. Mensaje: Pone como ejemplo la educación es la solución que usa Estados Unidos. Los estudiantes están atentos a su explicación, el profesor les habla sobre la historia de Estados Unidos para hacer la introducción a una película. Los estudiantes deben ver la película y responder las preguntas que el profesor les entregó en las copias. Película: "The Help". Algunos estudiantes preguntan al profesor sobre las copias y el profesor responde a sus preguntas. Durante la película, algunos estudiantes miran las copias y otros miran su celular. El profesor escribe algunas expresiones usadas en la película que no son correctas. El profesor es respetuoso y su estado anímico es apropiado para la clase. La luz está apagada para ver la película. Un estudiante sale de la clase, el profesor le hace señal de "adiós". Algunos estudiantes se duermen durante la película, otros siguen mirando su celular. Una estudiante se sienta con los pies sobre una silla y el profesor no da importancia a esto. El profesor no llama a los estudiantes por

sus nombres, pero los escucha a todos y los estudiantes lo escuchan también. Los estudiantes se ayudan entre sí para no atrasarse en la clase, se hacen preguntas sobre las respuestas de las preguntas de las copias. El profesor tiene capacidad pedagógica para dar confianza a los estudiantes sobre lo que enseña. Después de hacer la corrección de las copias, el profesor pasa a las expresiones del tablero y explica los errores y las expresiones. Reckon: I think, I guess, I believe. El profesor muestra errores que cometen las personas que no son educadas al hablar. El profesor pide a los estudiantes que guarden las copias para el siguiente viernes, pues continuarán viendo la película. El profesor pasa la lista de asistencia para que los estudiantes marquen su asistencia a la clase. Pocos estudiantes participan en la clase. Los estudiantes empiezan a salir del salón y se despiden del profesor. El profesor se despide de ellos.

Fecha: Marzo 16 de 2016 4p.m **Ficha de Observación No. 07** **Nombre profesor Observado:** Gina Delgado

La profesora llega al salón, pide disculpas por su retraso y saluda a sus estudiantes. Les pide que se organicen en un semicírculo. La profesora realiza una actividad de concentración con los múltiplos de 3 y 5. Un estudiante decide cerrar la ventana. Otra estudiante cierra la puerta. La profesora se dirige a sus estudiantes por sus nombres. Los estudiantes se divierten con el juego. El estado anímico de la profesora es dinámico y divertido para la clase. La profesora continúa con la revisión de la tarea. Una estudiante llega tarde y la profesora continúa su clase sin interrumpir y sin saludar a la estudiante. La profesora escucha a sus estudiantes y ellos ponen atención a la profesora. La profesora hace correcciones cuando es necesario. La relación con la profesora es cordial, amable y respetuosa. La posición de semicírculo es apropiada para que todos los estudiantes participen en la clase. La profesora explica el vocabulario de manera adecuada. Usa ejemplos cercanos a la vida real de los estudiantes. La profesora se dirige a sus estudiantes por sus nombres. La profesora hace que trabajen en grupo y los estudiantes usan el idioma para comunicarse en algunos grupos. La profesora deja que los estudiantes trabajen solos, sólo les responde cuando tienen preguntas. La profesora motiva a los estudiantes que tienen dificultad durante su participación en la clase. La profesora hace que todos los estudiantes participen de la clase. La profesora escucha a sus estudiantes por igual. Una estudiante llega a las 5.05 p.m. La profesora continúa la clase normal, no la saluda, ni le da importancia. La estudiante se sienta y mira el libro, la profesora corrige el ejercicio del libro y les pide que sigan con el otro ejercicio mientras ella escribe en el tablero. Una estudiante debe salir y se acerca a la profesora para hacerle unas preguntas. La profesora le responde con amabilidad y la estudiante sale. Los estudiantes trabajan en grupo y la profesora monitorea la actividad, se acerca a la estudiante que llegó tarde y le pregunta por qué llegó tarde. La estudiante le habla en español y la profesora le responde en inglés, le cuenta lo que han trabajado hasta el momento. Los estudiantes se motivan a participar y la profesora les permite que lo hagan. Las relaciones entre estudiantes y con la docente son cordiales y agradables. La profesora asigna tres textos diferentes que deben leer. Les dice que tienen 15 minutos para la actividad y les explica el proceso de lectura: leer por información general, una segunda lectura para mirar temas que deben completar y para vocabulario desconocido. La profesora soluciona dudas o preguntas. Su estrategia de explicar los temas es muy clara y transmite confianza a los estudiantes frente a su capacidad pedagógica. Los estudiantes trabajan de manera individual y se concentran en su tarea. Una estudiante se acerca a la profesora para consultarle, la profesora aclara sus dudas todo el tiempo en inglés, la estudiante usa español pero la profesora se hace entender en inglés. La profesora los escucha y soluciona sus dudas. Después de un tiempo, la profesora les pregunta si están listos a lo que la mayoría dicen que no. Una estudiante pide más tiempo, la profesora pregunta cuánto tiempo más y la estudiante pide 5 minutos, a lo que la profesora le pide que negocien y acuerdan 2 minutos más. Mientras los otros estudiantes terminan, la profesora da instrucciones para que se cuenten lo que leyeron. La profesora monitorea la actividad cuando llegan a pedir que desocupen el salón temprano para una actividad del instituto. La profesora verifica la comprensión de los estudiantes en los textos, les asigna una tarea del libro para la siguiente clase y les explica el ejercicio. Les da ánimos y termina la clase. Un estudiante pregunta sobre un estudiante asentado para un trabajo de grupo, pero nadie responde. La profesora les agradece por su asistencia y termina la clase.

Diario de Campo No 2: Observaciones realizadas en la Alianza Francesa de Bogotá

Fecha: Abril 04 de 2016 2p.m **Ficha de Observación No.01** **Nombre profesor Observado:** Mélissa Clodion

La observación se realiza en un grupo de estudiantes universitarios en el programa de Finanzas, Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad Externado, donde la Alianza Francesa de Bogotá orienta las asignaturas de francés lengua extranjera (fle). La clase donde se realizó la observación de la docente tiene 16 estudiantes inscritos, con edades que oscilan entre los 17 y los 23 años. La clase inicia puntualmente con la presentación de los objetivos de la sesión. La docente pregunta a los estudiantes sobre lo que realizaron el día anterior y les recuerda que tenían pendiente un ejercicio. La clase es dictada 100% en francés. Se puede observar un grupo muy unido, en el cual se nota que los estudiantes tienen un buen grado de complicidad y entendimiento entre ellos. Tal realidad permite en todos los casos la socialización entre estudiantes-profesor y estudiantes-estudiantes. Las interacciones son variadas y efectivas. La actitud de la docente es jovial, entusiasta, siempre está sonriente y su forma de hablar, su volumen de voz y su gestual son apropiados y agradables. Se puede observar que es una persona amable, disponible y abordable. En varios momentos de la clase de nota que la docente apela a la vida real del estudiante, haciendo preguntas de tipo: ¿lo que acabas de contar es una historia real? Así mismo, sus Feedbacks son muy positivos. Se puede observar que las retroalimentaciones son variadas y que esto influye positivamente en el desarrollo de la clase. Por otra parte, con relación a su competencia profesional, se puede observar una clase bien dirigida, con una calidad lingüística impecable (profesora nativa) y unas acciones metodológicas apropiadas para una clase de lengua. En ningún momento la docente “detiene” el saber, pues incita incansablemente a sus estudiantes a recordar aspectos vistos, a descubrir, a implicarse en la apropiación de la forma y del sentido de la lengua, siempre haciendo el enlace entre la clase y el entorno extracurricular del estudiante. Otro aspecto digno de la pedagogía es la repetición que se observa en la clase de esta docente. A través de esta técnica, la docente consigue que los estudiantes estén activos, interesados y preocupados realmente por el proceso de aprendizaje. Siempre repite, particularmente las consignas, para asegurarse de la buena comprensión por parte de los estudiantes. En cuanto a la capacidad de escucha, la docente siempre está disponible para atender a los estudiantes ya sea por intervenciones a nivel grupal, o individuales. Con relación a las correcciones y explicaciones, se puede observar en la docente mucha disposición, y sobre todo un alto grado de respeto al explicar aspectos que podrían ser complicados para la comprensión. A nivel de las correcciones, la docente utiliza técnicas que ayudan al estudiante a auto-corregirse y en ningún momento busca desestabilizarlo o hacerlo sentir en ridículo frente a los demás compañeros. De la misma forma, los estudiantes tienen un alto grado de madurez por cuanto no se aprovechan de situaciones en donde los estudiantes se equivocan para “burlarse” o ridiculizarlos. Por contrario, se nota por momentos que son solidarios y están disponibles para ayudar a otros estudiantes que tienen duda o cometen errores sistemáticos. Con respecto a los aspectos interculturales, siendo una profesora francesa, se observa que se ha adaptado bien a las condiciones contextuales de trabajo con los estudiantes colombianos. En ese sentido, se observa que mantiene una forma de “severidad” o de control disciplinario frente a algunos casos, siempre guardando un estilo amable y respetuoso, que de hecho es jovial, por ejemplo:

- “les agradezco escuchar a los demás atentamente y guardar su teléfono, no solo dejarlo en silencio. Cuando se terminen las intervenciones podrán sacarlo, si lo necesitan”.
- “para el lunes van a hacer el ejercicio de la p.ina X (tranquilos, no es muy largo)”
- “El examen oral será el próximo viernes” – “No profe, déjelo para el lunes después” – “en ningún momento he dicho que la fecha es negociable”
- “Silencio por favor, después me van a preguntar 4 veces lo que les expliqué para el trabajo”

A nivel de control del proceso de aprendizaje, se observan elementos interculturales muy marcados, como por ejemplo el hecho de “chistar” a los estudiantes cuando no dejan escuchar, lo cual se observa no causa molestia entre los estudiantes. Por otra parte, se observa también un alto interés de la docente por que el proceso de aprendizaje se dé, no sólo en la clase, sino también fuera de ella.

- “Si no está claro lo que deben hacer, no se preocupen, les enviaré la consigna por correo”
- “Por favor, aprovechen este fin de semana para revisar los contenidos que se evaluarán en el parcial”

La clase termina a las 15:45. Se observa que una estudiante se acerca para explicar a la docente que debe ausentarse el día del parcial (viernes) para asistir a un evento programado por la Universidad. La docente le escucha y le plantea soluciones.

Fecha: Abril 04 de 2016 14:00-16:00 **Ficha de Observación No. 02** **Nombre profesor Observado:** Elsa Briand

La observación se realiza en un grupo de estudiantes universitarios en el programa de Finanzas, Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad Externado, donde la Alianza Francesa de Bogotá orienta las asignaturas de francés lengua extranjera (fle). La clase donde se realizó la observación de la docente tiene 10 estudiantes inscritos, con edades que oscilan

entre los 17 y los 26 años. Lo primero que se puede observar con relación a la geografía de la sala de clase es la separación de los estudiantes en “islotés”. No se observa que los estudiantes tengan una relación muy cercana, ya que se han ubicado voluntariamente en donde mejor se sentían con las personas que quizás conocían. La profesora explica claramente lo que se va a realizar en la clase, e incita a los estudiantes a hacerle preguntas en todo momento. La profesora no sonríe todo el tiempo, guarda una actitud distante, pero no desagradable ni irrespetuosa. Su tono de voz es muy respetuoso y amable. En cuanto a las correcciones, los estudiantes aportan al aspecto metodológico ya que tienen un nivel avanzado y esto les permite asumir una postura de “ayuda mutua” en la clase. La docente también les incita a autocorregirse y a corregir a los demás, lo cual los estudiantes aceptan voluntariamente y lo hacen de manera respetuosa, madura y sin hacer sentir mal a los demás. Sin embargo, en algunos momentos de la clase las explicaciones y las correcciones por los “pares” se tornan divertidas, por ejemplo¹:

- Docente: La palabra que ustedes escucharon no es “cuisinière” (cocinera, en francés), sino “cousine” (prima, en francés).
- Estudiantes: (risas), “es que son palabras muy parecidas” / “yo si me estaba preguntando qué tenía que ver una cocinera en esta historia”.

Con relación a las explicaciones, la docente trata por diferentes medios de acercar el contenido lingüístico trabajado a lo vivido por el estudiante. La docente conoce el nombre de sus estudiantes y esto le permite solicitarlos de manera directa y personal. Se observa que la docente es paciente y tolerante, notablemente cuando los estudiantes parecen no entender lo explicado. No obstante, a veces se observa que la docente está sorprendida cuando los estudiantes no logran entender, o no escuchan, lo que ha sido explicado. Lo anterior no indica que se observe un momento de frustración, sino de incertidumbre frente a lo que está intentando hacer bien pero que no se logra inmediatamente. En cuanto a la prosémica, se observa que la docente no se acerca mucho a los estudiantes excepto cuando estos le piden acercarse. En cualquier caso, siempre guarda una cierta distancia. En todo momento se observa que la docente se interesa por la buena comprensión por parte de los estudiantes, por ejemplo

- ¿está muy difícil el diálogo, quieren que lo repita una vez más?

A nivel inter-cultural, algunos puntos son muy marcados, sí que se observe que esto incida en la motivación del estudiante o que se considere como una agresión, por ejemplo:

- Docente: “John, por favor dínos que escribiste en la pregunta No. 2”
- Otro estudiante diferente a John: “profesora, yo puse....”
- Docente: (interrupción), no, le he preguntado a John, no a tí, tú contestarás la próxima (sonrisa de la docente para el estudiante). La clase se termina a las 15:40.

Fecha: Abril 06 de 2016 15:30-17:00	Ficha de Observación No. 03	Nombre profesor Observado: Fabián Vasco
--	------------------------------------	--

La observación se realiza en un grupo de estudiantes universitarios en la Universidad Jorge Tadeo Lozano, donde la Alianza Francesa de Bogotá orienta las asignaturas de francés lengua extranjera (fle). La clase donde se realizó la observación de la docente tiene 16 estudiantes inscritos, con edades que oscilan entre los 16 y los 24 años. Al momento del inicio de la visita se puede observar una clase muy animada, con una buena integración estudiantes-estudiantes y estudiantes-docente. La organización espacial es acorde a la disposición del salón y permite un acercamiento de los estudiantes, incluso si en algunos casos se nota la agrupación en pequeños islotes de 2 o 3 personas. En general, el ambiente de clase es muy agradable. El docente tiene una actitud muy positiva, es muy sonriente, gestual y muy activo. En todo momento está respondiendo a las preguntas y acompaña a los estudiantes con su mirada al hablarles, se involucra y hace lo necesario para que se dé la comprensión. Se observa que el profesor hace retroalimentaciones muy positivas a los estudiantes, por ejemplo:

- “muy bien, es exactamente la respuesta que estaba esperando”
- “no es esa la respuesta, pero estas cerca”
- “es correcto, lo has entendido muy bien”

Se observa además que el docente involucra la vida cotidiana de cada estudiante para una mejor comprensión de los contenidos, por ejemplo:

- “en tu caso, ¿cuál sería la respuesta?”
- “¿eso que acabas de decir corresponde a algo que ocurrió en tu vida, o lo viste por ahí?”

El docente tiene una alta capacidad de escucha y de disponibilidad hacia sus estudiantes. Le habla y les solicita de manera respetuosa (por sus nombres), y les incita a descubrir por ellos mismos los usos y funciones de la lengua. En todo momento toma en cuenta lo que los estudiantes dicen para relacionarlo con lo enseñado. Se observa que valoriza todos los comentarios y que implica a todos los estudiantes. Así mismo, tiene en cuenta las capacidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante, para lo cual se observa una excelente adaptación de su “input” para que todos se sientan cómodos y en un ambiente agradable de clase. Se observa también que el profesor busca incansablemente la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, y lo hace de una manera agradable y amable, por ejemplo:

- Estudiante: en español “profe, Disneyland no queda en Orlando, queda en los Ángeles”
- Docente: En francés “Ok, pero si me vas a corregir hazlo en francés. Entonces dínos dónde queda, pero en francés”.

En cuanto a lo que refiere a las explicaciones y correcciones, el docente es paciente y muy tolerante. Sabe guardar la calma en momentos en que el comportamiento de algunos estudiantes podría alterarse. La secuencia de observación se termina a las 16:40.

Fecha: Abril 07 de 2016 14:00 – 16:00	Ficha de Observación No. 04	Nombre profesor Observado: Leonel Valencia
--	------------------------------------	---

La observación se realiza en un grupo de estudiantes universitarios en el programa de Finanzas, Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad Externado, donde la Alianza Francesa de Bogotá orienta las asignaturas de francés lengua extranjera (fle). La clase donde se realizó la observación del docente tiene 11 estudiantes inscritos, con edades que oscilan entre los 17 y los 23 años. Se observa en primera instancia, desde el inicio de la sesión de clase, un grupo muy unido y cohesionado (Organización en U). El ambiente de clase es agradable y el docente tiene la atención dedicada de todos los estudiantes. El docente es amable, muy activo y siempre está sonriendo y con una actitud positiva y jovial. El volumen de su voz es agradable y motivante, y la matiza muy bien para lograr un sentimiento de confianza y tranquilidad en los estudiantes. En todos los casos, sus feedbacks son muy alentadores y motivantes, resaltando el esfuerzo de los estudiantes. Se observa que siempre está trayendo a colación aspectos de la vida real para que los estudiantes entiendan mejor lo explicado. En cuanto a su práctica docente, se puede observar un alto interés del docente por que los estudiantes aprendan, por ejemplo:

- Docente: “Santiago, ¿hiciste el trabajo, lo que había para hoy?”
- Santiago: “Si profesor, claro que sí”.
- Docente: “Muy bien, de eso se trata”.

Se observó en esta sesión en particular que el docente se interesa por conocer un poco más sobre la vida de sus estudiantes, más allá de los muros del aula de clase, por ejemplo:

- Docente: “Alejandra, pasas al tablero por favor”
- Alejandra: “No profe, no quiero pasar, usted sabe...”
- Otro estudiante: “Si profe, es que ella está incapacitada por su pie, no puede caminar”
- Docente: “Pero si yo la veo muy bien, ya no tiene las muletas. Vamos Alejandra, ¡tú puedes!”

También se pudo observar en el momento en que el docente realiza una “encuesta” grupal sobre un tema en particular, para motivar a los estudiantes a participar oralmente, a través de la expresión de lo que para ellos es cotidiano, por ejemplo:

- Docente: “Hablemos de la situación familiar de cada uno (estado civil): a ver, tú, Natalia, cuál es tu situación actual?”
- Natalia: (Risas), “soltera profesor”.

En cuanto al comportamiento entre los estudiantes, se puede observar que durante los periodos de trabajo en pequeños grupo o en la modalidad individual, existe entre ellos ayuda mutua en relación con temas lingüísticos complicados, por ejemplo:

- En español, voz baja: Una estudiante: “Camila, ¿te acuerdas cómo se conjuga el verbo ir en futuro?”
- En francés, Un estudiante: “Oye, sabes que hay que hacer en el punto 2?”

Por otra parte, el docente se muestra siempre disponible y tiene una alta capacidad de escucha. Así mismo, se observa que implica a los estudiantes en el aprendizaje y se dirige a ellos con respeto y con la intención de atender sus necesidades de orden académico (con relación a la clase) o personal, asumiendo una postura relajada y calmada, como ocurrió por ejemplo en el siguiente caso, donde una estudiante estaba distraída y parecía dormirse:

- Docente: “Oye, si ves que te estás quedando dormida, puedes ir a buscar un café y regresas”
- Estudiante: En español: “no profe, tranquilo, ya se me pasa”
- 5 minutos más tarde, la estudiante se levanta, toma su mochila y abre la puerta
- Docente: “Entonces, ¿vas por un café?”
- Estudiante: En español: “Si profe, salgo 5 segundos y regreso”
- Docente: “Ok, pero recuerda que ausentarse por mucho tiempo cuenta como ausencia, tú lo sabes”.

En general, se observa una labor docente muy comprometida y entusiasta, donde el profesor es protagonista del aprendizaje, pero no es quien detiene el saber o el “poder”, pues los estudiantes son miembros activos del proceso, participan, escuchan, se interesan y se involucran. La secuencia de observación se termina a las 15:30.

Fecha: Abril 12 de 2016	18:30 – 20:00	Ficha de Observación No. 05	Nombre profesor Observado: Edwin Plazas
--------------------------------	----------------------	------------------------------------	--

La observación se realiza en un grupo de estudiantes universitarios de La Salle College International, donde la Alianza Francesa de Bogotá orienta las asignaturas de francés lengua extranjera (fle). La clase donde se realizó la observación de la docente tiene 18 estudiantes inscritos, con edades que oscilan entre los 16 y los 20 años. La clase inicia tarde porque a la hora de inicio no ha llegado ningún estudiante. A las 18:20 llegan los primeros estudiantes argumentando problemas de tráfico (muy denso). El docente procede a iniciar la clase haciendo la siguiente observación:

- Docente, en español: “esta clase tiene lugar una sola vez a la semana, y si ustedes llegan tarde – por las razones que sean – están perdiendo ustedes, yo no”.
- Profe, pero lo que pasa es que... (Interrupción)
- No, no vale la pena que te expliques.

Al cabo de algunos minutos otros estudiantes llegan. El docente ya ha iniciado su exposición y se observa que simplemente ignora la llegada de los otros estudiantes. Más adelante durante la sesión los involucra en las actividades de comprensión. Se observa que el docente se muestra un poco distante de los estudiantes, y que de alguna manera no está en buena disposición para la clase (enfermo, cansado, etc.). A pesar de ello, se observa un comportamiento adecuado, respetuoso y amable con los estudiantes. La clase se torna por momentos muy magistral, con un monopolio de la palabra a veces exagerado por parte del profesor, y se observa que esto tiene cierta incidencia en el comportamiento de los estudiantes. Algunos de ellos están dispersos y se limitan a mirar sus celulares. Se observa que durante la realización de una actividad, un estudiante pregunta algo al docente, y el docente pareciera que no escuchó la solicitud, puesto que no respondió inmediatamente al estudiante, por lo cual el estudiante replica:

- En español, “Profe, cómo se dice *sentir* en francés”
- Docente: “depende, en qué contexto”
- Estudiante: “no sé, cualquiera. Es que tengo problema para venir el próximo martes, y no sé cómo construir la frase”.
- Docente: “En ese caso, mira en el diccionario”. Agrega, en español: “si quieres al finalizar la clase me cuentas y miramos”.

La sesión de observación termina a las 19:50.

Fecha: Abril 15 de 2016	14:00 – 16:00	Ficha de Observación No. 06	Nombre profesor Observado: Adriana Herrera
--------------------------------	----------------------	------------------------------------	---

La observación se realiza en un grupo de estudiantes universitarios en el programa de Finanzas, Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad Externado, donde la Alianza Francesa de Bogotá orienta las asignaturas de francés lengua extranjera (fle). La clase donde se realizó la observación de la docente tiene 13 estudiantes inscritos, con edades que oscilan entre los 17 y los 22 años. Antes de iniciada la sesión de clase, se puede observar que un grupo de estudiantes, que al parecer no se conocen bien, discuten (en español) sobre las razones por las cuales decidieron estudiar en esta universidad y no en otra. La sesión de clase inicia a las 14:10 con la presencia de un poco menos de la mitad de estudiantes. La docente inicia su exposición al tema. No se observa ningún ritual de inicio que involucre aspectos relacionados con el diario vivir como por ejemplo: ¿Qué hiciste hoy?, ¿Cómo están, todo va bien?, etc. Se observa que la docente está siempre en buena disposición, y a la escucha de los estudiantes. Guarda una cierta distancia sin que ello evidencie que hay una barrera entre la docente y los estudiantes. En un caso particular, se observa que la docente no accede inicialmente a la petición de una estudiante, pero luego cambia su discurso, por ejemplo:

- Estudiante: (en español, en voz muy baja, imperceptible), “¿profe, se acuerda que...?”
- Docente: “Yo les había dicho eso la semana pasada, pero Ok, puedes hacerlo”
- Estudiante: “Pero profe, yo no traje el libro”
- Docente: “Tranquila, había olvidado que les dije en la última clase que solo trajeran el cuaderno de ejercicios el día de hoy, no hay problema”.

La docente conoce el nombre de los estudiantes y les solicita de manera personal. Es muy amable, se observa que es siempre disponible y aunque no está todo el tiempo sonriendo, se remarca un alto grado de afabilidad por su parte. Está siempre a la escucha de los estudiantes. Con relación a su manera de explicar y de corregir, se observa una excelente disposición, muy calmada, amable y dispuesta. En ese sentido, involucra a sus estudiantes a ser parte activa del aprendizaje, les acompaña todo el tiempo con la mirada y les incita a descubrir aspectos ligados a la lengua, especialmente en la parte cultural. En cuanto a la retroalimentación, se observa que la docente hace sentir al estudiante cómodo, diciéndole que su producción es buena y que está haciendo un excelente trabajo. Con respecto al manejo disciplinario de la clase, en algunos momentos la docente se siente impresionada de ver que hay mucho silencio y que los estudiantes están trabajando sin dispersión o distracción. Incluso llega a comentar lo siguiente:

- Docente: Están muy silenciosos, ¿es por qué tenemos visita en la clase? (observador)
- Estudiante: en español (risas), si quiere nos activamos profe!

Se observa que el trato entre los estudiantes es cordial, y el trabajo en grupo es una posibilidad ya que los estudiantes se implican en las actividades propuestas. En ningún momento se observa que exista entre ellos tensión o situaciones incómodas, sobre todo al momento de la corrección, por ejemplo en el caso siguiente:

- Docente: "Hay que tener cuidado con la pronunciación de las vocales nasales" (a un estudiante que aparentemente tiene gripa)
- Un estudiante, en español: "Profe, entiéndalo, es que está tapadito"
- Clase: (risas)

En general, se observa una alta disponibilidad y compromiso de la docente, y también mucha flexibilidad para el trabajo en grupo, asumiendo las diferentes limitaciones que puedan aparecer durante la clase. Por ejemplo, ya que había indicado a los estudiantes que no trajeran el libro, sólo dos de ellos lo tenían, y era necesario trabajar un tema en específico. Para eso, la docente propone lo siguiente:

- Docente: ¿Cuántos libros tenemos?
- Un estudiante: "sólo 2"
- Docente: "Ok. Entonces trabajaremos con esos 2, más 1 que yo tengo, y les presto mi tableta. Por favor hacemos 4 grupos".

Anexo D: Transcripción Grupos Focales

Grupo Focal No 1: Universidad Santo Tomás

Instrumento:	Grupo Focal
Fecha	martes 20 de abril de 2016
Lugar	Universidad Santo Tomás, sede edificio Angélico.
Número de participantes	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input checked="" type="checkbox"/>
Estrategia:	Conversación orientada, toma de notas y registro audio
Ejes de discusión:	4 Preguntas (Transcripción de respuestas)

Pregunta No. 1	¿Cómo es su relación con sus estudiantes? ¿La vida personal de sus estudiantes en relación con las clases que usted orienta es importante para usted?	
Respuestas participantes	1	Bueno mi relación con los estudiantes es eminentemente académica, aunque si me interesa en cierta forma la vida personal en cuanto a las expectativas que tengan, como se sienten con la asignatura en general, cuáles son sus percepciones porque eso me ayuda a mí también a dirigir la clase, a mirar cómo direccionarla y cómo puedo acercarme a ellos para motivarlos. Es académica todo el tiempo, sin embargo a veces se toca la parte personal porque ellos muchas veces lo hacen en clase, entonces muchas veces ellos traen algún tema de discusión en algún ejercicio de speaking que estemos haciendo traen a colación temas personales y también pues digamos que fuera de clase a veces comentan sus problemas para excusarse y demás y he tenido estudiantes que llegan a decirme, es que estoy muy estresado por esto y esto y esto, y buscan el espacio también para hablar de temas personales.
	2	Sí, yo diría que sí porque no se puede completamente separar el ser humano y fragmentar lo académico de los aspectos de la vida, entonces hasta donde ellos me permiten trato de ser sensible en sus problemas y dificultades familiares, a veces en asuntos de trabajo más que todo con jornadas nocturnas que son estudiantes que trabajan, y el contexto del diario vivir, digamos yo de pronto en contra de las restricciones académicas yo no cierro la puerta, porque yo sé que hay muchos estudiantes que quieren llegar pero que por razones de trabajo de pronto ellos quedan estancados en los trancones. La vida personal de mis estudiantes sí es importante. No puedo decir que la vida de cada uno de mis noventa estudiantes en este semestre por ejemplo es una vida que me toca directamente, pero yo no creo que el profesor puede ser apático a las dificultades personales, otra vez, hasta donde ellos me permiten trato de por lo menos escuchar y orientar y yo sé que la empatía ayuda también que ellos se sientan bien en clase.
	3	Hay algunos estudiantes con los que uno puede tener una relación estrictamente profesional en todo el sentido de la palabra y depende mucho de qué tan abiertos estén a decirte cosas sobre su vida personal, entonces por ejemplo, cuando alguien falta entonces te dicen que es que fulano estuvo enfermo, o les pasó aquello, entonces después uno puede preguntar, bueno y cómo sigue la mamá o que pasó aquí, entonces pues mucho depende de qué tanto se abra el estudiante. A mí me parece que es importante como conocerlos un poquito más, porque entonces puede uno establecer una relación más cercana con esa persona y entonces a veces pensarla yo que el aprendizaje funciona mejor cuando efectivamente eso se da, pero hay personas que no, eso es mi vida privada, eso no tiene nada que ver y no te dan como esa opción, entonces pues no siempre es. Con el grupo que tu observaste los chicos son mucho más abiertos a ese tipo de cosas entonces por ejemplo, Eduardo le encanta cantar, entonces lo ve uno cantando karaoke en la cafetería, entonces "ah, cantaste muy bien o tal cosa". Eh entonces pues también es a veces como ellos van un poquito más allá. A veces uno les pregunta por decir algo si tienen hermanos o que hacen, o tal cuento y entonces ellos te dicen y tú? Y entonces pues uno también les comparte algo pero pues si nadie pregunta, entonces pues se deja de ese tamaño.(risas)
	4	Well ah, I wouldn't say I have any personal contact. Well, I mean it all depends, I mean I wouldn't say I have like any personal relationship outside of the school, but in the class or at campus, you know, of course you always have some students you need to get along with or you know you talk about different things besides , you know, a class. So I think for me it's important to remove the barrier of like the teacher-student relation in the sense of build what for me it's a little rapport.....of what your students you know feel so uncomfortable by either party.
Pregunta No. 2	Durante su formación profesional como docente ¿Qué elementos complementarios al aspecto técnico (metodología y pedagogía de la enseñanza de idiomas) le han aportado a su formación ética profesional? Explique por favor cómo ha sido esto útil en su práctica docente.	
Respuestas participantes	1	Pues primero entendiendo la responsabilidad social que tengo como docente, es el saber que lo que yo haga va a impactar directamente en la vida de mis estudiantes y que para mí ellos sean importantes como seres humanos a pesar de que no se toque la vida personal en clase. Aunque yo procuro no acercarme tanto por mi personalidad, para mí sí es importante lo que ellos son como seres humanos entonces es entender a la persona como ser humano y verla también como ser humano para entender otras dimensiones de su vida y que eso me ayude como te decía antes a cómo direccionar el proceso de aprendizaje. En el pregrado yo tomé una clase de ética y además yo estudié en universidad católica entonces las universidades católicas normalmente tienen clases de humanismo, entonces digamos que esas fueron como las clases que me dieron como las bases para direccionar mi profesión. Realmente lo que vi en la universidad no siento que lo aplique, siento que lo he aplicado más por otro tipo de aprendizajes mucho más personales que académicos, más por vivencias personales, más por creencias, que más que por que lo haya visto como tal en la universidad.

	2	Pues yo creo que más que toda mi experiencia de vida y los objetivos que yo misma definí para el quehacer docente, yo creo que en un mundo tan agitado no deberemos ser otro componente que acumula estrés, que acumula problemáticas. Es algo que de pronto no enseñan en la formación docente pero yo trato que el espacio que yo promuevo como mi parte de docencia sea agradable, agradable significa llegar con sonrisa, y pues ser empático... La ética se enseña en la formación en las licenciaturas, también las metodologías tomistas que se basan en el humanismo, lamentablemente es más fácil caer en la cotidianidad de alcanzar mil cosas y todos tenemos también a veces nuestras dificultades personales entonces, una cosa es cuando nos enseñan y otra cosa es que aprendemos. Yo creo que si nos enseñan o no nos enseñan ética sabemos qué significa, si nos enseñan o no nos enseñan humanismo todos sabemos qué significa. El saber lo tenía desde antes pero no es lo que le enseñan a uno sino lo que uno quiere ejercer.
	3	Básicamente en los Andes que fue donde yo hice el pregrado, pues hay una formación en otras áreas, entonces pues había Literatura, Matemáticas, eh, materias de psicología que igual te ayudan a conocer la gente y a poder interactuar más con las personas, clases sobre cultura, entonces pues de alguna manera todo es que uno va aprendiendo en áreas que no son necesariamente de pedagogía, pues te ayudan a crecer como persona y eso es algo que es importante cuando se es docente porque si uno no tiene nada que aportarle a nadie pues si solo es en inglés y nada más, entonces pues eso no funciona, entonces pues uno aprende de las personas con las que comparte, yo todavía recuerdo con muchísimo cariño las clases que tomé con Ramón de Zubiria por ejemplo, entonces para mí era un placer absoluto estar en esas clases con don Ramón porque uno aprendía sobre un autor en particular pero también aprendías mucho de todo lo que él estaba compenetrado con esa persona lo que significaba leerlo a tal punto que digamos que dentro de mi promedio o no sé de pronto dos materias que tomé con don Ramón, pero después yo sabía que sus clases eran los jueves a las 4 de la tarde, entonces pues si yo tenía libre los jueves a las 4 de la tarde y trataba de estar libre los jueves a las 4 de la tarde, yo iba, averiguaba donde estaba e iba a oírle sus charlas y las cosas y entonces estas ahí porque quieres aprender a mí no me interesaba presentar los trabajos porque eso era lo de menos pero era como poder tener ese contacto. De los profes que uno tiene aprende cosas con las que uno se identifica o son valiosas pero también aprende uno cosas que dice yo en la vida voy a hacer esto y que uno como que guarda eso en la memoria y trata de decir no, esto que hizo tal persona me hizo sentir tan mal que nunca se lo voy a hacer a mis estudiantes entonces uno como que mantiene cosas de eso. Igual digamos que además de esa formación de pregrado, el haber hecho inicialmente una maestría en la Javeriana en Relaciones Internacionales te da otro bagaje porque digamos que si bien esa maestría te ayuda en puntos que es un poco a veces lo que, la motivación que tiene la gente para tomar una maestría, era un verdadero placer y una de las razones para elegir esa maestría era oír a alguien que la estaba tomando como todas las cosas que veía que pasaban como todo lo que le hacía pensar esa maestría y más que realmente haber hecho algo como tangible con lo que aprendí en la maestría en Relaciones Internacionales, era como ganar en entendimiento de globalización, de cultura, de resolución de conflictos, entonces pues igual fue una experiencia muy muy chévere, recuerdo por ejemplo que tuvimos clase con un profesor que era Gorvanév y Gorvanév es ruso, entonces, con él veíamos algunas cosas que era ver ese otro lado de las cosas porque nosotros estamos acostumbrados a ver "la verdad según América" pero esta era la verdad según Rusia, entonces, era como poder ver esa parte. Como un profesor Enrique Serrano que además es un escritor fabuloso, era conocer de India, de China, de todo ese mundo al cual uno normalmente no tiene acceso. Con Pedro Valenzuela era todo lo que tenía que ver con resolución de conflictos y entonces aparte de que es una persona absolutamente fascinante como Enrique Serrano era un placer aprender de todo lo que había ahí. Cuando hice la maestría en Lancaster que fue en enseñanza de inglés como lengua extranjera entonces poder trabajar con personas como Anderson, era algo así como ¡Guau!, porque era una persona como el típico experto, reconocido, famoso, no sé qué y que es tan cordial, tan amable, tan abierto, tan así que uno se queda como ahhh, qué es esto?, esto está más allá del bien y del mal. Y esas son posibilidades que uno normalmente no tiene, entonces pues fue absolutamente fascinante. Cuando después de haber regresado alguna cosa tenía que preguntarle y entonces mandé el mensaje típico de: "no sé si te acuerdes de mí pero no sé qué bla, bla, bla". Me contestó como a muy pocas horas de haber enviado el mensaje y me escribió algo como My favorite colombian no sé qué y yo me quede absolutamente derretida porque yo decía pero a ver? Entonces digamos que esa posibilidad de poder estar con gente de ese talento y ver cuán sencillas cuan asequibles son, ay por Dios uno es un pobre bobo ahí que nada que ver, no? Entonces pues eso te enseña cosas de alguna manera. Es curioso porque por ejemplo con él trabajamos evaluación porque es experto en evaluación y entonces una de las cosas que es como listo, tú te sientas y diseñas, bla, bla, bla y haces este no sé qué y ta,ta,ta. Cuando comienzas a mirar algunas cosas, comienzas a dudar absolutamente de todo eso que hacías ya con la certeza de hacerlo y entonces es como el descubrir de micróscopos sólo sé que nada sé y tengo todo un universo por aprender, entonces pues queda uno ahí como Guau, queda uno marcado con una cantidad de cosas. Entonces pues si de alguna manera eso que uno ve en la otra persona contribuye con la formación ética de qué se hace que no se hace. Durante el pregrado que yo me acuerde ética como ética jamás, era la ética de la vida, o sea de lo que ves que la gente hace o no hace lo que realmente lo que te formaba sí, no porque tuvieras una cátedra que se llamara ética, porque hasta donde yo me acuerdo jamás vimos algo así, pero igual digamos que cuando uno es egresado de la Universidad de los Andes, tú dices si yo necesito a alguien fijo me voy por alguien que sea de los Andes porque conoces la gente. Y yo sé que ha cambiado pero sé que en muchos aspectos sigue siendo eso que vivimos cuando estábamos en la universidad entonces pues yo creo que más que aprenderlo porque tuviéramos un espacio donde habláramos de lo que es ético y lo que no es ético, era como la vivencia y como si más lo que la gente refleja que porque tuviéramos una clase de ética.
	4	well yeah, I think some of the courses I was taking like it was...it was part of a course, I mean it was not an entire course based on ethics, but I think I remember taking it was a course on educational psychology well I don't remember the name of it, but it was like part of a course, it wasn't an entire course.... I don't think it's helped me, I think you know, I feel my ethics, you know, really grown in my family, you know, my personal life, you know, I think I've built it you know, that sense, not, you know, I didn't really learned it, you know, from school, I think I really learned it, you know from my family, my parents, you know, my parents are also teachers, you know, so Not just my family, you know, it was just, you know, also for me, you know, what I thought that was right or wrong, in the sense that what is the right thing to do and again, I mean there is people who don't have any sense or foundation in formal ethics and they didn't learn it from any formal way of university, they learned it from the university, their work, their friends, their family, but in my situation I think there is... Well I mean I think that for me my ethics came from my up learning and I guess my personal permission of myself, you know, there is people who always come from good up learnings and they don't always have good ethics, so I guess it all depends on you too. You know how you learn it, how you get this information, how you gather this information, so.
	Pregunta No. 3	¿De qué manera el hecho de transmitir conocimientos técnicos (idiomas) se podría considerar como una acción formativa complementaria orientada a los estudiantes, en el sentido ético y del desarrollo de la persona?
Respuestas participantes	1	Bueno yo pienso que cuando una persona inicia algún tipo de estudio tiene que formarse no solamente en la parte técnica sino en la parte de valores y en la parte conductual en cuanto a que tiene que ser responsable, es una persona que tiene que empezar a analizarse a sí misma para encontrar formas en las que su estudio sea efectivo y sea eficiente, entonces tiene que aprender a respetar a los demás también, a escuchar las opiniones de los demás, a ser tolerante dentro de clase y me parece que no solamente en clase de idioma sino en cualquier otra clase. Entonces escuchar al otro, aprender del otro, compartir, aprender a ser responsable, aprender a manejar tiempos también. A los estudiantes les sirve aprender un idioma desde la base de poderse comunicar con otras personas. Cuando tu aprendes otro idioma y tienes la posibilidad de entablar comunicación con otras personas que no hablan tu idioma, eso de por sí que ya es enriquecedor y aprendes también acerca de diferencias culturales, entonces eso también te ayuda en tu formación como persona, aprendes también a ver otras realidades diferentes y eso expande también tu mente. Es también desde conocimientos generales que muchas veces se abordan porque el idioma no es solo el idioma como tal sino es un instrumento y es una herramienta para adquirir nuevos conocimientos, entonces expande tu horizonte en cuanto a los demás seres del mundo, te da la oportunidad de comunicarte con otros, te da la oportunidad de expandir tus conocimientos en cualquier materia, de ser una persona con un bagaje cultural mucho más amplio, entonces en esa medida me parece que ayuda al crecimiento personal de los estudiantes.
	2	Yo creo que idiomas específicamente inglés no es materia como tal, es una herramienta de trabajo, normalmente nuestros estudiantes estudian inglés porque necesitan estar a nivel para su contexto profesional...yo creo que el componente cultural del inglés influye en la parte de interacción verbal. Sin embargo, toca mediar entre varias culturas y la cultura latinoamericana es muy distinta de los contextos diarios, de las necesidades que los estudiantes expresan tratamos de no imitar culturas que no corresponden al contexto local es algo un poquito difícil y trato de concientizar a mis estudiantes frente a estos aspectos y son aspectos que a veces generan vacíos en la comprensión, no es solamente usar las palabras sino también saber qué queremos decir con las palabras que usamos y no solamente como uno quiere sonar sino como suena, como se interpreta, es un ejercicio que desafía bastante. Aprender un idioma hace que la persona crezca porque es como meterse en otros mundos, el idioma es una mediación entre las personas que viven en otro contexto entonces si los hace crecer.
	3	Yo pensaría que si bien uno está digamos que transmitiéndoles por decir algo ayudándoles a comprender la gramática, el vocabulario, y a desarrollar sus habilidades en la lengua extranjera específicamente, uno también tiene la opción de cómo hacerlos pensar un poquito más allá de por qué hacen las cosas de cómo las hacen, de qué es realmente importante, de a veces incluso poner el dedo en la llaga de decir esto es perfectamente viable para que ellos reaccionen y te digan oiga no eso no se debe hacer o algo así. Uno está como todo el tiempo tratando de que la gente se involucre y que piense un poco más allá que es algo que en realidad es importante en formación integral y en formación profesional, entonces pues no necesariamente es porque uno se va a sentar a echarles la carreta de esto sí o aquello no pero pues digamos que ese es un aspecto que tiene muy bueno el tener que trabajar con idiomas que es al tomar las diferencias culturales, al tomar todo ese tipo de cosas, pues entonces uno como que puede moverle el piso a la gente y hacer que la gente tenga que reaccionar. Muchas veces yo les digo "ah, pero es que usted no tiene que decir la verdad necesariamente, o sea aquí no es un confesionario, entonces si usted quiere inventar puede inventar. Porque muchas veces

		siento que como que la gente se cohíbe porque piensa que su vida es tan predecible, tan común y corriente que como que no tiene nada que decir, entonces hágala más interesante y póngale la sazón, especialmente cuando escriben, no tienen necesariamente que escribir de que si estuve en las vacaciones e hice esto o aquello, pero pues con lo que usted tiene qué podría decir, piénsese en otro aspecto y permítase la posibilidad de ver otras opciones que no necesariamente haya hecho, o sea que sean creativos, que inventen, que vayan más allá y a veces es chévere cuando la gente como que se engancha y te sigue el juego y logran hacer muchas cosas. A veces la gente está muy allá, muy apática y como que no quiero esto, y entonces es más complicado. Es valorar la cultura que es diferente en la medida que es diferente, no necesariamente para que digas es mejor o es peor, porque la tendencia también es de a compararlo y a ponerle juicio de valor, es mejor o es peor, es aceptable o no es aceptable, pero ese no es el punto.
	4	I don't think so, I don't see how learning a language can make you improve your ethics in any way, unless you know, you're opening up to a new culture. But you have to experience the culture, I mean you will have to live in the other culture so that you learn. Well yeah, maybe certain topics you teach in class, or I mean, yeah, of course when you have a student that teach you a student relationship and they do something that is not right, so for example a student gets caught cheating in class and you ought to see and talk with the student and tell him that it's not right, you don't do that, but in that sense yes you're right, well it doesn't happen always but yeah I see what you're saying now yes, of course, depending on the situation and you know, by telling them that's not right, you don't do that, you know what I mean, you don't build a society by cheating, you know by doing things, you know, pretty much getting things by easy way so yes you're right you can transmit the message of ethics in the class. Yes in the class, you know, by learning language, learning math, learning science, learning any topic, yeah. And it doesn't really matter whether you can have a teacher-student relationship with the student, so if they're doing something really wrong, I feel like it's the teacher responsibility to say hey, well you know, not in a horrible way but you know, this is not right, yes, come on, you should, you know, that's what you should, you know. Students will learn ethics in the language class because of the culture, but that doesn't necessarily mean that they are going to use it, you know they will learn that this is right, or this is wrong, you know, and that doesn't necessarily mean though that in their personal life that it's going to change them. If they have very developed in certain way, for them cheating is ok, and by me telling them that cheating is wrong doesn't necessarily mean that they are gonna stop cheating. They can learn if they get in big trouble or if they get caught cheating and if there is big consequences of course, they can learn. You know, by doing any mistake you know, I've got a big trouble because of that, yes of course. It has to change someone.
	Pregunta No. 4	¿Aparte de la remuneración recibida por su labor docente, existe otro tipo de retribución o motivación personal en su tarea educativa? Explique por favor.
Respuestas participantes	1	Me gusta pensar que de alguna forma si hay un impacto positivo en mis estudiantes, seguramente no en todos, porque seguramente no a todos les interesara, no todos encuentran la utilidad, no todos están motivados pero si en por lo menos algunos, ojalá la gran mayoría y de ayudarlos a que vean otras perspectivas del mundo en tocarlos con el ejemplo, si puedo yo servirles de alguna forma para que ellos digan, bueno esto no se hace así, esto se hace así, empezar como a guiarlos con ciertas conductas ayudarlos a formarlos si como personas y que esas personas crezcan no solamente en su habilidad comunicativa en lengua extranjera que es el objetivo primordial sino que eso también va acompañado de otros aspectos de formación que uno piensa que se terminan en el colegio y que resulta que no terminan en el colegio, entonces en la medida en que uno pueda impactar sus vidas en que ellos vean que lo que uno les ha enseñado les es de utilidad de forma instrumental y también para su vida personal y para su vida profesional, me gusta. Me gusta pensar eso. Me gusta pensar que finalmente uno si tiene un impacto positivo en los estudiantes. Muchas veces el hecho de que los estudiantes te expresen agradecimiento y que finalmente se sientan cómodos contigo y a veces se sientan tan cómodos contigo que empiezan a contarte cosas de la vida personal que uno nunca pensó escuchar. Entonces que sientan confianza, que se sientan cómodos contigo y que sientan que el ambiente es un ambiente propicio, relajado, que uno los tiene en cuenta como personas, ellos agradecen eso muchas veces y a veces uno se los encuentra muy después de mucho tiempo y ellos también lo recuerdan a uno de manera grata así como uno también recuerda ciertos profesores, entonces tener ese impacto que digamos que lo recuerden a uno de manera grata porque uno si tuvo una influencia positiva, eso me motiva, aparte del sueldo.
	2	Si, pues primero yo creo que uno como profesor crece bastante. Si reconoce la necesidad de equilibrar el ego, hoy en día no somos sólo las personas que avalan el saber sino que estamos compartiendo los saberes entonces primero uno aprende mucho de sus estudiantes y de sus mundos, trato de dejar tareas que sean flexibles donde ellos, los estudiantes, pueden traer de sus saberes, de sus mundos y aprendo mucho. Y fuera de eso mirar a mis estudiantes de todos los últimos años saludando en los corredores, y sonriendo y llegando con detalles y celebrándome los cumpleaños, yo creo, que es un valor agregado que no se puede cotizar.
	3	Siempre tiene que existir porque si no existiera no estaríamos aquí. Normalmente la remuneración económica que se obtiene en la docencia no es que sea Guau!, cuando tú hablas con personas que tienen mucho menos tiempo de experiencia y que están en un área x de que si entonces se ganaron no sé cuánto entonces uno dice: Dios a mi cuánto me toma ganarme ese dinero o algo así. Pero yo creo que cosas como el ambiente laboral, que sea con gente agradable, con gente de la que estas aprendiendo todo el tiempo, entonces exige como mirar más allá porque si bien uno está facilitando el aprendizaje también está ganando mucho en términos de aprendizaje de conocer otras personas, como son, como aprenden y o sea uno también está ganando en esa relación y hay mucho de emocional en la relación de docencia, entonces esa parte es importante como sentirte útil, como ver que la gente si aprendió, que ya puede hacer más cosas o ese tipo de cosas, eso es muchas veces más importante que lo que sea que estas ganando a nivel económico en un sitio. Entonces no es solamente lo que hagas de tu sueldo, sino como todas esas otras cosas, que a veces es como que te quita mucho y sientes que no te da lo suficiente, pero pues digamos que cuando se llega a ese punto la solución siempre es busquemos otro horizonte, aquí no más y entonces llega uno al punto donde le toco moverse a otro lado. Cuando trabajaba en la Javeriana por ejemplo, muchos de los años que yo trabajaba en la Javeriana estaba en la licenciatura, entonces dictar cursos de la licenciatura y de pronto dictar uno que otro curso de servicios, era una forma de compensar, porque son públicos diferentes y lo que das a uno, no necesariamente o le pides a uno es lo que le pides a otro, entonces era una forma como de compensar algo allí, entonces pues esa parte digamos que era interesante. El público es distinto, digamos que aquí no es lo mismo dictarle a Derecho que dictarle a Negocios o que dictarle a Ingenieros, o que se yo, entonces pues también como que ahí hay un dar y recibir que también es importante, a veces hay gente súper querida y en otros hay gente súper antipática y uno dice: Dios mío estoy en el lugar equivocado, pero pues digamos que tanto eso no llegue a un punto crítico.
	4	Personal motivation? Well I enjoy teaching, because I like the social interaction, and I like in any, you know, I worked in companies before and I did different things before I was a teacher and I think that in the sense, you know teaching can be difficult when you have to correct exams or send them reports, but at the same time, you know, teaching gives us a sense freedom for a while, you know, I'm not saying we don't have responsibilities, we do, from the office or institute, but when you are in a class, you know, in that moment you are your own boss, in that moment, in the classroom, so we have to have a sense of liberation, and you know and I also enjoy the interaction and I do enjoy teaching and helping kids, and speaking with them and get to know them, I do like that. This activity makes me grow as a person because you're learning every day, I mean with the students I learn. As well as students are learning from us, we learn from our students, and we learn different things because, you know, they could be studying law you know, I could be teaching law students, or could be teaching engineering students, so you learn something from their careers, and even when you're wrong I mean, even in teaching, you know, many times your approach can be wrong and your students can tell you, so you learn and you grow and if you make mistakes your students can get you feedback from your students, hey teacher I feel, you know, so that helps you grow in the other sense, in your job as a teacher.

Grupo Focal No. 2: Alianza Francesa de Bogotá

Instrumento: Grupo Focal
Fecha: martes 26 de abril de 2016
Lugar: Alianza Francesa de Bogotá, sede Centro (Cr 3 No 18-45).
Número de participantes: 1 2 3 4 5 6
Estrategia: Conversación orientada, toma de notas y registro audio
Ejes de discusión: 4 Preguntas (Transcripción de respuestas)

Pregunta No. 1	¿Cómo es su relación con sus estudiantes? ¿La vida personal de sus estudiantes en relación con las clases que usted orienta es importante para usted?
----------------	---

Respuestas participantes	1	Para mí sí, porque siempre que no sea indiscreto porque personaliza más las clases y pueden identificar pues con temas que estemos tratando en una clase y como que aporta mucho a la clase, las anécdotas, las experiencias personales.
	2	Sí también y siempre pues pasa que un estudiante, no sé, puede entrar en un salón llorando o sea le está pasando algo y siempre trato de estar muy pendiente de eso y pues tratar de hablar con él al final de la clase o bueno, no si, siempre estoy súper atenta a esto.
	3	Bueno, yo creo que siempre evito realmente buscar inmiscuirme en la vida de mis estudiantes, siempre trato de tener la relación digamos, lo más profesional posible, pero eso no quiere decir que a mí no me importe el bienestar de los estudiantes, por ejemplo yo sé que algunas veces están mal, los veo como llorando, como preocupados o que algo pasa o algunas veces intento inspirar la confianza para que ellos me hablen de las dificultades que tengan en su vida personal que puedan afectar la clase que me interesarían y de eso yo intento estar pendiente e inclusive si ellos lo permiten yo pregunto qué pasa, qué va mal, qué es lo que está afectando su rendimiento en mi materia, pero digamos la parte personal de mi estudiante me interesa en la medida que eso afecto lo que está haciendo y en la medida que ellos me lo permiten y me soliciten de pronto consejo, ayuda o algo por el estilo, pero de resto que yo esté buscando de pronto estar pendiente de su vida personal no lo hago realmente.
	4	Sí realmente coincido con mis colegas, básicamente son los estudiantes los que se acercan a mí a contarme sus inconvenientes que por ejemplo que un día tuvieron que faltar por alguna otra razón, motivos familiares, personales y pues si trato de darles consejos pero hasta donde yo creo que es debido y no trato de involucrarme mucho en la vida personal de ellos, o sea para no generar luego malos entendidos.
	5	Yo creo que para finalizar yo creo que es el contexto en el que estamos, la enseñanza universitaria no es que se preocupe tanto por el desarrollo personal y emocional de los estudiantes, se espera que ya tengan un nivel, digamos que algún autocontrol, de algunos aspectos que hacen parte inherente de la vida de ellos y pues como la mayoría de mis compañeros han coincidido, la vida personal se hace importante en el momento en que se afecta la vida académica, mientras un estudiante no llegue con problemas o que un estudiante tenga alguna dificultad emocional que no le permita desempeñarse bien académicamente creo que nosotros tendemos a ignorar esa parte humana del estudiante.
	6	Intento no meterme en la vida personal de mis estudiantes pero digamos que sí hay cosas que yo sé que influyen en la actitud en clase y que para mí por eso son importantes, no son importantes porque hagan parte de la vida privada de ellos porque intento separar los dos tipos de vida, el privado y el académico digamos, pero sé que hay aspectos de la vida personal que influyen en la actitud hacia el aprendizaje y en la disposición al aprendizaje y por eso me parecen importantes, entonces recuerdo, buen así en algunas ocasiones, que los he visto que están mal, que tiene sueño, que los veo cansados, yo me acerco le digo si quieres vete, tomas un café, después regresas y o vienes y lo tomas aquí no hay ningún problema desde que estés concentrado, digamos que me parece que es importante no por el chisme de la vida personal sino porque eso puede tener una incidencia sobre el aprendizaje y me parece importante que ellos estén en la disposición, que vean que de parte mía no solamente van a recibir conocimiento sino que, pues no soy un amigo ni me presento como tal, pero que me interesa de cierta manera, me interesan ellos como personas no como simplemente sujetos que aprenden sino como personas y pues ése es el estatus que intento darles en mis clases.
Pregunta No. 2		Durante su formación profesional como docente ¿Qué elementos complementarios al aspecto técnico (metodología y pedagogía de la enseñanza de idiomas) le han aportado a su formación ética profesional? Explique por favor cómo ha sido esto útil en su práctica docente.
Respuestas participantes	1	Pues, como extranjera, como francesa, yo creo que pues como mi formación fue más literaria, pues hacia la historia, las lenguas, y que también por los viajes que hice, y todo, yo creo que eso me aportó como persona, el respeto, la tolerancia que uno como persona, como profesora tiene que tener pues hacia y con sus estudiantes en la parte cultural e intercultural.
	2	Yo creo que puede ser las prácticas que hice y donde trabajaba antes porque antes, o sea, el público de la Alianza y de la Universidad era muy distinto, o sea, no trabajaba en este ámbito antes, entonces creo que fue más bien eso que me aportó mucho y trabajar con instituciones, asociaciones, o digamos más con migrantes y con, fue más eso al principio de mi formación, y las prácticas que realicé, y pues obviamente lo emocional era muy importante y a veces demasiado importante, o sea, se perdía un poco de vista lo pedagógico y la relación con las personas, entonces, creo que fue más bien eso en la formación: las prácticas que realicé.
	3	Yo vi en la Universidad una materia que se llamaba Ética Profesional, pero en realidad, pues, primero en la Universidad uno ve todas las materias como un asunto puramente teórico, por lo tanto no le di la importancia o en el momento no era plenamente consciente qué tanto me podría aportar esa materia en mi ejercicio profesional. Creo que en esta parte lo que he aprendido ha sido más que todo a partir de la práctica, del ejercicio real de qué tipo de gestos, actividades en sus clases salen bien, salen mal, qué tipo de trato puede ser correcto, que no puede ser correcto, qué puede ser bien tomado o mal interpretado por parte de los estudiantes, por ejemplo, en la parte de relación interpersonal y demás, pero creo que eso ha sido algo que definitivamente yo he adquirido solamente en la práctica, realmente las formaciones, creo que cualquier formación en ese respecto siempre se quedará corta puesto que hay cosas que sólo se aprenden en el ejercicio profesional.
	4	Durante mi formación profesional no recibí una, digamos, una materia en sí donde nos forjaran la ética profesional y valores fue sobre la marcha, la práctica, realmente, y cada grupo con los que uno tiene contacto aporta algún aspecto, pues que ha ayudado digamos a complementar estos métodos.
	5	Nosotros vimos una materia que se llamaba Cátedra de Vida Universitaria en la cual se buscaba formar en el pregrado, formar a los estudiantes que ingresaban en la Universidad, y hacer prevenciones y campañas sobre de todo lo relacionado con sobretodo drogas, sexualidad responsable, digamos que eso fue el ámbito académico y el ámbito institucional buscaba crear. Personalmente yo creo que mi formación ética la he recibido de mis docentes, todo a lo largo de vida yo creo que tiendo a hacerlo involuntariamente, pero tiendo a evaluar cómo profesor me enseña, y cómo ese profesor transmite el conocimiento, y qué lo hace persona, porque una de las cosas que me convence como profesor es que nosotros no sólo tenemos una parte académica sino también tenemos una parte ética y una parte humana y tiene que estar equilibrada, que se reafirmó con la maestría (Maestría en dificultades del aprendizaje), un estudiante tiene derecho a aprender porque es un ser humano, y esa ha sido una de las cosas que me ha permitido construirme como docente y como persona.
	6	Yo tuve una materia en la Universidad llamada la identidad del pedagogo, ahí hablamos, pero con ese enfoque no. Yo siento que lo que hace que yo me interese por esa parte personal y como que intenté acercarme a ellos es por una decisión personal que yo tomé, de no ser simplemente un profesor que dicta una clase y está al frente y no le interesa las personas que están con él, sino que entiendo que hago parte de un campo de acción que son las humanidades y que por lo tanto la educación no puede ser deshumanizada. Entonces entiendo que porque lo decidí así, yo no me voy a acercar a ellos como un amigo, un parcerero, porque tampoco creo que haya que pasar esa frontera, pero digamos que ha sido más bien mi formación personal, mis creencias religiosas, que también hacen que yo me oriente mucho hacia el ayudar, hacia el servir, el amar a los demás, y una manera de amar a los estudiantes es demostrándoles que son importantes para mí como ser humano. Digamos, no es tanto ni en mi maestría ni en mi licenciatura vi alguna materia que se hubiera enfocado de esa manera, no.
Pregunta No. 3		¿De qué manera el hecho de transmitir conocimientos técnicos (idiomas) se podría considerar como una acción formativa complementaria orientada a los estudiantes, en el sentido ético y del desarrollo de la persona?
Respuestas participantes	1	Pues yo diría que tanto en los contenidos pues no sólo es una clase de idiomas, de lingüística, sino que tratamos contenidos humanistas, en cuanto a temas ambientales, cosas que como persona te abre la mente a temas políticos, ambientales, sociológicos, históricos y también en la metodología, el hecho de hacerlos trabajar de una u otra forma, en grupo, trabajos, proyectos en equipos, pues esto en términos de comportamiento pues esto también es formador y también en el hecho que siempre un idioma es un sistema de pensamiento diferente, una visión del mundo particular y que tener varias visiones del mundo siempre le abre la mente a uno.
	2	Yo creo que también la parte intercultural en una clase es muy importante y lo que me gusta aquí es que siempre trato de, o sea, no solamente transmitir sino que ellos también me transmiten mucho y siempre, o sea mantener este lazo entre la clase y yo y ver que yo no soy solamente el profesor en la clase, pero sino también, eh no sé cómo explicarlo, pero que ellos también siempre tiene cosas que transmitir, cosas que enseñar, entonces siempre trato de crear un ambiente para justamente que el aprendizaje sea para todos, eso es por la parte, digamos, intercultural yo creo.
	3	Bueno yo creo que, digamos, nosotros como profesores de idiomas estamos en cierta manera limitados un poco al nivel del idioma que se está trabajando y hay temas que a uno le gustaría tratar con sus estudiantes, pero como el objetivo principal es el idioma pues la limitante del idioma será la que digamos el nivel de idioma que tenga el estudiante es el que determina qué tipo de actividades se pueden hacer o no en clase y obviamente en que se pueden tratar temas en clase de idioma pero temas sobre política, sobre economía, sobre ecología, bueno, temas realmente diversos, pero siempre esto va a hacer una cuestión teórica, yo siempre creo que para aprender sobre asuntos como valores y demás, más que la teoría se necesita realmente espacios en los que se permite una reflexión, un análisis donde haya momentos para la crítica, la autocrítica, opiniones abiertas respetadas sobre de lo que cada uno crea con respecto a una situación, a mi parece interesante por ejemplo en cursos ya de un nivel de conversación en lengua extranjera proponer temas que puedan ser polémicos, sobre algún evento que cause algún tipo de reacción, y me parece importante provocar momentos en los que se puedan compartir opiniones y reflexionar, y eso puede contribuir de cierta manera a la formación de los estudiantes.

	4	Yo sí creo que con los idiomas se está transmitiendo ética y contribuyendo al desarrollo de la personalidad por el simple hecho de transmitir un saludo, una manera, un gesto, una costumbre, ya estás transmitiendo una forma de comportamiento inherente a una cierta cultura. Entonces, yo sí creo que los idiomas, igual por venir de las humanidades, están transmitiendo justamente ese sentido ético.
	5	En estos momentos, una persona que se enfrente a un idioma, lo confronta sobre su forma de aprender, sobre su forma de mirar el mundo, y el trabajo que se ha hecho en formación, y lo que se está proponiendo ahora por ejemplo, involucra la meta cognición, el reconocimiento del ser, lo involucra como un ser que ha aprendido y un ser que sabe, entonces desde el principio los estamos llevando a un auto reconocimiento, con el fin de evaluar sus capacidades y sus fortalezas como ser humano.
	6	Efectivamente creo que sí, de hecho creo que no sólo los conocimientos técnicos en idiomas, sino en cualquier área. Yo siempre se los he dicho a ellos cuando les llamo la atención o cuando hacemos reflexiones en torno a alguna situación de clase que yo no solamente estoy ahí para enseñarles a decir yo me llamo o yo tengo tantos años, sino que estoy ahí para ayudarlos a formar y a ser mejores personas. Entonces cuando ocurre alguna situación de clase que yo veo que no me gusta, yo hago un paréntesis, y hago una reflexión sobre eso. Obviamente no es una reflexión larga ni con tintes de superación personal ni religiosos, ni nada por el estilo, pero si hago que reflexionen sobre su actuar, sobre sus comportamientos, sobre sus comportamientos como persona, no solamente en la clase, sino ya como eso puede trascender y como con comportamientos a veces que para ellos son tontos en clase, ellos están mostrando parte de su persona, y les he hecho caer en cuenta que ellos son persona en todo momento, y de cómo todo lo que uno hace demuestra que tipo de persona es uno. Recuerdo que no hace mucho tiempo en la Universidad Externado hice una reflexión asó, sobre una actividad de clase en la que algunos estudiantes hicieron trampa e hicimos una reflexión sobre eso. En general, cuando yo veo que el nivel es muy bajo lo hago en español porque lo que me importa ahí no es la lengua sino que ellos entiendan el mensaje que les estoy intentando transmitir, que hay que ser persona en todo contexto y yo también creo que es una acción formativa complementaria, no sólo en los idiomas, creo que si dictara otra clase lo haría de todas maneras, porque eso hace parte de la ética, del ser, de las personas.
	Pregunta No. 4	
	¿Aparte de la remuneración recibida por su labor docente, existe otro tipo de retribución o motivación personal en su tarea educativa? Explique por favor.	
Respuestas participantes	1	Pues si claro, pues este intercambio que se hace en el transcurso de la clase, pues uno ya no se siente sólo profesor, sino persona intercambiando con otras personas, y la parte intercultural, porque uno aprende mucho de la otra cultura y realmente la clase se vuelve un buen intercambio de ideas y de pensamientos, y también cuando uno siente que en el estudiante del estudiante se pudo aportar, en su proyecto de vida sea a través de un viaje, algo académico, un proyecto profesional, que haya podido aportar algo pues también es una retribución muy satisfactoria.
	2	Estoy muy de acuerdo con eso, y también creo que por eso elegimos este trabajo de ser docente, no sé, a mí me encanta la energía que hay en clase, no sé, me encanta la energía de los estudiantes cuando llegan. El aula de clase es un lugar donde me siento bien y quiero que la gente que está conmigo se sienta bien, o sea es, realmente hasta ahora no he pensado en otros trabajos porque me llena mucho, además de haber podido encontrar una forma de viajar y enseñar, para mí es muy complementario también, entonces todas las experiencias que tuve en el extranjero siempre, que sean buenas o malas, obviamente hubo de las dos, pero me gusta mucho, hasta es un modo de vida, la docencia.
	3	Yo encuentro muchas cosas que me motivan a seguir amando lo que hago y que me guste cada vez más, una de ellas es lo que uno aprende de los estudiantes de cosas que uno no sabía, y cosas de la vida, cosas del cotidiano, de tecnología, de alguna noticia, de su manera de ver la vida, yo creo que ellos le inyectan a uno esa curiosidad por la vida, por el mundo, es interesante, curioso, chistoso, y a veces muy diferente a como uno ve el mundo. También encuentro mucha satisfacción en el hecho de que es una profesión que le exige a uno estar siempre actualizado, estar siempre haciendo, creando, imaginando, resolviendo, eso siempre lo tomo como un reto y a mí los retos ha sido siempre mi principal combustible para avanzar, aprender y crecer. Lo último es la gran satisfacción cuando al final de un período cuando veo que en el nivel de lengua extranjera mis estudiantes han progresado, eso me llena de mucha, muchísima satisfacción, más que cualquier salario.
	4	Comparto la idea, justamente esta semana me encontré a unos estudiantes que tuve hace algunos años y fue gratificante encontrármelos y que dijeran: gracias profe, hoy presenté el Delf (Diploma de Estudios en Lengua Francesa) y lo pasé. Es sumamente gratificante, digamos que sube el ego, y das como completa tu labor como docente.
	5	Todos buscamos un reconocimiento sea interno, sea externo. Los profes estamos muy apegados al reconocimiento de los estudiantes y es obvio porque uno da mucho y espera que de lo que da, pueda recoger algo. De pronto, ese reconocimiento también debería ser institucional, o sea, no sólo que venga de la parte de abajo de los estudiantes, como una pirámide, pero que también se reconozca por parte de las instituciones. Creo que también se busca, pero no es muy presente.
	6	Yo no me voy a quejar de la remuneración que tengo aquí, pero evidentemente al lado de eso está la retribución humana, eso quiere decir lo que decía hace un momento: profe, es que yo sólo tenía esta clase y vine porque quería venir sino tenía otras clases en el día, o de pronto me dicen: es que tuve un día horrible pero menos mal que termino el día con esta clase. Todo eso para mí, evidentemente que es muy gratificante y es muy satisfactorio porque sé que, no sólo es mi trabajo, sino que siempre les digo que es un trabajo de equipo, los guío, pero aquí estamos trabajando todos juntos hacia el mismo objetivo. Entonces creo que es importante dar esos refuerzos positivos seguidos en clase, que ellos entiendan que no estoy ahí porque me pagan, sino que estoy ahí porque me gusta lo que hago, y si me pueden pagar por hacer lo que me gusta pues es magnífico, es maravilloso. Y es lo que ellos han entendido, al final siempre cuando termina un semestre yo hago siempre como un balance y ya después de haber entregado nota les digo: yo no voy a cambiar nada en su nota, esto no va a tener ninguna influencia sobre su nota, simplemente es algo personal, y siempre, gracias a Dios el balance es muy positivo, porque ellos entienden eso, subrayan esa parte de la pasión al enseñar, que les impregno energía, y todo eso para mí es muy satisfactorio, yo no lo hago ni porque me adulen, ni porque me gusta que me digan esas cosas, sino porque creo a veces hay cosas que mejorar, y ha pasado, pero casi siempre el comentario es ese, y yo creo que no hay mejor remuneración que a uno le digan que hace bien su trabajo, que es bueno en lo que hace, y que además es capaz de tener una incidencia, no solamente en el aprendizaje de lo técnico, o del saber hacer, sino que uno puede tener una incidencia sobre el ser de ellos, y creo que esto es lo más gratificante de todos estos años de trabajo.

Anexo E: Ejemplo de consentimiento informado comunicado a los participantes (Docentes)

 <p style="margin: 0;">Universidad de La Sabana</p>	<p style="margin: 0;">Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas Profundización Calidad de la Institución Educativa</p>	1
---	--	---

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL LEVANTAMIENTO DE DATOS CUALITATIVOS
PARA EL ANÁLISIS DE UNA SITUACIÓN PARTICULAR**

Título del proyecto: La lógica Relacional como elemento complementario para configurar "ethos" profesional en el docente de lenguas extranjeras.

<p>Mg. Claudia Fernanda Monroy Guerrero. Investigadora principal.</p>	<p>Sandra Patricia Vargas Perdomo Juan Carlos Vera Bolívar. Investigadores auxiliares.</p>
--	--

Estimado(a) docente:

Mediante la presente, queremos extenderle la invitación a participar en un estudio basado en elementos de la sociología relacional para complementar el proceso de configuración del concepto de "ethos" en el docente de lenguas extranjeras en el marco de los objetivos propuestos por la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas.

Con base en la información obtenida, gracias a su aporte, tenemos la intención de generar conocimiento orientado al mejoramiento de los procesos de calidad en la institución educativa, a partir del enfoque centrado en la formación de la persona.

En este contexto, deseamos solicitarle su participación en el proyecto, lo cual se materializa a través de las siguientes actividades:

1. Secuencias de observación por parte de los investigadores en una de las clases que usted orienta (trabajo de campo)
2. Participación libre y voluntariamente en un grupo focal. (entrevista grupal)

Los responsables de la conducción de las actividades de investigación son los candidatos a Magister en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas: Sandra Patricia Vargas Perdomo, quien se desempeña como docente en el Instituto de Lenguas de la Universidad Santo Tomás (sandra.vargas4@unisabana.edu.co) y Juan Carlos Vera Bolívar, coordinador pedagógico de cursos externos de la Alianza Francesa de Bogotá (juanvebo@unisabana.edu.co)

Para los participantes, este estudio no representa riesgo en términos de su integridad como docente ni en su vinculación con la institución en la cual labora. Se trata de una actividad complementaria y voluntaria, y en ningún caso se considera un proceso evaluativo.

Al aceptar su participación en este estudio, usted tiene plena consciencia de que los datos recolectados serán preservados bajo confidencialidad para ser utilizados única y exclusivamente en el análisis objeto de la investigación. Los investigadores se reservan el derecho de utilizar los diferentes elementos tecnológicos para guardar un registro auditivo o filmico de las observaciones o de las entrevistas si fuera necesario.

Así mismo, los nombres de los participantes no serán en ningún caso divulgados o publicados en el informe final del proyecto.

Nombre del docente: <u>Melina Clodion</u>	C.C No. <u>516979</u>
Institución: <u>Alianza Francesa</u>	Fecha <u>04/04/2016</u>

Anexo F: Ejemplo de solicitud de autorización a los directivos de las instituciones para proceder al levantamiento de los datos

Bogotá, 14 de marzo de 2016

Doctora
CLAUDIA INES MORENO ARDILA
Directora Instituto de Lenguas Fray Bernardo de Lugo O.P
Universidad Santo Tomás
Ciudad

Cordial saludo,

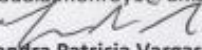
En el marco del plan de estudios de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas que actualmente se adelanta en la Universidad de La sabana, se hace necesaria la realización de un análisis de situación particular con relación a una determinada problemática educativa actual. En este sentido, se ha determinado como posibilidad para desarrollar el trabajo de grado "La lógica Relacional como elemento complementario para configurar *Ethos* en el docente de lenguas extranjeras" en las instituciones educativas en donde actualmente laboran los investigadores.


Por esta razón, solicitamos muy respetuosamente su autorización para permitir la participación de la institución que usted dirige en las etapas de recolección, interpretación y análisis de datos cualitativos obtenidos a través de un trabajo de campo realizado con una parte de la población docente actualmente en servicio. Los instrumentos de investigación serán aplicados entre 15 de marzo al 08 de abril e implica la participación de un número máximo de seis (6) docentes.

Anticipamos nuestro agradecimiento por su vinculación a este proceso y quedamos a su entera disposición para cualquier información adicional sobre el proyecto de investigación.

Cordialmente,



Mg. Claudia Fernanda Monroy Guerrero.
Investigadora principal. Facultad de Educación, Universidad de la Sabana
claudia_monroy1@unisabana.edu.co


Sandra Patricia Vargas Perdomo


Juan Carlos Vera Bolívar.
Investigadores auxiliares. Facultad de Educación, Universidad de la Sabana


16.03.16

Anexo G: Acta de la validación de la propuesta



**Universidad de
La Sabana**

Línea de Profundización: Calidad de la Institución Educativa | 1
 Juicio de Expertos
 Junio 2016

JUICIO DE EXPERTOS: Pares evaluadores

Propuesta: LA LÓGICA RELACIONAL COMO ELEMENTO COMPLEMENTARIO PARA CONFI-
GURAR ETOS PROFESIONAL EN EL DOCENTE DE LENGUAJES EXTRANJEROS
 Autor: Sandra Vargas - Juan Carlos Vera Puntaje: 76

CATEGORÍA	INDICADORES	NIVEL DE CUMPLIMIENTO			
		Suficiente (4)	Moderado (3)	Poco (2)	Mínimo (1)
Relevancia y pertinencia (4x2)	Pertinencia frente al contexto y al problema identificado	8			
	Existe relación con el enfoque de la IE	8			
	Relevancia teórica y práctica de la propuesta de mejoramiento		6		
	Aporta soluciones prácticas fundamentadas en un conocimiento contextualizado y produce transformaciones en la realidad de la IE	8			
Rigor teórico y metodológico (6)	Soportes bibliográficos adecuados	4			
	Coherencia y claridad en el problema, objetivos, marco teórico, estructura metodológica y conclusiones		3		
	Presencia de documentos que respalden el desarrollo metodológico, cuando la naturaleza del trabajo lo exige	4			
	El diagnóstico es serio, juicioso, hecho con rigor teórico y metodológico. La recolección de la información se fundamenta en categorías de análisis previamente autorizadas	4			
	La propuesta se origina coherentemente del diagnóstico, es viable y sostenible a nivel teórico y práctico. El análisis de los resultados se realiza adecuadamente con rigor y profundidad	4			
	Las conclusiones y recomendaciones son coherentes con el planteamiento del problema, objetivos y resultados		3		
	Pondera, del era y toma decisiones responsables y participativas en relación a reestructurar e innovar la IE	4			
Competencias a evaluar (6)	Planifica y resuelve problemas a partir del análisis del entorno de la IE y de las necesidades auténticas del ser humano para configurar el ethos personal, profesional e institucional	4			
	Genera una propuesta innovadora a partir de la apropiación de una metodología, de enfoques y teorías educativas que conlleven a la configuración del "ethos personal" para la conciencia social	4			
	La propuesta promueve cambios estructurales desde la Institución Educativa	4			
	Se conceptualiza y apropia el conocimiento, incorporándolo a la realidad	4			
	Se genera una reflexión conjunta y trabajo en equipo que favorece la configuración de consensos	4			

Evaluación Cualitativa (Restante al 100):
34 Las conclusiones podrían complementarse un poco más y las recomendaciones se podrían extender la propuesta a otras unidades académicas universitarias

Expertos: Jairo Ortiz Figueroa - Fernando Esteban Barrera Álvarez
Junio 4 de 2016

Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas