

# EL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

EN EL DISTRITO DE SANTA MARTA



**Diana Patricia Cardozo Montilla**  
**Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago**



**Editorial**  
•UNIMAGDALENA•

# **El inglés como lengua extranjera en el distrito de Santa Marta**

**Diana Patricia Cardozo Montilla  
Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago**

Colección Ciencias Sociales  
Serie: Educación y Pedagogía

*Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia*

Cardozo Montilla, Diana Patricia, autor

El inglés como lengua extranjera en el distrito de Santa Marta / Diana Patricia Cardozo Montilla, Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago -- Primera edición -- Santa Marta : Editorial Unimagdalena, 2023. 1 recurso en línea : archivo de texto: PDF. -- (Ciencias Sociales. Educación y Pedagogía)

Incluye datos curriculares de los autores -- Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-958-746-576-1 (impreso) -- 978-958-746-577-8 (pdf) -- 978-958-746-578-5 (epub)

1. Inglés - Enseñanza - Investigaciones - Santa Marta - Siglo XXI 2. Inglés - Enseñanza primaria - Santa Marta - Siglo XXI 3. Inglés - Enseñanza secundaria - Santa Marta - Siglo XXI 4. Bilingüismo - Santa Marta - Siglo XXI 5. Escuelas - Investigaciones - Santa Marta - Siglo XXI I. Sánchez Buitrago, Jorge Oswaldo, autor

CDD: 428.00710986116 ed. 23

CO-BoBN- a1107476

Primera edición, febrero de 2023

2023 © Universidad del Magdalena. Derechos Reservados.

Editorial Unimagdalena

Carrera 32 n.º 22-08

Edificio de Innovación y Emprendimiento

(57 - 605) 4381000 Ext. 1888

Santa Marta D.T.C.H. - Colombia

[editorial@unimagdalena.edu.co](mailto:editorial@unimagdalena.edu.co)

<https://editorial.unimagdalena.edu.co/>

Colección Ciencias Sociales, serie: Educación y Pedagogía

Rector: Pablo Vera Salazar

Vicerrector de Investigación: Jorge Enrique Elías-Caro

Diseño de Editorial: Luis Felipe Márquez Lora

Diagramación: Eduard Hernández Rodríguez

Diseño de portada: Orlando Javier Contreras Cantillo

Corrección de estilo: Juliana Javierre Londoño

Santa Marta, Colombia, 2023

ISBN: 978-958-746-576-1 (impreso)

ISBN: 978-958-746-577-8 (pdf)

ISBN: 978-958-746-578-5 (epub)

DOI: <https://doi.org/10.21676/9789587465761>

Hecho en Colombia - Made in Colombia

La UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA, en su calidad de editora y titular de derechos patrimoniales de autor, y en su propósito de contribuir con la difusión y divulgación del conocimiento, la producción intelectual y la educación, dispone autorizar la reproducción impresa o digital del presente libro, de manera total o parcial, así como su distribución, difusión o comunicación pública (puesta a disposición) en medio impreso o digital de manera libre y gratuita, en tanto se mantenga la integridad del texto y se dé la correspondiente cita a sus autores y mención institucional. Queda prohibida la comercialización o venta a cualquier título de este material.



Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad de los autores y no compromete al pensamiento institucional de la Universidad del Magdalena, ni genera responsabilidad frente a terceros.

## Contenido

<b>Introducción</b> .....	8
<b>Escenario ideal para el desarrollo del bilingüismo en las instituciones educativas oficiales en Santa Marta</b> .....	16
¿Qué significa ser bilingüe en un país como Colombia? .....	17
El concepto de «bilingüismo».....	19
¿Por qué enseñar inglés en Colombia? Perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.....	23
Enfoques y métodos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.....	27
Fundamentación legal .....	37
Ruta histórica de los programas de bilingüismo en Colombia.....	43
El bilingüismo desde la perspectiva de los investigadores .....	53
Resultados del análisis bibliométrico .....	55
<b>Escenario real: una lectura comprensiva / evaluativa del bilingüismo en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta</b> .....	101
Caracterización de las instituciones educativas .....	102

Los resultados de las pruebas Saber de inglés. ¿Un logro o un fracaso del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), Colombia Bilingüe, en Santa Marta? .....	107
El Proyecto Educativo Institucional (PEI). Una lectura crítica y evaluativa del bilingüismo a nivel institucional .....	126
Implementación del bilingüismo en las instituciones educativas oficiales del D.T.C.H. de Santa Marta. Una aproximación a la realidad desde las voces de los actores.....	148
<b>Escenario posible. Una lectura estratégica, propositiva y transformadora para la implementación del bilingüismo en las instituciones de educación básica y media en Santa Marta .....</b>	<b>200</b>
Las instituciones educativas como escenarios para la formación bilingüe.....	201
Causas y efectos del escenario posible.....	204
Lineamientos de desarrollo para fortalecer a las instituciones educativas oficiales de Santa Marta y posicionarlas como escenarios significativos para la formación bilingüe.....	210
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>228</b>

## Lista de tablas

<b>Tabla 1.</b> Niveles de lengua esperados en el PNB.....	44
<b>Tabla 2.</b> Selección de publicaciones.....	55
<b>Tabla 3.</b> Número de publicaciones por área de conocimiento .....	57
<b>Tabla 4.</b> Instituciones con más publicaciones .....	59
<b>Tabla 5.</b> Entidades financiadoras .....	60
<b>Tabla 6.</b> Revistas con más publicaciones.....	60
<b>Tabla 7.</b> Artículos más citados .....	61
<b>Tabla 8.</b> Clústeres temáticos .....	64
<b>Tabla 9.</b> Disposiciones ministeriales y retos y desafíos que afrontan las instituciones educativas .....	95
<b>Tabla 10.</b> Puntajes y niveles prueba de inglés SABER 11	110
<b>Tabla 11.</b> Matriz de análisis de evidencias del PEI .....	128
<b>Tabla 12.</b> Síntesis de las relevancias y opacidades del escenario real .....	177
<b>Tabla 13.</b> Lineamientos de desarrollo del escenario posible para la formación bilingüe en las IED de Santa Marta.....	211

## Lista de gráficas

<b>Gráfica 1.</b> Niveles de desempeño en inglés .....	46
<b>Gráfica 2.</b> Número de publicaciones por año .....	55
<b>Gráfica 3.</b> Número de publicaciones por países .....	56
<b>Gráfica 4.</b> Autores con más publicaciones.....	58
<b>Gráfica 5.</b> Distribución porcentual de estudiantes según niveles de dominio de inglés. Calendario A y B 2007-2010...	112

<b>Gráfica 6.</b> Distribución porcentual de estudiantes urbanos según niveles de dominio del inglés. Calendario A 2007-2009.....	113
<b>Gráfica 7.</b> Distribución porcentual de estudiantes rurales según niveles de dominio del inglés. Calendario A 2007-2009.....	114
<b>Gráfica 8.</b> Resultados nacionales. Prueba de inglés (niveles de dominio) .....	115
<b>Gráfica 9.</b> Promedio municipal de inglés de acuerdo con la naturaleza (oficial o privado) .....	116
<b>Gráfica 10.</b> Niveles de desempeño e inglés en Santa Marta 2014-2015 .....	117
<b>Gráfica 11.</b> Promedio de los resultados históricos de inglés 2014-2019 .....	119
<b>Gráfica 12.</b> Promedio de los resultados históricos de inglés 2014-2015 y 2016 a 2019 .....	120
<b>Gráfica 13.</b> Promedio de los niveles de dominio de la prueba Saber de inglés .....	122
<b>Gráfica 14.</b> Promedio de los niveles de dominio de la prueba Saber de inglés antes y después de la implementación del PNB .....	124
<b>Gráfica 15.</b> Árbol de problemas. Escenario real .....	198
<b>Gráfica 16.</b> Árbol de soluciones. Escenario posible. ....	210

## Lista de figuras

<b>Figura 1.</b> Mapa de coocurrencia de palabras clave.....	63
<b>Figura 2.</b> Densidad de las visualizaciones de coocurrencias.....	66

## Introducción

Las interacciones humanas están asociadas a cambios constantes que emergen debido al contexto y a las necesidades inmediatas. Es por ello que las comunidades, instituciones y entidades en las que participan los seres humanos están sujetas a cambios o transformaciones que buscan el mejoramiento común. Tal es el caso de las instituciones educativas, que también dependen de múltiples factores asociados, como son los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), los de las Secretarías de Educación y, de manera significativa, de las condiciones sociales y los requerimientos del contexto donde estas funcionan; además de las necesidades de los estudiantes y de la comunidad educativa en general.

A partir de todo lo anterior, las instituciones educativas dan cumplimiento a las disposiciones legales y elaboran su Proyecto Educativo Institucional PEI (MEN, 1994b, art. 73). En él se especifica la gestión institucional a partir de las dimensiones administrativa, comunitaria, financiera y académica. Es en la dimensión académica donde se manifiestan de manera fundamental las acciones de carácter pedagógico y didáctico que se desarrollan, así como también la evaluación y todas aquellas acciones que se implementan y van encaminadas a fomentar los intereses y principios de la institución educativa.



Es entonces desde esta dimensión académica que, además, se especifican los fundamentos y las perspectivas que se tienen en torno al aprendizaje de una lengua extranjera; en este caso, del inglés (MEN, 1994b, arts. 21-22), por ser esta una de las asignaturas obligatorias del currículo (MEN, 1994b, art. 23). Pero, ¿qué sucede con los aciertos y las problemáticas que subyacen en el aprendizaje del inglés?, ¿son estos considerados en el mejoramiento continuo de la práctica pedagógica?, ¿hacen parte de la praxis del PEI en los escenarios educativos?

Se observó que la realidad educativa es un conjunto de acciones que se manifiestan explícitamente en el texto declarado del PEI, pero también en la práctica pedagógica. A este fenómeno, que se ha dado históricamente en la sociedad y en las organizaciones, es lo que Castoriadis (2013) denomina como la unión y tensión que se da entre lo instituido y lo instituyente. En otras palabras, la permanente relación de armonía y, a la vez, de enfrentamiento, que se configura entre los elementos instituidos, aquellos que han sido aceptados tradicionalmente, y aquellos elementos instituyentes que emergen del contexto y generan contingencia, propiciando cambios o reestructuraciones en lo instituido. En este sentido, se torna necesario comprender las tensiones que se dan en las instituciones educativas entre lo instituido y lo instituyente, que logran fortalecerlas y posicionarlas como escenarios significativos de aprendizaje; en este caso, para la formación en bilingüismo.

En coherencia con lo anterior, y con las necesidades educativas del siglo XXI, las instituciones educativas tienen el desafío de formar individuos integrales cuya educación esté enfocada en el desarrollo de destrezas relacionadas con conocimientos y procedimientos. Todo esto con el fin de fomentar en los educandos la capacidad de seguir aprendiendo durante toda la vida, y así lograr la anhelada calidad educativa. Al res-

pecto, Tiana (2009) manifiesta que se requiere de la evaluación como una de las estrategias consensuadas entre el MEN y el mundo académico internacional para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, permitiendo conocer, entre otros aspectos, el éxito de los programas educativos y sus resultados, que no dependen exclusivamente de lo realizado o no por los estudiantes, pues permite también retroalimentar las políticas educativas y acciones formativas en el aula (Salazar, 2009). Es precisamente esta retroalimentación de las políticas educativas que subyacen a las prácticas de aula la que propicia los cuestionamientos que fundamentan la investigación que se sistematiza y difunde en este texto.

Se trata de una investigación sobre el bilingüismo en Santa Marta, desarrollada en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena-RUDECOLOMBIA; en particular, en las líneas de investigación del programa «Gestión de las Organizaciones y los Sistemas Educativos» (Sánchez, 2012) y «Pedagogía e Interculturalidad». Así, pues, epistemológicamente se asumió esta investigación desde un paradigma cualitativo que, desde la posición teórica de Sandoval (1996), se asume como la lectura comprensiva de la realidad del bilingüismo en Santa Marta a partir de la relación dada entre la subjetividad del sujeto que la conoce y el contexto. Sin embargo, comprender la realidad no fue suficiente, así que se asumió la teoría crítica, desde la postura de Osorio (2007), en cuanto a que se comprendió la realidad para actuar sobre ella y transformarla.

A este abordaje epistemológico le subyace un interés investigativo que, para Habermas (1985), depende de las necesidades de la especie humana y, a partir de allí, se constituye el conocimiento. De acuerdo con esas necesidades, a este estudio le subyace un triple interés investigativo: uno de carácter

propositivo, que implicó el conocimiento de la realidad objetivada; uno comprensivo/evaluativo, que buscó generar conocimiento a partir del entendimiento y la comprensión de otros para captar los significados de la realidad social; y uno transformador, que propició la autorreflexión y el autoentendimiento de las condiciones que obstaculizan la consecución de los objetivos propuestos para, desde allí, plantear acciones que garanticen el logro de las metas.

Consecuente con este abordaje epistemológico y con la naturaleza investigativa mencionada, se configuró un diseño metodológico que inició con la selección de la prospectiva metodológica, como una innovación del Grupo de Investigación en Gestión Pedagógica Transformadora GEPET. Aquí se asumió la prospectiva desde la teoría de Miklos y Tello (2007), pues no se trata de adivinar el futuro, sino de comprender la realidad del bilingüismo en las instituciones educativas oficiales para transformarla. A la luz de la prospectiva metodológica, se configuraron tres escenarios que, en términos de Godet (2007), implican la descripción de una situación futura deseable a partir de la comprensión de unos eventos de la realidad para llegar a ella. En ese sentido, se definió un escenario real, uno ideal y uno posible del bilingüismo en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta.

De manera complementaria, para la configuración de estos escenarios se abordó, como apoyo metodológico de la investigación, el estudio de caso colectivo (Stake, 1998). Para ello, seleccionamos una unidad comprensiva compuesta por cuatro instituciones educativas oficiales, dos de ellas focalizadas y dos no focalizadas. Ser una institución focalizada significa que ha sido seleccionada por la Secretaría de Educación Distrital (SED) para hacer parte del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB). Por otra parte, también se tuvieron en cuenta

los resultados de las pruebas Saber<sup>1</sup> 11° de inglés, pues se seleccionaron instituciones con altos y bajos desempeños. En este contexto, se seleccionaron 19 actores sociales, a los que Bisquerra (2004) señala como aportantes de diferentes posibilidades de perspectivas desde las cuales se abordó la realidad en estudio.

Una vez comentados estos aspectos metodológicos, se menciona que en el primer capítulo de este texto se aborda el escenario ideal. En él se plantea un interrogante de partida: ¿qué significa ser bilingüe en un país como Colombia? Este cuestionamiento conduce a iniciar un análisis documental, lo que para Bisquerra (2004) es una técnica investigativa que consiste en captar información valiosa a partir del análisis sistemático y planificado de documentos. En ese sentido, se realizó un abordaje teórico y legal que inició con la conceptualización del término «bilingüismo», dando paso a las perspectivas que se tienen respecto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera y a diversos métodos y enfoques para la enseñanza. Por otra parte, se analizó la ruta histórica del bilingüismo en Colombia, los fundamentos legales que originan los programas de bilingüismo —emergentes desde la expedición de la Ley General de Educación, Ley 115 (MEN, 1994b)—, el alcance de estas políticas, las estrategias implementadas y los resultados obtenidos hasta el presente. Finalmente, se abordó la manera en la que es asumido el bilingüismo desde la perspectiva de los investigadores. La lectura crítica de este constructo teórico y legal da cuenta del interés propositivo y permitió configurar, en términos de retos y desafíos, el

---

1. La prueba Saber 11 es un examen de Estado que se implementa en Colombia al finalizar la educación media. Está alineada con las pruebas Saber de educación básica 3.º, 5.º, 9.º y su objetivo es evidenciar las competencias básicas que el estudiante ha desarrollado en su paso por el sistema educativo.

escenario ideal de las instituciones educativas en el desarrollo del bilingüismo.

De manera paralela al escenario ideal, se construyó un escenario real. Así, pues, en el segundo capítulo, con un interés comprensivo/evaluativo, se aborda el bilingüismo en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta. Para ello, se analizaron cuatro componentes, iniciando con la caracterización de las instituciones educativas. En segundo lugar, se evaluaron los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba Saber 11° de inglés, en las instituciones oficiales de Santa Marta. El tercer componente consistió en una lectura crítica y evaluativa del bilingüismo en las instituciones educativas, a partir de lo explícito en el PEI. Para estos tres componentes se implementó como técnica de investigación el análisis documental. Finalmente, en el cuarto componente se dan a conocer las voces de los actores sociales. Para ello, se implementaron varias técnicas investigativas, como son el grupo focal (Namakforoosh, 2013) con los docentes de la unidad comprensiva, entrevista en profundidad (Deslauriers, 2004) con docentes de inglés, coordinadores, *fellow teacher* y el coordinador de bilingüismo de la SED, así como también historias de vida con docentes (Bisquerra, 2004). Los resultados obtenidos a partir de estos componentes se triangularon; esto, en términos de Hammersley y Atkinson (1994), implica el contraste permanente de la información, entre lo teórico y lo social —en este caso relacionado con el bilingüismo—, en diferentes momentos investigativos y desde diferentes ópticas. A partir de esta triangulación, se configuró lo que desde la perspectiva de la construcción social de Pintos (2003) se denomina «relevancias y opacidades». Este es un código de distinción en el que las relevancias son los aspectos explícitos y evidentes, y las opacidades aquellos aspectos que no se ven a simple vista, pero que le subyacen a las relevancias

y también hacen parte de la realidad. De esta manera, se destacan las relevancias y opacidades del escenario real del bilingüismo en Santa Marta.

Una vez configurado el escenario real, se configuró, en el tercer capítulo, el escenario posible. El interés transformador de este escenario propició que se contrastaran los retos y desafíos que tienen las instituciones educativas frente a las causas del problema, que surgen a partir del análisis de las relevancias y opacidades de las instituciones en Santa Marta. Producto de este contraste se configuraron, estratégicamente, lineamientos de desarrollo que se propone implementar para posicionar a estas instituciones como escenarios significativos que potencien el bilingüismo en Santa Marta, así como también las expectativas que emergen a partir de dichos lineamientos, su alcance e implementación.

Es importante señalar que, al cierre de cada capítulo, se fue configurando una conclusión parcial y progresiva del proceso. Estas conclusiones parciales surgieron a partir de los desarrollos argumentales y los análisis de información que, con sus respectivos hallazgos, se van alcanzando en cada apartado; además, se fueron conectando y entretejiendo, capítulo a capítulo, en una urdimbre conceptual de complejidad progresiva, hasta llegar a configurar la conclusión central de esta investigación. Finalmente, se plantean los resultados que emergen del proceso investigativo, así como también las expectativas que se tienen en torno a los lineamientos estratégicos que emergen de esta investigación.

Este texto se presenta como un producto académico del GEPET (Grupo de Investigación en Gestión Pedagógica Transformadora) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena, bajo la convicción de que una investigación no concluye al establecer sus conclusiones

y hallazgos, sino que la socialización académica y social de tales resultados hace parte del mismo proceso investigativo. Esta obra se presenta como una contribución a la comprensión de las problemáticas educativas del territorio y su intervención con fines de transformación y mejoramiento; en este caso, el gran reto es aportar en el largo y exigente camino para hacer de las instituciones educativas de Santa Marta —y, por proyección, del Caribe colombiano y del país— escenarios significativos para la formación bilingüe.

## **Escenario ideal para el desarrollo del bilingüismo en las instituciones educativas oficiales en Santa Marta**

Con el objetivo de configurar propositivamente el escenario ideal del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, surgió inicialmente un interrogante: ¿qué significa ser bilingüe en un país como Colombia? Resolver este cuestionamiento condujo la investigación hacia un camino que inició con la conceptualización del término «bilingüismo» y cómo este es asumido en el contexto educativo colombiano; luego, las razones por las cuales el inglés debe ser enseñado en las instituciones educativas del país; seguidamente, los enfoques y métodos para hacerlo; y, finalmente, la fundamentación legal de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Colombia. Esto condujo la investigación a indagar también acerca de la ruta histórica de los programas de bilingüismo que han emergido a partir de las bases legales.

Una vez analizado el bilingüismo desde la perspectiva colombiana y las razones por las cuales el inglés se enseña en nuestro país, surgió otro interrogante: ¿es Colombia un país bilingüe? Para resolverlo, la investigación abordó el bilingüismo desde la perspectiva de los investigadores. El objetivo era obtener un panorama más amplio del estado del arte en torno al bilingüismo en nuestro país.



A partir de todo este constructo conceptual, teórico y legal del bilingüismo en Colombia, se configuró, en términos de retos y desafíos, el escenario ideal para el desarrollo del bilingüismo en las instituciones educativas oficiales en Colombia.

### **¿Qué significa ser bilingüe en un país como Colombia?**

Colombia es un país latinoamericano cuya lengua oficial es el castellano, tal como lo señala la Constitución Política de Colombia (1991). En ella se establecen los derechos y deberes de los ciudadanos en el país. No obstante, existe un gran número de grupos étnicos que tienen su propia lengua nativa y esta es parte de las identidades en los respectivos territorios; así pues, la enseñanza que ellos reciban será bilingüe (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 10). Lo anterior indica que, desde la Constitución, se aborda el bilingüismo como la enseñanza de dos lenguas al mismo tiempo y, en el caso de los grupos indígenas, la lengua oficial del país (castellano) y la lengua de grupos étnicos (correspondiente a la región donde se encuentren dichas comunidades).

Por otra parte, para darle mayor rigurosidad al proceso educativo de los colombianos, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 (MEN, 1994b), no solo establece el objeto de la Ley, sino que además ofrece normas para regular el servicio educativo. Entre estas normas dispone los objetivos comunes a todos los niveles de educación. En el artículo 13, literal h, dispone que se fomente el respeto y el interés por la cultura de los grupos étnicos. Con ello, demuestra que los grupos étnicos no solo tienen una lengua nativa, sino que, además, tienen su propia identidad cultural que se debe respetar y fomentar. Esta disposición continúa reafirmandose en los objetivos

específicos de la educación básica en el ciclo de primaria, pues desde allí se fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas en lengua castellana y en la lengua materna para los grupos étnicos. A pesar del reconocimiento de la diversidad lingüística del país, las lenguas nativas se invisibilizan en el ciclo de básica secundaria, al no haber objetivos que promuevan el desarrollo de habilidades comunicativas en dichas lenguas.

Por otra parte, la Ley General de Educación (MEN, 1994b), dentro de sus objetivos específicos, promueve la comprensión y capacidad de comunicarse en una lengua extranjera (artículo 21, literal m, para el ciclo de básica primaria; y artículo 22, literal l, en básica secundaria), privilegiando con ello el fomento de la lengua inglesa en los establecimientos educativos oficiales.

Miranda y Valencia Giraldo (2019) argumentan que el concepto de «bilingüismo» es hablar inglés y que este se enseña como una lengua extranjera, desconociendo con ello que en el país existe variedad de lenguas ancestrales que también son parte del bilingüismo. La preferencia de la lengua extranjera resta importancia a las lenguas de las comunidades raizales e indígenas, así como también a las lenguas criollas (palenque y sanandresano), generando con ello tensiones que propician desigualdades. Así lo evidencian García y García (2012), quienes argumentan que, aunque en el país existe una gran variedad de lenguas minoritarias y aborígenes, también existe preferencia por la lengua extranjera. De esta manera, se considera que ser bilingüe es hablar castellano e inglés.

En virtud de lo anterior, surge la conclusión 1.1.

Conclusión 1.1. Ser bilingüe en Colombia implica aprender dos idiomas, el castellano por ser la lengua oficial del país y el inglés como lengua extranjera, invisibilizando con ello la gran variedad de lenguas nativas reconocidas ante la Constitución Política de Colombia.

Ahora bien, con el objetivo de tener una visión más amplia del bilingüismo, se abordó el concepto desde diversos autores.

### **El concepto de «bilingüismo»**

El bilingüismo es un tema que ha sido abordado por muchos investigadores a través de la historia. Bloomfield (1935) define el «bilingüismo» como el control nativo de dos idiomas. No obstante, investigadores como Haugen (1953) consideran que esta es una definición muy limitada, pues excluye a aquellas personas que pueden comunicarse en la segunda lengua L2, aunque no con la misma fluidez de un hablante nativo en su lengua materna L1. En este sentido, para este autor, son bilingües las personas que tienen fluidez en una lengua, pues pueden producir expresiones completas y significativas en otros idiomas. Esto quiere decir que ser bilingüe no implica necesariamente tener fluidez en las dos lenguas, sino tenerla en la lengua materna L1 y ser capaz de comunicarse en la segunda lengua L2. La definición dada por Haugen pone de manifiesto que existe prevalencia de una lengua sobre otra, lo cual contradice la posición de Blomfield respecto a la igualdad de las dos lenguas.

Como un aporte más a esta controversia, Mackey (1962) sugiere que para ser bilingüe es necesario dominar las cuatro habilidades básicas: escuchar, leer, hablar y escribir. Appel y Musyken (1987), por su parte, no solo tienen en cuenta esta clasificación, sino que además establecen que es bilingüe quien posee al menos una habilidad comunicativa, aunque sea en un grado menor, en su segunda lengua. Esta posición abre la posibilidad de que un individuo sea considerado bilingüe al dominar mínimamente una de las cuatro habilidades básicas para comunicarse. No obstante, Baker (1988) argumenta que existen otras variables que intervienen en el bilingüismo,

como las múltiples dimensiones que se derivan de cada una de las cuatro habilidades lingüísticas y el contexto donde se usa la L2. Finalmente, determina que conceptualizar el término «bilingüismo» es casi imposible, pues no existe punto de corte que distinga el bilingüe del monolingüe.

Por otra parte, Appel y Musyken (1987) adoptan la definición dada por Weinreich (1953, p. 5), quien argumenta que la práctica alternativa de habilidades en dos idiomas se denomina «bilingüismo» y quienes lo practican son «bilingües». A partir de esta definición, Appel y Musyken hacen una distinción del bilingüismo social e individual. El primero de ellos es dado en una sociedad donde se hablan simultáneamente dos lenguas. Caso contrario es el bilingüismo individual, referido a la persona, pues en este caso se refiere a alguien que usa regularmente dos o más lenguas en alternancia. En virtud de lo anterior, y tratando de definir el bilingüismo individual, encontramos posiciones comunes en diferentes autores como Valdés y Figueroa, Titone y, más recientemente, Brice y Brice. Para los primeros, ser bilingüe significa un individuo que posee la competencia comunicativa en más de una lengua (Valdés y Figueroa, 1994). Posición que reafirma Titone (1972), citado por Hamers y Blanc (2000), al argumentar que bilingüe es la persona capaz de hablar una segunda lengua mientras sigue los conceptos y las estructuras de esa lengua más que parafrasear su lengua materna.

Todos estos autores tienen argumentos en común y diferencias con relación al bilingüismo; no obstante, en esta investigación se abordó la posición teórica de Siguan (2001), quien manifiesta que cuando un individuo se comunica en dos lenguas es bilingüe, pues es capaz de comunicarse, con dominio similar, en las dos lenguas y en distintos contextos y situaciones comunicativas. En este sentido, el bilingüismo implica la

capacidad de comunicarse en las dos lenguas L1, la lengua materna, y L2, la segunda lengua. Este argumento es considerado recientemente por Brice y Brice (2009), quienes van más allá, pues consideran que ser bilingüe implica tener las habilidades de hablar, escuchar, leer y/o escribir en más de una lengua con variedad de grados de proficiencia.

Considerando los diversos puntos de vista de estos y otros autores respecto al bilingüismo, el Ministerio de Educación Nacional adopta su propia definición de «bilingüismo» en los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: inglés. Pues, además de considerarse una lengua diferente a la materna —es decir, una segunda lengua o una lengua extranjera—, se establecen diferentes grados de dominio para esa lengua y el conocimiento también de su cultura. Esta distinción que hace el MEN respecto a la segunda lengua y a la lengua extranjera permite aclarar que el término «segunda lengua» se aplica a la lengua diferente de la materna, que se aprende por la necesidad de comunicarse en el contexto donde el individuo se encuentra inmerso, mientras que la lengua extranjera generalmente se aprende en un contexto académico y no se utiliza permanentemente para comunicarse. En este sentido, en Colombia el inglés es considerado la lengua extranjera que se enseña y se aprende en los contextos escolares, pues se pretende que al finalizar la educación básica y media los estudiantes hayan logrado desarrollar el nivel preintermedio (B1) en la competencia comunicativa. En términos del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas Extranjeras (MCE, 2001)<sup>2</sup>, el nivel B1 es un usuario independiente; es decir, sabe

---

2. El Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas Extranjeras (MCE) o *Common European Framework of References for Languages* (CEFR) es un estándar internacional que describe la habilidad del dominio de la lengua en una escala de seis niveles.

desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir, pues es capaz de comprender y producir textos orales y escritos que se relacionen con su trabajo, estudio, ocio, viaje y de su interés personal, y puede además describir situaciones y argumentar sus opiniones.

Ahora bien, desde los EBC se promueve el bilingüismo, estableciendo que desde el ciclo de básica primaria los estudiantes inicien el aprendizaje de la lengua extranjera L2 para desarrollar su competencia comunicativa en inglés. Esta competencia se evidencia a través de los niveles de dominio que el estudiante va logrando de manera progresiva en su paso por el sistema escolar. No obstante, el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera, que se establece en los EBC, resta importancia al desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua materna L1, pues desconoce la relación de interdependencia que se establece entre la L1 y L2, como lo manifiesta Cummins (1983) en su hipótesis de desarrollo interdependiente. Pues, para este autor, existe una dependencia entre la lengua nativa L1 y la lengua extranjera L2. En otras palabras, la competencia comunicativa que el niño adquiere en L2 depende del nivel de competencia que haya adquirido en su lengua materna. Por esta razón, se debe fortalecer el bilingüismo en los estudiantes desde el ciclo de primaria, considerando no solo los referentes curriculares, sino también, desde la práctica pedagógica, el fortalecimiento de las habilidades comunicativas de manera simultánea en las dos lenguas; en este caso, el castellano, por ser la lengua oficial de nuestro país (L1), y el inglés como lengua extranjera (L2).

Consecuente con lo anterior, se formuló la conclusión 1.2.

Conclusión 1.2. El concepto de bilingüismo, desde los referentes curriculares, demanda el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, implicando con ello el dominio de la

competencia comunicativa que se evidencia a través de los niveles de dominio de la lengua.

### **¿Por qué enseñar inglés en Colombia? Perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera**

Históricamente, se han debatido muchas razones por las cuales el inglés ha logrado posicionarse como una de las lenguas más importantes en el mundo. Hamel (2005) hace un análisis retrospectivo de diversas posturas acerca de la manera en la que el inglés pasó de ser la lengua de un imperio a lograr tener el estatus de la lengua de la hegemonía mundial. Ese imperialismo, que reinó durante varios siglos, fue remplazado por la globalización, término que ha tenido varias acepciones. No obstante, entre los aspectos más destacados se encuentran la reestructuración del sistema económico mundial y la comunicación nacional e internacional a través de la tecnología, impulsando las relaciones sociales. Para Hamel, la globalización no solo implica la homogeneización de los mercados y las culturas, sino también el crecimiento de la diversidad, la variedad socio-cultural y el crecimiento de los discursos, códigos y prácticas que resisten y juegan contra el orden homogeneizador.

Ahora bien, el crecimiento que implica la globalización está estrechamente relacionado con la economía del país. Así lo señalan Miranda y Valencia Giraldo (2019), quienes argumentan que en Colombia existe una ideología denominada el «conocimiento basado en la economía» KBE (Knowledge Based Economy), por sus siglas en inglés, y es esta ideología la que sustenta la enseñanza del inglés ELT (English Language Teaching), pues los creadores de las políticas en ELT consideran que el desarrollo de la competencia comunicativa en

inglés es un factor determinante para el desarrollo económico de los países. Es por ello que, desde las políticas educativas relacionadas con el bilingüismo, en Colombia se promueve el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés como un factor de desarrollo económico.

Por otra parte, desde una perspectiva crítica, Heller (2007) aborda el bilingüismo como ideología, práctica social y organización social, pues lo considera como la coexistencia de dos sistemas lingüísticos en los que interactúan el lenguaje como práctica social, los hablantes como actores sociales y los límites como producto de la acción social. Desde esta perspectiva, la acción social de la lengua en uso y la estructura social están estrechamente relacionadas, articulándose en la organización social. En este sentido, los actores sociales movilizan sus recursos lingüísticos en la construcción social de fronteras, significados y relaciones de poder. Desde este enfoque socio-cultural, el bilingüismo tiene principalmente una carga de carácter social que influye directamente en la estructura social del país y se refleja en otros ámbitos como el económico.

Lo anterior indica que emergen diversas razones por las cuales el bilingüismo ha venido adquiriendo mayor fuerza en los países como Colombia donde, hoy en día, existe la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras. Es por esto por lo que el aprendizaje de una segunda lengua hoy es considerado más que un querer, un deber. Al respecto, Barletta (2005) señala que el estudio de una lengua extranjera se percibe como necesario debido a la internacionalización de la economía y al multiculturalismo, así como al desarrollo científico y tecnológico de nuestra época. Estos aspectos, que impulsaron la globalización, también propiciaron la comunicación entre naciones; sin embargo, una sola lengua ya no es suficiente.



Este es tan solo uno de los motivos que sustenta el dominio de un segundo idioma como uno de los propósitos de la educación en diversos países, como Colombia. Así pues, el carácter de lengua universal que ha venido adquiriendo el inglés logró posicionarlo como una de las lenguas más influyentes a nivel mundial y establecerlo, desde la Ley General de Educación, Ley 115 (MEN, 1994b), como la lengua extranjera que se enseña en las instituciones de educación básica y media. Ahora bien, ¿de qué manera se evidencia ese dominio?, ¿o qué se espera lograr con la enseñanza del inglés en Colombia?, fueron interrogantes que surgieron en el transcurso de la investigación. Es por ello que se analizó de qué manera el bilingüismo es asumido en el contexto colombiano.

El término «bilingüismo», adoptado por los estándares, implica el desarrollo de la competencia comunicativa, a la vez que la competencia intercultural. Meyer (1991), citado por Oliveras (2000), define esta competencia como la habilidad que tiene el hablante de una lengua extranjera para actuar de manera adecuada y flexible en contextos que involucren otras culturas. Este y otros autores —entre ellos Byram y Fleming (1998), Guilherme (2000, p. 297), Oliveras (2000) y, más recientemente, Níkleva (2009, p. 33) — concuerdan en manifestar que la comunicación que se da entre hablantes de diferentes lenguas implica el desarrollo de la competencia comunicativa (competencia lingüística, sociolingüística y pragmática), pero también de la competencia intercultural referida a la aceptación consciente y mediadora de las diferencias culturales propias y externas que involucran significados, valores y actuaciones de acuerdo con el contexto cultural.

Así lo reafirman Sercu *et al.* (2005), al manifestar que existen unas características en torno al aprendizaje de una lengua extranjera. Estas características son la voluntad de comprometerse

con la cultura extranjera, demostrando, además de las habilidades comunicativas, la capacidad de participar en situaciones comunicativas como mediador cultural, de manera tal que no solo se lea el contexto desde la óptica propia, sino también identificando las particularidades colectivas e individuales que propician el dominio de la lengua extranjera. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la lengua extranjera implica, además del deseo consciente de aprender la lengua y relacionarse con la cultura, el desarrollo de habilidades que le permiten al individuo entender las particularidades de cada ser y de su colectivo cultural, a la vez que ser mediador entre su propia cultura y la que gira en torno a la lengua extranjera. Estas habilidades hacen parte de la competencia intercultural, pues se espera que, durante su paso por los ciclos educativos, los estudiantes vayan desarrollando progresivamente los niveles de dominio de la lengua extranjera, a la vez que aprendiendo acerca de la cultura que hace parte de este idioma, tal como lo exponen los Lineamientos Curriculares en Lenguas Extranjeras (MEN, 1999), con el objetivo de comprender la cultura para comunicarse mejor.

A manera de conclusión, en torno a la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera surge la conclusión 1.3.

Conclusión 1.3. La perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en Colombia, implica el desarrollo de la competencia comunicativa y la competencia intercultural.

Ahora bien, ¿de qué manera se enseña inglés como lengua extranjera?, pues existen una gran variedad de métodos y enfoques para la enseñanza de las lenguas. Es por ello que en esta investigación se realizó una lectura panorámica de los principales métodos y enfoques relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera para identificar sus alcances y limitaciones.

## **Enfoques y métodos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera**

Las condiciones propias de las épocas y las necesidades de los individuos respecto al aprendizaje de una lengua han propiciado el surgimiento de diversos métodos para la enseñanza del inglés. Por otra parte, los grandes avances en las teorías relacionadas con el aprendizaje y el aprendizaje de las lenguas han originado nuevos enfoques. Así pues, antes de analizar los alcances y las limitaciones de los principales métodos y enfoques relacionados con la enseñanza de las lenguas, se analizaron sus características diferenciadoras.

Richards y Rodgers (1986) argumentan que existen grandes diferencias entre enfoque y método. Mientras que el enfoque parte de las orientaciones brindadas por disciplinas como la lingüística y la psicología para la enseñanza de las lenguas, en este caso el método se limita a brindar reglas e instrucciones para abordar la enseñanza. En este orden de ideas, un enfoque puede brindar orientaciones para la elaboración de un método, pero un método puede o no seguir las orientaciones de un enfoque.

Con el propósito de comprender mejor el porqué de la selección actual de uno o varios métodos y seguir un enfoque en particular, se realizó una lectura crítica de los distintos métodos y enfoques que se han abordado en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, destacando sus alcances y limitaciones.

### **The Grammar Translation Method (1840-1940). Método de gramática y traducción.**

En los siglos XIV y XV, el latín y el griego eran enseñados a partir de la lectura y traducción de obras clásicas, enfatizando el aprendizaje de reglas gramaticales. Estas fueron las

características principales implementadas en el primer método para la enseñanza del inglés, francés e italiano. Este método centra su atención en el docente, quien, para lograr la perfección, utiliza la lengua nativa L1 para propiciar el aprendizaje y la memorización de reglas gramaticales, así como también la traducción de la lengua nativa L1 a la lengua extranjera L2 y viceversa. Por otra parte, sus limitaciones están dadas al no desarrollar habilidades como la escucha y el habla, lo cual obstaculiza la comunicación interpersonal y espontánea.

En la búsqueda constante de mejorar los métodos de enseñanza de las lenguas, surgen nuevas propuestas desarrolladas por lingüistas que originaron un movimiento denominado «reforma». Algunas de esas propuestas enfatizan el significado en el aprendizaje de las lenguas, la forma en la que los niños aprenden su lengua nativa y la memorización de frases y rutinas, entre otras. Considerando estos avances y la importancia que adquirió la fonética como disciplina de la lingüística con la creación del *International Phonetic Alphabet* (*International Phonetic Association* [IPA], 1986), se dio mayor énfasis a la oralidad, por ser esta la forma primaria de la lengua. Además de la controversia que generaron dichas propuestas, también brindaron algunos principios para la creación de nuevos métodos en la enseñanza de las lenguas.

### ***Direct method.* Método directo.**

Teniendo en cuenta los principios naturales del aprendizaje de las lenguas, este método monolingüe se enfoca en el uso de la segunda lengua L2, sin traducirla en la lengua materna L1. Para ello, requiere un docente con excelente fluidez verbal quien, a través de situaciones significativas, aborda la gramática y desarrolla las habilidades de escucha y habla de sus estudiantes, demandando así mayor atención al acento y a

la pronunciación para lograr la de un hablante nativo. No obstante, sus limitaciones se relacionan con la carencia de bases lingüísticas metodológicas y el poco desarrollo de habilidades como la escritura y la lectura, así como también la atención especial que requiere cada aprendiz, lo cual significa que es un método diseñado para trabajar con grupos pequeños.

Hasta el momento, la realidad que brindaban las aulas definía las metas y los procedimientos a seguir; sin embargo, a partir de teorías lingüísticas y psicológicas, se continuó la búsqueda de principios que propiciaran el desarrollo de métodos y técnicas para la enseñanza. En ese sentido, continúan apareciendo enfoques y nuevos métodos.

### ***Oral-structural situational approach (1930-1960).***

#### **Enfoque oral, estructural y situacional.**

Ese enfoque se basó en los principios metodológicos para la enseñanza de las lenguas, dados por Palmer y Hornby y otros lingüistas. Estos principios fueron la selección, gradación y presentación. La selección, referida a procedimientos para escoger el léxico y contenido gramatical; la gradación, referida a principios por los cuales se determinan la organización y secuencia de contenidos; y la presentación, relacionada con las técnicas usadas para la presentación y práctica de los temas en un curso.

A partir de estos principios, el enfoque brinda orientaciones para la enseñanza de la lengua. En ese orden de ideas, la lengua es presentada en situaciones que propician la repetición oral de estructuras, facilitando la comprensión de las reglas gramaticales, de lo simple a lo complejo, en un contexto y su uso en la práctica oral. En virtud de lo anterior, este enfoque sigue los principios del conductismo, hábito y refuerzo; no obstante, el aprendizaje de la lengua por sustitución implica

que se aprenden estructuras, sonidos y palabras procurando la exactitud, pero no necesariamente se enfoca en el entendimiento. Tampoco se les da mayor relevancia a las habilidades de lectura y escritura, pues son enseñadas de manera independiente a las habilidades orales.

### ***Situational language teaching. Enseñanza situacional de la lengua.***

Es un método que emerge a partir del enfoque oral, estructural y situacional. En otras palabras, se basa en la práctica oral de estructuras lingüísticas en situaciones específicas, donde la gramática no se explica, sino que se deduce. Su objetivo es la exactitud en pronunciación y gramática; por ello, los errores no son permitidos y las habilidades son desarrolladas de manera independiente a través del aprendizaje de estructuras básicas y modelo de oraciones en situaciones dadas. Aunque este método propicia situaciones reales en las que la lengua es aprendida, su enfoque estructuralista sugiere asimilar la lengua como un sistema controlado por el docente y no como un vehículo de comunicación.

### ***The audiolingual method (1950).***

Surge de la combinación de la teoría lingüística estructural con el conductismo como una teoría del aprendizaje. En este método, controlado por el docente, la lengua es vista como un sistema de elementos (fonemas, morfemas, palabras, estructuras y tipos de oraciones) relacionados estructuralmente para codificar significados, que se aprenden a partir de un estímulo, provocando así una respuesta y el refuerzo que se da al uso de la lengua, lo que permite convertirla en un hábito. En ese sentido, el método utiliza inicialmente el adiestramiento auditivo y oral para promover el desarrollo de las habilidades

de lectura y escritura. La gramática se enseña de manera inductiva y los significados de las palabras se aprenden en un contexto lingüístico y cultural. Así pues, enseñar una lengua implica enseñar aspectos de la cultura a la que esa lengua pertenece. No obstante, la implementación de este método trajo consigo críticas relacionadas con la comunicación real fuera del aula, pero sus verdaderas limitaciones están dadas por el desarrollo conductual que, aunque permite el adiestramiento de las habilidades, poco propicia el verdadero intercambio comunicativo.

### ***Communicative language teaching* CLT (1960).**

#### **Enseñanza de la lengua comunicativa.**

También denominado «enfoque nocional-funcional» o «enfoque funcional de la enseñanza de la lengua», integra los aspectos funcionales y estructurales de la lengua, pues considera la lengua como un sistema para la expresión de significados. Su objetivo principal es desarrollar la competencia comunicativa; esto es, tener conocimiento de la lengua y la habilidad para usarla. En otros términos, es promover el uso de la lengua a través de la interacción comunicativa, implementando las distintas funciones del lenguaje. Así, pues, se plantean situaciones comunicativas reales en las que se abordan contenidos contextualizados y materiales auténticos (*realia*). Se desarrollan actividades que giran en torno a las motivaciones, los intereses y los gustos de los estudiantes. Se favorece la expresión de diversas emociones e intereses de los estudiantes, enfatizando la fluidez verbal más que la corrección gramatical. De acuerdo con el MEN, este es el enfoque que se debe propiciar en la enseñanza de la lengua extranjera. No obstante, las limitaciones están dadas por el poco dominio de los métodos, las técnicas y las estrategias

que se deben implementar para el desarrollo de la competencia comunicativa.

***Total Physical Response. TPR. Respuesta Física Total.***

**James Asher (1977).**

TPR es un método cuya naturaleza se deriva de la psicología, las teorías de aprendizaje, la pedagogía humanista y los procesos para la enseñanza de la lengua. Su objetivo es enseñar habilidades básicas para hablar, enfatizando el significado y la comprensión; por ello, la gramática se enseña de manera inductiva. TPR parte de la creencia de que el aprendizaje de la lengua en niños es una actividad motora donde se coordina la lengua y la acción. En otras palabras, el docente emite órdenes mientras que los estudiantes observan y escuchan para asociar sonidos y significados para ejecutar acciones. De esta manera, se desarrolla la comprensión auditiva de los estudiantes y la adquisición de nuevo vocabulario. El método propicia la relación entre comprensión y producción; no obstante, carece de mecanismos para potenciar la comunicación.

***Silent way method. Método silencioso. Caleb***

**Gattegno (1976).**

Basado en un enfoque estructural de la lengua, este método desarrolla las bases del aprendizaje de una lengua para lograr la fluidez de un hablante nativo, enfatizando la pronunciación y el dominio de los elementos prosódicos de la lengua. Parte de la premisa de que el docente debe permanecer en silencio mientras que los estudiantes deben ser motivados a usar la lengua. El aprendizaje se desarrolla a partir de la solución de un problema, donde el estudiante es el actor principal, favoreciendo el aprendizaje por descubrimiento y su creatividad. A pesar



de las expectativas con este método, terminó convirtiéndose en uno más, en el que la gramática se enseña de manera inductiva y se enfatiza la repetición de oraciones modelo con el fin de promover la comunicación en un contexto artificial.

### **Communicative Language Learning. (CLL). Aprendizaje Comunicativo de la Lengua. Charles A. Curran.**

Se basa en la teoría del asesoramiento para el aprendizaje y el enfoque humanista, que involucra los aspectos cognitivos y afectivos, pues las emociones, los sentimientos y las necesidades del estudiante, así como también su conocimiento lingüístico y sus habilidades comportamentales, son considerados. En este método, el docente es un asesor que brinda consejos, apoyo y asistencia a aquel que lo necesita; en este caso, el estudiante. No obstante las bondades de este método respecto a propiciar la fluidez sin exigir la exactitud, las limitaciones se relacionan con que no existe un plan de estudio convencional, lo que propicia la falta de objetivos claros, una evaluación difícil de lograr y un inadecuado control del sistema gramatical.

### ***The Natural Approach* (1977). El Enfoque Natural. Tracey Terrel.**

La lengua es un vehículo para comunicar significados y mensajes. En ese sentido, el propósito de este enfoque es desarrollar las habilidades comunicativas (oral y escrita), considerando las necesidades y los intereses de los estudiantes. Para ello, el docente presenta a los estudiantes situaciones comunicativas (*input*) en la segunda lengua L2, mientras que los estudiantes tienen un rol activo al participar en actividades comunicativas. La gramática es abordada a partir de la variedad de

temas considerados para el desarrollo de los objetivos comunicativos (situaciones, funciones y temas).

En virtud de lo anterior, se concluyó que cada uno de los enfoques abordan diferentes perspectivas respecto a la naturaleza de la lengua (estructural, funcional o interaccional), así como también respecto a su aprendizaje, proceso y/o condiciones, mientras que los métodos que emergen a partir de estos enfoques enfatizan diferentes habilidades y promueven el uso de distintas técnicas que conllevan a implementar una gran variedad de actividades en el aula.

Así, pues, el aprendizaje de una lengua extranjera en una institución educativa está sujeto al proceso de enseñanza. Este, a su vez, está determinado por el enfoque de la lengua que se desee privilegiar; es decir, las asunciones y creencias acerca de la lengua misma y de su aprendizaje, que muestran el camino a seguir. En Colombia, escoger un enfoque y/o método para la enseñanza del inglés como lengua extranjera no es una tarea fácil debido a que se deben tener en cuenta numerosos aspectos; entre ellos, cómo abordar la lengua y su aprendizaje, el tipo de interacción que se va a enfatizar, el rol del docente y del estudiante, los materiales que se deben implementar de acuerdo con la meta que se pretende alcanzar.

Con base en estas premisas, el MEN, a través de los lineamientos curriculares del inglés (MEN, 1999), realizó esta selección, estableciendo como enfoque para la enseñanza el enfoque comunicativo de la lengua. Este enfoque se entiende como la capacidad de comunicarse de manera oral y escrita en la lengua extranjera, ampliando con ello el horizonte cultural que se logra a través del contacto con los campos científico y tecnológico, que utilizan como medio de comunicación el inglés.

En este sentido, desde los lineamientos curriculares también se brindan unas recomendaciones metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras (MEN, 1999):

- Implementar metodologías activas e interactivas que involucren la lúdica y las acciones que les permitan comunicarse en la lengua extranjera.
- Desarrollar actividades significativas, centradas en el alumno, que reflejen sus intereses y necesidades.
- Implementar actividades que propicien el desarrollo potencial del alumno de acuerdo con sus edades y grados.
- Implementar metodologías que integran lo conocido con lo nuevo, propiciando la reflexión continua en el estudiante acerca de lo que está aprendiendo.
- Implementar metodologías flexibles o eclécticas que favorezcan el aprendizaje de la lengua extranjera.
- Implementar metodologías que integren los contenidos culturales y el acercamiento a las culturas asociadas con la lengua extranjera.
- Implementar metodologías que promuevan la igualdad y maximicen el interés y la motivación por aprender.

Congruente con lo anterior, se observó que, con relación a la lengua extranjera, la comunicación es el aspecto relevante que se espera que los estudiantes logren a su paso por el sistema educativo; sin embargo, no es el único a considerar. Halliday (1993) propone una triple perspectiva en la que no solo se aprende la lengua, pues también se aprenden contenidos a través de la lengua y se aprende acerca de la cultura que en ella se encuentra inmersa. En este orden de ideas, se establecen dos principios en cuanto al aprendizaje de la lengua: (1) este es un continuo desarrollo a través de la vida y (2) la estructura del

lenguaje es adquirida a través del mismo (eso significa, a través del uso del lenguaje en contexto). Por consiguiente, aprender la lengua como estructura aislada no tiene sentido, pues de acuerdo con la teoría sociocultural de Vigotsky (1978), el aprendizaje abarca una cantidad de procesos de desarrollo internos que son visibles cuando el aprendiz usa la lengua para comunicarse, en un contexto determinado, con sus compañeros.

Con base en los aportes de Halliday y Vigotsky, los docentes tienen un gran compromiso con sus estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, pues son los docentes quienes tienen el dominio conceptual y metodológico que les permite propiciar situaciones comunicativas para que los estudiantes puedan interactuar con los demás para establecer una comunicación verdadera. Al respecto, Chafe (1998) señala que también es necesario posibilitar el aprendizaje cooperativo para que los estudiantes desarrollen actividades que permitan alcanzar un logro común. Por su parte, Van Lier (1996) argumenta que también es necesario considerar la contingencia; es decir, las situaciones impredecibles que generan un cambio de planes en el aula: esos ajustes que se realizan de manera constante para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y es que esa planeación debe, además, considerar las necesidades de los estudiantes. Brown (2001) señala que los docentes deben también tener en cuenta quiénes son sus estudiantes, dónde están aprendiendo y para qué lo están haciendo. En consecuencia, los docentes de inglés tienen una gran responsabilidad, pues además de implementar metodologías complementarias en sus aulas para promover el desarrollo de la competencia comunicativa y el aprendizaje del inglés, deben lograr que sus estudiantes realmente se comuniquen en la lengua extranjera. Esto se obtiene no solo basándose en enfoques, teorías, técnicas y recursos, sino que

además deben poner sobre la mesa las habilidades y estrategias que potencien su labor.

A partir de lo anterior, se infiere que, aunque existe una gran diversidad de métodos, no se asume uno en específico; sin embargo, desde los lineamientos curriculares se brindan orientaciones para el desarrollo de habilidades que propician la comunicación en la lengua extranjera, a la vez que recomendaciones metodológicas que propician el desarrollo de la competencia comunicativa. En otras palabras, se brinda la oportunidad a las instituciones de ser autónomas, utilizar distintos métodos de manera complementaria y/o diseñar su propio método a partir de los alcances y las limitaciones que cada uno de ellos ofrece respecto al desarrollo de la competencia comunicativa.

En este orden de ideas, surge la conclusión 1.3.1.

Conclusión 1.3.1. En Colombia se privilegia el enfoque comunicativo de la lengua para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, aunque no se establece un único método, dando la oportunidad de implementar diferentes métodos de manera complementaria.

Una vez determinado el significado de ser bilingüe en Colombia, la investigación abordó los fundamentos legales que subyacen al bilingüismo, con el propósito de indagar acerca de los requerimientos ministeriales en torno a la enseñanza de la lengua extranjera.

## **Fundamentación legal**

Desde la Constitución Política de Colombia (1991), artículo 67, se establece la educación como un derecho de la persona. Para que se dé cumplimiento a este derecho, el Estado debe regular y ejercer vigilancia sobre este servicio, con el fin de velar por la calidad educativa. Consecuente con lo anterior,

el Estado emana la Ley General de Educación, Ley 115 (MEN, 1994b). Es a partir de esta ley que el bilingüismo comienza a tomar forma en Colombia, pues aquí se dictan las normas para la organización y la prestación del servicio educativo formal en todos sus niveles: preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, a la vez que en la educación informal.

En el capítulo 1 del título II, la Ley 115 (MEN, 1994b) establece la estructura del servicio educativo formal y, en cuatro secciones, define las disposiciones comunes para cada uno de los niveles. Así, pues, en la sección tercera, artículo 21, literal m, dispone que, para la educación básica, en el ciclo de primaria, uno de los objetivos específicos es adquirir elementos para la conversación y la lectura en, por lo menos, una lengua extranjera. De igual manera, en el artículo 22 define los objetivos específicos para la educación básica en el ciclo de secundaria. En el literal l expresa que se debe comprender y ser capaz de expresarse en una lengua extranjera. Por otra parte, en el artículo 23 establece que, para el logro de los objetivos planteados en el currículo, debe ofrecer unas áreas obligatorias y fundamentales; entre ellas, el área de humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. En este orden de ideas, en la sección cuarta, referida a la educación media, artículo 31, se establece que se deben abordar, de manera obligatoria, las mismas áreas de la educación básica, pero a un nivel más avanzado para lograr los objetivos.

Por consiguiente, el objetivo es que, en Colombia, en todas las instituciones de educación básica y media, de carácter oficial y privado, se enseñen lenguas extranjeras, para que los estudiantes puedan comunicarse a través de ellas. El cumplimiento de estos artículos de la Ley 115 del Ministerio de Educación Nacional (1994b) propició que en Colombia se enseñaran dos lenguas extranjeras: inglés en la educación básica

y francés en la educación media, al menos en las instituciones de carácter oficial, sin que, hasta ese momento, hubiese unos parámetros definidos para su enseñanza. No obstante, en el título IV la misma ley establece la organización para la prestación del servicio educativo. Así, pues, para la regulación del currículo, el artículo 78 determina que, en cuanto a los procesos curriculares, es función del MEN diseñar los lineamientos generales y, el artículo 148, que se deberán establecer indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos.

En concordancia con estas disposiciones legales, el MEN (1994a), a través del Decreto 1860, reglamenta los aspectos pedagógicos y organizativos de la Ley 115 (MEN, 1994b). Uno de estos aspectos se aborda en el artículo 33, literal b, donde se establece que para el diseño del currículo se deben tener en cuenta esos indicadores de logros diseñados por el MEN. Consecuentemente, el MEN, considerando los fundamentos y las características de los procesos pedagógicos al interior de las instituciones, establece la Resolución 2343 (MEN, 1996). Mediante esa resolución se adoptan los lineamientos curriculares y se establecen los indicadores de logro para la educación formal. Esta resolución, en el artículo 8, conceptualiza los indicadores de logro como enunciados que suministran información relacionada con criterios, procedimientos e instrumentos implementados en función de los fines y objetivos de la educación formal. A partir de ellos, y considerando las particularidades del Proyecto Educativo Institucional (PEI), se espera valorar y evaluar tanto los resultados del proceso educativo, en términos de los avances deseados y los esperados, como también el compromiso de los actores principales, llámense estos estudiantes y docentes.

Después de disponer el alcance de los indicadores de logros curriculares por conjuntos de grados (artículo 9, literal a), de

establecer la estructuración de estos conjuntos (artículo 10), la resolución, a través del artículo 11, establece que los indicadores de logros, para el nivel preescolar, se formulan desde las dimensiones del desarrollo humano y desde las áreas obligatorias y fundamentales para los otros niveles de la educación básica y media. De esta manera, de acuerdo con el artículo 23 de la Ley 115 y el artículo 10 de la Resolución 2343 de junio 5 de 1996 (MEN, 1996), para el área de humanidades, idiomas extranjeros, se formulan unos indicadores de logro, así:

- Conjunto de los grados 1º, 2º y 3º del nivel de la educación básica.
- Conjunto de los grados 4º, 5º y 6º del nivel de la educación básica.
- Conjunto de los grados 7º, 8º y 9º del nivel de la educación básica.
- Conjunto de los grados 10º y 11º del nivel de educación media.

No obstante la formulación de los indicadores de logro, el Ministerio de Educación Nacional, fomentando el progreso y los avances para el desarrollo del país, brinda a la comunidad educativa la serie de lineamientos curriculares. Con la definición de estos lineamientos no solo da cumplimiento con lo expuesto en el artículo 78 de la Ley 115 de 1994, sino que, además, ofrece orientaciones conceptuales, pedagógicas y didácticas para el diseño curricular de las áreas obligatorias del preescolar, la educación básica (primaria y secundaria) y media.

El MEN define los Lineamientos Curriculares en Idiomas Extranjeros (MEN, 1999) como orientaciones pedagógicas y conceptuales que se brindan a los docentes para propiciar en ellos autonomía en el direccionamiento de los procesos



curriculares y se establecen metas alcanzables en torno al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. De lo anterior se infiere que la finalidad del documento es brindar apoyo a los docentes de lenguas extranjeras. Para ello, se definen los conceptos básicos y los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Así, pues, se orienta la contextualización, los elementos y enfoques del currículo, la formación continuada del docente y las nuevas tecnologías en el currículo de lenguas extranjeras.

Por otra parte, y orientada a la organización de la prestación de los servicios de salud y educación, en materia de recursos y competencias, surge la Ley 715 de 2001 (MEN, 2001), de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política. Esta ley determina, como una de las competencias, en materia de educación, el artículo 5.3. En él establece que, con recursos que no involucren el Sistema General de Participaciones, se debe invertir en planes y proyectos de educación. Fundamentada en este propósito y atendiendo al derecho fundamental de la educación, la UNESCO<sup>3</sup> (1990), a través de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, establece que se deben elaborar y poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de la educación básica, con el propósito de mejorar su calidad; que, como lo proclama el artículo 4, debe concentrar la atención en el aprendizaje.

A partir de lo anterior, se observa que el bilingüismo en Colombia tiene sus bases legales, iniciando desde la Constitución Política, donde se promueve la educación como un derecho; a partir de allí, emerge la Ley General de Educación para

---

3. UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

normatizar la organización y prestación del servicio educativo, brindando, entre otros elementos, los objetivos específicos para la educación básica y media. Estos objetivos permiten establecer la enseñanza de las lenguas extranjeras; sin embargo, para dar mayor claridad acerca de cómo lograr estos objetivos, surgen los Indicadores de Logro como enunciados que suministran criterios, procedimientos e instrumentos y, para complementarlos, pocos años después se crean los lineamientos curriculares, brindando orientaciones pedagógicas en diferentes áreas (entre ellas, el inglés).

Con el transcurso de los años y las necesidades de las épocas, estas bases legales son insuficientes para lograr los objetivos propuestos. Así, pues, a partir de la Ley 715 (MEN, 2001) se impulsa, entre otros aspectos, la creación de programas y otras leyes que fortalezcan los procesos educativos. De esa manera surge, para el sistema educativo, la Ley de Bilingüismo Nacional en 2004, enfocada en transformar las competencias en idiomas (British Council, 2015). Por esta razón, en Colombia se priorizó la enseñanza del inglés como lengua extranjera, con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa. Es por ello que el MEN aunó esfuerzos con algunas ONG para desarrollar programas que impacten el bilingüismo en Colombia. Es así como, a través de estos últimos años, han venido surgiendo algunos programas de bilingüismo que han brindado estrategias para dar cumplimiento a las normas, a la vez que proporcionado nuevos referentes legales como los estándares y DBA, que permiten hilar finamente los procedimientos para lograr la meta propuesta.

Como consecuencia de lo anterior, surge la conclusión 1.3.2.

Conclusión 1.3.2. La normativa colombiana respecto al bilingüismo determina lo que se debe hacer en términos de la enseñanza del inglés; sin embargo, estas normas no han sido

suficientes, razón por la cual, a través de la creación del Programa de Bilingüismo, se brindaron estrategias pedagógicas y metodológicas a nivel nacional sobre cómo fortalecer el bilingüismo en Colombia.

A continuación, se presenta la ruta histórica de los distintos programas de bilingüismo que han surgido en nuestro país.

### **Ruta histórica de los programas de bilingüismo en Colombia**

A partir de la creación de la Ley de Bilingüismo en 2004 (British Council, 2015), en Colombia han surgido diversos programas. Cada uno de ellos emergió, en el marco del plan de gobierno que se encontraba vigente, como estrategia para el mejoramiento de la calidad educativa en torno al inglés. El primer Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) se creó en 2004 y, a partir de entonces, cada programa, atendiendo a los requerimientos de los planes gubernamentales de la época, ha modificado la meta propuesta por su antecedente e implementado nuevas estrategias; algunas de ellas solo complementan las del programa anterior.

En ese orden de ideas, se abordó la ruta histórica del bilingüismo en Colombia, permitiendo conocer los alcances de las estrategias que dichos programas han venido implementado, así como también la continua búsqueda de herramientas, recursos y formación docente para lograr la meta establecida por el MEN. Es así como, hasta la fecha, se han desarrollado cuatro programas: el Programa Nacional de Bilingüismo, el Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras, Programa Nacional de inglés 2015-2025 «Colombia Very Well» (MEN, 2015-2025) y el actual, Colombia Bilingüe (MEN, 2014-2018).

El Programa Nacional de Bilingüismo Colombia (MEN, 2004) inglés como lengua extranjera: una estrategia para la competitividad. Este programa estableció como meta, para el año 2014, que, al finalizar el grado 11°, el 40 % de los estudiantes evidenciara el nivel desarrollo B1 de su competencia comunicativa en inglés; mientras que, para los docentes de inglés, se espera que sea el 100 % el que logre desarrollar el nivel B2. Estos niveles se encuentran articulados con los establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras (MEN, 2013b).

El logro de esta meta se plantea de manera progresiva, estableciendo ciertos niveles de lengua, como se muestra en la tabla 1.

**Tabla 1.** Niveles de lengua esperados en el PNB

<b>Población</b>	<b>Nivel de lengua meta</b>
Estudiantes de grado 3° de educación básica primaria	A1 (Principiante)
Estudiantes de grado 7° de educación básica secundaria	A2 (Básico)
Estudiantes de grado 11° de educación básica media	B1 (Preintermedio)
Egresados de Educación Superior	B2 (Intermedio)
Egresados de carreras en lenguas extranjeras o afines	C1 (Avanzado)
Docentes actuales de educación básica primaria y docentes de otras áreas	A2 (Básico)
Docentes de inglés	B2 (Intermedio)

Fuente: Programa Nacional de Bilingüismo PNB (MEN, 2004).

Esta meta acarrió que el programa propusiera algunas estrategias y planes de acción articulados con el desarrollo curricular y pedagógico que plantea el programa 2 del Plan Decenal de Educación 1996-2005: La Educación un Compromiso de Todos (MEN, 1996-2005). Allí se establece el desarrollo de competencias y la definición de unos objetivos comunes y mínimos para alcanzar en todo el país. De acuerdo con estos planteamientos, las estrategias que plantea el PNB son:

- La cualificación de docentes en la lengua y en la metodología de la enseñanza del inglés, para lo cual se ofrecen programas de mejoramiento.
- La producción y distribución de textos en diferentes áreas que vinculan nuevas tecnologías y medios para potenciar la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- La formulación de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés [EBC] (MEN, 2006b).

Con el objetivo de tener un lenguaje común en torno a la competencia lingüística, el MEN, mediante el artículo 2 del Decreto 3870 de 2006 (MEN, 2006a), adopta el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCE, 2001) como el sistema de referencia para los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación adelantados en Colombia.

Este referente proporciona una escala que plantea las metas del nivel de desempeño, respecto al aprendizaje de la lengua, que los estudiantes deben lograr en cada conjunto de grados y al finalizar los ciclos educativos en nuestro país; así como también la formulación de competencias básicas. Para establecer el nivel de desempeño que estudiantes, docentes y egresados de

las licenciaturas de los programas de lenguas han logrado, el ICFES<sup>4</sup> (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación), fundamentado en los EBC (MEN, 2006b), diseña e implementa la evaluación por competencias.

La gráfica 1 muestra los niveles de desempeño en inglés y su relación con los niveles de aprendizaje de la lengua extranjera expuestos en el MCE (2001).

**Gráfica 1.** Niveles de desempeño en inglés

GRUPOS DE GRADOS	NIVELES MCE		
Décimo a Undécimo	B1		B 1.2 Pre intermedio 2
Octavo a Noveno			B 1.1 Pre intermedio 1
Sexto a Séptimo	A2		A 2.2 Básico 2
Cuarto a Quinto			A 2.1 Básico 1
Primero a Tercero	A1	A1	Principiante

Fuente: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (MEN, 2006b, p. 10).

Desde los EBC se evidencia la importancia que el inglés ha adquirido en Colombia, pues allí se plantea que el aprendizaje del inglés como lengua extranjera permite respetar y valorar la propia cultura y las diferencias con las culturas extranjeras (MEN, 2006b). De igual manera, el inglés propicia el crecimiento personal, ya que desarrolla mayor conciencia lingüística y metalingüística, potencializa sus actividades síquicas superiores, contribuye a la formación de conceptos, razonamiento lógico y desarrollo de la creatividad, lo cual le permite incrementar las oportunidades de mejorar su calidad de vida.

4. ICFES: siglas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Hoy en día denominado Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

En tal sentido, este primer Programa de Bilingüismo se enfocó en tres aspectos: la capacitación docente, la producción y la implementación de material educativo, pero, sin duda, su principal aporte fue la creación de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjera: inglés [EBC] (MEN, 2006b). A partir de este referente de calidad, en toda Colombia se dieron a conocer, además de los objetivos comunes, las competencias básicas que se debían desarrollar en cada nivel de desempeño de la lengua, correspondiente a un conjunto de grados, con el fin de alcanzar la meta propuesta, el nivel B1 al finalizar el ciclo educativo.

No obstante, en esa búsqueda continua por el mejoramiento de la calidad educativa, en el marco de la política sectorial 2010-2014 «Educación de Calidad, el Camino para la Prosperidad», del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010-2014), surge un nuevo programa en torno al bilingüismo.

### **Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras PFDCLC (MEN, 2010).**

Este programa surge en el marco del Plan Decenal de Educación 2006- 2016 (MEN, 2006-2016), donde se plantea, dentro de los fines y la calidad de la educación en el siglo XXI, el macro objetivo 5, referido al currículo. Se establece como primer objetivo el desarrollo de las competencias comunicativas en lengua materna (la lengua oficial del país) y al menos una segunda lengua. En este sentido y como complemento del programa anterior, el PFDCLC reestructura las estrategias planteadas por su antecesor, con el propósito de cumplir la meta esperada: el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes. Para lograrlo, plantea cuatro estrategias:

tres de ellas enfocadas en la formación docente en torno a la pedagogía, evaluación y seguimiento; y la cuarta, enfocada en el fortalecimiento institucional. Como apoyo a esta última estrategia, brinda las Orientaciones para la Implementación de Proyectos del Fortalecimiento del Inglés de las Entidades Territoriales (MEN, 2014). Con ello, se espera que las entidades territoriales fortalezcan la competencia comunicativa de los estudiantes a partir del diseño y la implementación de proyectos.

Aunque el objetivo propuesto por este programa y sus estrategias apuntaban a fortalecer las competencias comunicativas tanto en docentes como en estudiantes, la realidad no cumplió con las expectativas, pues los resultados obtenidos hasta el momento en las pruebas Saber 11 y en las pruebas de nivel de inglés de los docentes demostraban que aún había falencias que superar. Es por ello que surge el Decreto 1651 (MEN, 2013a), «Ley de Bilingüismo». Esta ley es una modificación que hace el MEN al literal m del artículo 21 (MEN, 1994b). Enfocándose en el desarrollo de la lengua extranjera, define como objetivos de la educación básica desarrollar habilidades de conversación, lectura y escritura. También adiciona, al artículo 20, el literal g, el desarrollo de las 4 habilidades comunicativas para expresarse correctamente.

La creación de nuevas leyes en torno al bilingüismo y los objetivos en torno a la educación, planteados en el Plan de Desarrollo de la época, demandó mayor esfuerzo de las partes involucradas. Así, pues, los programas, además de diseñar políticas de bilingüismo, se enfocan en el mejoramiento de las habilidades lingüísticas de los docentes, en los saberes específicos que se deben abordar en cada grado, los materiales educativos tanto para estudiantes como para docentes de instituciones educativas de básica y media de carácter oficial y las



estrategias para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera; esto, con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa. Atendiendo a todas estas demandas, surge un nuevo programa de bilingüismo.

### **Programa Nacional de Inglés 2015-2025 «Colombia Very Well» (MEN, 2015-2025).**

Este programa plantea una estrategia integral, intersectorial y de largo plazo, a través de la movilización social, el establecimiento de alianzas y el involucramiento de los padres de familia. El programa da continuidad a las experiencias de su antecesor y plantea tres componentes fundamentales: estrategias de formación docente y material pedagógico para educación básica y media; calidad, acompañamiento y financiación para la educación superior; y articulación con el sector productivo. Sin embargo, este programa no tuvo mucha relevancia, ya que en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 «Todos por un nuevo país» (DNP, 2015) reconoce que existe una problemática importante relacionada con la formación bilingüe, pues los límites para la formación y el desarrollo de competencias para el trabajo y para la vida se generan por la baja calidad y pertinencia en todos los niveles educativos, y propone el cierre de brechas y el mejoramiento de la calidad del servicio educativo en el país a través de unas líneas de acción, dando origen al actual programa como estrategia gubernamental.

### **Programa Colombia Bilingüe PNB.**

En el marco del Plan Nacional de Desarrollo, la política nacional «lograr que Colombia sea el país más educado de la región en el año 2025» (DNP, 2015, p. 67) se establece como uno de los tres pilares la educación, con el fin de generar

cambios estructurantes en la sociedad. Así, pues, el MEN ha definido cinco estrategias para mejorar el sistema educativo; entre ellas, Colombia Bilingüe (DNP, 2015).

El programa se fundamenta básicamente en tres estrategias fundamentales —formación docente, materiales y acompañamiento—, a partir de las cuales se implementan acciones en las entidades territoriales e instituciones educativas focalizadas, con el objetivo de lograr que los estudiantes se comuniquen cada vez mejor en inglés y puedan acceder a mejores oportunidades laborales y profesionales.

La primera estrategia dirigida hacia la formación docente apunta a mejorar el nivel de inglés de los docentes, en esta área, del sector oficial, a través de líneas de trabajo articuladas e integrales como:

- La implementación del Programa Formadores Nativos Extranjeros.
- Los planes de incentivos, que consisten en estadías de entre dos y cuatro semanas en un ambiente 100 % bilingüe.
- Formación presencial y virtual del Currículo Sugerido de Inglés y de los Derechos Básicos de Aprendizaje en inglés DBA.

Esta formación emerge debido a la necesidad de que los docentes se familiaricen con los nuevos referentes curriculares emanados por el MEN, los DBA y el Currículo Sugerido; referentes que se elaboran en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 «Todos por un Nuevo País» (DNP, 2015) para dar respuesta a uno de los objetivos planteados en el capítulo IV, «Colombia la más educada». En el objetivo g, «Colombia bilingüe» (MEN, 2014-2018), numeral 2, referido

a la adecuación del modelo pedagógico, se reconocen las falencias en cuanto a un currículo establecido para las instituciones oficiales, los materiales educativos y la variedad de interpretaciones que se realizan respecto a las orientaciones emanadas por el MEN para la enseñanza del inglés. Es por ello que se construye un currículo general en el que se brinden orientaciones específicas para el diseño de planes de estudio, materiales educativos tanto para el bachillerato como para los grados 4° y 5° de primaria.

En concordancia con lo anterior, la segunda estrategia consiste en proporcionar material educativo a estudiantes y docentes: para los estudiantes de grados 6°, 7° y 8°, «*English way*»; «*English Please*» para 9°, 10° y 11°; y para los docentes, una maleta denominada «Colombia Bilingüe English Kit», la cual contiene, además de los EBC (MEN, 2006b), dos referentes teóricos y metodológicos para la enseñanza del inglés: Orientaciones y Principios Pedagógicos del Currículo Sugerido (MEN, 2016b) y Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016a). El propósito del Currículo Sugerido es fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta lengua; para ello, se establecen, a manera de ejemplos, la planeación, la formulación de objetivos y metas de aprendizaje, formulación de proyectos, diseño de actividades, evaluaciones y materiales significativos para sus estudiantes. Esto, con el fin de orientar, de una manera más fundamentada —tanto teórica como metodológicamente—, la práctica pedagógica y lograr el nivel de inglés esperado en cada uno de los grados, llegando así a un nivel preintermedio B1 al finalizar la secundaria.

Por su parte, los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés [DBA] (MEN, 2016a) se constituyen como un referente curricular fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en la lengua extranjera. Así,

pues, se determinan los aprendizajes y las habilidades específicos que los estudiantes desarrollan en cada uno de los grados, desde transición hasta grado 11°, para dar con ello cumplimiento a las metas establecidas en los EBC (MEN, 2006b). Estas metas implican que los estudiantes sean capaces de comunicarse, interactuar, compartir conocimiento y potenciar sus capacidades humanas y profesionales. Lo anterior es posible mediante el desarrollo de otras áreas en las que se articulan habilidades y destrezas que les permitan obtener otros saberes e interactuar en diferentes situaciones. Con este material se espera que los docentes tengan unos referentes curriculares claros para mejorar sus prácticas pedagógicas en el aula.

La tercera estrategia va orientada a apoyar a las instituciones educativas, a las escuelas normales, a las Secretarías de Educación y a las facultades de educación del país para fortalecer la formación integral de los estudiantes del siglo XXI en Colombia. El acompañamiento a las instituciones educativas se realiza por intermedio de 15 gestores pedagógicos de bilingüismo, quienes realizan un monitoreo y evalúan las acciones que, en torno al bilingüismo, vienen desarrollando. En cuanto a las Secretarías de Educación, el programa realiza asistencia técnica, cuando lo requieren, para proyectar acciones hacia el bilingüismo.

A partir de la lectura crítica de la fundamentación legal del bilingüismo en Colombia y la ruta histórica donde se caracteriza a cada uno de los programas de bilingüismo que emergen en el marco de los Planes de Desarrollo Nacional, surge la conclusión 1.3.3.

Conclusión 1.3.3. Los programas de bilingüismo, aunque surgen como estrategia de fortalecimiento para la enseñanza del inglés en Colombia, plantean diferentes metas y estrategias que, al estar sujetas a los planes de gobierno, carecen de

continuidad y seguimiento, logrando un escaso avance en la consecución de las mismas.

Es precisamente este sentir el que origina diversas investigaciones en el ámbito del bilingüismo a nivel internacional y nacional. Así, pues, con el ánimo de identificar estrategias que potencien el bilingüismo en las instituciones educativas en Colombia, esta investigación hizo una lectura crítica de algunas investigaciones a nivel nacional e internacional.

### **El bilingüismo desde la perspectiva de los investigadores**

Una de las grandes preocupaciones que emergen a nivel global es la necesidad de comunicarse en, por lo menos, dos o más lenguas. Ese interés por aprender varios idiomas ha venido ascendiendo considerablemente en algunos países europeos y en América Latina. Es así como, en muchos de ellos, aprender inglés ya no es un querer, sino un deber. Al respecto, Neeley (2012) expresa que el inglés es la lengua global de los negocios, puesto que cada vez más compañías están exigiéndolo como el idioma corporativo común para facilitar la comunicación y el desempeño en los negocios. Por otra parte, Miranda y Valencia Giraldo (2019) sostienen que el inglés es presentado por las políticas educativas colombianas como el medio para mejorar la calidad de vida; sin embargo, contradicen la idea que esto implica, pues manifiestan que, en lugar de promover la equidad y el progreso social, las políticas educativas en torno al bilingüismo han abierto una brecha entre las instituciones educativas.

Por esta y otras muchas razones, en varios países se han venido desarrollando investigaciones relacionadas con la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Con el objetivo de

identificar aquellas investigaciones que se relacionan con la temática aquí propuesta, se realizó un análisis bibliométrico, pues la bibliometría es una herramienta que permite desarrollar análisis de la producción científica y generar indicadores claves para la toma de decisiones sobre las líneas de investigación a priorizar (Dias *et al.*, 2019; Guardiola, 2020; Norton, 2000; Terán-Yépez *et al.*, 2020; Yoo *et al.*, 2019). En este caso, se hace un análisis de las investigaciones publicadas sobre la temática del inglés como lengua extranjera en instituciones educativas.

Para la búsqueda de información, se utilizó la base de datos Scopus, considerando que agrupa el mayor número de revistas científicas que cumplen con el criterio de evaluación rigurosa por pares académicos (Angulo *et al.*, 2018). La combinación definida para la recolección de información fue: *(TITLE (english) AND TITLE («foreign language») AND TITLE-ABS-KEY ((«educational institutions» OR «educational organizations» OR «school\*» OR «college\*»))*). En la búsqueda, se estableció que algunas palabras clave aparecieran directamente en el título para que los resultados fueran muy específicos sobre el tema.

Los criterios de inclusión de los artículos fueron los siguientes:

- Documentos publicados en el periodo 2016-2020.
- Documentos publicados en la tipología de artículos.
- Artículos publicados en idioma inglés o español.

Luego de la aplicación de criterios de inclusión, la muestra estuvo conformada por 133 artículos. El detalle de selección de la muestra se presenta en la tabla 2.

**Tabla 2.** Selección de publicaciones

<b>Criterio</b>	<b>Número de publicaciones</b>
Búsqueda inicial en <i>web of science</i>	372
Período de publicación: 2016-2020	164
Tipo de publicación: artículos	137
Idiomas: español e inglés	133

Fuente: Scopus (2021).

### Resultados del análisis bibliométrico

Inicialmente, se revisa el número de publicaciones que se han generado por años en el periodo 2016-2020.

**Gráfica 2.** Número de publicaciones por año

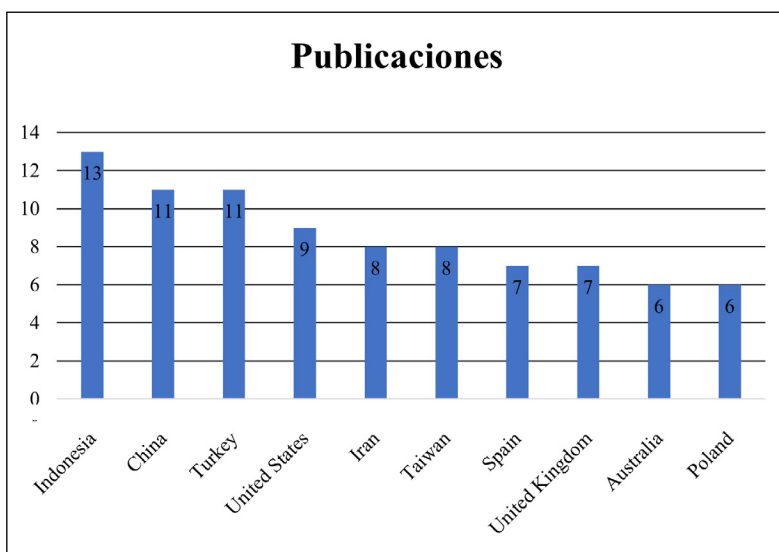


Fuente: Scopus (2021).

De acuerdo con la información representada en la gráfica 2, desde el 2016 hasta el 2019 se había presentado un incremento significativo en el número de artículos publicados sobre el inglés como lengua extranjera en instituciones educativas, duplicando en 2019 la cantidad de publicaciones que se generaron en 2016. Sin embargo, en el 2020 se presentó una disminución de los textos sobre la temática en un 29,73 %. Esta situación puede estar relacionada con la priorización que generaron las revistas respecto a publicar sobre temáticas asociadas con el COVID-19.

Por otro lado, entre los 10 países que más publicaciones generan sobre la temática, el principal es Indonesia, con 13 artículos, seguido de China y Turquía con 11 (información representada en la gráfica 3).

**Gráfica 3.** Número de publicaciones por países



Fuente: Scopus (2021).



El país latinoamericano que mejor se ubica en este *ranking* es Chile, con dos artículos en el puesto 20, y en el puesto 23 se encuentra Ecuador, con el mismo número de publicaciones. Argentina, Brasil y México cuentan con una publicación cada uno. Por su parte, Colombia no se encuentra en este listado.

Por otro lado, el área de conocimiento que concentra el mayor número de publicaciones es «*Social Sciences*», con 123 artículos que la asociaron como campo académico abordado en la investigación; luego aparece el área de «*Arts and Humanities*», con 68 publicaciones. El número de las publicaciones en las demás áreas es más reducido, como se evidencia en la tabla 3.

**Tabla 3.** Número de publicaciones por área de conocimiento

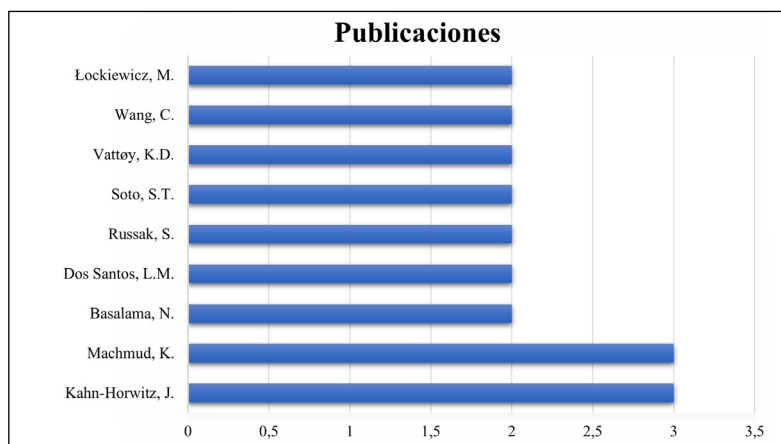
Área de conocimiento	Publicaciones
Social Sciences	123
Arts and Humanities	68
Psychology	14
Computer Science	7
Health Professions	7
Engineering	4
Business, Management and Accounting	3
Medicine	3
Decision Sciences	2
Mathematics	2
Economics, Econometrics and Finance	1
Energy	1
Environmental Science	1
Materials Science	1
Neuroscience	1

Fuente: Scopus (2021).

En este punto, es importante aclarar que un artículo puede aparecer en más de un área porque las investigaciones se desarrollan de manera interdisciplinar.

En el listado de autores con más publicaciones sobresalen dos personas, como se observa en la gráfica 4. La primera es Janina Kahn-Horwitz, quien cuenta con 4 artículos publicados sobre la temática del inglés como lengua extranjera; sin embargo, cuenta con 19 textos publicados, incluyendo otros temas. Es investigadora de *Oranim Academic College of Education*, en Israel. Sus artículos han sido citados 216 veces en, por lo menos, 123 documentos diferentes. Cuenta con *h-index* de 9. Ha colaborado con otros 20 autores en sus producciones académicas.

**Gráfica 4.** Autores con más publicaciones



Fuente: Scopus (2021).

La segunda autora con más producción es Karmila Machmud. Investigadora de *State University of Gorontalo*, en Indonesia. Cuenta con 5 artículos publicados en *Scopus*, que han sido citados nueve veces en nueve documentos diferentes. Su *h-index* es

2, muy inferior al de la primera autora; sin embargo, esto se puede explicar porque sus publicaciones iniciaron en 2017, mientras que Janina Kahn-Horwitz presentó su primera publicación en 1998. Ha participado en sus estudios con otros dos autores.

**Tabla 4.** Instituciones con más publicaciones

<b>Afiliación</b>	<b>Publicaciones</b>
Universitat de Barcelona	3
Kazan Federal University	3
State University of Gorontalo	3
Oranim Academic College of Education	2
Shahid Rajae Teacher Training University	2
University of Haifa	2
Yakin Doğu Üniversitesi	2
Anadolu Üniversitesi	2
National Tsing Hua University	2
Xi'an Jiaotong University	2
University of Macau	2
Al Qassim University	2
Uniwersytet Gdanski	2
The University of Edinburgh	2
Høgskulen i Volda	2
Masarykova Univerzita	2
Woosong University	2
Universidad Técnica de Machala	2

Fuente: Scopus (2021).

La tabla 4 muestra que entre las instituciones que más publican sobre la temática sobresalen *Universitat de Barcelona*, *Kazan Federal University* y *State University of Gorontalo*. La

única universidad latinoamericana en este listado es la Universidad Técnica de Machala, de Ecuador.

Entre las entidades que han financiado algunos estudios sobre el tema se encuentra el Programa Horizonte 2020, *Japan Society for the Promotion of Science*, Ministerio de Ciencia y Tecnología de España y *Ministry of Science and Technology*, Taiwan; información representada en la tabla 5.

**Tabla 5.** Entidades financiadoras

Entidad	Financiados
Horizon 2020	2
Japan Society for the Promotion of Science	2
Ministerio de Ciencia y Tecnología	2
Ministry of Science and Technology, Taiwan	2

Fuente: Scopus (2021).

En términos de revistas científicas donde se publican los artículos, la tabla 6 muestra que hay dos que cuentan con más producciones.

**Tabla 6.** Revistas con más publicaciones

Revista	Publicaciones
Asian Efl Journal	7
System	7
Language Learning Journal	4
Annals Of Dyslexia	3
Cogent Education	3
Dyslexia	3
Reading And Writing	3
Tesol Journal	3

Fuente: Scopus (2021).

*Asian Efl Journal* es una revista indexada en Q2 del SJR; es una publicación mensual que aborda información, teorías, investigaciones, métodos y materiales relacionados con la adquisición y el aprendizaje de idiomas, especialmente cuando se trata de segundas lenguas. Desde 2016 hasta 2020, sus artículos han sido citados 763 veces. Por otro lado, se encuentra *System*, que corresponde a una revista internacional que está dedicada a las aplicaciones de la tecnología educativa y a la lingüística aplicada a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta revista ha recibido 1.778 citas para 422 documentos en el periodo 2016-2020. Actualmente, se encuentra categorizada en Q1 en SJR. Es una de las revistas más importantes del mundo en esta temática.

La relación de artículos con el mayor impacto en términos de citas se muestra en la tabla 7.

**Tabla 7.** Artículos más citados

No.	Título	Autores	Citaciones
1.	<i>Flipped Learning in the English as a Foreign Language Classroom: Outcomes and Perceptions</i>	(Lee y Wallace, 2018)	56
2.	<i>A longitudinal investigation of parental social-economic status (SES) and young students' learning of English as a foreign language</i>	(Butler y Le, 2018)	17
3.	<i>Ecological and intercultural citizenship in the primary English as a foreign language (EFL) classroom: an online project in Argentina</i>	(Porto, 2016)	16

No.	Título	Autores	Citaciones
4.	<i>English as a Foreign Language in Bilingual Language-minority Children, Children with Dyslexia and Monolingual Typical Readers</i>	(Bonifacci <i>et al.</i> , 2017)	15
5.	<i>Students' perceptions of teachers' feedback practice in teaching English as a foreign language</i>	(Vattøy y Smith, 2019)	14
6.	<i>The effectiveness of the student response system (SRS) in English grammar learning in a flipped English as a foreign language (EFL) class</i>	(Liu <i>et al.</i> , 2019)	13
7.	<i>Teachers matter: expectancy effects in Chinese university English-as-a-foreign-language classrooms</i>	(Li y Rubie-Davies, 2017)	12
8.	<i>A study of the use of wearable devices for Healthy and enjoyable English as a Foreign language learning in authentic contexts</i>	(Shadiev <i>et al.</i> , 2018)	11
9.	<i>College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language</i>	(Sun y Wang, 2020)	10
10.	<i>Infusing creative pedagogy into an English as a foreign language classroom: Learning performance, creativity, and motivation</i>	(Liao <i>et al.</i> , 2018)	10

Fuente: Scopus (2021).



**Tabla 8.** Clústeres temáticos

<b>Clúster</b>	<b>Keyword</b>	<b>Occurrences</b>	<b>Total link strength</b>
1	<i>dyslexia</i>	5	4.00
	<i>female</i>	8	8.00
	<i>humans</i>	7	7.00
	<i>male</i>	8	8.00
	<i>multilingualism</i>	5	5.00
	<i>psychology</i>	6	6.00
2	<i>child</i>	6	6.00
	<i>english</i>	6	2.00
	<i>questionnaire</i>	4	4.00
	<i>reading</i>	8	8.00
	<i>student</i>	5	5.00
3	<i>human</i>	12	12.00
	<i>human experiment</i>	4	4.00
	<i>language</i>	9	9.00
	<i>teacher</i>	4	4.00
	<i>teaching</i>	9	9.00
4	<i>foreign language</i>	5	3.00
	<i>learning</i>	5	5.00
	<i>reading comprehension</i>	4	2.00
	<i>vocabulary</i>	4	3.00



Clúster	Keyword	Occurrences	Total link strength
5	<i>efl</i>	12	4.00
	<i>foreign language learning</i>	8	3.00
	<i>students</i>	5	4.00
	<i>writing</i>	7	7.00
6	<i>anxiety</i>	4	3.00
	<i>motivation</i>	5	1.00
7	<i>china</i>	4	3.00
	<i>english as a foreign language</i>	16	5.00

Fuente: VOSviewer (2021).

De acuerdo con la información representada en la tabla 8, en el primer clúster se agrupan las investigaciones que analizan factores psicológicos asociados al multilingüismo de las personas; en el segundo, se abordan los procesos de lectura en inglés de los estudiantes; en el tercero, se priorizan estudios sobre la enseñanza del inglés a las personas; en el cuarto, están incluidos análisis sobre el aprendizaje y la lectura del inglés como lengua extranjera; en el quinto, se agrupan investigaciones sobre los procesos de escritura de los estudiantes del inglés como lengua extranjera; el sexto contiene exploraciones sobre la motivación y ansiedad para el aprendizaje del inglés; y el séptimo se preocupa por la situación del inglés como lengua extranjera en China.

La densidad de las visualizaciones de las palabras claves, teniendo en cuenta las ocurrencias, se muestra a continuación, resaltando que entre más intenso se torne el color de una palabra, más aparece en las publicaciones.

**Figura 2.** Densidad de las visualizaciones de coocurrencias



Fuente: VOSviewer (2021).

La figura 2 representa la preocupación internacional respecto a la producción científica, por abordar diversos aspectos asociados a la implementación del inglés como lengua extranjera en las instituciones educativas, considerando que se ha convertido en una necesidad en las actuales sociedades globalizadas. Esta razón justifica que el bilingüismo se haya abordado desde diferentes ópticas, como son la implementación del bilingüismo y las políticas educativas, las prácticas pedagógicas, los bajos niveles de competencia comunicativa (estudiantes y docentes) y el desarrollo profesional docente (factores pedagógicos, formación del docente), entre otras. Dichas investigaciones muestran una inquietud común y es la necesidad de impulsar el bilingüismo desde las instituciones de educación básica.

Con respecto a la implementación del bilingüismo y las políticas educativas, analizamos la tesis doctoral desarrollada por Lucía Fernández Riesgo, en 2017. Esta investigación se

denomina «Bilingüismo y Educación Bilingüe en Español-Inglés en Centros de Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid: Descripción y Análisis». Esta investigación cuantitativa de carácter propositivo parte de la concepción de «bilingüismo» como el uso de dos o más lenguas para comunicarse. Fernández manifiesta que, desde 2004, se ha implantado en colegios públicos y privados de la comunidad de Madrid (España) un sistema bilingüe para que los estudiantes aprendan paralelamente el español (su lengua materna) y el inglés (segunda lengua). Los objetivos de esta investigación son comprobar si los alumnos pertenecientes al sistema bilingüe finalizan la etapa de educación secundaria siendo plenamente competentes en español e inglés, e identificar los posibles puntos de mejora para que la educación bilingüe sea lo más fructífera posible.

A partir del análisis comparativo de la implementación del sistema bilingüe, mediante un grupo control y uno experimental, se logró determinar que, aunque estos centros educativos pertenecen al mismo sistema, tienen características diferentes. Este hallazgo condujo a los investigadores a cuestionarse acerca de cuál sería el modelo más eficaz de educación bilingüe. Así, pues, con base en los resultados obtenidos, se demostró que el sistema implementado hasta ahora ha sustituido la lengua materna por el inglés, limitando la comprensión y producción en determinadas asignaturas. Es por ello por lo que las conclusiones sugieren impartir todas las asignaturas en español, excepto el inglés, y que se aprendan contenidos gramaticales paralelamente con las otras asignaturas, además de la ampliación de horas lectivas para la enseñanza de la lengua extranjera hasta que los estudiantes tengan conocimientos mínimos en ambas lenguas.

Se toma como referencia esta investigación, desarrollada en centros educativos de primaria y secundaria, por sus

características similares a las instituciones educativas oficiales de Colombia. Adicional a esto, la Comunidad de Madrid (España), al igual que Colombia, es monolingüe en tanto que, de acuerdo con la autora, el aprendizaje de una lengua requiere, más allá del uso en las aulas, utilizarla en diferentes situaciones comunicativas. A partir de esta investigación, se sugiere implementar estrategias que propicien el uso de la lengua en diferentes contextos fuera del aula.

Por otra parte, en América Latina también se vienen adelantando investigaciones en torno al bilingüismo. Una de ellas es «El Aprendizaje del Inglés en América Latina», desarrollada por *The Dialogue leadership for the Americas* (2017). Este es un centro de análisis de políticas públicas, intercambio y comunicación, conformado por líderes del sector público y privado de toda América con el propósito de fomentar la gobernabilidad democrática, la prosperidad y la equidad social en América Latina y el Caribe, abordando problemas del hemisferio occidental; entre ellos, la educación para generar oportunidades. El informe brinda un análisis de las políticas del Aprendizaje del Idioma Inglés (AIE) en diez países de América Latina. Este análisis propició, entre los países, un espacio para compartir y aprender en torno a las mejores prácticas y debilidades de la implementación de esas políticas. El resultado se proporcionó a manera de recomendaciones para afrontar las necesidades en torno al mejoramiento de la calidad del AIE. Con el fin de superar esos vacíos, algunas de estas recomendaciones fueron abordadas en la investigación que respalda la presente obra de conocimiento.

Ahora bien, la preocupación en América Latina por el aprendizaje del inglés es un tema que ocupa no solo al centro de análisis de políticas públicas de América, sino a los propios países de manera independiente; es el caso de Venezuela,

donde se llevó a cabo la investigación denominada «La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: evidencias, experiencias y perspectivas», desarrollada por el *British Council* y la Universidad Central de Venezuela (2015). Esta investigación indaga acerca de las políticas vigentes en la enseñanza del inglés en la educación primaria y de qué manera se están implementando.

Las conclusiones obtenidas permitieron afirmar que no hay una política nacional coherente que oriente la enseñanza de inglés en la educación primaria, aunque sí hay iniciativas y propósitos claros en algunos Estados del país, que llevan a develar algunas necesidades y recomendaciones a las autoridades, a los docentes, a los padres, a la comunidad y a las universidades. Varias de esas recomendaciones son las mismas que surgen a partir de los resultados obtenidos en la investigación realizada en Colombia por el *British Council* en 2015, denominada «El inglés en Colombia: Estudio de Políticas, Percepciones y Factores Influyentes». El objetivo principal de este estudio consistió en examinar la verdadera naturaleza de la demanda de la industria angloparlante. Metodológicamente, la investigación se realizó en cuatro fases a partir de las cuales se obtuvieron unos hallazgos: la primera consistió en una revisión de la literatura sobre el contexto actual; en la segunda, se recopilaron los antecedentes sobre el ambiente local relacionado con educación y políticas; en la etapa tres, se recolectaron datos cuantitativos a través de dos encuestas, una dirigida a la población en general y otra a empleadores. Por último, la etapa cuatro fue una recolección de datos a partir de una serie de entrevistas realizadas a las partes involucradas.

El procesamiento y análisis de este amplio volumen de información permitió develar algunos hallazgos. Entre ellos, el

reconocimiento al gran esfuerzo que ha venido desarrollando el Ministerio de Educación Nacional para aumentar el capital humano y mejorar la posición del país en la economía global; aun así, consideran que existen factores económicos, políticos y culturales que determinan el éxito de la política en torno al inglés. De acuerdo con estas dos investigaciones, tanto en Colombia como en Venezuela se han adelantado esfuerzos para superar las necesidades que emergen de la implementación de las políticas en torno al bilingüismo. Adicional a ello, se plantean recomendaciones para hacerlo que implican un esfuerzo mancomunado de las autoridades y la comunidad educativa.

Además de las investigaciones en torno a las políticas de bilingüismo, en el marco de las maestrías en la enseñanza del inglés se ha venido gestando un creciente número de investigaciones orientadas a mejorar la práctica pedagógica. En otros términos, enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma extranjero, a partir de la implementación de estrategias que permitan desarrollar las habilidades comunicativas de lectura, escritura, escucha y comprensión de lectura. Entre esas estrategias también se incluyen investigaciones relacionadas con la implementación de las TIC y la autorreflexión, para potenciar la competencia comunicativa.

Esta preocupación de los docentes de inglés por mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés surge debido a la gran responsabilidad que emerge de nuestra labor pedagógica. De acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés [EBC] (MEN, 2006b), los docentes deben lograr que sus estudiantes se comuniquen en esta lengua al finalizar su educación media. En este sentido, al pasar por cada conjunto de grados se van desarrollando, progresivamente, las competencias lingüística, pragmática y socio-lingüística que hacen parte de la competencia comunicativa,

pues desde el inicio de la educación básica primaria el estudiante pasa del nivel A1 hasta el nivel B1, según esta clasificación que se basa en los niveles establecidos por el Marco Común Europeo ([MCE], 2001).

A simple vista, es una meta razonable y alcanzable en aquellas instituciones donde existen las mejores condiciones para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes; no obstante, representa un gran desafío en la gran mayoría de instituciones oficiales que tienen una serie de obstáculos que obstruyen el proceso de aprendizaje de los estudiantes y, peor aún, si estas son instituciones rurales.

Prueba de estas marcadas diferencias son los resultados de las pruebas Saber de inglés que presentan los estudiantes al finalizar la educación media (grado 11°) y en las que se asume que estos, sin distinción alguna entre instituciones oficiales o privadas, urbanas o rurales, calendario A o B, deben alcanzar el nivel B1; sin embargo, los resultados son bastante disímiles, como se muestra en el Reporte del ICFES (2011), en el que se hace un histórico de resultados de 2005 a 2010.

Durante los años 2007-2009, el 92,4 % de los estudiantes de colegios oficiales de zonas urbanas, calendario A, estaban bajo el nivel A2, mientras que el porcentaje en los de colegios privados fue del 69,8 %. Peores resultados se observan en la zona rural, donde el 97 % de los estudiantes de colegios oficiales estaban por debajo del nivel A2, mientras que en los de colegios privados rurales fue del 62 % durante 2007 y 2008; sin embargo, en 2009 aumentó al 66 %.

Aquí es importante señalar que todos los colegios de calendario B son privados y la mayoría de ellos son urbanos, aunque hay también algunos en la zona rural, y que los colegios privados rurales mencionados aquí son bilingües, pero no atienden a la comunidad del área rural donde se encuentran, ya que la

mayoría de sus estudiantes provienen del área urbana y pertenecen a estratos altos.

En los colegios privados urbanos, el 71 % de estudiantes estaban por debajo del nivel básico durante los años 2008-2009; no obstante, en 2010 decayó al 59 %. Por su parte, en los colegios privados rurales, la tercera parte de los estudiantes estaba por debajo del nivel básico, lo cual representa el 35 % (ICFES, 2011, pp. 98-99). Este estudio no solo muestra las diferencias entre los resultados de los estudiantes pertenecientes a instituciones oficiales y privadas, urbanas y rurales, así como también las de calendario A y B, pues de acuerdo con estos porcentajes los estudiantes de colegios privados urbanos y rurales están en una mejor posición que los estudiantes de colegios oficiales en ambas zonas.

Estas diferencias también son analizadas por Mejía (2016), en la investigación denominada *¿Vamos Hacia una Colombia Bilingüe? Análisis de la Brecha Académica entre el Sector Público y Privado en la Educación del Inglés*. Este estudio, de carácter cuantitativo, implementó la metodología Descomposición de Oaxaca-Blinder y analizó los resultados de las pruebas Saber de inglés 11°, de 2008 a 2013, de colegios privados y públicos, para determinar los factores que determinan la brecha que existe entre ellos. Los resultados evidenciaron que los factores son de carácter familiar, personal, escolar y, en menor proporción, relacionados con las habilidades. Adicional a ello, también evidenciaron que se ha cerrado un poco la brecha; sin embargo, deben seguirse implementando estrategias para el mejoramiento del inglés. El aporte que esta investigación brinda se relaciona con la necesidad de mejorar las habilidades comunicativas en los estudiantes a través de la implementación de estrategias tanto para el sector privado como el público.



Otra brecha que queda al descubierto es la analizada por Miranda y Valencia Giraldo (2019). En su artículo denominado «*Unsettling the “challenge”: ELT policy and the new Breach amongst Stated-funded schools in Colombia*», las autoras demuestran que el discurso de las políticas educativas en Colombia promueve la equidad y el progreso económico; no obstante, desde la focalización de tan solo algunas instituciones educativas, deja por fuera del programa a otras, abriendo una brecha entre ellas, ya que las instituciones focalizadas por el Gobierno reciben apoyo para la implementación de las políticas en torno al bilingüismo, mientras que las no focalizadas deben continuar trabajando con los mínimos recursos humanos, físicos y económicos que han implementado tradicionalmente.

Con el objetivo de cerrar esta brecha, las autoras plantean unos aspectos que deben considerarse en las políticas educativas; entre ellos, el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural del país, así como también el empoderamiento de los docentes como responsables de la creación, apropiación y evaluación de las políticas a través del estudio de casos y la retroalimentación constante de esas políticas enfocadas en el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa. El aporte que esta investigación brinda se relaciona con la importancia que se les da a los docentes en la elaboración de las políticas, no solo en su implementación. Pues, a partir de su práctica pedagógica, el docente identifica las necesidades que emergen en su contexto para lograr la meta establecida. Estas necesidades generalmente son insatisfechas y terminan generando un ambiente en el que poco o nada se contribuye a desarrollar el bilingüismo; prueba de ello son los bajos resultados en la prueba Saber 11°.

Si bien es cierto que desde 2005 se viene potenciando el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, los bajos

resultados en inglés son un tema que se viene analizando de manera externa por el *English Proficiency Index* (EPI, 2013), el mayor *ranking* mundial acerca del dominio del inglés. Esta encuesta revela que los países de habla hispana son clasificados como los que tienen el peor nivel de inglés en el mundo y Colombia no es la excepción. En otras palabras, de acuerdo con resultados de pruebas internacionales, Colombia es uno de los países latinoamericanos con peor nivel de inglés, motivo que suscitó a investigadores a analizar los resultados de la prueba de inglés interna. Es así como la investigación de Sánchez-Jabba (2013) se enfocó en examinar el nivel de inglés de los estudiantes y docentes, obtenido en las pruebas Saber 11 y Saber Pro<sup>5</sup> (2011), y los resultados históricos (2007-2011).

Después de comparar y analizar los resultados obtenidos en instituciones oficiales y privadas en zonas rurales y urbanas del calendario A y B, el autor concluye que el nivel de inglés en Colombia es relativamente bajo, pues el 90 % de los estudiantes de bachillerato y el 60 % de universitarios solo alcanzan el nivel A1; el 2 % de bachilleres fueron clasificados en B1; mientras que el 6,5 % de universitarios en B+. Así, pues, la población de estudiantes bilingües es del 1 % (Sánchez-Jabba, 2013, p. 6). En relación con el análisis que el autor hace acerca de los resultados obtenidos en el examen de nivel de dominio del inglés de los docentes de instituciones públicas, encontró que el 25 % se encuentran en nivel B+; el 35 %, en nivel B1; el 12,4 %, en nivel A2; el 12,7 %, en nivel A1; y el 14,4 %, en nivel A-. Basado en estos resultados y en la investigación acerca de la calidad de los docentes en Colombia (Baron y Bonilla,

---

5. La prueba Saber Pro es un examen estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior. Proporciona un reporte del grado de desarrollo de las habilidades y los conocimientos generales de estudiantes de programas de formación universitaria profesional.

2011), el autor declara que es relativamente mala. De acuerdo con los resultados de las pruebas, los niveles de dominio de la lengua extranjera no concuerdan con los niveles esperados, pues los porcentajes obtenidos por los estudiantes en el nivel B1 evidencian que Colombia está muy lejos de ser un país bilingüe. Por otra parte, los resultados de los docentes demuestran que alrededor del 85 % no evidencian el nivel de dominio de la lengua mínimo para ejercer su función, el nivel B2. Por otra parte, los resultados obtenidos en Saber 11 (2012) revelan que el 56,64 % de los estudiantes colombianos tienen un bajo nivel de uso del idioma. Esto significa que la gran mayoría de estudiantes no entienden, no usan expresiones diarias ni construyen oraciones simples en inglés.

Respecto al mejoramiento del nivel de inglés tanto de estudiantes como de docentes, Pinto (2015) desarrolla la investigación denominada *Percepciones sobre el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje del Inglés de Estudiantes y Docentes de la Universidad Piloto de Colombia, Seccional del Alto Magdalena*. Esta investigación de tipo cualitativo-propositivo busca establecer comparaciones entre las percepciones de estudiantes y docentes respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje. Los hallazgos demuestran que existe un bajo nivel de dominio de la lengua tanto de estudiantes como de docentes y la carencia de espacios y/o actividades que promuevan el desarrollo de la habilidad oral. Por tanto, la investigación arroja una propuesta que involucra los intereses de los estudiantes, motivándolos a aprender un inglés que sea útil para su vida diaria.

Lo anterior implica que no solo basta con enfocarse en el mejoramiento del nivel de dominio de la lengua de los estudiantes, pues para hacerlo se debe también mejorar el desarrollo de las habilidades comunicativas de los docentes, especialmente el habla. Adicional a ello, el docente debe propiciar la

interacción entre sus estudiantes, de manera tal que esta habilidad logre desarrollarse en un contexto donde se promueva la comunicación real. Este proceso de interacción y comunicación real contribuye a fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes y mejorar el nivel de dominio de la lengua.

Si bien es cierto que los resultados históricos evidencian un bajo dominio de la competencia comunicativa de estudiantes y docentes, generando un sinnúmero de investigaciones cuyo propósito es determinar los factores que influyen en los bajos niveles de desarrollo de la competencia comunicativa en inglés y proporcionar recomendaciones para mejorarlos, también es cierto que este no es el único aspecto que se ha abordado respecto al bilingüismo. Otras investigaciones se enfocan en el análisis de las políticas educativas en torno a la enseñanza de la lengua extranjera como parte de ese mejoramiento. Tal es el caso de *Vicisitudes de la Enseñanza de Lenguas en Colombia*, investigación en la que Torres-Martínez (2009) demuestra las ventajas y desventajas que se han obtenido con la implementación del Programa de Bilingüismo en Colombia. En su investigación, pone en evidencia que, bajo la tutela del consejo Británico, se adoptó el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; no obstante, los resultados obtenidos demuestran que no ha habido un mejoramiento en la enseñanza del idioma ni en la comprensión de sus principios.

A partir de esta consideración y desde una perspectiva sociocultural, el autor lee de manera crítica el panorama general de las políticas de enseñanza de lenguas en Colombia, develando así algunas vicisitudes de su implementación; entre ellas:

- El aprendizaje del inglés se convirtió en sinónimo del desarrollo y, por ende, en medidor del ascenso social y económico.

- Los estudiantes encuentran dificultades para manipular la lengua extranjera a un nivel lingüístico, cultural o psicológico adecuado.
- Los proyectos de alto impacto publicitario: vallas, señalización y folletos «bilingües» «no garantizan el bilingüismo».
- La reducción del bilingüismo a una relación entre dos lenguas —inglés-español— deja de lado las complejidades lingüísticas y culturales del contexto colombiano.
- La imposición de modelos de pensamiento y aprendizaje foráneos desconoce y subestima la identidad, la responsabilidad, la historia y la compleja realidad de nuestro país.
- El plan Colombia Bilingüe ha afectado el mismo proceso de formación de docentes a través de la aplicación de políticas caracterizadas por evidentes fallas conceptuales.
- Hay carencia de investigación efectiva realizada desde las facultades de educación y la consiguiente falta de influencia de las mismas sobre las políticas lingüísticas del país.
- Los libros de texto, inspirados en el Marco Común Europeo, facilitan la gestión de la clase y el control de los ritmos de la misma, pero reducen la administración de la clase por parte del docente.
- La gran demanda de docentes de inglés es cubierta con profesionales de carreras no pedagógicas y/o personal que domina el inglés.
- El bilingüismo propuesto por el MEN y el *British Council* es una negación de la diversidad cultural del país representada por aquellos ya bilingües (y a la vez más marginados): los indígenas y los raizales.

- La poca preparación, tanto de los docentes nativos como de los colombianos, se ha conjugado para configurar una enseñanza de baja calidad.
- La práctica de los docentes colombianos está comprometida por las escasas posibilidades de actualización; esto redundando en una visión estructuralista de la enseñanza, orientada al reforzamiento de la gramática con el texto guía como centro de la clase.
- Los textos utilizados para la enseñanza de la lengua promueven una visión idealizada tanto de los hablantes como de los contextos de uso del idioma.

Las falencias que, a partir de la investigación de Torres-Martínez (2009), quedan expuestas, más que abordarse como factores negativos, deben ser vistas como oportunidades para el mejoramiento y la retroalimentación de las políticas educativas. En otras palabras, se trata de imprimir una mirada positiva y convertir esas vicisitudes en oportunidades de mejora a través de estrategias que cubran las necesidades insatisfechas. Este sería un punto de inicio para potenciar el bilingüismo en Colombia.

Continuando con la implementación del bilingüismo, encontramos la investigación desarrollada por Fandiño *et al.* (2012), *Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe*. En este estudio, los autores realizan un análisis del componente ideológico y los procesos de implementación del PNB, a través de la revisión de los lineamientos, las acciones y las críticas que se han suscitado, para así determinar los pros y los contras del programa, y presentan los dos retos principales que se deben enfrentar: la formación bilingüe de los estudiantes colombianos y la educación bilingüe de niños.

En este orden de ideas, parten de la propuesta hecha por el Ministerio de Educación, que señala que lograr ciudadanos competentes en inglés no solo favorece la comunicación universal, sino también la economía global y la apertura cultural, y enumeran algunos aspectos ideológicos del PNB que perturban la implementación del mismo; entre ellos que:

- El inglés, de acuerdo con Graddol (2006) y Mufwene (2010), no es la única condición para insertarse en contextos económicos globales, pues es necesario tener en cuenta otros factores como el contexto, especialmente el nuestro, que es tan disímil y se ve reflejado en las diferencias entre instituciones urbanas y rurales.
- Por otra parte, la globalización aquí mencionada hace referencia al control o imperialismo reflejado en el diseño e implementación del PNB, sin considerar los aportes de los estamentos involucrados ni la reflexión acerca de la pertinencia del mismo, lo cual es sustentado con los aportes de Cárdenas (2006), quien sostiene que el PNB no tuvo en cuenta las sugerencias o reacciones de los docentes del área.
- De acuerdo con Vargas *et al.* (2008), además de hallar ciertas fallas intratextuales en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés [EBC] (MEN, 2006b), encontraron que estos se enfocan en el alfabetismo funcional, dejando a un lado la educación integral y desconociendo las características de los contextos regionales e institucionales, orientado más a favorecer las demandas de mercado.

En cuanto a las críticas que se le han hecho al programa, el autor hace un recuento de los principales autores que han

abordado este aspecto desde diversas perspectivas —entre ellos, Cárdenas (2006), Mejía (2006), Miranda y Echeverri (2011), Sánchez y Obando (2008), Usma (2009) —, a partir de las cuales considera que el MEN y el PNB deben hacer replanteamientos conceptuales y metodológicos que, además de resolver dichas críticas, reevalúen las acciones de las Secretarías de Educación, las instituciones y los docentes, a fin de abordar factores psicolingüísticos, sociolingüísticos, interculturales, multi y plurilingües.

Además de esto, los autores plantean dos grandes retos que impliquen menos objetivos instrumentales y más implicaciones formativas curriculares y su relación con la preservación de la cultura de los pueblos. Así, pues, establecen un reto global, relacionado con la formación bilingüe de los estudiantes colombianos a partir de la concreción del currículo, la cualificación del proceso de enseñanza aprendizaje y el fortalecimiento del sentido de comunidad bilingüe, y un reto específico acerca de la educación infantil bilingüe: ¿por qué aprender L2 en primaria?, ¿cómo asegurar el aprendizaje de L2 en primaria?, ¿y cómo favorecer el éxito del aprendizaje de L2 en primaria? Estos retos implican que el MEN debe hacer ajustes a lo que ya se encuentra establecido en el programa; pero, además, redireccionar las perspectivas, en cuanto a los conceptos, la formación y las metas institucionales.

Desde la perspectiva de Vargas *et al.* (2008), se destaca la importancia de considerar las características contextuales y culturales de las instituciones educativas para favorecer el bilingüismo, a la vez que las voces de los docentes, quienes son los encargados de retroalimentar las políticas educativas y las estrategias que implementa el programa. Por otra parte, los autores señalan que la educación bilingüe enfrenta dos grandes retos: la formación bilingüe de los estudiantes colombianos



y la educación bilingüe de niños. Este último reto puede considerarse la etapa inicial para lograr que todos los estudiantes colombianos sean bilingües. Pues, aunque a nivel de primaria se han planteado niveles de dominio de la lengua, al no existir una prueba que permita evidenciarlo al finalizar este ciclo, habrá siempre una deuda con los estudiantes al no cumplir con las metas de nivel de lengua establecidas en los EBC.

En este orden de ideas, la investigación de Australia y Cárdenas (2006), denominada *Bilingual Colombia: Are We Ready for It? What is Needed?*, hace una reflexión acerca de los desafíos que no solo los creadores de las políticas educativas, sino también los docentes y educadores de docentes deben enfrentar en Colombia con respecto a la implementación del PNB en la realidad. Esta investigación parte del análisis de tres aspectos: la definición de los estándares, los exámenes y la preparación de los docentes. En cuanto a los estándares, las autoras expresan que estos tienen como referente conceptual el Marco Común Europeo; sin embargo, la idea central que este promueve acerca de la movilidad no se evidencia en ellos. Por otra parte, el documento contrasta la realidad colombiana en cuanto a las condiciones de instituciones educativas, infraestructura, organización del currículo, uso de la lengua extranjera en actividades académicas y culturales, horas de trabajo y competencias de los docentes de lenguas; además que las metas establecidas no consideran las condiciones de las regiones donde el inglés no es una prioridad para el sistema educativo.

El segundo aspecto que las autoras plantean es el marcado énfasis en los exámenes y la enseñanza enfocada en aprobarlos. Pues, de acuerdo con los resultados de las pruebas diagnósticas de docentes de Bogotá y Cundinamarca para determinar el nivel de profluencia en la lengua, más del 60 % se encuentra en los niveles A1 y A2, mientras que los estudiantes

del grado 11º, en este nivel, superan el 80 %, lo que para muchos investigadores depende del bajo nivel de los docentes, aunado a la poca relevancia de algunos currículos y a las deficientes metodologías aplicadas por los docentes.

Por otra parte, está el papel de la evaluación: en nuestro contexto se privilegia la sumativa, sin considerar aspectos como el desarrollo curricular, el mejoramiento y autodesarrollo del docente que forma parte del proceso formativo. Así, pues, se da mayor énfasis en la enseñanza a los estudiantes para pasar las pruebas y en demostrar el aumento de docentes clasificados en niveles de dominio de la lengua que en el uso de resultados en términos del mejoramiento del proceso. Por último, las autoras citan a González (2000), quien señala siete desafíos que la enseñanza del inglés establece para los docentes y los educadores de docentes: competencia lingüística, diversidad de contextos, acceso o carencia de acceso a los recursos, implementación de la investigación basada en el aula, desarrollo profesional, creación de redes y educación de educadores.

El último aspecto que destacan las autoras ha sido también abordado por Pinto (2015), Baron y Bonilla (2011), quienes evidencian los bajos desempeños de la competencia comunicativa en los docentes y cómo este afecta el desarrollo de sus estudiantes. Por esta razón se debe no solo procurar tener mayor número de docentes capacitados, sino también crear redes de docentes donde se apoyen mutuamente para estar a la vanguardia de las metodologías y de los recursos que los contextos disímiles necesitan.

De igual manera, Jaime Osorio e Insuasty (2015), en su investigación denominada *Analysis of the Teaching Practices at a Colombian Foreign Language Institute and their Effects on Students' Communicative Competence*, abordan el bilingüismo desde la perspectiva del docente. Esta investigación de tipo

cualitativo-descriptivo se desarrolló en un centro de idiomas de una universidad pública colombiana con el propósito de analizar las prácticas pedagógicas de los docentes participantes y evaluar sus efectos en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Los resultados demuestran que las prácticas de los docentes tienen una influencia satisfactoria en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, a la vez que algunos profesores promueven el aprendizaje cooperativo y el uso de las TIC. No obstante, no se realiza seguimiento sistemático del aprendizaje autónomo de los estudiantes y se espera que los docentes se conviertan en agentes de su autoactualización y desarrollo profesional.

La investigación de Jaime Osorio e Insuasty (2015) demuestra la influencia que el desarrollo profesional, que ha logrado el docente, refleja en su práctica pedagógica, logrando resultados satisfactorios en sus estudiantes: resultados que permiten evidenciar el desarrollo de la competencia comunicativa, por ser este el propósito de aprender una lengua extranjera. No obstante, invita a los docentes a continuar formándose y actualizándose, aspecto muy relevante en la profesión docente, pues las necesidades de los estudiantes y los contextos donde se implementa la práctica pedagógica son bastante disímiles, requiriendo con ello un docente capaz de implementar nuevas metodologías y estrategias que propicien el aprendizaje de la lengua extranjera en sus estudiantes.

Otra investigación sobre el tema es *Pedagogical Factors that Influence EFL Teaching: Some Considerations for Teachers' Professional Development*, desarrollada por Abad (2013). Este estudio de tipo cualitativo se llevó a cabo en cuatro instituciones oficiales de Medellín, donde se analizan los factores pedagógicos que influyen en la enseñanza del inglés en torno a tres principios lingüísticos: competencia comunicativa, efecto de

la lengua nativa e interlenguaje. El resultado permitió concluir que factores como el ego lingüístico, la percepción del papel del docente y la actitud frente al inglés son determinantes en la enseñanza de esta lengua. En ese sentido, las capacitaciones para los docentes, además de orientarlos acerca de la implementación de las políticas educativas, deben promover su autonomía a través de la reflexión sobre los factores sociales y personales que condicionan su labor, destacando las percepciones y creencias que subyacen a ella.

En su investigación, Abad destaca tres principios que los docentes deben considerar en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Pues, aunque el propósito de aprender una lengua es comunicarse a través de ella, es también importante considerar la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de la segunda lengua o lengua extranjera, aspecto debatido en la teoría de la interdependencia propuesta por Cummins (1983) y que ha sido invisibilizado en los referentes curriculares y en los currículos educativos.

Continuando con la búsqueda de información relacionada con el desarrollo profesional del docente de inglés, encontramos la investigación desarrollada en Venezuela, denominada *Formación Inicial y Competencia Comunicativa: Percepciones de un Grupo de Docentes de Inglés*. A través de este estudio cualitativo, Chacón (2006) logra evidenciar que el diseño curricular de los pregrados de los docentes entrevistados está más orientado a la teoría que a la práctica comunicativa, lo cual repercute en su bajo desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.

En concordancia con lo anterior, proponen dos consideraciones: 1. El cambio del rol del docente de transmisor del conocimiento al docente constructivista que desarrolle capacidades y herramientas conceptuales para crear situaciones

significativas para el uso del inglés. 2. La formación permanente de desarrollo profesional y actualización, que contribuyan a mejorar su proceso de enseñanza y, por tanto, el aprendizaje del inglés de sus estudiantes.

Con base en los planteamientos de Chacón (2006), el docente tiene un rol fundamental, pues no solo debe propiciar la interacción entre sus estudiantes a través de la implementación de estrategias metodológicas y actividades que potencien el desarrollo de la competencia comunicativa en ellos, sino que a la vez debe ser responsable de su autoformación. Esto no solo implica desarrollar estudios posgraduales, pues también es importante la actualización permanente y la puesta en práctica de metodologías vanguardistas, pero contextualizadas para cumplir con la meta propuesta.

Por otra parte, el bilingüismo, abordado por Cárdenas y Miranda (2014), está enfocado en analizar las incidencias del programa en otras ciudades. En su investigación, denominada *Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: un balance intermedio*, las autoras analizan el estado real de la gestión escolar (la administración de los recursos y del talento humano) de instituciones de educación pública y privada de la ciudad de Santiago de Cali, confrontado con las expectativas oficiales de logro del PNB. A partir de este contraste, las autoras argumentan que, aunque durante este tiempo se han evidenciado algunos avances, aún hace falta evidenciar que el bilingüismo es una realidad, pues el mejoramiento del nivel de competencia comunicativa en docentes y estudiantes, así como también el mejoramiento en las aulas, no ha sido el esperado.

Durante el proceso, dan cuenta de la incidencia de algunos factores como proeficiencia lingüística, formación, experiencia, actualización, formación permanente y competencias profesionales, entre otros (Cárdenas y Cháves, 2013), que

afectan la consecución de las metas y de los objetivos del PNB y, por tanto, establecen como necesario planear acciones de la gestión escolar que apunten a la formación y el desarrollo profesional; entre ellas:

- Reconocer sus carencias y tomar medidas para asegurar el mejoramiento de los resultados en la implementación de la política.
- Revisar en sus contextos particulares las condiciones en que se da la enseñanza de la lengua extranjera para tomar acciones que redunden en su mejora.
- Establecer lo que pretenden alcanzar y lo que realmente tienen o son capaces de lograr con los recursos y las estrategias disponibles.
- Propiciar acciones que apunten a la formación y el desarrollo profesional del docente y a mejorar su trabajo en el aula.
- Desarrollar proyectos de seguimiento de las acciones implementadas.
- Implementar proyectos con docentes de básica primaria.

Si bien es cierto que Cárdenas y Cháves (2013) analizan la implementación del bilingüismo, su atención se centra en la gestión escolar, destacando, además de los factores que afectan su desarrollo, las acciones que las instituciones educativas deben desarrollar para potenciar el bilingüismo. Estas acciones están orientadas a evaluar los procesos internos en torno al fomento del bilingüismo y a retroalimentarlos, a la vez que a potenciar la formación docente para mejorar la práctica pedagógica.

A partir de estas investigaciones centradas en la formación docente, observamos que este es un factor determinante en el

desarrollo de la competencia comunicativa de inglés de los estudiantes, pues algunos aspectos, como los principios que tienen los docentes respecto a la enseñanza del inglés, determinan el enfoque que orienta su práctica pedagógica, así como también la metodología y las estrategias pedagógicas que implementen. Es por ello que estas investigaciones invitan a los docentes a mejorar su propia práctica a través de tres aspectos: (1) su autoactualización, (2) la reflexión de los factores que condicionan su labor y (3) su propio rol como agente que propicie situaciones significativas que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes.

Por otra parte, Fandiño (2014), en su artículo denominado «Bogotá Bilingüe: Tensión entre Política, Currículo y Realidad Escolar», establece una aproximación histórica y conceptual del marco normativo, la política bilingüe y los lineamientos curriculares de los proyectos educativos derivados del PNB. En concreto, el Programa Bogotá Bilingüe (PBB) aborda las voces de otros autores, que realizan una lectura crítica del diseño y la implementación del PNB, para reflexionar sobre los contextos y los retos que enfrentan las instituciones educativas distritales y, a partir de esta reflexión, favorecer la toma de decisiones sobre acciones locales y regionales necesarias, sugiriendo la adopción de un modelo sociocultural crítico, que permita reconfigurar procesos y prácticas bilingües, pues su objetivo es aliviar la tensión entre políticas y lineamientos bilingües basados en globalización y estandarización, y en las realidades de los salones de clase enmarcadas por los intereses y las necesidades de profesores y estudiantes.

En este sentido, Fandiño busca aterrizar las políticas bilingües en el aula para, a partir de su implementación, retroalimentarlas. Esta retroalimentación implica, además, implementar un modelo sociocultural crítico. Lo anterior significa

que se debe evaluar la implementación de las políticas educativas en torno al bilingüismo como un fenómeno social, analizando los aspectos por mejorar y teniendo en cuenta la realidad de los contextos educativos y sus necesidades.

Así mismo, Dávila (2012), en su investigación denominada *Capital Lingüístico en Inglés y Desigualdad de Oportunidades Educativas: Exploración en dos Colegios Oficiales de Bogotá*, realiza un análisis profundo de la implementación de la política del bilingüismo en una institución oficial con alto y otra con mediano rendimiento, considerando las condiciones de la realidad colombiana y abordando el contexto socioeconómico, las características institucionales, el papel de la cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el rol del docente. El resultado de este análisis demuestra que la condición socioeconómica ha sido un factor relevante respecto a los bajos desempeños; sin embargo, emergen otros factores como la organización escolar, la dinámica educativa y la práctica pedagógica, que son también preponderantes en términos de desempeños.

Así que es precisamente la articulación de todas estas acciones las que permiten alcanzar los logros en inglés y determinar por qué los resultados son exitosos en unas instituciones y en otras no, generando la necesidad y el deseo de que, desde el rol del docente, se construyan propuestas alternativas que consideren la cultura y diversidad de los contextos educativos.

En concordancia con lo anterior, Bermúdez *et al.* (2014), en el artículo denominado «Percepciones de Directivos y Docentes de Instituciones Educativas Distritales sobre la Implementación del Programa Bogotá Bilingüe», dan cuenta de los hallazgos encontrados en cinco colegios públicos de Bogotá. A través de una encuesta, se recogieron las concepciones



y opiniones de rectores, coordinadores y profesores en torno a la implementación y el desarrollo del Programa Bogotá Bilingüe (PBB), para presentar algunas sugerencias en cuanto a la consecución de los logros de PNB. No obstante, argumentan que las reformas se han desarrollado desde dos perspectivas: (1) una visión técnica donde se brindan orientaciones acerca de cómo abordar el bilingüismo y (2) una visión reflexiva donde citan a Vieira y Moreira (2008). Esta visión permite que los docentes tengan un conocimiento profundo para abordar el bilingüismo de manera crítica y propositiva.

Esta investigación se enfocó en tres aspectos fundamentales relacionados con la implementación del PBB: antecedentes, recursos y apoyo externo, y expectativas de resultados; de esta manera, a partir de los hallazgos, se identificó que:

- La población estudiantil y el docente no se ha articulado en su totalidad a la propuesta.
- El interés de las instituciones en torno al bilingüismo es de tipo instrumental.
- Aunque la intensidad horaria aumentó, las prácticas pedagógicas continúan siendo tradicionalistas-estructuralistas.
- El acompañamiento y la asesoría de la SED y algunas universidades es adecuada; sin embargo, ha fragmentado y desarticulado el proceso de implementación de los planes piloto de bilingüismo.
- Aunque las inmersiones y el acompañamiento de las universidades han cualificado el trabajo docente, se han abandonado temas teóricos, curriculares, institucionales y socioculturales.
- La dotación de espacios físicos y recursos para el aprendizaje necesita mejorarse.

- Algunos efectos negativos que se mencionan son: mayor trabajo, presión y desgaste docente.
- El programa ha impactado positivamente a estudiantes, docentes, directivos y padres.
- Existe subutilización de recursos físicos y tecnológicos.
- Las estrategias implementadas por la SED y las universidades se centran en discursos y prácticas que se alejan de la realidad.

Desde la perspectiva de Bermúdez *et al.* (2014), las percepciones de los directivos y docentes de las instituciones distritales de Bogotá, en torno a la implementación del bilingüismo, son poco favorables, pues queda una gran cantidad de aspectos por mejorar. No obstante, a esos aspectos les subyacen algunas sugerencias relacionadas con la práctica reflexiva del docente que propicia, además de su autonomía, la interacción con sus colegas, favoreciendo con ello el fortalecimiento del bilingüismo en las instituciones educativas.

Como síntesis, observamos que las investigaciones internacionales aquí abordadas se enfocan en el análisis de políticas en torno al bilingüismo y a las prácticas pedagógicas en la educación básica, que favorecen el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En este sentido, no solo se han observado cuáles son las mejores prácticas, sino que además se han brindado recomendaciones que apuntan al mejoramiento del capital humano y a la creación de oportunidades del uso de la lengua para comunicarse.

A nivel nacional, los informes que realiza el ICFES acerca de los resultados comparativos de las pruebas Saber 11 de inglés muestran, constantemente, un alto déficit entre las competencias comunicativas en lengua extranjera que desarrollan tanto docentes como estudiantes y las expectativas del Ministerio de

Educación Nacional. Esta situación, además de posicionarnos entre los países con el peor nivel de inglés en el mundo, ha originado algunas investigaciones acerca del nivel de dominio de la competencia comunicativa tanto de estudiantes como de docentes, de los contextos educativos en algunas zonas del país y de la implementación de políticas educativas bilingües en ciudades como Bogotá y Cali.

Los resultados de estas investigaciones han logrado determinar que las políticas educativas nacionales no se implementan de igual manera en las instituciones educativas privadas y oficiales; tampoco ocurre entre las oficiales urbanas y rurales, pues existen una gran cantidad de condiciones y factores que determinan esta disparidad, entre ellos, la formación docente. No obstante, el común denominador en estas investigaciones es impulsar el bilingüismo desde cada una de las ópticas abordadas; para ello, ofrecen una serie de recomendaciones relacionadas con las políticas educativas, las instituciones educativas y la práctica pedagógica:

- En relación con las políticas de bilingüismo, los hallazgos identifican ciertas falencias que invitan a replantear conceptual y metodológicamente los objetivos del programa, a la vez que diseñar proyectos educativos derivados del PNB para que sean desarrollados por los entes territoriales, atendiendo a sus características contextuales.
- A nivel institucional, se convoca a aliviar las tensiones y los retos a través del análisis del estado real de la gestión escolar, la administración de recursos y el talento humano. A partir de dicho análisis, se propicia la toma de decisiones para la planeación de acciones y así reconfigurar la organización institucional, las dinámicas

educativas y las prácticas bilingües. Por otra parte, se convoca a analizar los resultados de las pruebas Saber 11 para determinar los factores que influyen en esos bajos niveles y, con base en estos hallazgos, diseñar estrategias conjuntas que conlleven al mejoramiento del nivel de proeficiencia de los estudiantes.

- A nivel de la práctica pedagógica, se recomienda a los docentes fortalecer su propia formación a través de la auto actualización, así como también la ampliación de horas lectivas para la enseñanza del inglés, potenciar el uso de la lengua en diferentes situaciones comunicativas más allá del aula y articular la dinámica educativa con los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés.

Por otra parte, se evidencia que el auge de investigaciones acerca del bilingüismo ha crecido a nivel mundial. Así mismo, en Colombia, algunas investigaciones se centran en la implementación del bilingüismo en algunas ciudades. No obstante, hasta el momento no se han realizado, en Santa Marta, investigaciones al respecto, pero sí se han realizado algunos esfuerzos por diseñar proyectos educativos relacionados con el bilingüismo. Santa Marta Educa Bilingüe es uno de estos proyectos contemplado en el Plan de Desarrollo de Santa Marta 2016-2019 (Alcaldía Distrital de Santa Marta, 2016). Este, por ser un proyecto de gobierno, culmina al finalizar el período gubernamental, ocasionando con ello la falta de seguimiento y evaluación de su implementación, situación que genera el fracaso de las estrategias planteadas y la no consecución de los objetivos propuestos, tal como lo demuestran los resultados de las pruebas de inglés Saber 11 en Santa Marta.

A partir de la lectura crítica de este panorama, surge la conclusión 1.4.

Conclusión 1.4. Aunque las políticas y estrategias que se han implementado en torno al bilingüismo potencian su desarrollo, la falta de seguimiento y evaluación para el mejoramiento ha propiciado que continúen perpetuándose las necesidades insatisfechas de directivos, docentes y estudiantes, lo cual se refleja en el bajo desarrollo de la competencia comunicativa tanto de estudiantes como de docentes.

A modo de resumen y a partir de lo expuesto en este capítulo, surgieron las siguientes conclusiones parciales:

Conclusión 1.1. Ser bilingüe en Colombia implica aprender dos idiomas —el castellano por ser la lengua oficial del país y el inglés como lengua extranjera—, invisibilizando con ello la gran variedad de lenguas nativas reconocidas ante la Constitución Política de Colombia.

Conclusión 1.2. El concepto de «bilingüismo», desde los referentes curriculares, demanda el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, implicando con ello el dominio de la competencia comunicativa que se evidencia a través de los niveles de dominio de la lengua.

Conclusión 1.3. La perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en Colombia, implica el desarrollo de la competencia comunicativa y la competencia intercultural.

Conclusión 1.3.1. En Colombia se privilegia el enfoque comunicativo de la lengua para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, aunque no se establece un único método, dando la oportunidad de implementar diferentes métodos de manera complementaria.

Conclusión 1.3.2. La normativa colombiana respecto al bilingüismo determina lo que se debe hacer en términos de la enseñanza del inglés, pero estas normas no fueron suficientes,

razón por la cual, a través de la creación del Programa de Bilingüismo, se brindaron estrategias pedagógicas y metodológicas a nivel nacional de cómo fortalecer el bilingüismo en Colombia.

Conclusión 1.3.3. Los programas de bilingüismo, aunque surgen como estrategia de fortalecimiento para la enseñanza del inglés en Colombia, plantean diferentes metas y estrategias que, al estar sujetas a los planes de gobierno, carecen de continuidad y seguimiento, logrando un escaso avance en la consecución de las mismas.

Conclusión 1.4. Aunque las políticas y estrategias que se han implementado en torno al bilingüismo potencian su desarrollo, la falta de seguimiento y evaluación para el mejoramiento ha propiciado que continúen perpetuándose las necesidades insatisfechas de directivos, docentes y estudiantes, lo cual se refleja en el bajo desarrollo de la competencia comunicativa tanto de estudiantes como de docentes.

En virtud de estas conclusiones, emerge la conclusión de capítulo 1.

Conclusión capitular 1. Las disposiciones ministeriales plantean un escenario ideal para el desarrollo del bilingüismo en las instituciones educativas, lo cual se traduce en retos y desafíos que las instituciones deben afrontar sin que se tengan en cuenta las características contextuales y/o necesidades de las mismas.

En la tabla 9 se presenta un resumen de los objetivos que emergen a partir de las disposiciones legales y teóricas de asumir la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Colombia, así como también los retos y desafíos que afrontan las instituciones para lograrlos.

**Tabla 9.** Disposiciones ministeriales y retos y desafíos que afrontan las instituciones educativas

Disposiciones ministeriales	Retos y desafíos para las instituciones educativas
<p><b>«Ley de Bilingüismo», Ley 1651 de 2013, en instituciones oficiales con altos y medianos rendimientos (MEN, 2013a).</b></p> <p>Plantea como uno de los objetivos generales de la educación básica el literal g, adicionado, mediante el artículo 2 de la Ley 1651 de 2013, al artículo 20 de la Ley 115 de 1994.</p> <p>«Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera».</p>	<p><b>Reto 1:</b></p> <p>Diseñar estrategias institucionales que propicien la implementación de métodos y estrategias metodológicas que potencien el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes.</p>
<p><b>Lineamientos Curriculares en Lenguas Extranjeras (MEN, 1999).</b></p> <p>Plantean que las instituciones educativas deben brindar:</p> <p>[...] orientaciones pedagógicas para que los docentes del área se apropien de los elementos conceptuales básicos y hagan efectiva la autonomía para guiar los procesos, para atender las necesidades del diseño curricular dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI), buscar oportunidades de manejo innovador del área y asumir y apropiarse de los avances científicos y tecnológicos. Así mismo se busca que, a partir de los Lineamientos, los docentes puedan establecer logros alcanzables en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera, efectuar evaluaciones continuas y tomar decisiones que hagan que el currículo específico sea pertinente y eficaz y los aprendizajes significativos (p. 1).</p>	<p><b>Reto 2:</b></p> <p>Brindar orientaciones pedagógicas y disciplinares a sus docentes de acuerdo con las características contextuales, evaluando el proceso pedagógico de manera continua para la toma de decisiones que propicien el desarrollo de la competencia comunicativa a través de aprendizajes significativos para sus estudiantes.</p>

Disposiciones ministeriales	Retos y desafíos para las instituciones educativas
<p><b>Lineamientos Curriculares en Lenguas Extranjeras (MEN, 1999).</b></p> <p>Proponen abordar tanto el desarrollo de la competencia comunicativa como el de la competencia intercultural. Ser capaz de utilizar un idioma extranjero para comunicarse con los hablantes cuya lengua sea distinta de la propia y para entender textos orales y escritos, incrementa la confianza del alumno en sí mismo, en sus posibilidades para superar obstáculos y para sacar el máximo provecho de sus conocimientos. Además, el dominio de un idioma extranjero amplía considerablemente el horizonte intelectual que supone el hecho de acceder a los aspectos culturales, científicos y tecnológicos que se comunican a través de una lengua extranjera (p. 10).</p>	<p><b>Reto 3:</b></p> <p>Propiciar en los estudiantes el aprendizaje, no solo de los aspectos lingüísticos, sino también culturales que implican el aprendizaje de la lengua extranjera, contemplando además el aprendizaje de aspectos científicos y tecnológicos; es decir, otros contenidos a partir de la lengua, tal como lo expone Halliday (1993), quien propone una triple perspectiva que implica no solo el aprendizaje de la lengua para comunicarse, sino también aprender otros temas a través de ella y aprender lingüísticamente acerca de la lengua.</p>
<p><b>Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras [EBC] (MEN, 2006b)</b></p> <p>Plantean que «en el caso del inglés se espera desarrollar la competencia comunicativa» (p. 11). La competencia comunicativa no se puede trabajar aisladamente, pues implica un saber/hacer flexible, que se actualiza en contextos significativos y que supone la capacidad para usar los conocimientos acerca de la lengua en diversas situaciones, tanto dentro como fuera de la vida escolar. Por esta razón, la propuesta abarca también el desarrollo de habilidades y saberes que se relacionan con las dimensiones ética, estética, social y cultural de la lengua que se aprende. Más allá del conocimiento de un código aislado, es importante ofrecer a los niños, las niñas y los jóvenes, posibilidades reales para comprender e interpretar su realidad (p. 12).</p>	<p><b>Reto 4:</b></p> <p>Abordar el enfoque comunicativo de la lengua. Esto no significa abordar un solo método, sino que, por el contrario, se pueden implementar de manera complementaria, considerando los alcances y las limitaciones de cada uno de ellos, para así lograr el diseño de actividades significativas para los estudiantes que propicien la interacción y el aprendizaje de diversos aspectos a través de la lengua.</p>



Disposiciones ministeriales	Retos y desafíos para las instituciones educativas
<p><b>Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés [EBC]</b> (MEN, 2006b)</p> <p>Plantean el Nivel B1, Preintermedio, como mínimo para el 100 % de los estudiantes egresados de educación media (p. 6). Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lenguaje estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio o viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tienen un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes (p. 26).</p> <p>[...] Para ello deberán [...] velar por que sus planes de estudio y las estrategias que se empleen contemplen, como mínimo, el logro de estos estándares en dichos grupos de grados y ojalá los superen, conforme a las particularidades de sus proyectos educativos institucionales y a sus orientaciones pedagógicas (p. 11).</p>	<p><b>Reto 5:</b></p> <p>Lograr que, al finalizar el ciclo educativo, grado 11°, el 100 % de los estudiantes demuestren, a través de los resultados de las pruebas Saber, un nivel de dominio de la competencia comunicativa B1, lo cual significa que sea un usuario independiente de la lengua extranjera.</p>

Disposiciones ministeriales	Retos y desafíos para las instituciones educativas
<p><b>Lineamientos Curriculares (MEN, 1999)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantean como recomendaciones metodológicas (p. 10):</li> <li>• Implementar metodologías activas e interactivas que involucren la lúdica y acciones que les permitan comunicarse en la lengua extranjera.</li> <li>• Desarrollar actividades significativas centradas en el alumno que reflejen sus intereses y necesidades.</li> <li>• Implementar actividades que propicien el desarrollo potencial del alumno de acuerdo con sus edades y grados.</li> <li>• Implementar metodologías que integran lo conocido con lo nuevo, propiciando la reflexión continua en el estudiante acerca de lo que está aprendiendo.</li> <li>• Implementar metodologías flexibles que favorezcan el aprendizaje de la lengua extranjera.</li> <li>• Implementar metodologías que integren los contenidos culturales y el acercamiento a las culturas asociadas con la lengua extranjera.</li> <li>• Implementar metodologías que promuevan la igualdad y maximicen el interés y la motivación por aprender.</li> </ul>	<p><b>Reto 6:</b></p> <p>Seguir las recomendaciones metodológicas expuestas en los Lineamientos Curriculares, que se fundamentan en teorías del aprendizaje como la teoría sociocultural (Vigotsky, 1978), que enfatiza la interacción social, pues, en ese interactuar con los compañeros y su entorno, el estudiante desarrolló procesos internos e implementó estrategias de aprendizaje.</p> <p>En ese sentido, se deben proveer oportunidades a los estudiantes para interactuar con los demás, entablando una comunicación verdadera y el aprendizaje cooperativo Chafe (1998), en el que se consideren las características del contexto y las necesidades de los estudiantes; tal como lo afirma Brown (2001), tener en cuenta quiénes son sus estudiantes, dónde están aprendiendo y para qué lo están haciendo (p. 86).</p>
<p><b>Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés (MEN, 2016a)</b></p> <p>Plantean saberes y habilidades que los estudiantes deben aprender y desarrollar en el área de Inglés, en cada uno de los niveles del sistema educativo colombiano, desde transición hasta grado 11°. Se estructuran guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencia (EBC), para que los estudiantes alcancen las metas planteadas acerca del nivel de dominio de inglés en cada grado hasta lograr el nivel preintermedio (B1) al culminar grado 11°.</p>	<p><b>Reto 7:</b></p> <p>Diseñar la planeación de aula con base en los saberes y las habilidades que los estudiantes deben desarrollar en cada grado, propiciando el desarrollo de actividades que apunten al mejoramiento continuo de dichas habilidades y en las que se evidencie el saber a través del saber hacer y el saber ser.</p>

Disposiciones ministeriales	Retos y desafíos para las instituciones educativas
<p><b>Diseñando una propuesta de currículo sugerido de inglés para Colombia. Inglés grados 6°-11° (MEN, 2016b)</b></p> <p>Esta propuesta curricular pretende servir como posible modelo para abordar procesos de elaboración del currículo en las instituciones educativas a partir del análisis, la planeación, implementación y evaluación de una propuesta inicial que dé origen a su propuesta curricular institucional.</p>	<p><b>Reto 8:</b></p> <p>Tener en cuenta las orientaciones sugeridas para la elaboración de una propuesta curricular institucional, que se estructure coherentemente con los parámetros ministeriales y las necesidades contextuales de manera tal que contribuya a evidenciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y la meta propuesta respecto al nivel de dominio de la lengua.</p>
<p><b>Orientaciones y principios pedagógicos del currículo sugerido de inglés para instituciones educativas y Secretarías de Educación. Grados Transición a 5° de primaria (MEN, 2016b)</b></p> <p>Esta propuesta curricular flexible y abierta sirve de insumo para la planeación, implementación, evaluación y seguimiento del currículo de inglés, en el territorio nacional. Se articula con la propuesta curricular de los grados 6° a 11° para el logro articulado de las metas establecidas por el programa Colombia Bilingüe. Es también una guía para la toma de decisiones conducentes a contribuir al mejoramiento de las condiciones en las que se ofrece la enseñanza y el aprendizaje del inglés, incluyendo de manera prioritaria la realización de proyectos en el área que sean pertinentes con las realidades presentes y deseadas de nuestras instituciones educativas.</p>	<p><b>Reto 9:</b></p> <p>Diseñar un currículo institucional que, además de considerar los requerimientos ministeriales y las necesidades contextuales propias, sea articulado entre los grados de transición y primaria con los grados de bachillerato, planteando, a partir de allí, estrategias y/o proyectos institucionales que propicien el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y alcancen las metas deseadas en cuanto a nivel de dominio de la lengua.</p>

Disposiciones ministeriales	Retos y desafíos para las instituciones educativas
<p><b>Mallas de aprendizaje de inglés. Para transición a 5° de primaria (MEN, 2016b)</b></p> <p>Mallas de Aprendizaje para el Currículo Sugerido de Inglés, dirigido a los niveles de transición y básica primaria del sistema educativo colombiano. Las mallas de aprendizaje, así como las rutas metodológicas y evaluativas aquí contenidas, pretenden brindar a los y las docentes herramientas que les permitan consolidar planes de área de inglés que contribuyan al alcance de las metas de aprendizaje que el país se ha propuesto, respetando, por supuesto, la autonomía institucional, garantizada en la Ley 115. De esta manera, cada Institución Educativa tendrá la posibilidad de evaluar, modificar y adaptar estas mallas sugeridas a las necesidades y particularidades de su contexto de enseñanza, así como a las características de su población estudiantil.</p>	<p><b>Reto 10:</b></p> <p>A nivel de transición y primaria, diseñar la malla curricular institucional que considere las disposiciones ministeriales y las necesidades y particularidades del contexto, pero que implemente las rutas metodológicas y evaluativas sugeridas para propiciar el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes para lograr con ello las metas establecidas respecto a los niveles de dominio de la lengua extranjera.</p>

Fuente: disposiciones ministeriales citadas en la tabla.

Paralela a la configuración de los retos y desafíos, que emergen del escenario ideal, se configuró el escenario real a partir de sus relevancias y opacidades.

## **Escenario real: una lectura comprensiva / evaluativa del bilingüismo en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta**

El profundo interés por lograr que Colombia sea un país bilingüe ha impulsado al Ministerio de Educación Nacional, a los entes territoriales y a las instituciones educativas a desarrollar diversas acciones. El MEN ha promulgado leyes que definen los alcances que los estudiantes deben lograr en torno al aprendizaje de la lengua extranjera (inglés) y ha creado programas de bilingüismo que definen estrategias para implementar en todo el territorio colombiano. Por su parte, los entes territoriales han definido estrategias complementarias con el objetivo de lograr esa meta. En este orden de ideas, algunas instituciones educativas han definido también sus propias estrategias para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés.

Así, pues, con el objetivo de tener una lectura más profunda de la realidad con relación a la implementación del bilingüismo en las instituciones educativas distritales (IED) de Santa Marta y, a partir de ella, identificar las relevancias y opacidades, se analizaron cuatro componentes. El primero de ellos fue la caracterización de las I.E.D. oficiales de Santa Marta; el segundo, el análisis

profundo de los resultados de las pruebas Saber 11 a nivel de Colombia y de Santa Marta; el tercero, el análisis profundo de los procesos que se desarrollan en la gestión directiva y gestión académica del PEI en torno al bilingüismo; y, por último, la implementación del bilingüismo en Santa Marta a partir del análisis de las voces de los actores sociales.

### **Caracterización de las instituciones educativas**

Para abordar el tema de las instituciones educativas en Colombia, es necesario hacer algunas precisiones en cuanto al sistema educativo colombiano. La Ley General de Educación 115, de 1994 (MEN, 1994b), señala las normas para regular el servicio público educativo. Entre ellas define, en el artículo 10, la estructura de la educación formal como aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados que tiene una secuencia de ciclos lectivos y está sujeta a pautas curriculares progresivas que conducen a la obtención de grados y títulos. De acuerdo con lo anterior, el artículo 11 establece los niveles de la educación formal así: la educación preescolar, con mínimo un año obligatorio; la educación básica, de 9 años (5 de primaria y 4 de secundaria); y la educación media, de dos años de duración. Todos estos niveles tienen un objetivo en común: el desarrollo integral de los educandos, pues así lo establece el artículo 13. A partir de este objetivo, la Ley 715, de diciembre de 2001 (MEN, 2001), establece, en el artículo 9, una diferenciación entre institución educativa y centro educativo, pues aunque ambas están conformadas por personas y bienes, la primera ofrece educación preescolar, básica y media, mientras que la segunda no ofrece la totalidad de ciclos y debe asociarse con las instituciones para que los estudiantes completen su ciclo educativo.

En este orden de ideas, la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 (MEN, 1994b), en el artículo 3 expresa que el servicio educativo será prestado por instituciones educativas del Estado, llámense instituciones oficiales o públicas. Adicional a ello, los establecimientos educativos particulares (llámense estos colegios no oficiales o colegios privados) deberán cumplir con las condiciones y normas pertinentes del Gobierno nacional. Por su parte, el D.T.H.C. de Santa Marta cuenta con 75 establecimientos educativos oficiales y 3 mega colegios, distribuidos así: 10 centros educativos rurales, 15 instituciones rurales, 43 urbanas, 5 megacolegios urbanos y 1 rural. Así, pues, el propósito de estos establecimientos es brindar educación a todos los niños y niñas del país. Esta educación, en términos de Sánchez y Chica (2015), fue definida, en el marco del XIII Congreso Internacional de Análisis Organizacional, como un proceso continuo y permanente con una doble función preservadora y transformadora de la cultura, donde el sujeto es el ser humano y, por ello, su finalidad es desarrollarse como personal a través de la interacción y el diálogo.

En concordancia con lo anterior, la educación que se brinda en las instituciones educativas tiene una intencionalidad transformativa, que es regulada y mediada por los diversos procesos que se han venido gestando al interior de los establecimientos educativos. No obstante, para asegurar la calidad educativa, dichos procesos exigen nuevas formas de organización y direccionamiento. Así, pues, con el propósito de orientar el fortalecimiento de los proyectos educativos institucionales (PEI), ayudar a fortalecer la vida institucional en el marco de las políticas públicas y enriquecer los procesos pedagógicos, el Ministerio de Educación Nacional estableció la guía para el mejoramiento institucional, Guía 34 (MEN, 2008). En ella, a través de la autoevaluación institucional, la elaboración de

planes de mejoramiento y el seguimiento permanente al desarrollo de esos planes se conduce al mejoramiento progresivo de las instituciones.

Consecuentemente, a finales de la década de los años ochenta, Colombia empezó el proceso de la descentralización, entendida esta como el fenómeno mediante el cual el Ministerio de Educación se encarga de dar los lineamientos nacionales, mientras que las Secretarías de Educación se hacen responsables del servicio educativo de su área de jurisdicción y las instituciones educativas tienen mayor autonomía para diseñar su Proyecto Educativo Institucional (artículo 73, Ley General de Educación 115 de 1994), atendiendo a las características de su entorno, definiendo su plan de estudios, los métodos pedagógicos y la manera de organizar su trabajo. Por otra parte, la descentralización propició la integración de los establecimientos educativos, la cual se materializó a partir del Decreto 688 de 2002 (MEN, 2002), con el propósito de garantizar la educación básica a todos los niños, niñas y jóvenes de todo el país. Así, los establecimientos educativos pasaron de ser instituciones cerradas a posicionarse como espacios abiertos, autónomos y complejos donde se materializa la educación pertinente y de calidad para todos. De esta manera es como el servicio educativo del Distrito Turístico Cultural e Histórico (D.T.C.H.) de Santa Marta está conformado por instituciones sociales (estatales o privadas) conforme al artículo 2 de la Ley General de Educación (MEN, 1994b). Las instituciones estatales, llámense también instituciones oficiales, de acuerdo con su ubicación, se dividen en urbanas y rurales. En Santa Marta existen 56 instituciones educativas urbanas que ofrecen el ciclo educativo del preescolar, básica y media. La población estudiantil que atiende estas institu-



ciones pertenece a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, lo cual indica que poseen bajos recursos económicos.

Adicional a esta caracterización que realiza el Ministerio de Educación Nacional (MEN), existe otra clasificación que se generó a partir de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB); esta es la llamada focalización de las instituciones educativas. El coordinador de bilingüismo en Santa Marta explicó la forma de selección de las instituciones educativas. El procedimiento consistió en una semaforización realizada para la clasificación de instituciones focalizadas y no focalizadas del PNB; es decir, instituciones que pertenecerían al programa y aquellas que no. Para ello, se seleccionaron tres grupos: verde, amarillo y rojo.

En la primera selección, se consideraron las instituciones que cumplieran con requisitos como: haber obtenido buenos resultados en un evento de inglés realizado en 2015 y/o que los propios docentes hayan mostrado las actividades institucionales relacionadas con el bilingüismo y con el programa. Así, pues, de esta primera selección se clasificaron en verde, los colegios con mayor nivel; en amarillo, los de nivel medio; y rojo, para aquellos con bajo nivel: todo esto llevó a la selección de los primeros nueve colegios. La selección del segundo grupo de instituciones focalizadas se realizó de acuerdo con una proyección del MEN que, con base en los resultados de pruebas Saber, serían las instituciones que obtendrían mejores resultados a futuro. El tercer y último criterio fue la matrícula; es decir, se seleccionaron instituciones con altas poblaciones estudiantiles, pues se busca impactar la mayor cantidad de estudiantes.

Finalmente, el PNB focalizó 19 instituciones educativas de carácter urbano. En estas instituciones se desarrollan una serie de estrategias que en los colegios no focalizados no se

llevan a cabo, convirtiéndose esto en un privilegio frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés. Dichos privilegios son determinados por las estrategias del PNB; entre ellos, formación docente, acompañamiento y materiales.

Así, pues, las instituciones focalizadas por el PNB en Santa Marta son las siguientes:

1. I.E.D. Liceo Samario.
2. I.E.D. Liceo del Norte.
3. Instituto Técnico Industrial.
4. Normal Superior María Auxiliadora ENSSA.
5. Normal Superior San Pedro Alejandrino.
6. I.E.D. de Bonda.
7. I.E.D. El Carmen.
8. I.E.D. Madre Laura.
9. I.E.D. INEM.
10. I.E.D. Simón Bolívar de Gaira.
11. I.E.D. Hugo J. Bermúdez.
12. I.E.D. Laura Vicuña.
13. I.E.D. Rodrigo de Bastidas.
14. I.E.D. Rodrigo Galvan de Bastidas.
15. I.E.D. El Parque.
16. I.E.D. Juan Miguel de Ozuna.
17. I.E.D. Francisco de Paula Santander.
18. I.E.D. Once de Noviembre.
19. I.E.D. San Francisco Javier.

De lo anterior se concluye que el objetivo de la focalización de instituciones educativas oficiales, realizada en el marco del Programa Nacional de Bilingüismo, era impactar a un gran número de población estudiantil, motivo por el cual se seleccionaron instituciones con mayor número de estudiantes. Sin

embargo, los otros dos criterios de selección fueron excluyentes, al considerar solo a instituciones que desarrollaban proyectos para fomentar el aprendizaje del inglés y aquellas que tuvieran los mejores resultados en la prueba Saber 11. Aunque se pretendía favorecer a las instituciones con la focalización, este último criterio para su selección no se consideraría como positivo, puesto que son precisamente las instituciones con más bajos desempeños las que necesitan mayor acompañamiento del programa. Por otra parte, focalizar a tan solo 19 instituciones educativas en Santa Marta excluyó a 37 instituciones urbanas y a todas las instituciones rurales, que también ofrecen el ciclo educativo desde el preescolar hasta la media y no reciben ningún tipo de acompañamiento del PNB.

Respecto a la caracterización de las instituciones educativas, surge la conclusión 2.1.

Conclusión 2.1. Los criterios de focalización de las instituciones educativas fueron excluyentes, pues, al querer impactar al mayor número de estudiantes, no consideraron las necesidades reales de las instituciones educativas.

Una vez caracterizadas las instituciones educativas oficiales de Santa Marta, se analizaron los resultados de las pruebas Saber de inglés 11, con el objetivo de determinar el nivel de dominio adquirido por los estudiantes respecto al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.

### **Los resultados de las pruebas Saber de inglés. ¿Un logro o un fracaso del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), Colombia Bilingüe, en Santa Marta?**

En Colombia se priorizó la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las instituciones de educación básica y media, privilegiando un enfoque comunicativo. En este sentido,

su principal objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa, asumida desde la perspectiva de Canale y Swain (1980) como la interacción entre competencia gramatical y competencia sociolingüística. De esta manera, su desarrollo se evidencia a través de los niveles de dominio propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras (MCE, 2001), cuyo propósito es la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo.

No obstante, existen otras guías de referencia para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, como el *American Council for the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines* (ACTFL, 2012), donde se describe el nivel de proficiencia que los usuarios logran en una lengua extranjera. En Colombia se adopta el MCE porque este, más que en la capacidad de comunicarse en una lengua extranjera (proficiencia), se enfoca en el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de comunicarse en la primera (lengua nativa) como en otras lenguas.

Ahora bien, a partir de los niveles de dominio expuestos por el MCE, en Colombia se hace una adaptación en los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: inglés [EBC] (MEN, 2006b), los cuales son tomados como referencia para la prueba Saber 11 de inglés. Desde su primera implementación, en 1968, la prueba ha sufrido diversos cambios. Entre ellos, las áreas evaluadas y el tipo de resultados que se ofrecen; sin embargo, una de las transformaciones más relevantes ha sido su cambio de enfoque en el 2000, pues pasa de evaluar contenidos a evaluar aprendizajes alineados con las competencias que se formalizan en los estándares.

Respecto al cambio en la prueba de inglés, Barletta (2005) señala que, en el año 2000, el ICFES introdujo en la prueba

Saber 11 el desarrollo de competencias en lengua extranjera como un componente obligatorio de la evaluación, en respuesta a los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional. Esta prueba evalúa la competencia comunicativa (lingüística, sociolingüística y pragmática); es decir, el conocimiento que los estudiantes tienen acerca de la lengua extranjera para interactuar significativamente en diferentes situaciones comunicativas específicas (Barletta, 2005, p. 2). En este examen escrito los estudiantes necesitan leer 45 preguntas, 12 de ellas relacionadas específicamente con la comprensión lectora y las otras relacionadas con otros aspectos tales como significado, función, interacción, etc., para dar cuenta de las competencias a través de los siguientes grupos de preguntas o componentes:

- Construcción de oraciones (*building up sentences*).
- Interpretación gráfica.
- Organización de párrafos.
- Comprensión de lectura.

Con base en estos componentes, se espera que los estudiantes demuestren el nivel B1 de dominio en la lengua extranjera establecido por los estándares, cuando finalicen el grado 11°; que, en términos numéricos, se establece a partir de la información suministrada en el Programa Nacional de Bilingüismo PNB (MEN, 2004), en la página de Colombiaaprende<sup>6</sup>, tal como se muestra en la tabla 10.

---

6. Colombiaaprende es un portal educativo que el Ministerio de Educación Nacional ofrece a la comunidad como herramienta de apoyo para el mejoramiento educativo.

**Tabla 10.** Puntajes y niveles prueba de inglés SABER 11

<b>Puntajes</b>	
C2	80-100
C1	70-79
B2	60-69
B1	50-59
A2	40-49
A1	30-39
A1	0-29

Fuente: Colombiaaprende (2018).

Si bien es cierto que cada uno de los programas de bilingüismo ha implementado diversas estrategias en pro del mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés, los resultados históricos que ofrecen las pruebas Saber evidencian que la meta no se ha alcanzado, pues continúa el bajo nivel de desempeño de la competencia comunicativa de los estudiantes.

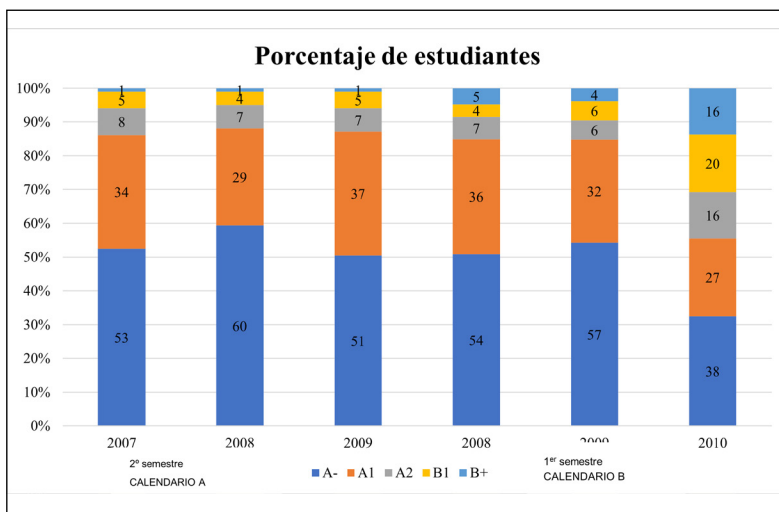
De acuerdo con el Informe Examen de Estado de la Educación Media, resultados del período 2004-2009, más del 50 % de los estudiantes evaluados entre el 2007 y el 2009 evidencian el nivel A1. Esta situación afecta tanto a los estudiantes del calendario A como del calendario B. Estas comparaciones de los rendimientos obtenidos por los estudiantes en inglés durante los años 2007 a 2010 son clasificadas de acuerdo con el calendario escolar A o B y con la naturaleza de los colegios (oficiales y privados), así como también los urbanos y rurales. Se debe considerar que en el país se hacen dos pruebas anualmente: las de calendario A, para colegios oficiales y algunos

privados, se realizan durante el segundo semestre del año; y las de calendario B, para colegios privados de estrato alto, se realizan durante el primer semestre.

La clasificación del nivel de dominio A1 es definida por el MCE (2001) como un usuario básico, que es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas y frases sencillas relacionadas con su entorno familiar y sus necesidades inmediatas. Por otra parte, el nivel B1 es un usuario independiente; es decir, sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir, pues es capaz de comprender la idea general de los textos siempre y cuando sean situaciones conocidas, producir textos sencillos y coherentes sobre temas familiares y de su entorno, así como también justificar sus ideas. Esta clasificación permitió comprender las diferencias entre los niveles de dominio obtenidos en las pruebas Saber de inglés 11°. El análisis, que en torno a estas pruebas se realizó, inicia en 2007, por ser el año en el que entran en vigencia los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: inglés y finaliza en 2019, fecha en la que culmina el Programa Santa Marta Educa Bilingüe. Cabe resaltar que la información se analizó por períodos de años con base en los datos obtenidos en los resultados del ICFES. Así, pues, en la gráfica 5 se representan los resultados obtenidos, entre los años 2007 a 2010, de estudiantes de calendario A y B.

De acuerdo con la información representada en la gráfica 5, entre 2007 y 2009, en los calendarios A y B, más del 50 % de los estudiantes evidenciaron un nivel de desempeño de la lengua A-, mientras que, en el nivel esperado, nivel B1, se hacen evidentes las diferencias a partir de los porcentajes de estudiantes, pues en calendario A se ubicaron entre el 1 y 5 % de los estudiantes, a diferencia del calendario B, entre el 4 y 5 %.

**Gráfica 5.** Distribución porcentual de estudiantes según niveles de dominio de inglés. Calendario A y B 2007-2010



Fuente: informe ICFES 2005-2010 (ICFES, 2011).

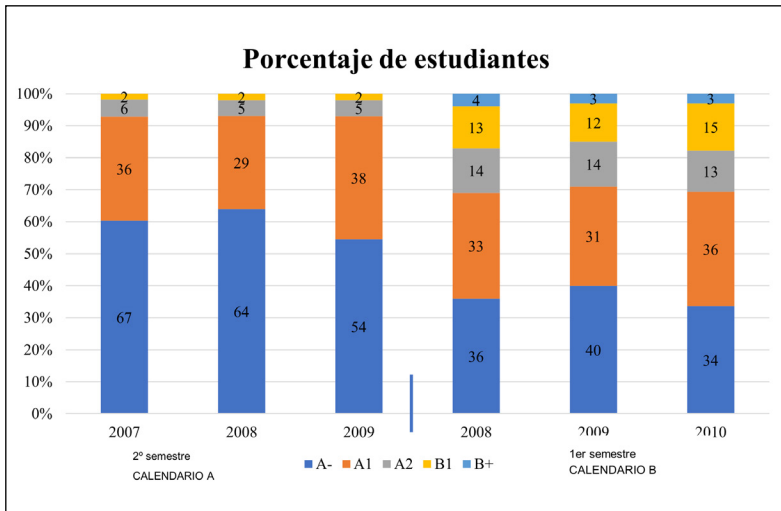
Adicional a los niveles establecidos por los EBC, el ICFES estableció el nivel A- como una adecuación nacional para clasificar a aquellos estudiantes que evidencian un nivel inferior al de usuarios básicos, A1. A diferencia de los años anteriores, en 2010 disminuyó a 38 % el porcentaje de estudiantes ubicados en nivel A- y aumentó el nivel B1 al 20 %. No obstante, estos resultados fueron obtenidos por estudiantes de colegios privados.

Con base en los propósitos de esta investigación, se analizaron los resultados obtenidos en el calendario A, por ser esta la época en la que los estudiantes de las instituciones educativas públicas o colegios oficiales, como son denominados por el ICFES, presentan la prueba. En este orden de ideas, en la gráfica 6 se estableció una comparación, entre los



años 2007 a 2009, de los colegios urbanos oficiales y privados en Colombia.

**Gráfica 6.** Distribución porcentual de estudiantes urbanos según niveles de dominio del inglés. Calendario A 2007-2009

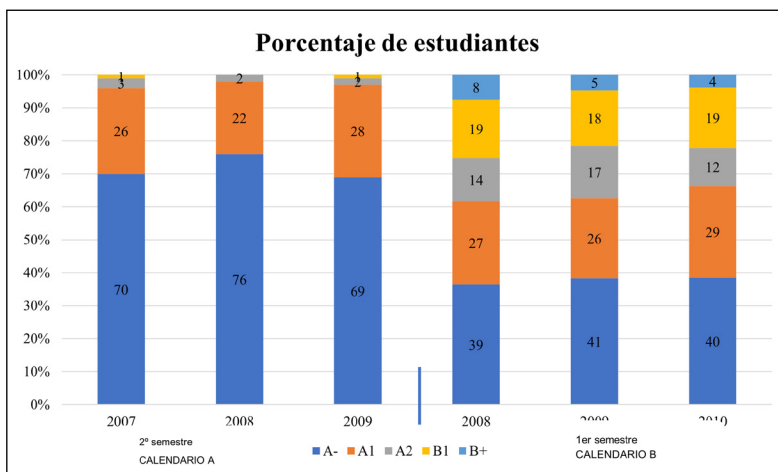


Fuente: informe ICFES 2005-2010 (ICFES, 2011).

Con base en esta gráfica comparativa, se observó que, entre los años 2007 y 2009, los resultados obtenidos por los estudiantes del calendario B (colegios privados) son superiores a los del calendario A (colegios oficiales y privados). Pues, respecto al nivel A-, calendario A es superior al 50 %, mientras que calendario B oscila entre el 35 y 40 %. Por otra parte, en cuanto al nivel B1, calendario A es el 2 %, mientras que calendario B está por encima del 10 %.

En la gráfica 7 se estableció una comparación, entre los años 2007 a 2009, de los resultados obtenidos por los estudiantes de los colegios rurales oficiales y no oficiales en Colombia.

**Gráfica 7.** Distribución porcentual de estudiantes rurales según niveles de dominio del inglés. Calendario A 2007-2009



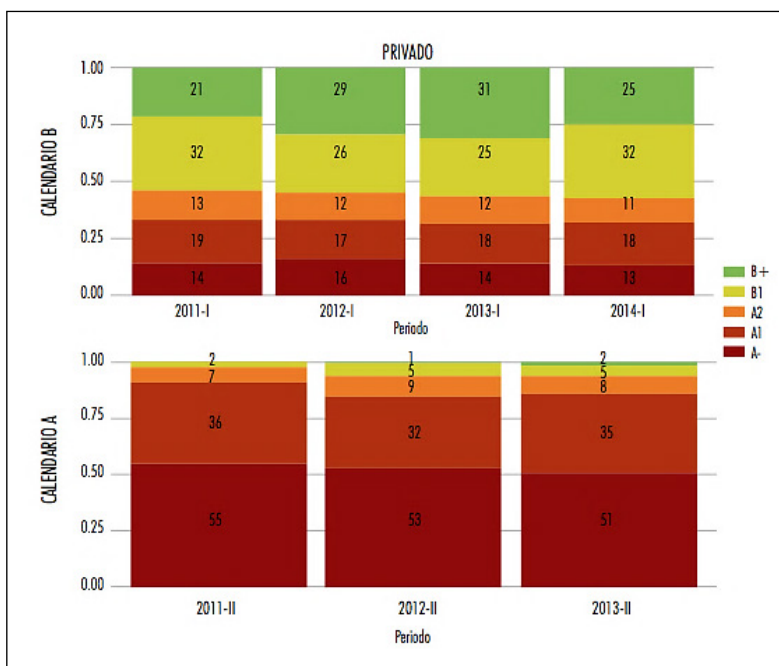
Fuente: informe ICFES 2005-2010 (ICFES, 2011).

De acuerdo con la información de la gráfica 7, se observó que, en el sector rural, existen también diferencias entre los colegios oficiales y privados, pues en el nivel A- se encuentran más del 70 % de los estudiantes de los colegios oficiales, mientras que en los privados oscila entre el 35 y 40 %. Respecto al nivel B1, los colegios oficiales solo alcanzan a posicionarse al 1 y 2 % de sus estudiantes, mientras que, en los privados, se posicionan más del 15 %.

Con base en este análisis de los años 2007 a 2009, queda en evidencia que existen marcadas diferencias entre los niveles de desempeño en la competencia comunicativa entre los estudiantes del calendario A y calendario B. Así mismo, entre los estudiantes de colegios oficiales y privados, tanto en el sector urbano como en el sector rural, pues la meta de ir posicionando al 100 % de los estudiantes en el nivel de desempeño B1,

en esos años, no se logró, y aunque existen diferencias entre los porcentajes de estudiantes ubicados en los diferentes niveles, hay un alto porcentaje ubicado aún en el nivel A-; es decir, que no alcanzan a evidenciar un nivel de usuario básico. La gráfica 8 muestra los resultados nacionales obtenidos en la prueba de inglés.

**Gráfica 8.** Resultados nacionales. Prueba de inglés (niveles de dominio)

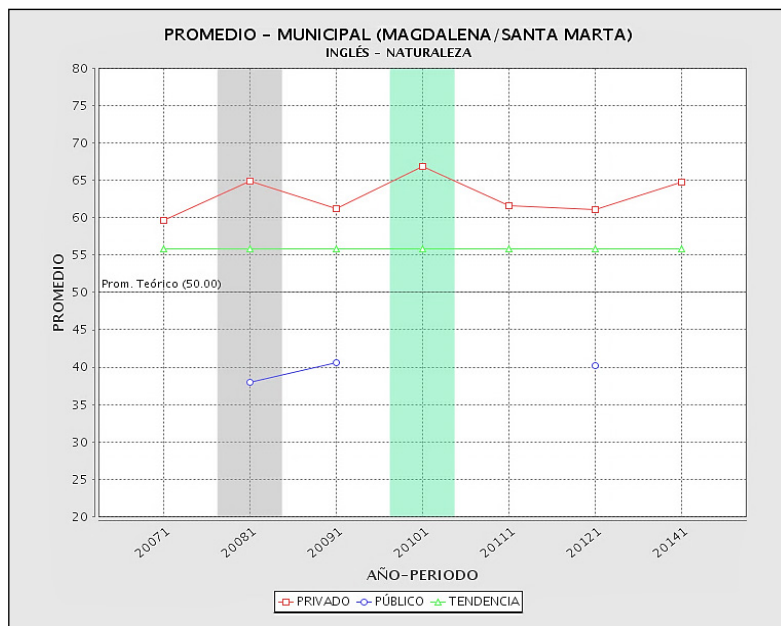


Fuente: Informe Nacional Saber 11 de 2011-2014 (ICFES, 2016a).

En la gráfica 8 se observó una amplia diferencia entre los resultados de las instituciones educativas del calendario A, donde se ubican las instituciones oficiales y las del calendario

B, donde solo se ubican las instituciones privadas. En estas últimas, el nivel –A oscila entre el 13 % y 16 % y, en relación con los estudiantes ubicados en el nivel B1, se encontró que estos oscilan entre el 26 % y 32 %. Adicional a esto, se encuentran estudiantes ubicados en el nivel B+, que oscilan entre el 21 % y 25 %. El panorama es totalmente diferente en las instituciones del calendario A entre los años 2011 y 2013. Pues los porcentajes más elevados se encuentran en los niveles –A y A1, oscilando entre 55 % y 51 %; mientras que, en el nivel B1 oscila entre el 2 % y 5 %. Finalmente, en el nivel B+, este promedio oscila entre el 2 % y 1 %.

**Gráfica 9.** Promedio municipal de inglés de acuerdo con la naturaleza (oficial o privado)

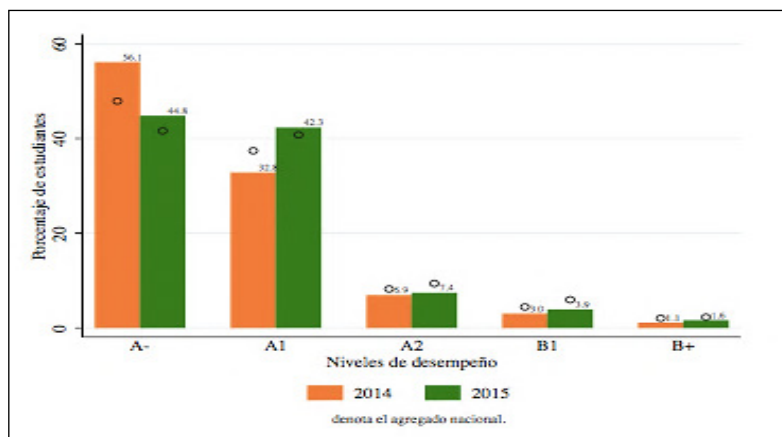


Fuente: ICFES interactivo (2017).

Santa Marta no es ajena a esta situación, pues también presenta una amplia diferencia entre los resultados en la prueba Saber 11 de inglés obtenidos por los estudiantes de colegios oficiales y privados. La gráfica 9, tomada de la página del IC-FES, respecto a los resultados históricos 2007-2014 (ICFES, 2017), deja en evidencia las diferencias en cuanto a los niveles de desempeño de la competencia comunicativa de los estudiantes de los colegios privados y oficiales, pues mientras los primeros presentan un promedio entre 60 y 66, superior a 50, el promedio nacional, los segundos se encuentran en un rango de 38 a 40 puntos promediales.

Por otra parte, en un análisis comparativo que hace el IC-FES entre 2014 y 2015, fueron clasificados 92 planteles en cada uno de estos años y la prueba de inglés fue presentada por 5.203 y 5.193 estudiantes respectivamente. Los resultados obtenidos se representaron en la gráfica 10.

**Gráfica 10.** Niveles de desempeño e inglés en Santa Marta 2014-2015



Fuente: Presentación Resultados Saber 11, Santa Marta (ICFES, 2016b).

En Santa Marta, año 2014, el 89 % de los estudiantes se encuentran en el nivel A-, mientras que en 2015 se encuentra el 87 % en el nivel A1, demostrando con ello que, en promedio, hubo una disminución en el porcentaje de estudiantes ubicados en los niveles inferiores. En contraste, Colombia, en el 2014, tiene el 85 % en el nivel A- y, en 2015, el 85 % en el nivel A1. Lo anterior indica que, durante los años 2014 y 2015, Santa Marta, al tener mayor porcentaje de estudiantes en los niveles A- y A1, se encuentra por debajo del porcentaje obtenido por Colombia en los mismos niveles de desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera (Presentación Resultados Saber 11, Santa Marta (ICFES, 2016b, p. 4).

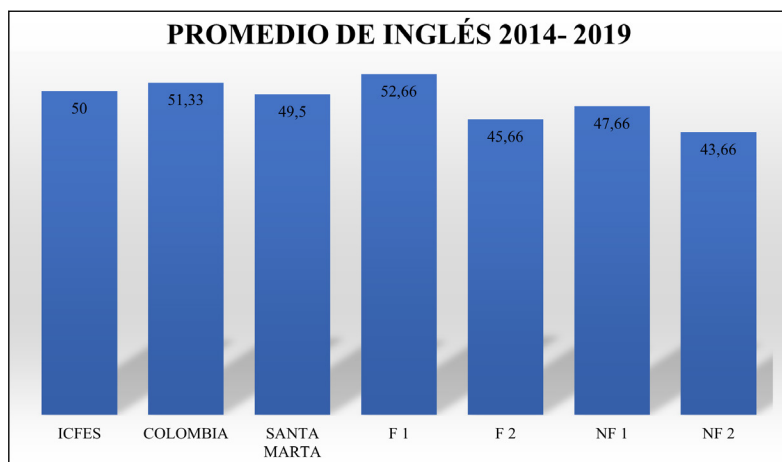
Adicional a esta información, se observó que, a pesar de la disminución porcentual del 23,3 % en el nivel más bajo, A-, y de tan solo el 0,25 % en el nivel A1, el porcentaje de incremento en los niveles A2, B1 y B+ alcanza solo el 0,19 %. Ahora bien, observando solo el nivel B1, el porcentaje aumentó solo el 0,5 %; un porcentaje bastante incipiente, considerando todos los esfuerzos que se han venido realizando a través del PNB.

Estos puntajes históricos, obtenidos hasta el 2015 por los colegios oficiales nacionales y los de Santa Marta, evidencian que la meta no se ha alcanzado. Es por ello que, en su Plan de Desarrollo, cada entidad territorial (ET) plantea sus propias estrategias para fomentar el bilingüismo. Ejemplo de ello es, en Santa Marta, el Programa Educación de Calidad que plantea como subprograma Santa Marta Educa Bilingüe. El propósito de este subprograma es la formación en competencias tanto para estudiantes como para docentes, lo cual favorece ser partícipe en la sociedad del conocimiento (Alcaldía Distrital de Santa Marta, 2016, p. 258). Es por ello que sus líneas de acción se enfocan en materiales, capacitación docente, programas de inmersión para estudiantes y programas complementarios

de apoyo con nativos extranjeros y cuerpos de paz. Adicional a esas líneas de acción, Santa Marta Educa Bilingüe propone unas metas que para las instituciones educativas son alcanzables en términos de cobertura y cantidad. No obstante, estas metas no contemplan un verdadero desarrollo de la competencia comunicativa.

Para evidenciar los resultados de los procesos desarrollados en torno al bilingüismo, se elaboró la gráfica 11.

**Gráfica 11.** Promedio de los resultados históricos de inglés 2014-2019



Nota: la gráfica 11 representa el promedio obtenido en los últimos seis años, 2014 a 2019, por Colombia, Santa Marta y las cuatro instituciones que hacen parte de la muestra comprensiva: dos focalizadas por el PNB (F1 y F2) y dos no focalizadas (NF1 y NF2).

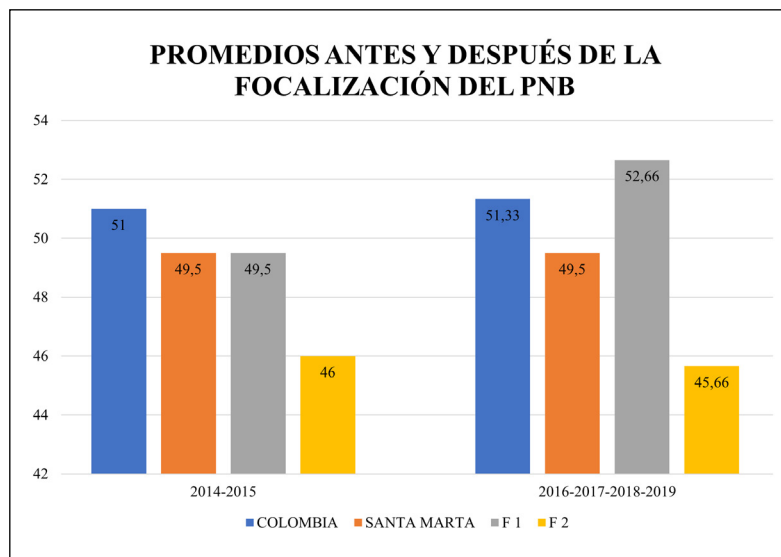
Fuente: Con base en los resultados históricos de inglés 2014-2019.

Considerando que el promedio estipulado por el ICFES para esta prueba es de 50 puntos, se observó que la institución F1 tiene un promedio de 52,66 y se encuentra por encima de

este promedio, 50; del promedio nacional, 51,33; y del ente territorial, 49,5. Por su parte, la institución F2, siendo también una institución focalizada, tiene un promedio de 45,66 y se encuentra por debajo del promedio nacional, del ente territorial e, incluso, está por debajo del promedio de la NF1, 47,66, que es una institución no focalizada.

Por su parte, las instituciones no focalizadas, NF1, con un promedio de 47,66, y la NF2, con 43,66, se encuentran por debajo del promedio establecido por el ICFES, 50; del promedio nacional, 51,33; y el del ente territorial, 49,5. Para evidenciar los resultados de las instituciones educativas antes y después de la focalización, se elaboró la gráfica 12.

**Gráfica 12.** Promedio de los resultados históricos de inglés 2014-2015 y 2016 a 2019



Fuente: Con base en los resultados históricos de inglés 2014-2015 y 2016 a 2019.



El actual PNB focalizó a las instituciones educativas en 2016, tal como lo manifestó el coordinador de bilingüismo de la Secretaría de Educación de Santa Marta; no obstante, la gráfica 11 representa el promedio obtenido por las dos instituciones focalizadas F1 y F2 antes y después de la implementación del PNB.

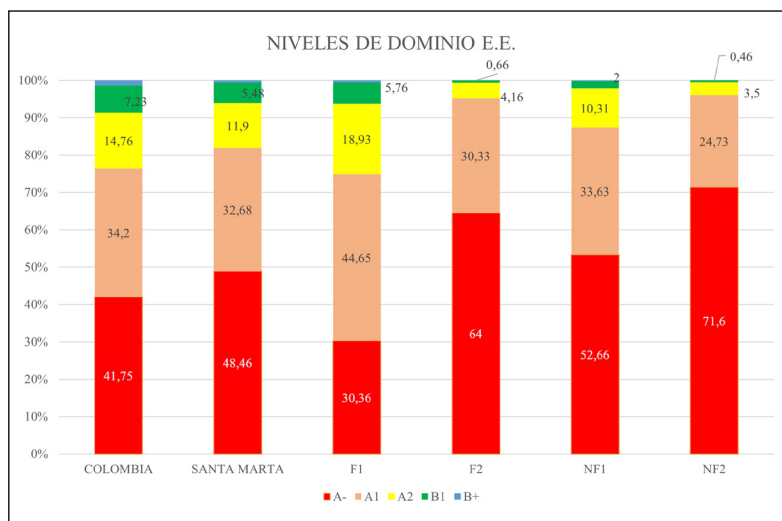
Para esta investigación se seleccionaron los años 2014 y 2015 porque solo de ellos se obtuvo información en la página del ICFES donde se brindan los resultados históricos para las instituciones; y los años 2016 a 2019, por ser los años en los que se ha implementado el Programa Colombia Bilingüe. Aunque este programa finalizó en 2018, en Santa Marta se da continuidad a sus estrategias a través de Santa Marta Educa Bilingüe.

Se observó en la gráfica que, antes de focalizar a las instituciones que hacen parte de este estudio, sus promedios se encontraban por debajo del promedio del ICFES (50) y del promedio nacional. No obstante, la institución F1 tenía un promedio igual al del ente territorial (49,5), pero la institución F2 sí se encontraba con un promedio inferior (46) a todos los demás. Después de la implementación del PNB, se evidenciaron cambios en los promedios de estas instituciones, pues la institución F1 ha superado el promedio del ICFES, el nacional, el del ente territorial y su propio promedio, mientras que la institución F2 ha aumentado mínimamente su promedio, pero aún continúa por debajo del promedio del ICFES, del país y del ente territorial. Para representar los resultados, en términos de niveles de dominio, se elaboró la gráfica 13.

De acuerdo con los EBC (MEN, 2006b), se asume que, al iniciar la educación básica, los estudiantes inician un proceso de desarrollo de la competencia comunicativa que parte desde el nivel A1 (principiante) hasta finalizar la educación básica

y media, donde los estudiantes deben evidenciar un nivel de dominio del inglés B1 que los acredita como usuarios independientes. No obstante, el ICFES estableció una nueva clasificación A- para ubicar a aquellos estudiantes que no alcanzan a evidenciar el nivel de principiantes A1.

**Gráfica 13.** Promedio de los niveles de dominio de la prueba Saber de inglés



Fuente: Con base en los resultados históricos de inglés 2014-2015 y 2016 a 2019.

En el análisis comparativo de los niveles de dominio de la lengua extranjera: inglés, realizado con base en los promedios obtenidos de 2014 a 2019, observamos que el promedio de estudiantes ubicados en el nivel A- supera el 40 % a nivel de Colombia, ente territorial, y 3 de las 4 instituciones investigadas, pues la única que tiene menos porcentaje de estudiantes en este nivel es la institución F1, con un promedio de 30,36 %

en A-. Por el contrario, la institución F2, que también es una institución focalizada, tiene un alto porcentaje (64 %) en este nivel, pues más de la mitad de sus estudiantes se encuentran ubicados en A-, superando ampliamente, de manera desfavorable, al porcentaje del país y del ente territorial. Por otra parte, la institución con mayor porcentaje de estudiantes en este nivel es la NF2, con un 71,6 %, lo cual evidencia una enorme brecha entre los resultados obtenidos por las instituciones focalizadas y no focalizadas por el PNB.

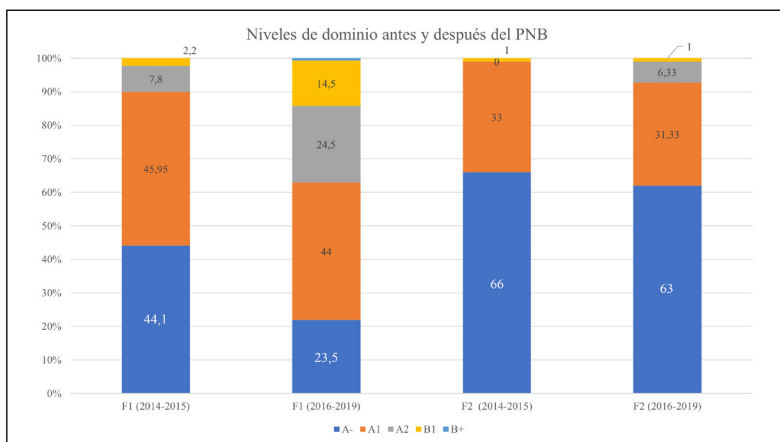
Con respecto a los resultados relacionados con el nivel B1, observamos que, aunque se encuentra por debajo del porcentaje de Colombia (7,23 %) y el de Santa Marta (5,48 %), en comparación con las otras instituciones que hacen parte de este estudio, la institución F1 tiene el más alto porcentaje (5,76 %) de estudiantes ubicados en este nivel. Por su parte, la institución F2 (focalizada) tiene un porcentaje muy bajo (0,66 %), incluso por debajo de la institución NF1 (2 %), dejando en último lugar a la institución NF2, con 0,46 % de estudiantes en B1.

Con el propósito de evidenciar cambios en los niveles de dominio de la prueba Saber de inglés se realizó, en la gráfica 14, un análisis comparativo de los resultados de las dos instituciones focalizadas: F1 y F2.

La gráfica 14 demuestra que ambas instituciones redujeron el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel A-, pero que, sin lugar a dudas, la institución F1 evidenció una alta diferencia, convirtiéndose esto en un aspecto positivo para la institución. Por otra parte, se observó que hubo una diferencia muy mínima en el nivel A1; no obstante, incrementó positivamente el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel A2, especialmente en la institución F1. Con relación al nivel B1, mientras que en la institución F1 aumentó del 7,8 % al 11 %,

en la institución F2 no hubo ninguna diferencia, pues continúan con un porcentaje del 1 % de estudiantes en B1.

**Gráfica 14.** Promedio de los niveles de dominio de la prueba Saber de inglés antes y después de la implementación del PNB



Fuente: Con base en los resultados históricos de inglés 2014-2015 y 2016 a 2019.

De lo anterior se concluye que el panorama histórico respecto al promedio y a los niveles de dominio del inglés alcanzados por los estudiantes continúa siendo incipiente en las instituciones educativas oficiales de Colombia y, más aún, en Santa Marta. En este sentido, afirmar que los resultados de la prueba Saber de inglés demuestran un gran logro en torno al bilingüismo en Colombia sería un total desacierto respecto a las metas propuestas. No obstante, los docentes tienen la responsabilidad de continuar diseñando e implementando estrategias para mejorar las falencias. Así también, a nivel institucional se deben realizar acciones concretas, unificadas

y articuladas con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que potencien la implementación del enfoque comunicativo de la lengua extranjera. Este enfoque es el que se aborda desde los estándares para desarrollar la competencia comunicativa.

Consecuente con lo anterior, surge la conclusión 2.2.

Conclusión 2.2. A pesar de los esfuerzos realizados por los programas de bilingüismo, en Colombia el nivel de dominio de la competencia comunicativa en inglés es muy bajo y difiere de los resultados esperados por el MEN.

Ahora bien, para indagar más a fondo acerca de las acciones institucionales en torno a la obtención de estos resultados, surgieron más interrogantes: ¿De qué manera las instituciones educativas implementan las políticas educativas vigentes en torno al bilingüismo? ¿Qué procesos se están desarrollando al interior de las instituciones educativas que potencien el enfoque comunicativo de la lengua extranjera? ¿De qué manera se desarrolla la competencia comunicativa en los estudiantes? ¿Cómo se articulan los elementos instituidos en el PEI con los elementos instituyentes de la práctica pedagógica? ¿Cómo los procesos de evaluación fortalecen la toma de decisiones transformadoras? ¿De qué manera las decisiones transformadoras trascienden las barreras del aula y llegan al plano institucional? Las barreras del aula mencionadas aquí son ideológicas, pues encierran un cúmulo de creencias de la comunidad educativa, al considerar que el inglés es un área que solo les compete a los docentes de la lengua extranjera. Así como estos, son muchos los interrogantes que surgen en torno a la implementación del bilingüismo en las instituciones educativas. En virtud de lo anterior y de manera complementaria al análisis de los resultados de las pruebas Saber, se realizó un análisis a los PEI de las instituciones que hacen parte de la muestra comprensiva en esta investigación.

## **El Proyecto Educativo Institucional (PEI). Una lectura crítica y evaluativa del bilingüismo a nivel institucional**

Con el propósito de continuar con la configuración evaluativa del escenario real del aprendizaje del inglés en las instituciones educativas, se analizaron los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las cuatro instituciones educativas que hacen parte de la muestra comprensiva. No obstante, antes de abordar este análisis, se indagó acerca de la importancia del PEI para las instituciones educativas. De acuerdo con en el título IV de la Ley General de Educación (MEN, 1994b), se organiza la prestación del servicio educativo y en el capítulo 1, Artículo 73, establece la elaboración del PEI. En él se consolidan los aspectos que se desarrollan en cada una de las dimensiones de la gestión educativa y que orientan el horizonte institucional para cumplir con las disposiciones legales y la formación integral del educando.

En este mismo sentido, el Decreto 1860, de agosto 3 de 1994 (MEN, 1994a), establece que las instituciones deben diseñar su propio PEI en el que definan, además de las orientaciones para la formación de los estudiantes, las estrategias y los proyectos de acuerdo con las necesidades de su contexto para lograr las metas institucionales, regionales y nacionales. No obstante, a partir de la descentralización política y administrativa colombiana, se propició la integración de los establecimientos educativos (Decreto 688 de 2002, MEN, 2002), generando así la unificación de las instituciones educativas y, por ende, la de sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Este proceso trajo consigo la consolidación de la identidad institucional y el acompañamiento del MEN a través de las orientaciones dadas en la Guía para el Mejoramiento Institucional, Guía 34. Este documento brinda a la comunidad

educativa unos criterios a partir de los cuales las instituciones deben evaluar anualmente su propia gestión institucional, conformada por cuatro dimensiones de la gestión: la gestión directiva, la gestión académica, la gestión administrativa y la gestión de la comunidad. Así, pues, el propósito de la Guía 34 es mejorar aquellos aspectos que así lo requieran para dar cumplimiento a los objetivos y a las metas institucionales.

Con el objetivo de identificar de qué manera las instituciones educativas potencian el bilingüismo desde el PEI, se diseñó una matriz de evidencias del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Para esta matriz se formularon, en forma de preguntas, unos criterios de análisis basados en los procesos que se desarrollan en la Gestión Directiva y Gestión Académica expuestas en la Guía 34. Así, pues, se seleccionaron los procesos de direccionamiento estratégico y horizonte institucional de la Gestión Directiva, por ser este proceso desde donde se establecen los lineamientos que orientan la acción institucional desde sus componentes visión, misión y metas. Por otra parte, también se formularon preguntas para cada uno de los procesos de la Gestión Académica: el diseño pedagógico y curricular, las prácticas pedagógicas, la gestión de aula y el seguimiento académico. De esta forma, se inició con el diseño pedagógico y curricular por ser este proceso donde se define, en el plan de estudios, las áreas que lo integran, el enfoque metodológico institucional, los recursos para el aprendizaje y la evaluación institucional; todo lo anterior, visto desde la perspectiva de la formación bilingüe.

En consonancia con lo anterior y para dar respuesta a estas preguntas, en la tabla 11 se registraron las evidencias que se hallaron en cada una de las instituciones educativas que hacen parte de la muestra comprensiva. Del contraste de estas evidencias emergen las relevancias y opacidades, a la vez que se

realiza una lectura crítica de cada uno de los criterios diseñados para, con ello, lograr configurar la realidad del bilingüismo en las instituciones educativas a partir de los elementos instituidos en el PEI.

**Tabla 11.** Matriz de análisis de evidencias del PEI

Matriz de análisis de evidencias del PEI (Proyecto Educativo Institucional) F1, F2, NF1, NF2			
Aspecto 1 Gestión Directiva: horizonte institucional		Criterio 1.1.¿La misión institucional refleja la importancia del inglés?	
IED	Evidencia	Relevancias	Opacidades
F1	Formar de manera integral, desde el enfoque sociocrítico, maestros con alta calidad humana, pedagógica e investigativa para desempeñarse en la educación inicial, preescolar y básica primaria, aportando así al desarrollo de la región Caribe y Colombia (PEI ENSSPA, s. f.a, p. 9).	Las cuatro instituciones educativas tienen como misión la formación integral de sus estudiantes desde diferentes énfasis a través del desarrollo de competencias básicas.	El desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera no es considerado un aspecto relevante en la misión de estas instituciones educativas.
F2	La Institución Educativa Distrital «[...] es una institución educativa distrital, de carácter académico, que ofrece niveles desde el grado cero (0°) CIDEED hasta undécimo grado en Jornada Única, además los modelos educativos: telesecundaria, aceleración del aprendizaje, educación inclusiva, escuela nueva, educación para adultos» (Decreto 3011), fines de semana y proyección a etnoeducación en algunas sedes, que propende por una formación humana, integral, incluyente y de calidad, dirigida a desarrollar procesos de pensamiento y competencias, que promuevan una actitud emprendedora, con responsabilidad social y ambiental, articulada con instituciones aliadas (PEI, s. f.b, p. 10).		
NF1	La Institución Educativa Distrital [...] ofrece a los estudiantes una formación con especialidad en Informador Turístico, inclusiva e integral, basada en valores que les permitan ser conscientes de sus deberes y derechos con autonomía y responsabilidad, para que puedan participar del bienestar de su entorno, generando competencias básicas que contribuyan al desarrollo social como herramienta fundamental para la promoción y conservación de los atractivos turísticos con que cuenta nuestro país (PEI, s. f.c, p. 14).		



## El inglés como lengua extranjera en el distrito de Santa Marta

<b>NF2</b>	<p>La I.E.D. [...] es una institución que se interesa en la búsqueda permanente de la calidad humana y con ella el mejoramiento continuo de cada una de las dimensiones del ser para todos los miembros de la comunidad educativa, donde se forman Bachilleres con énfasis en Contabilidad Sistematizada y en Informador Turístico a través de una alta exigencia académica, disciplinaria y actitudinal sostenida por el rigor científico y solidez en la formación de valores que permitan una adecuada toma de decisiones en los procesos de relaciones interpersonales para la sana convivencia social (PEI, s. f.d, p. 8).</p>	<p>Las cuatro instituciones educativas tienen como misión la formación integral de sus estudiantes desde diferentes énfasis a través del desarrollo de competencias básicas.</p>	<p>El desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera no es considerado un aspecto relevante en la misión de estas instituciones educativas.</p>
<p><b>Lectura crítica:</b> Las instituciones educativas deben promover, desde su misión, la importancia del inglés, orientado al desarrollo de la competencia comunicativa, de manera tal que institucionalmente se realicen acciones conjuntas y articuladas que promuevan la implementación y el mejoramiento del uso de la lengua.</p>			
<b>Aspecto 1 Gestión directiva: horizonte institucional</b>		<b>Criterio 1.2.¿La visión institucional refleja la importancia del inglés?</b>	
<b>IED</b>	<b>Evidencia</b>	<b>Relevancias</b>	<b>Opacidades</b>
<b>F1</b>	<p>«En el 2025, la institución [...] será reconocida en el contexto de la Región Caribe y Colombia como [...] posicionada por el liderazgo y la calidad de todos sus procesos». (PEI, ENSSPA s. f.a, p. 10)</p>	<p>Desde la visión institucional, las cuatro instituciones educativas se proyectan como instituciones que promueven el mejoramiento de la calidad de vida y el entorno de los estudiantes.</p>	<p>El inglés no se considera como uno de los factores que promuevan el mejoramiento de la calidad de vida y el entorno de los estudiantes.</p>
<b>F2</b>	<p>Nuestra institución se proyecta, al año 2019, como una institución de carácter académico con énfasis en emprendimiento, reconocida en el distrito y en la región por la calidad de sus servicios educativos; modelo en la formación integral y formativa a través de las alianzas con otras entidades afines con la misión institucional y pionera en desarrollo de los procesos de Jornada Única (PEI, s. f.b, p. 10).</p>		
<b>NF1</b>	<p>La I.E.D. [...], a 2025, será reconocida como agente de promoción comunitaria a través de la formación de niños, niñas y jóvenes basada en altos niveles de desempeño y en el fortalecimiento de valores que evidencien ante la sociedad personas creativas, reflexivas, emprendedoras con sentido de pertenencia y que contribuyan positivamente al mejoramiento de su entorno social, cultural y turístico (PEI, s. f.c, p. 14).</p>		

El inglés como lengua extranjera en el distrito de Santa Marta

NF2	La I.E.D. [...] es un establecimiento educativo cuya propuesta es consolidarse para el año 2020 en un centro de formación y educación reconocido por la comunidad samaria que permita una proyección de alta calidad humana y de servicios en contabilidad y turismo asegurando una formación académica y personal que evidencie una verdadera preparación para el trabajo y para la continuación de los estudios superiores, donde sus egresados proyecten un alto sentido de la responsabilidad en procura de una visión futurista que les permita el mejoramiento continuo de su calidad de vida y el progreso del mundo que los rodea (PEI, s. f.d, p. 8).	Desde la visión institucional, las cuatro instituciones educativas se proyectan como instituciones que promueven el mejoramiento de la calidad de vida y el entorno de los estudiantes.	El inglés no se considera como uno de los factores que promuevan el mejoramiento de la calidad de vida y el entorno de los estudiantes.
<p><b>Lectura crítica:</b> Debido a la importancia que desde el MEN se le ha concedido al inglés, como la lengua más usada alrededor del mundo para la educación, los negocios y la propagación de la cultura, debe ser considerado en la visión de las instituciones educativas como uno de los factores que además viabilizan el mejoramiento de la calidad de vida.</p>			
<p><b>Aspecto 1</b> <b>Gestión directiva: horizonte institucional</b></p>		<p><b>Criterio</b> <b>1.3.¿Dentro de los objetivos y/o metas institucionales se plantea la importancia del inglés?</b></p>	
IED	Evidencia	Relevancias	Opacidades
F1	Potenciar una cultura institucional de ciencia y tecnología a través del uso de MTIC y una segunda lengua como elementos básicos para el acceso a la nueva sociedad del conocimiento (PEI, ENSSPA, s. f.a, p. 15).		
F2	<p>Promover y desarrollar en los educandos las capacidades, habilidades, destrezas y competencias suficientes y necesarias que le permitan desarrollar las dimensiones del ser humano: pensar, sentir y actuar, que contribuyan a su formación integral, para el ejercicio y la defensa de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, así como para la transformación y preservación sostenible del entorno social, cultural y natural (PEI, s. f.b, p. 11).</p> <p>Promover una educación de calidad con acciones que susciten en los educandos el desarrollo de las capacidades, habilidades, destrezas y competencias básicas, laborales y ciudadanas suficientes y necesarias que le permitan desarrollar las dimensiones del ser humano (pensar, sentir, actuar) y contribuyan a su formación integral, para la transformación y preservación de una manera sostenible del entorno social, cultural y natural local y regional (PEI, s. f.b, p. 17).</p>	Las instituciones educativas tienen unos objetivos claros y definidos para promover una educación de calidad. Solo las instituciones F1 y NF1 abordan dentro de sus objetivos la lengua extranjera.	Dentro de sus objetivos institucionales, en las instituciones F2 y NF2 no se aborda el desarrollo de la lengua extranjera.

El inglés como lengua extranjera en el distrito de Santa Marta

NF1	Mejorar la calidad de la educación, teniendo en cuenta la modalidad de bachillerato con especialidad en informador turístico, las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación Nacional y lo acordado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI, s. f.c, p. 16). La adquisición de elementos de conversación y de lectura de, al menos, una lengua extranjera (PEI, s. f.c, p. 91). La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera (PEI, s. f.c, p. 12).	Las instituciones educativas tienen unos objetivos claros y definidos para promover una educación de calidad. Solo las instituciones F1 y NF1 abordan dentro de sus objetivos la lengua extranjera.	Dentro de sus objetivos institucionales, en las instituciones F2 y NF2 no se aborda el desarrollo de la lengua extranjera.
NF2	Implementar planes de área y asignatura siguiendo las directrices establecidas en los estándares educativos emanados del M.E.N. y desarrollarlos con los rigores científicos que el mundo de la globalización exige para los tiempos actuales (PEI, s. f.d, p. 94).		
<b>Lectura crítica:</b> Las instituciones educativas deben, desde el planteamiento de sus objetivos y metas institucionales, reflejar la importancia del inglés, con el fin de promover acciones institucionales que contribuyan a alcanzarlos.			
<b>Aspecto 1</b> <b>Gestión directiva: horizonte institucional</b>		<b>Criterio</b> <b>1.4.¿La metodología instituida establece el/los métodos y/o estrategias que se deben implementar en el desarrollo del inglés?</b>	
<b>IED</b>	<b>Evidencia</b>	<b>Relevancias</b>	<b>Opacidades</b>
F1	[...] por último, la corriente del constructivismo como la didáctica que materializa, en las prácticas pedagógicas, las intencionalidades del enfoque (PEI, ENSSPA, s. f.a, pp. 45-46).	La institución F1 plantea el constructivismo como enfoque a partir del cual se desarrollan las prácticas pedagógicas, mientras que la institución F2 plantea un método y la NF2 unas estrategias. Por su parte, la NF1 establece que no hay una metodología unificada.	Las instituciones plantean su enfoque, sus métodos y sus estrategias con la presunción de que estas sean orientaciones para todas las áreas, entre ellas el inglés. No obstante, carece de una metodología específica para el área.
F2	Método: enseñanza para la comprensión, el desarrollo del pensamiento, el trabajo por competencias y los proyectos (PEI, s. f.b, p. 24).		
NF1	La metodología que señala el plan de estudio no está unificada, puesto que al no existir evidencias de evaluación del plan cada docente adopta su propia metodología (PEI, s. f.c, p. 107).		
NF2	Estrategias de enseñanza en el plan de estudio (PEI, s. f.d, p. 30): Proyectos Talleres Guías Plenarias Exposiciones Dramatizaciones Lluvia de ideas		
<b>Lectura crítica:</b> Las instituciones, desde su enfoque pedagógico, plantean las orientaciones metodológicas que las áreas deben seguir; no obstante, áreas como el inglés tienen sus propias particularidades metodológicas que deben ser institucionalizadas.			

El inglés como lengua extranjera en el distrito de Santa Marta

Aspecto 2 Gestión académica: plan de área		Criterio 2.1. ¿La institución cuenta con un plan de área de inglés?	
IED	Evidencia	Relevancias	Opacidades
F1	La institución tiene un microdiseño curricular de estructura temática para cada una de sus áreas (PEI, ENSSPA, s. f.a).	Las cuatro instituciones educativas cuentan con un plan de estudios dentro del cual se encuentra inmerso el plan de área Humanidades, siendo inglés la lengua extranjera que compone esta área por ser una de las áreas obligatorias del currículo.	
F2	Plan de área IED [...] 2018 Idioma Extranjero-inglés ([IEDa], s. f.).		
NF1	Plan de área de humanidades: inglés (PEI, s. f.c).		
NF2	Reestructuración del plan de asignatura: Inglés, 2011 ([IEDc] 2011).		
<b>Lectura crítica:</b> Las instituciones educativas deben contar con su plan de área de inglés, considerando todos los componentes propios de un plan de área.			
Aspecto 2 Gestión académica: plan de área		Criterio 2.2. ¿El plan de área de inglés cuenta con una justificación?	
IED	Evidencia	Relevancias	Opacidades
F1	No	Las instituciones NF1 y NF2 cuentan con una justificación que da cuenta de la importancia del inglés como lengua universal y las ventajas que obtienen los estudiantes al aprenderlo como lengua extranjera.	La institución F1 carece de una justificación acerca de la importancia del inglés; no obstante, las instituciones F2, NF1 y NF2, aunque tienen su justificación, están descontextualizadas, pues no demuestran la necesidad real de los estudiantes respecto al aprendizaje de la lengua extranjera.
F2	La enseñanza del inglés como lengua extranjera se ha convertido en un vehículo de comunicación de mucha importancia para la sociedad actual, ya que, al igual que sucede con la lengua materna, el conocimiento de una lengua extranjera contribuye a la formación de conceptos, al razonamiento lógico y al desarrollo de la creatividad ([IEDa], s. f., pp. 5-6).		
NF1	El dominio de un idioma extranjero amplía considerablemente el horizonte intelectual, ya que puede acceder a los aspectos culturales, científicos y tecnológicos que se comunican a través de una lengua extranjera; además, el inglés es la lengua internacional más difundida: con su aprendizaje se estimula al estudiante a abrir su mente, a aceptar y comprender nuevas culturas y promover el intercambio entre diferentes sociedades, pues con el conocimiento del inglés los estudiantes pueden acceder a becas o pasantías fuera del país y a mejores oportunidades laborales en la sociedad actual ([IEDb], s. f., p. 1).		

El inglés como lengua extranjera en el distrito de Santa Marta

NF2	<p>En la mayoría de colegios públicos del país se ha venido enseñando el idioma extranjero de manera general, donde se ha priorizado la enseñanza de la gramática y las estructuras de la lengua como base fundamental para aprenderla, dejando de lado aspectos tan importantes como el desarrollo de las habilidades comunicativas; es decir, escuchar, hablar, leer y escribir. Es por ello que el enfoque ESP pretende priorizar la habilidad o las habilidades comunicativas que los estudiantes necesiten más —de acuerdo con su contexto, con el énfasis de la institución y con los requerimientos gubernamentales—, con el objetivo de que los estudiantes no solo aprendan a utilizar el idioma extranjero para comunicarse, sino también para concientizarse de la necesidad de aprender la segunda lengua.</p> <p>Por todo lo expuesto, es necesario reestructurar el plan de estudios actual de la asignatura Inglés de la I.E.D. [...], motivo por el cual se llevó a cabo esta investigación (IIEDeC, 2011, pp. 7-8).</p>	<p>Las instituciones NF1 y NF2 cuentan con una justificación que da cuenta de la importancia del inglés como lengua universal y las ventajas que obtienen los estudiantes al aprenderlo como lengua extranjera.</p>	<p>La institución F1 carece de una justificación acerca de la importancia del inglés; no obstante, las instituciones F2, NF1 y NF2, aunque tienen su justificación, están descontextualizadas, pues no demuestran la necesidad real de los estudiantes respecto al aprendizaje de la lengua extranjera.</p>
<p><b>Lectura crítica:</b> La justificación de la enseñanza del inglés en las instituciones educativas debe, además de sustentarse en las bases legales, considerar las características contextuales de la comunidad educativa y su necesidad respecto al aprendizaje de la lengua extranjera.</p>			
<p><b>Aspecto 2</b> <b>Gestión académica: plan de área</b></p>		<p><b>Criterio</b> <b>2.3. ¿El plan de área de inglés cuenta con un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua?</b></p>	
IED	Evidencia	Relevancias	Opacidades
F1	<p><b>Competencias comunicativas</b> Desarrollar las habilidades comunicativas básicas de la lengua: leer (<i>reading</i>), escribir (<i>writing</i>), escuchar (<i>listening</i>) y hablar (<i>speaking</i>). Fortalecer la comprensión lectora desde los diversos géneros discursivos: narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo. Motivar la apropiación de los contenidos en inglés, que permita a los estudiantes implementarlos en diversos contextos educativos. Propiciar espacios académicos en la adquisición y el fortalecimiento de los conocimientos básicos en cuanto a la gramática de la lengua inglesa (ENSSPA, Microdiseño curricular, s. f., p. 1).</p>	<p>En la institución F1 no se explicita el enfoque de enseñanza y el aprendizaje del inglés. No obstante, se establece que las competencias a desarrollar son las competencias comunicativas, mientras que en la institución F2 se establece el enfoque comunicativo y en la institución NF2 se plantean varios enfoques: el de la lengua, que es el funcionalista, y el del aprendizaje, que es cognitivo y sociocultural.</p>	<p>La institución NF1 no evidencia el enfoque de la lengua que aborda.</p>
F2	<p><b>Enfoque comunicativo:</b> potencia el aprendizaje del idioma a partir de la comunicación en la lengua extranjera, aunque contaminándola inicialmente con la lengua vehicular ([IEDa], s. f., p. 14).</p>		
NF1	No		

NF2	<p>«El enfoque educacional se refiere al tipo de ciudadano que se está educando. Así pues que el más apropiado para los estudiantes de la institución es el Hermenéutico porque la educación debe privilegiar el desarrollo de seres humanos y habilidades en el aprendiz [...]».</p> <p>«El enfoque de la lengua se refiere a la naturaleza del lenguaje. El más apropiado de acuerdo con las características de los estudiantes es el enfoque funcionalista, debido a que el objetivo de aprender una lengua es comunicarse en ella con alguna exactitud [...]».</p> <p>«El enfoque del aprendizaje este se refiere a como creemos que el inglés es aprendido por nuestros estudiantes. Así pues que el más apropiado enfoque de aprendizaje es el cognitivismo [...]. Sin embargo, este enfoque puede ser complementado con el enfoque sociocultural porque la interacción con el contexto y los otros aprendizajes tal como el aprendizaje en comunidades, ayuda a los estudiantes a desarrollar su construcción del conocimiento» ([IEDc], 2011, p. 51-52).</p>	<p>En la institución F1 no se explicita el enfoque de enseñanza y el aprendizaje del inglés. No obstante, se establece que las competencias a desarrollar son las competencias comunicativas, mientras que en la institución F2 se establece el enfoque comunicativo y en la institución NF2 se plantean varios enfoques: el de la lengua, que es el funcionalista, y el del aprendizaje, que es cognitivo y sociocultural.</p>	<p>La institución NF1 no evidencia el enfoque de la lengua que aborda.</p>
<p><b>Lectura crítica:</b> De manera articulada con el enfoque pedagógico institucional, el plan de área de inglés debe tener su propio enfoque, que de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés es el enfoque comunicativo. Esto, con el fin de promover el aprendizaje y el uso de la lengua, a la vez que considerar el énfasis institucional para orientar las actividades hacia un mismo horizonte institucional.</p>			
<p><b>Aspecto 2</b> <b>Gestión académica: plan de área</b></p>		<p><b>Criterio</b> <b>2.4. ¿El plan de área de inglés cuenta con unos objetivos concretos y/o impacto esperado?</b></p>	
IED	Evidencia	Relevancias	Opacidades
F1	<p><b>Indicadores de desempeño grado 11º.</b> Identifica y definir diferentes trabajos, comunes y extraños. Habla sobre las cualidades requeridas para determinados trabajos. Manifiesta en forma oral y escrita sus planes futuros. Identifica los diferentes desastres naturales y sus afectaciones. Reconoce las acciones que se deben ejecutar en caso de un desastre natural. Reflexiona sobre los efectos que el hombre causa en el medio ambiente. Describe eventos pasados. Habla sobre la evolución o los cambios de algunos lugares. (ENSSPA, Microdiseño curricular, s. f., p. 6).</p>	<p>La institución educativa F1, en vez de objetivos para el área, formula los indicadores de desempeño para cada grado. Por otra parte, las instituciones educativas F2, NF1 y NF2 establecen, entre sus objetivos del área, el desarrollo de la competencia comunicativa, dando cumplimiento así a los Estándares, DBA y a las necesidades de los estudiantes respecto al énfasis institucional y su proyecto de vida.</p>	<p>Por su parte, la institución NF2 estableció, a partir de un análisis de las necesidades de los estudiantes, que, de acuerdo con el contexto, la habilidad que los estudiantes necesitan priorizar es la lectura y, en ese orden de ideas, estableció como objetivos de aprendizaje la comprensión lectora en inglés.</p>

<p>F2</p>	<p>Promover el aprendizaje del idioma inglés por medio de cada una de las habilidades comunicativas que permitan su uso en el manejo de signos, símbolos y significados en situaciones contextualizadas, teniendo en cuenta el impacto y la necesidad de conocer y manejar una segunda lengua en nuestra sociedad actual ([IEDa], s. f., p. 17).</p>		
<p>NF1</p>	<p><b>Impacto esperado:</b> comprendiendo la misión institucional, a través del programa de inglés en los grados 1° a 11° esperamos cumplir con los DBA básicos y, además, despertar en el estudiante el interés y la importancia del dominio del idioma inglés como elemento básico del énfasis en turismo, para un mejor desempeño laboral en proyección a su proyecto de vida después del bachillerato ([IEDb], s. f., p. 7).</p>	<p>La institución educativa F1, en vez de objetivos para el área, formula los indicadores de desempeño para cada grado. Por otra parte, las instituciones educativas F2, NF1 y NF2 establecen, entre sus objetivos del área, el desarrollo de la competencia comunicativa, dando cumplimiento así a los Estándares, DBA y a las necesidades de los estudiantes respecto al énfasis institucional y su proyecto de vida.</p>	<p>Por su parte, la institución NF2 estableció, a partir de un análisis de las necesidades de los estudiantes, que, de acuerdo con el contexto, la habilidad que los estudiantes necesitan priorizar es la lectura y, en ese orden de ideas, estableció como objetivos de aprendizaje la comprensión lectora en inglés.</p>
<p>NF2</p>	<p><b>Objetivo de la lengua extranjera:</b> los estudiantes tendrán la habilidad de leer y comprender textos acerca de temas de sus intereses y demostrar dicha comprensión a través de actividades orales y escritas.  <b>Objetivos del aprendizaje:</b> los estudiantes tendrán la habilidad de aplicar estrategias de comprensión lectora para incrementar la comprensión de lectura.  <b>Objetivo humano:</b> los estudiantes tendrán la habilidad de mostrar respeto por la opinión de los demás. Luego de haber definido los enfoques, las metas y los objetivos, es necesario diseñar el currículo del curso; el más apropiado para este contexto es el derivado de los enfoques, de las necesidades y de las dificultades. En este sentido, es el currículo centrado en el aprendizaje, puesto que enfatiza las necesidades de los estudiantes, sus procesos cognitivos y el desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje ([IEDc], 2011, p. 58).</p>		
<p><b>Lectura crítica:</b>          Las instituciones educativas, además de establecer los objetivos concretos del área, deben también considerar las necesidades del contexto, a la vez que establecer el impacto que se espera lograr con esos objetivos, de manera tal que este sea un elemento de medición para determinar el nivel de mejoramiento anual.</p>			

Aspecto 2 Gestión académica: plan de área		Criterio 2.5. ¿El plan de área de inglés cuenta con unos fundamentos teóricos que sustentan la enseñanza y/o el aprendizaje de la lengua extranjera?	
IED	Evidencia	Relevancias	Opacidades
F1	No	Las instituciones educativas F1, F2 y NF1 no explicitan sus fundamentos teóricos acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, ni tampoco del desarrollo de la competencia comunicativa. Por el contrario, la institución educativa NF2 plantea que, de acuerdo con el contexto y las necesidades de los estudiantes, la habilidad comunicativa que se debe priorizar es la lectura. En ese sentido, sustenta su propuesta en autores que demuestran la importancia de la lectura y la comprensión lectora.	En las instituciones F1, F2 y NF1 no se explicitan los fundamentos teóricos respecto a la enseñanza del inglés, excepto los relacionados en los referentes curriculares emanados por el MEN.
F2	No		
NF1	No		
NF2	<p>((IEDc), 2011, p. 55). [...] Cuando los estudiantes tienen una meta importante que alcanzar con la lectura —es decir, ellos están interesados en resolver una tarea o un proyecto— este propósito incrementa su deseo por leer (Duffy, 2009, p. 5). ((IEDc), 2011, p. 56). [...] Así, pues, con el fin de hacer la lectura significativa e incrementar la comprensión lectora, es necesario aprender a aplicar estrategias de lectura a través de las tres fases de lectura propuestas por Williams (1984, p. 37): la prelectura, durante la lectura y la poslectura. ((IEDc), 2011, p. 60). [...] Basado en el resultado del análisis de necesidades de la I.E.D., [...] se seleccionó la secuencia y estructura de las temáticas a trabajar y después de analizar las diferentes opciones de secuencias planteadas por Moss (1997).</p>		
<p><b>Lectura crítica:</b> El plan de área institucional debe, además de fundamentarse en las bases legales, considerar los referentes teóricos y/o conceptuales en los cuales basa su enseñanza para, con base en ellos, fortalecer la didáctica de la enseñanza de la lengua.</p>			



Aspecto 2 Gestión académica: plan de área		Criterio 2.6. ¿El plan de área de inglés cuenta con los referentes nacionales de calidad que sustentan la necesidad de enseñar la lengua extranjera? (Lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias [EBC], mallas de aprendizaje, derechos básicos de aprendizaje [DBA]).	
IED	Evidencia	Relevancias	Opacidades
F1	Ministerio de Educación Nacional. Serie guías, no. 22. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés.	Las instituciones F1, F2, NF1, NF2 se fundamentan en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, y las instituciones F2 y NF1 también se fundamentan en los DBA.	Aunque los lineamientos curriculares fueron la base para la creación de los estándares, no los desplazaron; es decir que aún están vigentes. Lo anterior significa que los lineamientos continúan siendo un referente de calidad y no han sido considerados en estas planeaciones, así como tampoco se han tenido en cuenta las mallas de aprendizaje ni los DBA que, aunque recientes, pretenden dar unas orientaciones para que las instituciones elaboren su currículo institucional.
F2	Estándares por grado ([IEDa], s. f., pp. 20-23).		
NF1	<b>Estándares Básicos de Competencias de la Lengua Extranjera: inglés</b> (Plan de área de inglés, pp. 1-2) <b>DBA</b> ([IEDb], s. f. pp. 2-3).		
NF2	<b>Estándares Básicos de Competencias de la Lengua Extranjera: Inglés</b> ([IEDc], 2011, pp. 62, 74, 83).		
<p><b>Lectura crítica:</b> Aunque las instituciones educativas, atendiendo a la autonomía que la ley les confiere, diseñan su propio currículo, deben considerar las bases legales que lo sustentan. En ese orden de ideas, los lineamientos curriculares, estándares, DBA y mallas de aprendizaje deben estructurar legalmente el currículo escolar.</p>			

Aspecto 2 Gestión académica: plan de área		Criterio 2.7.¿En el plan de área de inglés se encuentran articulados los referentes nacionales de calidad en cada uno de los períodos?	
IED	Evidencia	Relevancias	Opacidades
F1	Preguntas problematizadoras por período (preescolar-11°). ¿De qué manera el estudiante utiliza apropiadamente el vocabulario para relacionarse con su entorno académico y social? ¿Cómo el estudiante pregunta e indaga sobre el mundo que lo rodea y las condiciones del tiempo? ¿Cómo el estudiante expresa secuencias de acciones realizadas en su cotidianidad y pregunta acerca de los elementos existentes en su entorno? (ENSSPA, Microdiseño curricular, s. f., p. 11).	En el microdiseño de inglés de la institución F1 se plantean preguntas problematizadoras para cada período, pero no se estipulan los referentes en cada uno de ellos. En el plan de área de la institución F2 se evidencian tanto estándares como DBA por período. En la NF1 se evidencian los DBA para cada período y en la institución NF2 se definen los estándares específicos para cada unidad temática y los trabajos (presenciales e independientes) que los estudiantes deben desarrollar.	Las instituciones F1 y NF1 carecen de una articulación entre los referentes, las temáticas y las acciones a abordar. La institución NF2 carece de los DBA que deben desarrollarse a propósito de las temáticas abordadas.
F2	<b>Estándar:</b> utilizo mi conocimiento general del mundo para comprender lo que escucho (3). <b>DBA:</b> explica el porqué de planes y acciones relacionadas con su entorno personal, escolar y comunitario ([IEDa], s. f.).		
NF1	Ejes temáticos: grado once. Primer período: Pre-saber, <i>review basic structure, review of tenses, writing</i> . DBA: 1 y 2. Segundo período. Pre-saber, <i>review basic, structure, different of tenses, reading strategy disasters, hurricanes, volcanic, activities, earthquakes, writing</i> . DBA: 2. ([IEDb], s. f. p. 6).		
NF2	Unidades/temas. Presentación personal, <i>personal introduction. What is your name?</i> Estándar específico: Pregunta y contesta acerca de su nombre. Trabajos presenciales: Formar parejas y oralmente preguntar y responder acerca del nombre. Trabajos independientes. Preguntar y responder en forma escrita por el nombre de los personajes presentados (texto escrito). ([IEDc], 2011, p. 64).		
<p><b>Lectura crítica:</b> Aunque los referentes curriculares —llámense lineamientos, estándares y DBA— ofrecen estrategias metodológicas e información acerca de las competencias, habilidades y aprendizajes que los estudiantes deben desarrollar en su paso por el sistema educativo, estos son expuestos en los planes de área institucionales; sin embargo, son escasamente articulados en la planeación, pues las actividades propuestas así lo evidencian.</p>			

Aspecto 2 Gestión académica: plan de área		Criterio 2.8.¿En el plan de área se plantean actividades de apoyo para aquellos estudiantes con dificultades en el proceso de aprendizaje?	
IED	Evidencia	Relevancias	Opacidades
F1	Estrategias grado 6°. Retroalimentación y refuerzo de temáticas problemáticas. Seguimiento y atención a estudiantes en horarios establecidos por la institución. Citaciones a padres de familia. (ENSSPA, Microdiseño curricular, s. f., p. 29).	En el plan de área de las instituciones F1 y F2 se plantean algunas estrategias de fortalecimiento y complemento de la formación académica de los estudiantes con dificultades; en las otras tres instituciones, no.	Dentro del plan de área de las instituciones NF1 y NF2, no se establecen acciones y/o estrategias complementarias para el apoyo de estudiantes con dificultades.
F2	Damos un tiempo extra, si es necesario, a nuestros educandos, para que sientan que es importante experimentar la satisfacción de cumplir con las asignaciones; sabemos que eso los motivará ([IEDa], s. f., p. 93).		
NF1	No		
NF2	No		
<b>Lectura crítica:</b> Los planes de área deben establecer estrategias que definan actividades complementarias para apoyar a aquellos estudiantes con necesidades y/o dificultades en el proceso.			
Aspecto 2 Gestión académica: plan de área		Criterio 2.9.¿En el plan de área se articulan las estrategias que surgen a partir del plan de acción en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)?	
IED	Evidencia	Relevancias	Opacidades
F1	No	La institución F2 establece ciertas actividades para el área a partir del POA, mientras que las instituciones educativas F1 y NF1 y NF2 no articulan las estrategias que surgen a partir de su plan de acción en el plan de mejoramiento institucional.	Aunque las instituciones educativas realizan su plan operativo anual (POA), las estrategias que allí emergen no son consideradas en el plan de área.
F2	Las actividades relacionadas con el desarrollo de las competencias comunicativas en el área requieren del planteamiento de estrategias que fortalezcan dicha competencia y logren la participación activa de los estudiantes. Actividades a desarrollar: Implementación de técnicas grupales para discusión ([IEDa], s. f., p. 90).		
NF1	No		
NF2	No		
<b>Lectura crítica:</b> Las instituciones educativas deben actualizar y articular su plan de área anualmente, de acuerdo con las estrategias que emergen del plan operativo anual (POA) y/o plan de mejoramiento institucional (PMI).			

Aspecto 2 Gestión académica: plan de área		Criterio 2.10.¿Se establecen acciones y/o estrategias a partir de los resultados de las pruebas Saber?	
IED	Evidencia	Relevancias	Opacidades
F1	Grados 6°. Metas de calidad. De acuerdo al rendimiento académico del año inmediatamente anterior, la mayoría de los estudiantes se ubican en nivel básico y alto (43 % y 47 %), mientras que en el nivel bajo y superior el porcentaje es mínimo (4 % y 6 %). Para este año se proyecta una disminución en el porcentaje de estudiantes de nivel básico y bajo, y se incrementan los niveles alto y superior. Metas de calidad. (ENSSPA, Microdiseño curricular, s. f., pp. 28-31).	En la institución F1 se plantea como meta de calidad disminuir el porcentaje de estudiantes en nivel básico y bajo, mientras que la institución F2 plantea aumentar un punto en el promedio; por otra parte, las instituciones F2, NF1 y NF2 no establecen acciones y/o estrategias.	Establecer como meta la disminución de los porcentajes de estudiantes en los niveles básico y bajo implica necesariamente propiciar estrategias o acciones que estas instituciones no están evidenciando.
F2	Aumentar un punto en el promedio del área en pruebas Saber 11 ([IEDa], s. f., p. 95).		
NF1	No		
NF2	No		
<p><b>Lectura crítica:</b> Las instituciones deben, además de analizar los resultados de las pruebas Saber, diseñar estrategias y hacer seguimiento de las mismas para potenciar el fortalecimiento de las competencias que evalúa la prueba.</p>			
Aspecto 2 Gestión académica: plan de área		Criterio 2.11.¿Los métodos y/o estrategias que se establecen en el área están orientadas a desarrollar las competencias y aprendizajes que exige el MEN?	
IED	Evidencia	Relevancias	Opacidades
F1	Para desarrollar en el educando competencias básicas e investigativas en el área de Inglés, es necesario implementar diversas estrategias metodológicas del lenguaje, como son: Diseñar contenidos programáticos teniendo en cuenta las directrices del MEN [...]. «[...] la adquisición de sus conocimientos, habilidades y destrezas con la utilización de recursos audiovisuales, institucionales y de interacción con el docente». (ENSSPA, Microdiseño curricular, s. f., pp. 25-26).	Los métodos y las estrategias que se implementan en estas instituciones apuntan a propiciar el uso adecuado de la lengua extranjera en situaciones comunicativas reales, para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa, tal como se plantea en los estándares.	

<p><b>F2</b></p>	<p>[...] <b>Método audiovisual:</b> se sustenta en el empleo de recursos visuales y auditivos para desarrollar la capacidad de escucha y de comprensión del lenguaje hablado a través de la interacción.</p> <p><b>Enfoque comunicativo:</b> potencia el aprendizaje del idioma a partir de la comunicación en la lengua extranjera, aunque contaminándola inicialmente con la lengua vehicular ([IEDa], s. f., p. 14).</p>	<p>Los métodos y las estrategias que se implementan en estas instituciones apuntan a propiciar el uso adecuado de la lengua extranjera en situaciones comunicativas reales, para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa, tal como se plantea en los estándares.</p>		
<p><b>NF1</b></p>	<p><b>Propuesta metodológica:</b> en el área de inglés se destacan dos aspectos importantes, como son, por un lado, la integración de contenidos por ciclos para garantizar la continuidad y articulación entre los distintos grados y entre los diferentes niveles de la educación; y, por otro lado, la flexibilidad temática...</p> <p>[...] se impone el uso de la creatividad, el aprendizaje autónomo, la interacción entre pares, dentro del marco de la realización de talleres, dinámicas, ejercicios prácticos de la mano de recursos variados y actuales ([IEDb], s. f., p. 6).</p>			
<p><b>NF2</b></p>	<p><b>La metodología:</b> Aprendizaje basado en problemas (ABP), lo que significa actividades que requieran la comunicación auténtica, tales como actividades y trabajos en grupo que promuevan el aprendizaje colaborativo ([IEDc] 2011, p. 59).</p>			
<p><b>Lectura crítica:</b> La metodología planteada desde el plan de área debe, además de articularse con el enfoque pedagógico institucional, evidenciar las estrategias metodológicas propias del área; es decir, estrategias que potencien el desarrollo de la competencia comunicativa a través de las habilidades lingüísticas.</p>				

El inglés como lengua extranjera en el distrito de Santa Marta

Aspecto 2 Gestión académica: plan de área		Criterio 2.12. ¿El área se desarrolla a partir de recursos educativos (libros y/o material didáctico) entregado por el MEN?	
IED	Evidencia	Relevancias	Opacidades
F1	<p>Ministerio de Educación Nacional. (2014). English, please! 1 Fast Track. Bogota D.C., Colombia.</p> <p>Ministerio de Educación Nacional. (2014). English, please! 2 Fast Track. Bogota D.C., Colombia.</p> <p>Ministerio de Educación Nacional. (2014). English, please! 3 Fast Track. Bogota D.C., Colombia.</p>	<p>Las instituciones F1, F2 y NF1 implementan, en su práctica pedagógica, el material educativo de inglés emanado por el MEN. No obstante, aunque la institución NF1 no es una institución focalizada, implementa este material.</p>	<p>Aunque la institución NF1 obtenga el material educativo emanado por el Ministerio, no recibe capacitación respecto a su uso.</p>
F2	<p><b>Recursos físicos</b> Material pedagógico, textos guía: <i>Way to go</i>, grados 6°, 7°, 8°; <i>English, please!</i>, grados 9°, 10°, 11°. Versión digital interactiva del libro del estudiante. ([IEDa], s. f., p. 16).</p>		
NF1	<p><i>English Please!</i> 1 Student's Book. Mineducación. Todos por un Nuevo País. <i>English Please!</i> 2 Student's Book. Mineducación. Todos por un Nuevo País. <i>English Please!</i> 3 Student's Book. Mineducación. Todos por un Nuevo País. ([IEDb], s. f., p. 7).</p>		
NF2	No		
<p><b>Lectura crítica:</b> Las instituciones educativas, además de requerir el material educativo emanado por el MEN para orientar la enseñanza de la lengua extranjera, necesitan orientación y seguimiento acerca de su implementación, con el objetivo de evaluar los resultados obtenidos a partir de su implementación.</p>			

Aspecto 3 Gestión académica: estrategias y/o proyectos institucionales		Criterio 3.1. ¿Existen estrategias y/o proyectos institucionales o de aula que contemplen el mejoramiento o fortalecimiento del inglés?	
IED	Evidencia	Relevancias	Opacidades
F1	<p><b>Actividades interdisciplinarias por grados</b>  <b>Octavo:</b> festival gastronómico, comidas típicas de Colombia (Ciencias Sociales-Inglés), salida pedagógica Centro Histórico de Santa Marta (Ciencias Sociales-Artística-Inglés).  <b>Noveno:</b> <i>cooking demonstration</i> (Ciencias Naturales).  <b>Décimo:</b> creación de ONG (proyecto de aula) que contribuya al mejoramiento de un problema social (Artística-Sociales-Inglés- Ética).  <b>Once:</b> creación de video de promoción y prevención sobre métodos anticonceptivos (Ciencias Naturales-Ética-Arte- Informática). (ENSSPA, Microdiseño curricular, s. f., p. 8).</p>	<p>En la institución F1 se desarrollan actividades transversales; es decir, se relacionan con otras áreas del saber. De igual manera, la institución NF1 desarrolla dos actividades que hacen parte de su proyecto de bilingüismo</p>	<p>Los planes de área de las instituciones F2 y NF2 no evidencian proyectos o actividades transversales relacionadas con el idioma extranjero</p>
F2	No		
NF1	<p><b>Proyecto de bilingüismo:</b>                      Formación estudiantil en inglés cada viernes (oraciones e instrucciones).                      Día del inglés, una vez al mes (empezando en abril y terminando en octubre).  <b>Transversal:</b>                      Celebración del Día del Turismo, 27 de septiembre de 2018. ([IEDb], s. f., p. 7).</p>		
NF2	No		
<p><b>Lectura crítica:</b>                      Las instituciones deben implementar estrategias y/o proyectos que potencien el fortalecimiento del inglés como lengua extranjera, articulados con el énfasis institucional y/o con otras áreas.</p>			

Aspecto 4 Intensidad horaria		Criterio 4.1. ¿La intensidad horaria del área supera las 3 horas semanales en la básica y media?	
IED	Evidencia	Relevancias	Opacidades
F1	<p>IH 1°-5°: 2 horas (inglés).                      IH 6°-8°: 3 horas (inglés).                      IH 9°: 3 horas (inglés), 2 horas (habilidades comunicativas en inglés).                      IH 10°-11°: 2 horas (inglés), 2 horas (habilidades comunicativas en inglés).                      (PEI, ENSSPA, s. f.a, p. 83).</p>	<p>La F1 plantea una intensidad horaria semanal de: dos horas para la básica primaria; tres horas para los grados 6° a 9°; y solo dos horas para los grados 10° y 11°. No obstante, de 9° a 11° reciben además dos horas adicionales de habilidades comunicativas. Las instituciones F2, NF1 y NF2 solo disponen de una hora semanal en primaria. Mientras que la institución F2 solo tiene dos horas de inglés para los grados 6° a 11°, las instituciones NF1 disponen de cuatro horas para estos grados, a diferencia de la NF2 que dispone de cuatro horas de 6° a 9° y tres horas en 10° y 11°.</p>	<p>A partir de lo anterior, se evidencia que la mayor cantidad de horas en contacto con la lengua extranjera propicia en los estudiantes una mayor interacción y un mayor aprovechamiento del tiempo para el desarrollo de las competencias comunicativas. Además, no se necesita ser una institución focalizada para incrementar la intensidad horaria del inglés.</p>
F2	<p>IH 1°-5°: 1 hora (inglés).                      IH 6°- 11°: 2 horas (inglés). (PEI, s. f.b, p. 27).</p>		
NF1	<p>IH 1°-5°: 1 hora (inglés). (PEI, s. f.c, p. 96).                      IH 6°-9°: 4 horas (inglés). (PEI, s. f.c, p. 96).                      IH 10°-11°: 4 horas (inglés). (PEI, s. f.c, p. 98).</p>		
NF2	<p>IH 1°-5°: 1 hora (inglés). (PEI, s. f.d, p. 94).                      IH 6°-9°: 4 horas (inglés). (PEI, s. f.d, p. 96).                      IH 10°-11°: 3 horas (inglés). (PEI, s. f.d, p. 98).</p>		
<p><b>Lectura crítica:</b>                      Las instituciones pueden incrementar la intensidad horaria para el área desde la primaria, considerando que tener un mayor contacto con la lengua extranjera; complementado con la orientación para el desarrollo de trabajo autónomo del estudiante, propicia un mejoramiento en el desarrollo de sus habilidades comunicativas.</p>			



Aspecto 5 Evaluación		Criterio 5.1. ¿La evaluación institucional define estrategias específicas para el área de Inglés?	
IED	Evidencia	Relevancias	Opacidades
F1	Finalmente, la institución utiliza la evaluación como herramienta de formación para la estructuración de procesos que permitan el mejoramiento continuo a través del sistema institucional de evaluación (SIEE), que especifica y desarrolla esta concepción de manera operacional. (PEI, ENSSPA, s. f.a, p. 79).		
F2	La evaluación en el aula constituye un proceso permanente de principio a fin; es decir, se valoran los desempeños antes (preconceptos), durante (progreso) y al finalizar las actividades pedagógicas (saberes construidos), a través de pruebas escritas tipo Saber e ICFES, teniendo en cuenta el nivel de escolaridad de preescolar a undécimo. Dichas pruebas son diseñadas por los mismos docentes de acuerdo al área de formación y se encuentran registradas en un banco de preguntas tipo Institucional, anexadas a los planes de área específicamente (PEI, s. f.b, p. 33). Uso pedagógico de la evaluación externa (PEI, s. f.b, p. 34). Es necesario elevar el nivel en cuanto a las competencias, aumentando los promedios y disminuyendo la desviación estándar en pruebas Saber y pruebas de Estado, mediante acciones específicas en cada una de las áreas evaluadas. En este sentido, en cada una de las áreas ha de elaborar un banco de preguntas con base en lecturas adecuadas en cuanto a temas y niveles de lectura para cada grado; estos ejercicios se aplicarán frecuentemente, de tal manera que los estudiantes conocen preguntas tipo ICFES.	Las cuatro instituciones han definido sus propios criterios de evaluación institucional; no obstante, no existen unos criterios específicos para la evaluación en el área de inglés.	Ninguna de las instituciones ha establecido, a nivel institucional, parámetros para la evaluación de la lengua extranjera. En ese sentido, el inglés implementa las estrategias generales de evaluación, pero también hace uso de la variedad de estrategias que el docente considere pertinentes.

NF1	No		
NF2	<p><b>Estrategias de evaluación:</b> recomendamos con preferencia la utilización de los siguientes medios de evaluación:                  Uso de pruebas de comprensión, análisis, discusión crítica y, en general, de apropiación de conceptos. El resultado de la aplicación de las pruebas debe permitir apreciar el proceso de organización del conocimiento que ha elaborado el estudiante y de sus capacidades para producir formas alternativas de solución de problemas. Mediante apreciaciones cualitativas hechas como resultado de observaciones, diálogos o entrevistas abiertas, y formuladas con la participación del propio alumno, un profesor o un grupo de ellos, teniendo en cuenta los parámetros establecidos en la coevaluación. (PEI, s. f.d, p. 33).</p> <p><b>Estrategias para el uso pedagógico de las evaluaciones internas y externas</b>                  Igualmente, los análisis serán pautas para el rediseño de planes de estudio en todas las áreas y se incrementará el planteamiento de pruebas Saber e ICFES en cada plan de asignatura, de forma que en cada período escolar se hará mínimo una evaluación a los estudiantes con esta modalidad. Aquí también se plantea la necesidad de que el docente aprenda a diseñar estas pruebas.                  Una de las estrategias que más se ha incrementado para mejorar los resultados de las pruebas externas es la lectura, de tal manera que se desarrollarán proyectos transversales tendientes a elevar el nivel de lectura en todas las áreas, pues una de las causas de bajos promedios es el poco interés por la lectura y, por ende, el bajo nivel de velocidad en la lectura (PEI, s. f.d, p. 55).</p>	<p>Las cuatro instituciones han definido sus propios criterios de evaluación institucional; no obstante, no existen unos criterios específicos para la evaluación en el área de inglés.</p>	<p>Ninguna de las instituciones ha establecido, a nivel institucional, parámetros para la evaluación de la lengua extranjera. En ese sentido, el inglés implementa las estrategias generales de evaluación, pero también hace uso de la variedad de estrategias que el docente considere pertinentes.</p>
<p><b>Lectura crítica:</b>                  Las instituciones educativas deben, además de establecer estrategias de evaluación generales para todas las áreas, establecer unas estrategias específicas para el inglés de acuerdo con su naturaleza y enfoque de la enseñanza del idioma. De manera tal que la forma en que se evidencien los procesos sea institucional y no dependa exclusivamente de los criterios de cada docente.</p>			

Fuente: PEI de las IED oficiales de Santa Marta citadas dentro de la tabla (muestra comprensiva).

Una vez realizada la lectura crítica de cada uno de los aspectos analizados en la matriz de evidencias, se concluyó que las instituciones educativas tienen el objetivo de formar integralmente al educando para que logre desarrollar su intelecto y capacidad socializadora. Por esta razón, las instituciones deben, desde su horizonte institucional, evidenciar procesos que reflejen su inclusión en los contextos local y regional. En este sentido, las instituciones deben proyectar sus planes y proyectos institucionales, estableciendo metas colectivas y, como una de ellas, el fortalecimiento del bilingüismo.

De manera complementaria con esa proyección de la visión, la misión, los objetivos y la metodología institucional, se articulan los procesos académicos que desde el diseño curricular orientan las prácticas pedagógicas que contribuyen a la consecución de las metas institucionales. Así, pues, los componentes del plan de área, los proyectos que impulsan el desarrollo del inglés, la intensificación de los espacios para el acompañamiento pedagógico, el seguimiento a los resultados académicos y las pruebas externas que originan estrategias para el apoyo pedagógico, son, sin duda, los elementos que propician el fortalecimiento del bilingüismo a nivel institucional. Por todo lo anterior, surge la conclusión 2.3.

**Conclusión 2.3.** Las instituciones educativas deben redireccionar la gestión directiva y académica para potenciar el bilingüismo institucionalmente.

Una vez realizada la lectura crítica y evaluativa del bilingüismo en las instituciones educativas a nivel del PEI, para identificar sus relevancias y opacidades, se continuó con la configuración del escenario real a partir de las voces de los actores, quienes también hacen parte de este proceso.

## **Implementación del bilingüismo en las instituciones educativas oficiales del D.T.C.H. de Santa Marta. Una aproximación a la realidad desde las voces de los actores**

A través del Ministerio de Educación Nacional, han surgido varios programas de bilingüismo que reglamentan las acciones que se deben desarrollar en todos los entes territoriales de la nación. Cada uno de ellos pretende superar las falencias de su antecesor y proponer nuevas estrategias para alcanzar, como meta, el bilingüismo en Colombia. No obstante, la notoria diversidad cultural, social y geográfica de las regiones propicia que la implementación de estos programas no se desarrolle en igualdad de condiciones en todo el territorio colombiano. Por otra parte, y en concordancia con las políticas nacionales, cada Secretaría de Educación, dentro de su plan de desarrollo, define una política sectorial que contribuye a la implementación y al apoyo de este programa, a la vez que promueve otras estrategias.

Es así como en el Plan de Desarrollo 2016-2019 de Santa Marta (Alcaldía Distrital de Santa Marta, 2016), se establecen, entre sus líneas estratégicas, cinco ejes fundamentales. En el eje 2: Santa Marta con Equidad Social y Bienestar se despliegan varias líneas; una de estas es la línea «Educación para todos con calidad y excelencia». Dentro de esta línea, se encuentra el programa Educación de Calidad y, como un subprograma de este, Santa Marta Educa Bilingüe. Este programa consiste en una estrategia cuyo propósito es fomentar el inglés como segunda lengua, para elevar el nivel de docentes posicionados en B, mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes y, con ello, contribuir en el posicionamiento de Santa Marta como destino turístico.

A partir de este posicionamiento, se establecen tres metas de producto que se articulan con las metas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional en torno al bilingüismo en Colombia, que son: el fortalecimiento del programa para el fomento del inglés, la implementación del Programa Nativos Extranjeros y la dotación de textos para estudiantes y docentes como apoyo en la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

Una vez planteadas las estrategias del Programa de Bilingüismo del ente territorial, se realizó una primera aproximación a la realidad. Se inició comprendiendo de qué manera se implementa el bilingüismo en las I.E.D. de Santa Marta. Esto, a través de una serie de entrevistas al coordinador de bilingüismo de la Secretaría de Educación del distrito, *fellow teacher*, rectores de colegios focalizados y no focalizados, coordinadores y grupo focal con docentes, indagando acerca de la pregunta generadora: ¿cuáles son los principales avances de las políticas de bilingüismo en las I.E.D. de Santa Marta?

La primera de estas entrevistas fue la realizada al coordinador de bilingüismo de la Secretaría de Educación de Santa Marta. El coordinador explicó que, en el marco del programa, una de las acciones que se han venido realizando en el distrito es la capacitación a docentes; no obstante, esta se realiza solo en colegios focalizados y gira en torno al uso del material educativo, ya que inicialmente el programa vino pensado para los grados 9º, 10º y 11º. Dicho material está representado en los libros *English Please*, para los grados 9º, 10º y 11º, que fueron entregados en 2016 junto con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA, MEN, 2016a) de bachillerato; el año siguiente se entregaron los libros *Way to Go* para los grados 6º, 7º y 8º, y los DBA de primaria. Este material presenta un enfoque denominado *noticing approach*, el cual pretende no solo mostrar

la forma de la lengua (aspectos gramaticales), sino también el significado y la función en contexto.

Respecto a estas capacitaciones, los docentes en el grupo focal de una institución focalizada y una institución no focalizada manifestaron que

han sido de gran fortaleza las capacitaciones que el Ministerio imparte aquí en Santa Marta; son capacitaciones que se hacen cada tres meses, en donde nos actualizan sobre los libros y los lineamientos, actualizándonos de una forma en que nosotros llevemos esta experiencia a nuestras aulas [...] (docente 1, institución 1, focalizada, comunicación personal, marzo de 2018).

No obstante, la posición respecto a las capacitaciones cambia de una institución focalizada a una no focalizada por el PNB. La docente manifiesta que

el profesor se esmera por conseguir las ayudas, por capacitarse, por implementar las estrategias acordadas, pero nos quedamos un poco cortos en cuanto a los recursos que la institución aporta o, de pronto, la gestión que se hace desde las instituciones en la Secretaría o los entes que están encargados de eso. Nosotros estamos un poquito quedados porque nos vemos cortos desde los medios informáticos, no siempre hay acceso a estos medios, no hay, de pronto, una suficiente ilustración, capacitación docente, personalmente, a los docentes donde uno pueda decir: «yo recibí esta capacitación así, y yo pueda implementarla de esta forma y además de eso me dan las herramientas para eso». Nosotros estamos trabajando de manera didáctica, la forma como nosotros nos esmeramos, nosotros queremos que el bilingüismo salga

adelante, pero nos vemos un poco cortos de parte de la administración y, de pronto, de parte de gestión de las instituciones (docente 2, institución 4, no focalizada, comunicación personal, abril de 2018).

Obviamente, las posiciones de las docentes 1 y 2, respecto a la capacitación docente y a la entrega de material, son totalmente contrarias. Sus argumentaciones permiten evidenciar que hay una enorme brecha entre las instituciones focalizadas y las no focalizadas por el programa. Esta situación genera tensiones entre ambas, puesto que, en las primeras, las capacitaciones que brinda el programa en torno al uso de materiales es bien recibida y aprovechada, en tanto que fortalece el manejo del material educativo para que los docentes favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en el aula, mientras que el panorama en las segundas es totalmente opuesto, debido a que estas no tienen las mismas oportunidades de capacitación ni recursos.

Si bien es cierto que el Programa de Bilingüismo es una política educativa, entonces debería favorecer, en igualdad de condiciones, a todas las instituciones oficiales del país. En consecuencia, la no focalización de más del 60 % de las instituciones educativas oficiales en Santa Marta propicia la escasa unanimidad de criterios, pues cada quien hace lo que mejor le parezca en cuanto al enfoque de la enseñanza, metodología, materiales y recursos. Esta circunstancia se ve reflejada, en la mayoría de los casos, a través de los bajos resultados en las pruebas Saber, que hasta el momento son el único indicador del nivel de los estudiantes en relación con la lengua extranjera.

A partir de estas capacitaciones en torno a la implementación del material educativo, el MEN supone que los colegios,

haciendo uso de su autonomía escolar y considerando las necesidades de su contexto, diseñan e implementan estrategias y/o actividades que propicien el aprendizaje de la lengua extranjera en el nivel esperado. También se espera que realicen ajustes a la intensidad horaria, de dos a tres horas como mínimo, y a sus planes de área. Para esto último ofrece, como estrategia, el acompañamiento de un nativo extranjero llamado «*fellow teacher*» o «formador nativo extranjero», cuyo trabajo consiste en la coplaneación, coenseñanza y coevaluación.

El acompañamiento de un nativo extranjero o *fellow-teacher* es todo un proceso que inicia desde el momento de su vinculación con el programa. De acuerdo con información brindada por una *fellow-teacher*, durante su entrevista la *fellow* manifestó que su vinculación se hace a través de una ONG denominada «*Heart for Change*», que establece como requisitos tener dominio del inglés y una profesión, sin que esto implique que tiene que ser relacionada con educación. Los *fellow* provienen de diferentes lugares del mundo, no necesariamente de países angloparlantes, y son escasos los que tienen formación pedagógica; al respecto, el coordinador de bilingüismo de la SED manifiesta que

su objetivo no es enseñar al docente cómo hacer las cosas, pues el profesor sabe cómo hacerlo y estudió para eso (coordinador de bilingüismo SED, comunicación personal, marzo de 2018).

Los *fellow*, como voluntarios, firman un «*participant agreement*» (acuerdo de participación), en el que se establecen sus funciones respecto a los dos propósitos del programa: (1) conocer acerca de la cultura colombiana para que al regresar a sus lugares de origen compartan sus experiencias y contribuyan



a cambiar la imagen poco favorable del país e (2) implementar la estrategia *co-teaching*, que consiste en acompañar a docentes colombianos en la planeación y el desarrollo de sus clases en las instituciones asignadas.

Esta estrategia permite el acompañamiento *in situ* en cada una de las instituciones focalizadas por el PNB; en términos del coordinador de bilingüismo,

se busca fortalecer la enseñanza del inglés en Colombia a través del mejoramiento de la competencia comunicativa, lo cual implícitamente significa mejorar los resultados de las pruebas Saber y que los estudiantes tengan un mejor manejo del inglés oral; en ese sentido, su función es ayudar al docente en el manejo al 100 % del idioma. Para ello, reciben una instrucción de 8 a 10 días en Bogotá acerca del manejo del material educativo (coordinador de bilingüismo, comunicación personal, marzo de 2018).

Dicha instrucción se replicará en las instituciones educativas durante 24 horas semanales: 3 horas mínimo en cada curso, 15 horas dedicadas a planeación en compañía del docente, más de 1 a 2 horas por fuera de clase. Adicional a esto, deberán tener, al menos, 1 o 2 horas dedicadas a actividades culturales; es decir, una actividad donde los estudiantes usen la lengua para comunicarse.

Con respecto al seguimiento que se realiza a las acciones desarrolladas en las instituciones asignadas, la *fellow* entrevistada manifiesta que el informe que deben entregar es *online*, que mes a mes da cuenta del cumplimiento de sus acciones a su organización. En un principio, este informe era solo académico y consistía en demostrar cómo era el desarrollo de las clases, así que debían enviar sus *lesson plan* (planes de lección)

con los temas tratados durante el mes. No obstante, ahora el informe ha cambiado, pues es acerca de cómo es el ambiente laboral y familiar, así como también acerca de aspectos relacionados con su seguridad, a la vez que tienen reuniones periódicas con sus coordinadores regionales y mentores.

Por otra parte, sostiene que, aunque el MEN tiene modelos de *lesson plan*, estos no se siguen estrictamente, puesto que la planeación se organiza con el docente utilizando el material, pero no es necesario seguirlo rigurosamente, convirtiéndose en instrucciones sugeridas; así, pues, el *lesson plan* es del docente colombiano y el *fellow* solo aporta ideas culturales para llevarlo a cabo. Por otro lado, los DBA son estandarizados y es imprescindible que se cumplan tal cual; sin embargo, afirma que, a su juicio, no tienen en cuenta las necesidades del colegio, la región, ni proporcionan sostenibilidad con base en las necesidades.

En este orden de ideas, las funciones de los *fellow* están determinadas y enfocadas a mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes a partir de las metodologías y el material educativo, para que estos demuestren un mayor nivel en la prueba Saber. Sin embargo, no es una generalidad que las decisiones al interior del aula se deriven en políticas institucionales, puesto que depende del colegio considerarlas o no. Además, los colegios tienen la autonomía de decidir si reciben o no voluntarios y de identificar las fortalezas y/o debilidades del programa para retroalimentar sus acciones y actuar consecuentemente con ellas.

Con la formación a docentes y el acompañamiento de *fellow-teachers*, el MEN espera observar un alto impacto del programa, reflejado en el mejoramiento de los resultados de la prueba Saber de inglés; para ello, se escogen algunos de los colegios focalizados y se aplican dos pruebas: *OPT Oxford*

*Placement Test*, que consiste en un diagnóstico realizado al principio y otro al final del año escolar para medir el avance de los estudiantes, y el *Aptis for teens*, que se aplica una sola vez.

Estos resultados han demostrado el alto impacto positivo que ha generado el programa, motivo por el cual *Heart for Change* se unió con otra ONG, «*Volunteers Colombia*», para tener mayor cobertura. La información que estas organizaciones brindan al MEN le permite realizar un informe numérico en términos de cantidad de colegios focalizados, *fellow teachers* en las instituciones, docentes acompañados, docentes participantes en los programas de inmersión, estudiantes beneficiados con el programa, textos entregados y el avance en el número de estudiantes que han logrado obtener el nivel requerido (B1) en la prueba Saber de Inglés.

El impacto que genera esta estrategia es significativo en términos de docentes y estudiantes. No obstante las cifras que se dan a conocer a los mentores, rectores, líderes de bilingüismo y Secretarías de Educación, el MEN se queda corto al expresar solo la parte cuantitativa, pues este informe debería además orientarse hacia la retroalimentación de los procesos llevados a cabo en el aula; es decir, dar a conocer qué hacen los docentes en el aula para que sus prácticas sean exitosas y que estas historias de éxito se multipliquen, a la vez que se disminuyan aquellos aspectos que intervienen el bajo nivel de inglés de los estudiantes.

Otro programa que se viene desarrollando en toda Colombia es Cuerpos de Paz, que, de acuerdo con la entrevista realizada a una de sus voluntarias, es un programa del Gobierno de Estados Unidos, cuyos voluntarios están invitados por los líderes de países de todo el mundo para trabajar por 27 meses en varios proyectos. Uno de estos proyectos es apoyo a la educación y, aunque no están directamente relacionados

con el MEN ni hacen parte del programa Colombia Bilingüe, apoyan también el bilingüismo en las instituciones educativas. Así, pues, su objetivo es, en parte,

compartir la cultura de los Estados Unidos con los colombianos; también recibimos cultura colombiana y la llevamos para Estados Unidos, compartiendo e intercambiando cultura para hacer un mundo más unido, hacer muchos amigos, hacer conexiones: así formamos vínculos y sentido de globalización (voluntaria de Cuerpo de Paz, comunicación personal, marzo de 2018).

Otro objetivo es ayudar a los docentes a mejorar sus competencias pedagógicas en la enseñanza del inglés y desarrollar «*soft skills*», que son habilidades para el siglo XXI. Por otra parte, aunque algunos de estos *fellow* tienen formación en educación, reciben capacitación de tres meses antes de acompañar a las instituciones que son seleccionadas por la coordinación del programa. Durante este tiempo se les capacita en educación, enfocándose en la metodología que implementarán con los docentes y la planeación de clases; sin embargo, durante la práctica tienen la facultad de permitir a los docentes decidir cuál metodología y/o actividades implementar y qué aspectos quieren enfatizar de acuerdo con las necesidades que estos tengan.

El tiempo que deben cumplir estos *fellow* es de 40 horas semanales, pero pueden distribuirse entre planeación, acompañamiento y proyectos externos que apoyen el bilingüismo. Cada voluntario tiene su propio proyecto; entre ellos, *Spanish*, que consiste en un grupo de personas que quieren practicar el inglés y español o pueden ser también extranjeros que quieren practicar español. Otro proyecto es el de charlas

a docentes de inglés y de primaria de varios colegios para enseñar métodos y cómo enseñar inglés a niños de primaria.

Estos dos programas —Colombia Bilingüe (MEN, 2014-2018), enfocado en mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes, y Cuerpos de Paz, las competencias docentes—, que son aparentemente el binomio perfecto, generan grandes expectativas de apoyo al bilingüismo. No obstante, la *fellow* entrevistada manifiesta que existen algunas limitaciones que dificultan el desarrollo de las actividades programadas, como el poco tiempo y la prevalencia de otras actividades consideradas institucionalmente más importantes. Adicional a esto, el problema mayor es que los programas no están articulados, pues actúan de manera independiente. Tampoco hay un informe, para la Secretaría de Educación Distrital (SED) ni para las instituciones, que evidencie las fortalezas y oportunidades de mejora de cada uno de ellos. El único informe entregado por los *fellow* va directamente a su respectiva coordinación; sin embargo, la docente 1 de una institución focalizada expresa que en contados casos se da retroalimentación a los docentes acerca de cómo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin que esto trascienda las barreras del aula.

Una retroalimentación, pensada como fortalecimiento de las prácticas educativas, debe darse en las instituciones y promover la articulación de los programas Colombia Bilingüe, Cuerpos de Paz y aquel que se encuentra establecido en el programa de gobierno vigente en el distrito. Además, debe ampliarse la cobertura a todos los colegios de Santa Marta, porque el resultado actual en las pruebas Saber demuestra que cada vez se acrecienta más la brecha entre los colegios que reciben acompañamiento y aquellos que no. La evidencia no solo es la carencia de material educativo, capacitación

y acompañamiento docente, sino también la desmotivación de los estudiantes, que es observada por los docentes respecto al aprendizaje de la lengua, y el bajo rendimiento en las pruebas Saber de inglés 11°.

Estas carencias, que son también observadas por los rectores, son parte esencial en la configuración del problema. Así, pues, los rectores entrevistados, representantes de dos instituciones focalizadas, manifestaron, por una parte, su agrado con el programa y, por otra, sus inconformidades. Ellos destacan las acciones en desarrollo que muestran un mejoramiento en los resultados de pruebas Saber de inglés 11°. Adicional a esto, manifiestan que se han implementado algunas estrategias institucionales que han favorecido el desarrollo del mismo, pero que a la vez existen ciertos impedimentos que continúan dificultando la consecución de los logros.

Entre las estrategias institucionales cabe destacar que desde cada una de las dimensiones de la gestión institucional se hacen aportes para el mejoramiento del nivel de inglés en la institución. Así lo evidenció el rector de la institución 1, quien manifestó que la institución viene implementando diversas estrategias. Desde la dimensión académica, incrementó el número de horas semanales para inglés, pues se pasó de tres a cinco horas semanales en los grados 9°, 10° y 11°; se seleccionaron docentes, de acuerdo con su perfil, para orientar la asignatura de inglés; se implementó el uso de resultados de pruebas diagnósticas, para fortalecer las competencias a través de la implementación de unos planes de acción para demostrar un mejoramiento en la prueba final. De manera complementaria, desde las dimensiones administrativa y financiera, las inversiones que se han realizado en infraestructura para la adecuación de la sala de bilingüismo e, incluso, la proyección a la comunidad:

el año anterior tuvimos una experiencia muy significativa en la cual nos acompañó la Secretaría de Transporte, en la que pudimos hacer como [una] especie de un proceso de formación y educación en lo que tiene que ver en la parte bilingüe (rector 1, comunicación personal, abril de 2018).

Como apoyo al Programa de Bilingüismo, en Santa Marta, la SED, además de nombrar al coordinador del Programa de Bilingüismo, desarrolló algunas acciones que se describen en el informe denominado Caracterización y Perfil Educativo del Distrito de Santa Marta (SED, 2016), acciones relacionadas con las dinámicas que se deben desarrollar dentro de las instituciones educativas para fomentar el bilingüismo. Entre ellas, declarar el día del inglés, rotular cada área de la institución en inglés y publicar carteleras informativas en inglés y español.

Por otra parte, se llevó a cabo el proyecto Desafío de Inglés, donde se capacitaron 57 docentes en el uso de una plataforma virtual educativa para que, a partir de la estrategia gamificación, se enseñara a los estudiantes. Tanto estudiantes como docentes participaban desarrollando ejercicios didácticos, interactivos y evaluaciones, generando un *ranking* que posicionaba a los estudiantes y a las instituciones como los mejores del distrito. Pero, a pesar de que estas estrategias a nivel de ente territorial potencian la implementación del inglés en las instituciones educativas, se convierten en estrategias pasajeras sin alcanzar el estatus de políticas de bilingüismo, ya que no hay un adecuado seguimiento ni retroalimentación para mejorar y/o fortalecer los aspectos que lo ameriten.

Algo parecido ocurre con los 40 docentes de primaria, quienes a través del distrito, en convenio con la Universidad del Norte, se capacitaron —durante dos sesiones semanales,

de tres horas cada una, durante cuatro meses— para fortalecer sus competencias en la enseñanza del inglés, con el apoyo de la ONG Cuerpos de Paz, en seis instituciones, y con los docentes que han participado en inmersiones nacionales o internacionales, con el fin de mejorar tanto su nivel de fluidez verbal en inglés como su práctica pedagógica. Esto ya que, al no hacerse ningún tipo de seguimiento para retroalimentar los procesos, estos se convierten, en la mayoría de los casos, en prácticas de aula exitosas, pero que no logran convertirse en políticas institucionales ni, mucho menos, políticas nacionales.

Al respecto, el rector 2 expresa que

la no existencia de una política distrital de bilingüismo sería la primera debilidad y, dentro de esta falencia, debemos resaltar en primera instancia la falta de la planta de personal en el área de lengua extranjera (rector 2, comunicación personal, abril de 2018).

Si bien es cierto que el MEN viene implementando estrategias para el mejoramiento de la competencia comunicativa de docentes de inglés y estudiantes, también es cierto que no solo hace falta personal capacitado para esta área, sino que, además, la mayoría de docentes en primaria, quienes deben enseñar inglés, tienen poca o nula formación. Este es el motivo por el cual aspectos tan importantes como son los Estándares Básicos de Competencias, los DBA y, por supuesto, el desarrollo de la competencia comunicativa, no son abordados de la manera ideal, acarreado con esto que los estudiantes no adquieran el nivel apropiado de desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera, de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Lo que es peor: muchos de ellos terminan por



cogerle aversión a la lengua, ya que no encuentran utilidad en aprender una serie de palabras que no conllevan al propósito comunicativo.

Si bien el Programa Colombia Bilingüe (MEN, 2014-2018) busca, entre sus estrategias, promover el mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés tanto en docentes como estudiantes de las instituciones educativas oficiales, las inconformidades manifestadas por los actores respecto a la implementación de dichas estrategias generan desaciertos que propician el acrecentamiento de la brecha que existe entre las instituciones focalizadas y no focalizadas. Pues, de acuerdo con los resultados, ser una institución focalizada no garantiza que se obtenga el nivel esperado en las pruebas Saber 11. Existen instituciones con bajos desempeños a pesar de tener el acompañamiento del programa; de igual manera, existen también instituciones no focalizadas que, si bien es cierto no alcanzan unos desempeños altos, sí demuestran que están superando sus falencias año tras año, tal como se observa en los resultados históricos del ICFES (2004-2009, 2005-2010, 2014, 2011-2014).

Durante esta etapa inicial de recolección de la información relacionada con la implementación del bilingüismo en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta, surgieron numerosos interrogantes relacionados con las estrategias que implementan las instituciones educativas para potenciar el aprendizaje del inglés en sus estudiantes, la formación de los docentes y su práctica pedagógica, y el apoyo que brindan las instituciones a los docentes y el que estas reciben por parte de la SED y/o el MEN. Estas inquietudes dieron origen a nuevos instrumentos de recolección de información: la entrevista a coordinadores, grupo focal con docentes, historia de vida de docentes. Aunado a lo anterior, el objetivo de esta

primera parte de la investigación fue configurar el escenario real del inglés en las I.E.D. desde una mirada comprensiva y evaluativa.

En ese sentido, iniciamos las entrevistas con los coordinadores de las instituciones focalizadas y no focalizadas. Ellos concuerdan en afirmar que el objetivo de enseñar inglés en una institución educativa de carácter oficial es

cumplir con lo expuesto por el Ministerio de Educación porque es una de las áreas obligatorias y fundamentales (coordinador institución F2, comunicación personal, noviembre 2019).

Pero enseñar inglés en la escuela pública no solo obedece a políticas institucionales, pues también ofrece muchas ventajas. Al respecto, la coordinadora de la institución NF1 manifiesta que

el aprendizaje de una lengua extranjera se hace hoy más imperativo que nunca en el sentido de proporcionarle a los estudiantes herramientas que les permita un fácil acceso a la información y unas posibilidades de comunicación en diversos escenarios (coordinadora institución NF1, comunicación personal, noviembre 2019).

A partir de esa visión que se tiene del inglés como herramienta de comunicación, surge la necesidad de promover su aprendizaje. Es por esto que las instituciones han venido implementando una serie de actividades que propicien la interacción con la cultura anglosajona. Una de las actividades más recurrentes a nivel institucional es el festival de la canción. Así lo manifiesta el coordinador de la NF2:

se trata de promover la lengua extranjera a través de la implementación de festivales de canción en inglés, en las cuales los estudiantes participan, se motivan, trabajando en canciones también dentro del salón de clase (coordinador institución NF2, comunicación personal, noviembre 2019).

No obstante, los docentes llevan a cabo otro tipo de actividades al interior del aula e incluso articulan los aprendizajes de otras áreas con los del inglés. Ejemplo de ello es la institución NF1, donde se tiene en cuenta el énfasis en turismo:

los profesores procuran trabajar un inglés que le sea a los estudiantes útil para desempeñarse como futuros guías turísticos y operadores turísticos; entonces, está enfocado al turismo (coordinadora institución NF1, comunicación personal, noviembre 2019).

Cabe destacar que, a pesar de que este tipo de actividades promueven el aprendizaje del idioma, muchas de ellas se quedan a nivel de aula y no logran el estatus de actividades institucionales, ya que no están explícitas en el PEI. Así lo manifiesta la coordinadora de la NF1:

El problema es que en las instituciones los docentes hacen, pero, no se registra lo que se hace; entonces, a pesar de que se hacen experiencias exitosas, estas experiencias no quedan formalizadas y, mucho menos, articuladas con el Proyecto Educativo Institucional (coordinadora institución NF1, comunicación personal, noviembre 2019).

Otra experiencia exitosa en torno al aprendizaje del inglés es la compartida por la coordinadora de la institución F1:

nosotros hemos sido, por mucho tiempo, sitio donde hacen sus pasantías los voluntarios de Cuerpos de Paz. Los maestros de nosotros han hecho pasantías, han estado vinculados a programas del MEN (coordinadora institución F1, comunicación personal, noviembre 2019).

Esta es una de las ventajas que tienen las instituciones focalizadas, pues además de capacitación relacionada con el material educativo, los docentes tienen la oportunidad de participar en inmersiones nacionales e internacionales. Como lo evidencia la docente 1 de la institución F1:

Yo he tenido la oportunidad de estar en dos inmersiones: una en San Andrés, con profesores nativos de esa isla y alguno de otras partes del territorio nacional, [y...] la otra experiencia, ya sí de tipo de fuera del país, fue recientemente. [...] Los que podíamos aplicar a esa propuesta éramos precisamente los docentes que trabajamos en instituciones educativas que fueron vinculadas al programa de los *fellows*; [...] a pesar de que fue corta, pero fue muy intensa. Pienso que estas preparaciones lo que hacen es que le cambian a uno la manera de pensar, la manera de visualizar las cosas, la manera de visualizar la enseñanza, ampliar el conocimiento que tiene uno [...] (docente 1 institución F1, comunicación personal, noviembre 2019).

A la luz del docente, institución, Secretaría de Educación e, incluso, del Ministerio de Educación, estas son experiencias exitosas que nos conducen a mejorar el aprendizaje del inglés en las instituciones educativas oficiales. Pero, ¿qué sucede con aquellas instituciones que por su condición de no focalizadas

no pueden participar de este tipo de experiencias? Todas ellas deben recurrir a implementar una gran variedad de estrategias con el fin de suplir las necesidades que emergen de su cotidianidad y minimizar las problemáticas que se les presentan. De acuerdo con las voces de los coordinadores, las necesidades más recurrentes que enfrentan son: la falta de material y recursos educativos, la falta de criterios metodológicos unificados, la falta de docentes capacitados en la primaria y los bajos resultados en las pruebas Saber.

Respecto al material educativo, el coordinador de la institución NF2 manifiesta que

a pesar de encontrarnos en una zona bastante vulnerable, donde nuestros estudiantes, desafortunadamente, no tienen demasiado poder adquisitivo —o bueno, los padres de familia— para poder obtener libros y demás, hemos estado apoyándonos en libros que algunos docentes han estado incorporando al currículo [...], teniendo en cuenta que el texto diseñado por el Ministerio de Educación dista mucho de la realidad que tenemos en la institución educativa (coordinador institución NF2, comunicación personal, noviembre 2019).

Cabe recordar que las instituciones no focalizadas carecen de acompañamiento del programa; por ende, no reciben material educativo para los estudiantes.

Con relación a los recursos educativos para fortalecer el bilingüismo, esperamos encontrar diferencias entre las instituciones focalizadas y no focalizadas. Sin embargo, se observó que también hay diferencias entre las instituciones focalizadas, pues en la F1 la coordinadora manifiesta:

Nosotros tenemos un aula bilingüe y ahí en el aula bilingüe hay materiales que los profesores utilizan (coordinadora institución F1, comunicación personal, noviembre 2019).

Mientras que en la otra institución focalizada F2, el coordinador manifiesta que

no contamos con una sala de bilingüismo que podamos tener acceso a que se pueda trabajar con páginas interactivas, con programas que nos permitan el desarrollo interactivo del inglés por parte del estudiante en el proceso (coordinador institución F2, comunicación personal, noviembre 2019).

Ahora bien, si estas instituciones, que reciben el acompañamiento del programa, no tienen igualdad de condiciones en cuanto a los recursos que reciben, menos condiciones favorables tienen las instituciones no focalizadas, que carecen de un aula de bilingüismo.

Otra condición que diferencia a las instituciones focalizadas y no focalizadas se relaciona con la falta de unanimidad de criterios metodológicos institucionalizados, pues, de acuerdo con lo manifestado por la coordinadora de la NF1,

el trabajo de los diferentes maestros de inglés no está articulado, lo trabajan independiente; entonces, no podríamos decir que sean unos lineamientos que estén institucionalizados (coordinadora institución NF1, comunicación personal, noviembre 2019).

Mientras que en la institución F1 la coordinadora manifiesta:

Nosotros tenemos un trabajo muy articulado por áreas, de tal manera que los profesores no trabajan aisladamente, sino que trabajan por microdiseños, que son propedéuticos que son organizados; entonces ahí hay establecidos unos parámetros que permiten una continuidad, que permiten unos estándares un poquitico más elevados (coordinadora institución F1, comunicación personal, noviembre 2019).

Es precisamente esta articulación una de las condiciones que propicia el mejoramiento del nivel de inglés de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, se esperaría que en una institución focalizada todo marchara sobre ruedas; es decir, que también tuviesen una articulación con la básica primaria. No obstante, una docente de la institución F1 manifiesta que

realmente nosotros no tenemos articulación con primaria; ellos están independientes, no tenemos los espacios para hacer una real articulación con ellos (grupo focal, institución F1).

Esta problemática aqueja a todas las instituciones focalizadas y no focalizadas. Pues, a pesar de que en primaria no hay un docente nombrado en esta área y el espacio para que docentes de bachillerato o media fortalezcan los procesos que se llevan a cabo en la primaria son escasos, por no decir nulos, algunos coordinadores han ideado una estrategia para superar esta falencia. Algunas instituciones como la F2 y la NF2 han identificado en la primaria un docente con formación en la lengua extranjera y/o que domine el idioma:

Hemos identificado a algunos profes que tengan esa competencia más desarrollada, la parte del inglés y [...] hemos diseñado una forma de trabajar en primaria, al menos en cuarto

y quinto, para que un docente que maneje esta lengua trabaje con los estudiantes (coordinador institución NF2, comunicación personal, noviembre 2019).

Adicional a las necesidades antes mencionadas, la preocupación que más aqueja a las instituciones educativas oficiales focalizadas y no focalizadas del distrito de Santa Marta es la de los bajos resultados en la prueba Saber. Al respecto, se han abordado varias estrategias; entre ellas, aumentar la intensidad horaria del inglés, implementar la evaluación tipo Saber y realizar simulacros de la prueba Saber con una empresa privada.

La primera de estas estrategias surge debido a las características propias de la lengua. De acuerdo con los requerimientos ministeriales, aprender una lengua implica interactuar con el otro para comunicarse. Así, pues, considerando que la mayoría de estudiantes de instituciones educativas oficiales solo tienen contacto con la lengua extranjera en el aula de clase, algunas instituciones incrementaron la intensidad horaria en esta asignatura. Este aumento fue realizado de manera diferente en cada una de las instituciones. Ejemplo de ello es la institución NF2, que adicionó una hora más a la básica secundaria; otras, en cambio, lo han hecho en la media, como la institución F1 o incluido en la jornada única como la institución F2:

Nosotros incluimos el inglés dentro del proceso de jornada única [...]; con el propósito de dedicarle más tiempo a los estudiantes [...] en 10° y 11°, incrementamos el inglés una hora más (coordinador institución F2, comunicación personal, noviembre 2019).

Por otra parte, y más allá de evaluar cómo se evalúa en la prueba Saber, las instituciones focalizadas y no focalizadas



analizan los resultados con el objetivo de implementar acciones de mejoramiento. Al respecto, el coordinador de la institución F2 afirma:

Nosotros tenemos un proyecto que se llama Proyecto Prueba Saber: [...] consiste en definir estrategias a nivel institucional para las pruebas, desarrollar cuestionarios, desarrollar actividades, hacer simulacros, capacitar docentes en ese aspecto; debemos socializar con los docentes para que la mayoría de las acciones se tomen en los instrumentos y las herramientas saber (coordinador institución F2, comunicación personal, noviembre 2019).

Cabe resaltar que esta es una estrategia institucional que se lleva a cabo en todas las áreas. De igual manera lo manifiesta el coordinador de la NF2:

La prueba Saber no solamente es entregar un resultado numérico; [...] se ha estado trabajando esta evaluación para mejorar, para aplicar planes de mejoramiento. Hay algunas rúbricas que hemos estado utilizando, diseñadas por el mismo ICFES y Ministerio de Educación, para evaluar lo que tiene que ver con las pruebas Saber y aplicar las estrategias en aquellos aprendizajes que de pronto no se están logrando los mejores resultados (coordinador institución NF2, comunicación personal, noviembre 2019).

Adicional a esta estrategia, se viene implementando otra prueba con una empresa privada. El objetivo de ella es preparar a los estudiantes para que enfrenten la prueba Saber y obtengan mejores resultados. Para ello, se llevan a cabo al menos dos simulacros y se analizan los resultados. Con relación a ello el coordinador de la institución F2 manifiesta que

los resultados de esos simulacros los socializamos con los docentes, con padres de familia y estudiantes para fortalecer el proceso que se da (coordinador institución F2, comunicación personal, noviembre 2019).

Mientras que en la institución F1 esos resultados, además de ser socializados con la comunidad educativa, propician transformaciones en las planeaciones y, por ende, en la práctica pedagógica. Así lo evidencia la docente 1:

Esa es una actividad que lideran los directivos, pero es un trabajo conjunto y lo que se vaya reformando, eso debe ir en los microdiseños, que son el derrotero para nosotros; es como nuestro plan de asignatura, que llamaban antes [...] eso debe estar incluido allí (docente 1 institución F1, comunicación personal, noviembre 2019).

En virtud de lo anterior, observamos que hay un sinnúmero de estrategias institucionales que se han ido implementando de acuerdo con las necesidades de cada uno de los contextos. Algunas de ellas han logrado trascender el plano instituyente y establecerse en el plano instituido. Otras han logrado, además, retroalimentar las prácticas pedagógicas de los docentes para obtener mejores resultados en las pruebas Saber de inglés 11°, tal como se evidencia en la institución F1.

No obstante, las estrategias de forma —tales como el incremento de la intensidad horaria, el análisis de los resultados Saber para determinar las falencias, preparar a los estudiantes para obtener mejores resultados, la implementación de evaluaciones tipo Saber— son estrategias válidas y pertinentes en cuanto a lograr resultados positivos enfocados en mostrar un aumento en términos numéricos respecto a promedios

y porcentajes en los niveles de dominio de la lengua; sin embargo, poco o nada potencian el desarrollo de habilidades comunicativas, pues, además, se necesitan estrategias de fondo, estrategias metodológicas y, para ello, se requiere formación y compromiso docente para propiciar la interacción permanente entre los estudiantes, brindando espacios donde ellos participen en situaciones comunicativas reales, articulando sus gustos y necesidades, enfatizando la fluidez verbal más que el aspecto gramatical: todo esto con el fin de desarrollar la competencia comunicativa de manera integral.

Este tipo de estrategias se desarrollan en algunas instituciones, pero no están explícitas en el PEI y terminan convirtiéndose en prácticas de aula exitosas que dependen solo del interés del docente del área. Es entonces el docente del área de inglés el actor principal en este proceso porque es la persona formada para tal fin. No obstante, no es el único responsable de que las instituciones se posicionen como instituciones bilingües. Es decir, esta responsabilidad es compartida tanto por el equipo docente como por las instituciones mismas e, incluso, la Secretaría de Educación y el Ministerio de Educación. Visto de esta forma, cada uno de los miembros que integran este grupo tiene una tarea que cumplir.

Desde el rol del docente, la tarea es formarse, capacitarse, actualizarse para obtener mejores herramientas y estrategias metodológicas para implementar en el aula y potenciar el aprendizaje de sus estudiantes. Las ventajas de esta formación constante son ejemplificadas por la docente 1 de la F1:

La formación del docente es uno de los factores primordiales, importantes para que las clases de inglés tengan éxito [...]. Esto le permite sobrellevar, sortear situaciones de todo tipo, que tengan que ver con el tamaño de la clase, que tengan que

ver con algunas dificultades de aprendizaje, que tenga que ver con la poca preparación o la poca formación de los estudiantes; es decir, tantos inconvenientes, situaciones particulares que se pueden presentar en la clase [...]. Entre más preparado esté el docente —no solamente en lo que tiene que ver con la información como tal, sino también lo que tiene que ver con el manejo del aula, la interacción docente-estudiante, las situaciones de disciplina—, entre más formación tenga el docente, mejor preparado esté y más experiencia tenga, eso también va a permitir que la clase tenga mayor éxito (docente 1 institución F1, comunicación personal, noviembre 2019).

A partir de las ventajas de la formación y actualización que manifiesta la docente, se podría pensar que todos los docentes de inglés están en la misma disposición de actualizarse constantemente. No obstante, encontramos casos en los que la formación no es considerada como una necesidad que emerja de la labor docente. Al respecto, el coordinador de la institución NF2 afirma:

Hemos estado pendientes cuando han abierto convocatorias por parte de Secretaría o por parte del Ministerio para que los profes intenten, pero no es fácil a veces con algunos profes en lo que tiene que ver en cuanto a capacitación. Desafortunadamente, la planta docente en la parte de inglés es de profesores bastante mayores y, por ende, pues la preocupación y la motivación por seguir estudiando es bastante baja en esta población y hace que se estancuen algunos procesos (coordinador institución NF2, comunicación personal, noviembre 2019).

De este contraste entre formarse y no hacerlo —es decir, invertir en estudios como especialización, maestría y, ¿por

qué no?, doctorado— surge la preocupación del docente acerca del apoyo que recibe por parte del MEN, SED e, incluso, de su misma institución. Si bien es cierto que este apoyo no es económico, entonces: ¿de qué manera estas instituciones apoyan a los docentes para que continúen mejorando su proceso de enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes?

En este orden de ideas, se indagó con los coordinadores acerca de los incentivos que ofrecen a sus docentes por participar en capacitaciones de la SED y/o MEN, y las capacitaciones que como institución brindan a sus docentes de inglés. Los resultados de este cuestionamiento evidencian que algunas de las instituciones brindan los espacios para que sus docentes asistan a las capacitaciones y/o inmersiones. No obstante, como institución, capacitar a los docentes de inglés no es una prioridad ni se tienen las herramientas para hacerlo. Así lo manifestó la coordinadora de la institución NF1:

Incentivarlos en el sentido de pronto de proporcionarles los espacios [...], darles la facilidad para que puedan asistir así sea en el horario institucional, pero que la institución [...] haya generado algún tipo de programa, de convenio de proyecto, de actividad para promover o para realizar la formación de los maestros, no (coordinadora institución NF1, comunicación personal, noviembre 2019).

Esta situación se repite en la mayoría de las instituciones educativas.

En contraste con lo anterior, algunas de las instituciones focalizadas, cuyos docentes han participado en programas de inmersión, afirman que justamente uno de los requerimientos del MEN para dinamizar los procesos de bilingüismo

al interior de las instituciones tiene que ver con las capacitaciones internas. Al respecto, la docente 1 de la institución F1 manifestó que el propósito de participar en los programas de inmersión es:

Impartir, multiplicar esto que aprendimos con los compañeros con los que se trabaja, de tal manera que ellos también, pues, traten de hacer un buen trabajo y causar un impacto positivo en el aprendizaje de sus estudiantes (docente 1, Institución F1, comunicación personal, noviembre 2019).

Este propósito llevó a los docentes de dicha institución a plantear un cronograma de capacitaciones entre ellos; sin embargo, los docentes manifiestan que

lamentablemente, muchas situaciones institucionales impiden ese proceso, pero nosotros, como área, lo estamos pensando para desarrollarlo a futuro [...], para que podamos compartir algunas estrategias e intercambiar algunas acciones; de pronto, algunas estrategias didácticas o metodológicas o pedagógicas (grupo focal institución F1, comunicación personal, noviembre 2019).

Aunque estas capacitaciones no se den internamente a nivel de institución educativa, lo que sí se hace es que se aprovechan las vinculaciones de los docentes con otras entidades para estar actualizados.

Ahora bien, si el objetivo de todas estas estrategias es que las instituciones mejoren el nivel de inglés de sus estudiantes en las pruebas Saber, ¿qué incentivos ofrecen la SED y/o el MEN a las instituciones que obtienen altos desempeños en esta prueba? O, por el contrario, ¿qué apoyo brindan a aquellas

instituciones que tienen o han mantenido un bajo desempeño? Retomando los resultados de las pruebas Saber en el período 2016-2018, el promedio obtenido en cada una de las instituciones que hacen parte de esta investigación es: F1: 54,66; F2: 46; NF1: 48,3, y NF2: 43,33. Este promedio posiciona a la institución F1 como la mejor, pues esta es una institución focalizada y, además del acompañamiento permanente del programa, también recibe incentivos para los docentes o, al menos, para la docente mentora (encargada de los *fellow teachers* en su institución). Así lo ratifica la coordinadora de la institución F1:

Además del acompañamiento permanente por Cuerpos de Paz, la profesora [...] estuvo descargada; ella estuvo un semestre. Ya después dieron la orden de darle carga plena. Pero ella estuvo con medio tiempo asignado para dinamizar esos procesos del bilingüismo y eso fue orden del MEN, pero ya después lo quitaron [...] pero alcanzó a estar un buen tiempo así (coordinadora institución F1, comunicación personal, noviembre 2019).

Aunque este incentivo es bien recibido por la institución y mucho más por el docente, no se debe a los resultados positivos obtenidos en la prueba Saber. Si bien es cierto que la institución NF1 no tiene acompañamiento del programa, y aunque no esté su promedio (48,3), es mejor que la institución F2 (46). Pues, según manifiesta la coordinadora de esta institución,

en ningún momento se ha recibido ningún tipo de reconocimiento atendiendo al desempeño y al resultado de los estudiantes en el área (coordinadora institución NF1, comunicación personal, noviembre 2019).

Tampoco reciben incentivos las instituciones que obtienen bajos resultados; tal es el caso de la institución NF2:

Hasta el momento no ha habido incentivos porque no somos colegio focalizado (coordinador institución NF2, comunicación personal, noviembre 2019).

Aunando las voces de los actores, se analizó la información relacionada con las instituciones, la formación de los docentes y el apoyo que brindan la SED y/o el MEN. De lo anterior se concluye que, a pesar del avance que han venido logrando algunas instituciones focalizadas, en términos de mejoramiento de los niveles de dominio de la competencia comunicativa en la prueba Saber, las instituciones no focalizadas continúan presentando requerimientos que no han sido solucionados por el MEN. Mientras las instituciones focalizadas por el Programa de Bilingüismo disfrutaban de acompañamiento pedagógico, distribución de recursos pedagógicos, material educativo para la totalidad de sus estudiantes, oportunidades para docentes y estudiantes de participar en programas de inmersión dentro y fuera del país, capacitación docente respecto a los referentes curriculares y metodológicos del área y el material educativo propuesto, las instituciones no focalizadas carecen de todos estos beneficios. El resultado de estas necesidades no cubiertas se evidencia en el bajo nivel de dominio de la competencia comunicativa de sus estudiantes, a través de la prueba Saber 11.

A partir de esta lectura comprensiva, emerge la conclusión 2.4.

Conclusión 2.4. La focalización realizada por el MEN en el marco del Programa de Bilingüismo ha abierto una brecha entre las instituciones educativas oficiales.



Ahora bien, la visión de la realidad asumida desde estos cuatro componentes se complementa para dar cuenta del escenario real del bilingüismo en Santa Marta, de donde emergen una serie de relevancias y opacidades, sintetizadas en la tabla 12.

**Tabla 12.** Síntesis de las relevancias y opacidades del escenario real

Escenario real		
Aspecto	Relevancias	Opacidades
Caracterización de las IED	<p>El MEN establece diferencias entre las instituciones educativas caracterizándolas como oficiales y privadas. Respecto a las instituciones oficiales, el MEN, en el marco del Programa Nacional de Bilingüismo, focalizó 19 de 56 IED en Santa Marta de acuerdo con tres criterios. Desde entonces, han cambiado los programas, establecido nuevas metas y modificado las estrategias. Las que se implementan actualmente son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El acompañamiento de un <i>fellow-teacher</i> (PNB).</li> <li>• La capacitación de los docentes en el uso de material educativo y referentes curriculares.</li> <li>• La oportunidad que se ofrece a los estudiantes y docentes de participar en inmersiones dentro y fuera del país.</li> <li>• La distribución de material educativo para docentes y estudiantes.</li> <li>• La obtención de recursos adicionales como una sala de bilingüismo dotada con equipos tecnológicos.</li> </ul> <p>Algunas instituciones estuvieron, además, focalizadas por Cuerpos de Paz, por medio del acompañamiento de un <i>fellow teacher</i>.</p>	<p>37 de las 56 IED de Santa Marta no están focalizadas por el PNB. Entre los criterios establecidos por el MEN para la focalización de las instituciones educativas, no se tuvieron en cuenta las necesidades reales de las IED. Las IED no focalizadas no implementan las estrategias del Programa Colombia Bilingüe; esto es:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Carecen de acompañamiento de los <i>fellow teachers</i> (PNB).</li> <li>• Los docentes que pertenecen a IED no focalizadas no cumplen con los requisitos para participar en convocatorias relacionadas con capacitaciones y/o inmersiones.</li> <li>• Los estudiantes de IED no focalizadas no reciben textos de inglés ni participan en convocatorias de inmersión.</li> <li>• Las IED no focalizadas carecen de recursos para fortalecer el inglés y no reciben el material educativo del MEN.</li> <li>• Aunque hay unas bases curriculares, los docentes de las IED no focalizadas tienen poca claridad acerca de su implementación, pues no reciben capacitación.</li> </ul>

<b>Escenario real</b>	
<b>Resultados pruebas Saber</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El promedio, en inglés, solo aumentó en Colombia y en la institución F1 durante la implementación de los programas de bilingüismo.</li> <li>• El nivel de dominio A1 de la competencia comunicativa disminuyó en Colombia, Santa Marta, las IED focalizadas, mientras que en las instituciones no focalizadas aumentó.</li> <li>• El nivel de dominio B1 aumentó a nivel de Colombia, Santa Marta, F1 y NF1 y 2, mientras que en la F2 continuó igual.</li> <li>• Las IED analizan sus resultados para determinar estrategias de mejoramiento del puntaje en las pruebas Saber 11 </li> </ul>
<b>Análisis de evidencias del PEI (Instituciones Educativas participantes)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los resultados de la prueba Saber evidencian mejores promedios y niveles de dominio en las instituciones privadas en contraste con las oficiales, así como también en las oficiales urbanas comparadas con las oficiales rurales.</li> <li>• El promedio de SM, en inglés, no aumentó a partir de la implementación de las estrategias de los programas de bilingüismo y continúa estando por debajo del promedio establecido.</li> <li>• Ser una institución focalizada no garantiza que se aumente el promedio en inglés o el nivel de dominio esperado B1, pues instituciones no focalizadas han logrado disminuir el nivel A- y aumentar el nivel B1.</li> <li>• El nivel de dominio A- de la competencia comunicativa no disminuyó de manera proporcional en todas las instituciones focalizadas, mientras que en las instituciones no focalizadas este nivel aumentó en más del 6 %.</li> <li>• El nivel de dominio B1, aunque aumentó durante la implementación de las estrategias de los programas de bilingüismo, no supera el 10 % de la población evaluada.</li> <li>• El análisis de los resultados de las pruebas Saber, en algunas instituciones, se queda corto al contemplar estrategias que solo apuntan a mejorar los puntajes, dejando a un lado el desarrollo de la competencia comunicativa.</li> </ul>
<b>Análisis de evidencias del PEI (Instituciones Educativas participantes)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las cuatro instituciones educativas ofrecen, desde su misión, una educación de calidad enfocada en el desarrollo integral del educando a partir del desarrollo de competencias.</li> <li>• Las cuatro instituciones educativas se proyectan en su visión como agentes promotores de la calidad educativa en la región.</li> <li>• Las cuatro instituciones tienen definidos sus objetivos proyectados con base en su misión y visión.</li> </ul>
<b>Análisis de evidencias del PEI (Instituciones Educativas participantes)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La competencia comunicativa en lengua extranjera es una de las competencias básicas que, aunque las instituciones educativas deben garantizar, no se evidencia en la misión de las cuatro instituciones.</li> <li>• En la visión de las instituciones, el inglés no es considerado como un factor que viabilice el mejoramiento de la calidad de vida de los educandos.</li> <li>• Las instituciones educativas focalizadas por el MEN deben establecer entre sus objetivos el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera.</li> </ul>

<b>Escenario real</b>	
<b>Análisis de evidencias del PEI (Instituciones Educativas participantes)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las instituciones educativas, cuyos objetivos se relacionan con la promoción de la lengua extranjera, plantean estrategias para llevarlos a cabo y obtienen mejores resultados en las pruebas Saber de inglés 11°.</li> <li>• Tres de las instituciones reconocen la importancia de la lengua extranjera y el por qué enseñarla, de acuerdo con las características contextuales, al incluir dentro de su plan de área de Humanidades explícitamente la justificación de la enseñanza del inglés.</li> <li>• Una de las instituciones reconoce explícitamente el enfoque de la lengua que desea privilegiar, orientando las acciones metodológicas hacia la consecución de este fin.</li> <li>• Tres de las instituciones tienen definido un modelo pedagógico institucional que orienta las acciones pedagógicas que se desarrollan.</li> <li>• Las instituciones plantean, a partir de los fundamentos legales y curriculares de la enseñanza del inglés, implícitamente el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera.</li> <li>• Las instituciones que articulan el enfoque pedagógico del área con el modelo pedagógico institucional obtienen mejores resultados orientando sus acciones pedagógicas a la consecución de los objetivos institucionales propuestos.</li> <li>• Las cuatro instituciones educativas cuentan con el plan de área de Humanidades: lengua extranjera, por ser esta una asignatura obligatoria del currículo escolar, y fundamentan los procesos de enseñanza y aprendizaje con los referentes curriculares actualizados.</li> <li>• Una de las cuatro instituciones justifica la selección de la habilidad a priorizar (lectura) con base en sustentos teóricos actualizados.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las instituciones educativas que, aunque no estén focalizadas, establecen entre sus objetivos el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, articulado con su énfasis institucional, obtienen mejores resultados en la prueba Saber 11.</li> <li>• Las instituciones educativas deben, además de asumir los requerimientos institucionales, considerar sus características contextuales, que justifican la enseñanza de la lengua extranjera.</li> <li>• Las instituciones educativas que carecen de un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera carecen también de una ruta metodológica definida acorde con el modelo pedagógico institucional; por ende, las acciones y/o actividades que se desarrollan terminan siendo producto de las habilidades del docente sin que haya un control para garantizar el deber ser.</li> <li>• Tener un modelo pedagógico institucional no garantiza que el área tenga un enfoque de la enseñanza de la lengua extranjera, pues este depende también de las necesidades contextuales y, por ende, modelo pedagógico y enfoque de la lengua deben estar articulados para, desde allí, definir una propuesta metodológica institucional.</li> <li>• Las instituciones educativas deben, además de los estándares, fundamentarse curricularmente implementando las mallas de aprendizaje y DBA.</li> <li>• Las instituciones deben sustentarse en unas bases teóricas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.</li> <li>• El Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes debe proporcionar orientaciones y/o estrategias específicas para la evaluación del desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera.</li> </ul>

<b>Escenario real</b>		
<b>Análisis de evidencias del PEI (Instituciones Educativas participantes)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las cuatro instituciones tienen definido su Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes.</li> <li>• En el área de Humanidades: Lengua Extranjera Inglés, se plantean estrategias para la evaluación.</li> <li>• El inglés se ha intensificado en tres de las instituciones educativas, pues las clases en básica secundaria y media se dictan durante 3 ó 4 horas semanales.</li> <li>• Las instituciones focalizadas F1 y F2 reciben material educativo, emanado por el MEN, para cada uno de sus estudiantes, así como también otros recursos, entre ellos, un laboratorio bilingüe.</li> <li>• Las cuatro instituciones educativas poseen proyectos educativos transversales sustentados legalmente con los requerimientos ministeriales.</li> <li>• La institución educativa F1 presenta, dentro de sus metas de calidad, estrategias de apoyo a estudiantes con necesidades.</li> <li>• Las instituciones educativas F1 y NF1 poseen proyectos que plantean el uso del inglés en contextos extracurriculares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las instituciones educativas deben intensificar las horas dedicadas a la enseñanza del inglés en la básica primaria.</li> <li>• Las instituciones educativas desarrollan diversos proyectos transversales, no obstante, la mayoría de ellos no se articulan con el área de humanidades: lengua extranjera.</li> <li>• La mayoría de las instituciones educativas carecen de estrategias y/o planes de apoyo para los estudiantes con necesidades especiales.</li> <li>• La mayoría de las instituciones educativas carecen de la actualización constante de sus planes de área y/o planes de acción a partir de los resultados del Plan de Mejoramiento Institucional PMI.</li> <li>• Algunas instituciones educativas carecen del desarrollo de proyectos educativos transversales y/o de aula relacionados con el inglés.</li> </ul>
<b>Implementación del bilingüismo en SM (voces de los actores)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A nivel de ente territorial SED, se han realizado proyectos bilingües contemplados en los planes de desarrollo del período de gobernabilidad.</li> <li>• La SED analiza año a año los resultados de las pruebas Saber (entre ellos inglés) y se definen unas orientaciones para que sean implementadas en cada una de las IED.</li> <li>• A nivel de SED, se asigna la carga académica del inglés de acuerdo con el perfil del docente.</li> <li>• Algunos docentes tienen estudios posgraduales relacionados con la enseñanza del inglés.</li> <li>• En algunas IED se desarrollan proyectos institucionales relacionados con el bilingüismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los proyectos bilingües que emergen del plan de gobierno carecen de seguimiento, evaluación y retroalimentación para el mejoramiento de las estrategias que apuntan al bilingüismo.</li> <li>• Las orientaciones que emana la SED en torno al bilingüismo quedan huérfanas, al no contemplarse un plan de seguimiento y/o apoyo para su implementación y consecución de las metas propuestas.</li> <li>• Los docentes con formación en la enseñanza del inglés son ubicados en el bachillerato, dejando a transición y primaria huérfanos de docentes capacitados en el área, que implementen una metodología para potenciar el bilingüismo.</li> </ul>

Escenario real	
<p>Implementación del bilingüismo en SM (voces de los actores)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algunos docentes participan en convocatorias del MEN, fortaleciendo su práctica pedagógica para luego socializar con sus compañeros las experiencias que promuevan el fortalecimiento de los procesos y/o diseñar proyectos en torno al bilingüismo en su institución educativa.</li> <li>• Las IED analizan el perfil del docente para determinar la asignación de carga académica a nivel de básica secundaria y media.</li> <li>• En algunas instituciones se realiza la articulación de planeación y practica pedagógica a nivel de básica secundaria y media.</li> <li>• Las IED tienen acompañamiento de los <i>fellows</i>, quienes a partir de la estrategia <i>co-teaching</i> promueven el aprendizaje de la lengua extranjera.</li> <li>• Las IED desarrollan internamente una serie de actividades y estrategias con el fin de satisfacer sus necesidades más apremiantes.</li> <li>• El Festival de la Canción es una de las actividades más realizadas en las IED para promover el uso de la lengua extranjera fuera del aula.</li> <li>• En algunas IED se realiza articulación entre áreas con el fin de fortalecer la competencia comunicativa del inglés.</li> <li>• En algunas IED focalizadas se retroalimenta la planeación del área año a año a partir de las prácticas pedagógicas.</li> <li>• Las IED están implementando la evaluación tipo Saber</li> <li>• Los simulacros que se realizan en las IED con el acompañamiento de la empresa privada empoderan a los estudiantes con estrategias para la presentación de la prueba Saber</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los docentes de básica primaria, que en su mayoría tienen poco o nulo conocimiento de la enseñanza del inglés como lengua extranjera por no ser esta su área de formación, implementan un enfoque gramatical de la lengua.</li> <li>• Desde la SED no existe un plan de apoyo al desarrollo profesional docente en el que se brinden incentivos para que los docentes puedan realizar estudios posgraduales relacionados con la enseñanza del inglés.</li> <li>• Desde la SED no existe una estrategia de formación en cascada para potenciar el bilingüismo, pues los docentes que tengan estudios posgraduales y/o hayan participado en programas de inmersión deben tener como función capacitar, en aspectos metodológicos, a otros docentes.</li> <li>• Desde la SED no existe un plan de apoyo que contemple estrategias para el mejoramiento de la competencia comunicativa en los estudiantes de las instituciones no focalizadas.</li> <li>• Uno de los compromisos que adquieren los docentes de instituciones focalizadas, al participar en inmersiones, es socializar con sus compañeros los aspectos relevantes que apunten a diseñar e implementar estrategias institucionales para el desarrollo de la competencia comunicativa en sus estudiantes; no obstante, la falta de tiempo para estas actividades, así como también la priorización de otras actividades institucionales, impiden que este ejercicio se lleve a cabo de manera procesal.</li> <li>• Las condiciones físicas de las aulas dificultan la realización de actividades comunicativas en las que se promueva el desarrollo de habilidades de conversación y escucha.</li> <li>• Las condiciones establecidas por el MEN para participar en inmersiones excluyen a los docentes y estudiantes de instituciones no focalizadas.</li> </ul>

Escenario real		
Implementación del bilingüismo en SM (voces de los actores)		<ul style="list-style-type: none"> <li>• La gran cantidad de estudiantes en el aula dificulta el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, debido a la poca interacción que se puede propiciar entre los estudiantes. Pues a menor número de estudiantes, mayor interacción comunicativa guiada por el docente.</li> <li>• Existen prácticas exitosas de los docentes en torno al bilingüismo; pero no son compartidas a nivel institucional ni tampoco sistematizadas</li> <li>• Las IED no realizan la evaluación y seguimiento de sus estrategias institucionales periódicamente.</li> <li>• Algunos de los <i>follow - teachers</i> carecen de formación en educación y por ende su acompañamiento es poco productivo</li> <li>• Algunas instituciones tuvieron acompañamiento de dos <i>follow - teachers</i>, uno del PNB y el otro de Cuerpos de Paz. A pesar de fortalecer el aprendizaje de los estudiantes (PNB) y la enseñanza (Cuerpos de Paz) no hubo una articulación entre sus propuestas.</li> <li>• Al no existir unos criterios metodológicos institucionales, los docentes implementan diversas estrategias; pero, esto no garantiza que se apunte a desarrollar la competencia comunicativa del inglés</li> <li>• Las estrategias que apuntan a fortalecer el bilingüismo se diseñan e implementan en básica secundaria y media excluyendo a la básica primaria.</li> <li>• La implementación de evaluaciones tipo Saber no garantiza que se aborden los componentes ni las competencias que evalúa la prueba.</li> <li>• Las IED que debieron ser focalizadas son aquellas que, debido a sus bajos resultados en las pruebas Saber (inglés), necesitan el acompañamiento del Programa.</li> <li>• Si bien es imposible contar con el acompañamiento de un <i>follow - teacher</i> en cada una de las 56 IED del distrito, se debió al menos extender las otras estrategias del Programa a todas las IED.</li> </ul>

Fuente: conclusiones extraídas del *Escenario real del bilingüismo en las IED oficiales de Santa Marta (2016-2019)*.

A partir de las relevancias y opacidades que emergen de la lectura comprensiva y evaluativa del escenario real, se determinaron las necesidades insatisfechas que afrontan las instituciones educativas oficiales, pues tanto el MEN como los ETC tienen responsabilidades para potenciar el bilingüismo que no se han tenido en cuenta.

### **Responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional (MEN)**

Desde la implementación del primer Programa de Bilingüismo, se abrió una brecha entre las instituciones educativas oficiales del país, pues al no contar con el acompañamiento del programa, las instituciones no focalizadas quedan a la deriva. Algunas de ellas, por el contacto de sus docentes y/o administrativos con el sector educativo privado, implementan estrategias para la actualización en aspectos metodológicos y curriculares; otras, en cambio, son aquellas en las que los docentes trabajan, cada uno, por su lado, propiciando así una desarticulación de sus procesos o no tener un horizonte claro para lograr las metas en torno al bilingüismo. Esta razón justifica el acompañamiento del MEN a las instituciones no focalizadas a través del diseño de políticas estratégicas o lineamientos de desarrollo para estas instituciones que contemplen el mejoramiento de la competencia comunicativa de los docentes y sus estudiantes.

Si bien es cierto que el MEN ha implementado estrategias adicionales a las que se realizan en el marco de los programas de bilingüismo, también es cierto que muchas de esas estrategias emergen de los planes de gobierno vigentes y se ejecutan durante ese período de tiempo; sin embargo, no se convierten en estrategias ministeriales que se mantengan más allá del período gubernamental. Es por ello que, a pesar de que algunas de esas

estrategias han sido exitosas, no hay continuidad, seguimiento, evaluación y retroalimentación para el continuo mejoramiento del bilingüismo, razón que justifica la implementación de estrategias ministeriales que se consoliden brindando continuidad a los procesos que de ellas se derivan, realizando un seguimiento continuo y una retroalimentación permanente para propiciar así un avance perdurable en torno al bilingüismo en el país.

Algo semejante ocurre en los entes territoriales certificados, pues su gran mayoría incluye entre sus programas de fortalecimiento de la calidad educativa el bilingüismo. Algunos ETC implementan estrategias innovadoras, como el proyecto «Desafío de Inglés», implementado en la ETC de Santa Marta, que, a pesar de tener resultados positivos, no tuvo continuidad. Esto evidencia que la autonomía de los ETC propicia la fuga de estrategias, pues la inversión en capacitación a los docentes en la plataforma virtual sirve, pero por corto tiempo, y luego se desaprovecha. Es por ello que el MEN debe formular lineamientos a partir de los cuales los ETC diseñen e implementen su propio plan de bilingüismo territorial y brindar las herramientas necesarias para que se dinamicen los procesos que de allí se derivan, asegurando con ello la continuidad, el seguimiento y la retroalimentación permanente.

Por otra parte, se evidenció que el nivel de formación docente, en la enseñanza del inglés, es directamente proporcional al desempeño del estudiante, pues un docente con formación en la enseñanza del inglés posee un alto dominio de la competencia comunicativa en esta lengua e implementa estrategias metodológicas que potencian el desarrollo de esta competencia en sus estudiantes. Por esta razón, desde el MEN se debe brindar apoyo a los docentes para estudios posgraduales enfocados en la enseñanza del inglés. Debido a la dedicación y los costos —bastante altos— que estos estudios requieren,



el apoyo debe estar representado en incentivos económicos para realizar estos estudios y la reducción del tiempo laboral para que los docentes se animen a invertir en su formación académica, pues a mayor cantidad de docentes con formación posgradual en la enseñanza del inglés, mayor cantidad de estudiantes que desarrollan su competencia comunicativa.

Continuando con la formación docente, se observó que los docentes que han desarrollado estudios posgraduales, enfocados en la enseñanza del inglés, y aquellos que han participado en programas de inmersión, se comunican en inglés y están actualizados en cuanto a la implementación de referentes curriculares. Este es un recurso humano desaprovechado, pues si bien es cierto que estos docentes potencian la competencia comunicativa de sus estudiantes en sus aulas, será mayor el impacto si estos docentes potencian dicha competencia en otros docentes. Esto implica el diseño y la implementación de un plan de formación docente en cascada para formar metodológicamente a aquellos docentes que no han tenido esas oportunidades; así como también a los docentes de primaria.

Adicional a las necesidades relacionadas con la formación docente, existen otras relacionadas con los recursos físicos y educativos, pues el Programa de Bilingüismo dotó a las instituciones focalizadas con material educativo y, en la mayoría de ellas, con un aula bilingüe con condiciones físicas para fortalecer las habilidades de escucha y habla. Sin embargo, ¿qué sucede con aquellas instituciones, focalizadas o no focalizadas, donde las aulas no poseen las condiciones físicas que permitan desarrollar esas habilidades? En ocasiones se presenta una contradicción, pues aunque el docente esté formado para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes y para ello diseñe e implemente estrategias para el fortalecimiento de estas habilidades, las condiciones físicas lo

impiden. Las aulas son extremadamente amplias y la voz del docente se pierde en el espacio, los audios se tornan casi incomprensibles por el exceso de ruido exterior o, en ocasiones, el eco dificulta la audición; estas son algunas de las barreras físicas que dificultan el desarrollo de dichas habilidades. Por esta razón, el MEN debe dotar con laboratorios de bilingüismo y/o aulas con condiciones físicas adecuadas a todas las instituciones educativas del país, para así potenciar el bilingüismo.

Otro aspecto importante que se abordó con la implementación de los programas de bilingüismo fue la distribución de material educativo para docentes y estudiantes, así como también recursos educativos para las instituciones. Esta estrategia tuvo una gran aceptación, pero, una vez más, las instituciones no focalizadas quedaron excluidas; peor aún, aquellas instituciones rurales donde hay dificultades aún mayores que obstaculizan el acceso a estos materiales y/o recursos educativos. Este es el motivo por el cual el MEN debe proveer con materiales y recursos a todas las instituciones educativas del país sin distinción alguna y brindar orientaciones para la implementación adecuada.

En síntesis, el MEN está en deuda respecto a las necesidades insatisfechas de las instituciones educativas oficiales para potenciar el bilingüismo y debe asumir las responsabilidades que de allí se derivan, pero también los entes territoriales certificados o las Secretarías de Educación tienen responsabilidades frente a este proceso.

### **Responsabilidades de los entes territoriales certificados (ETC) o Secretarías de Educación**

El acompañamiento a las instituciones educativas, realizado en el marco de los programas bilingües, implicó capacitación docente, apoyo de un *fellow teacher* y distribución de

material educativo y recursos. Estas estrategias favorecieron los resultados de las pruebas Saber de la mayoría de las instituciones focalizadas, pues su objetivo era mejorar las competencias comunicativas de docentes y estudiantes y la única forma de evidenciarlo fue a través de dichas pruebas. Ahora bien, las instituciones que no tuvieron acompañamiento del MEN necesitan tener orientaciones claras acerca de cómo abordar metodológicamente el desarrollo de la competencia comunicativa en docentes y estudiantes, pues la autonomía de la que gozan todas las instituciones no puede tomarse como un «sin rumbo» que propicie la implementación de diversas estrategias para mejorar los resultados de las pruebas, pero no de las habilidades comunicativas, que es el verdadero sentido de aprender una lengua extranjera. En este sentido, las ETC deben implementar estrategias de acompañamiento a las instituciones no focalizadas para que se promueva el mejoramiento de la competencia comunicativa en docentes y estudiantes.

Proyectos como el festival de la canción, encuentros gastronómicos, festival de teatro, implementación de TIC, que desarrollan las instituciones en torno al bilingüismo, han sido exitosos en cuanto que promueven el uso de la lengua extranjera en actividades extracurriculares. No obstante, los beneficios que de ellos se obtienen, se posicionan como tesoros que no se pueden compartir. Por esta razón, la ETC debe caracterizar estos proyectos, fortaleciendo las ventajas que ellos ofrecen y supliendo las necesidades que de ellos se deriven, con el objetivo de potenciarlos como proyectos territoriales que sean implementados en todas las instituciones educativas, considerando sus características contextuales.

De manera complementaria al reconocimiento e impulso de estos proyectos, como estrategias territoriales para el fortalecimiento del bilingüismo, se debe hacer un seguimiento

continuo. Esto es, una evaluación periódica, en términos de fortalezas y debilidades con su respectivo plan de acción estratégico, donde se definan tiempos y responsables de dichas acciones. De esta manera, los proyectos territoriales lograrán consolidarse y mantenerse en el tiempo sin importar los cambios de gobierno o de estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa.

En lo concerniente al personal docente, observamos que los docentes con formación en la enseñanza del inglés se ubican en los ciclos de básica y media, por ser estos ciclos donde se le da mayor intensidad horaria al inglés, mientras que en primaria los docentes, aunque tienen la formación académica que les permite asumir su labor, no la tienen en la enseñanza del inglés. Si bien es cierto que algunos docentes dominan la lengua, hablan inglés, no necesariamente esto implica que sepan cómo enseñarlo, razón por la cual se debe diseñar, desde el ETC, un plan de reordenamiento docente en el que se distribuya el personal docente de manera tal que en la básica primaria haya por lo menos un docente formado en inglés. Esto, teniendo en cuenta que, como conocedores del área en aspectos curriculares y metodológicos, pueden promover procesos de articulación entre los ciclos de básica primaria y secundaria, a la vez que garantizar que se desarrollen las competencias y los DBA en primaria.

Continuando con la planta docente, se observó que en el ETC hay docentes con formación curricular y metodológica, quienes desarrollan experiencias significativas que promueven el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, destacando también que estos proyectos y/o experiencias son acordes con las características de sus contextos. Es por ello que desde la ETC se debe promover el diseño y la implementación de una red de apoyo para docentes de inglés, en la que

se compartan experiencias, estrategias metodológicas, recursos, materiales educativos contextualizados.

Respecto a las instituciones educativas, se observó que algunas de ellas desarrollan su propio plan de bilingüismo atendiendo a las recomendaciones emanadas por el MEN en el marco de los programas de bilingüismo, pero también que muchas de ellas no. Esta razón justifica que, a nivel de ETC, se proporcionen orientaciones y herramientas para que las instituciones educativas dinamicen sus procesos, con el fin de diseñar e implementar su propio plan de bilingüismo institucional.

Finalmente, se observó que algunas instituciones educativas promueven el bilingüismo desde su gestión institucional. Esto implica que, desde cada una de las dimensiones de la gestión (directiva, académica, administrativa y financiera, y la gestión comunitaria), desarrollan de manera articulada estrategias enfocadas en mejorar la competencia comunicativa, lo cual se evidencia a través de mejores resultados en los niveles de dominio del inglés, razón que justifica la implementación de un plan estratégico del ETC para brindar orientaciones y herramientas a las instituciones para que, desde la gestión institucional, se dinamice la articulación del bilingüismo en cada uno de sus componentes.

### **Transformar la realidad educativa desde la gestión institucional**

Ahora bien, considerando que el énfasis de esta investigación es transformar la realidad educativa desde la gestión institucional, la mirada se remite hacia las instituciones educativas como escenarios para la formación bilingüe, pues en ellas también se concentra una gran responsabilidad. Es por esto que, a partir de la implementación de un árbol de problemas,

se analizó el bajo desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de las IED oficiales de Santa Marta, las causas con sus respectivos efectos, sustentándose en dos áreas: el área docente y el área institucional.

Área docente:

### **Causa 1: docentes con escasa formación disciplinar y/o metodológica.**

De acuerdo con la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 (MEN, 1994b), el inglés es un área obligatoria del currículo desde el ciclo de educación básica primaria. No obstante, con la Ley de Bilingüismo, Decreto 1651 de 2013 (MEN, 2013a), el aprendizaje del inglés inicia desde el primer grado de escolaridad; es decir, desde transición. Para garantizarlo, el MEN diseña los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016a), en los que especifica las habilidades de comprensión y expresión oral y escrita que los estudiantes deben desarrollar en cada uno de los grados durante su paso por el ciclo educativo. En este orden de ideas, se asume que los docentes, quienes orientan esta área desde transición hasta grado 11º, deben tener formación en este saber específico o, por lo menos, conocimiento didáctico del contenido (CDC). En otras palabras, un docente de transición, primaria y bachillerato debe, más que dominar el idioma, dominar metodológica y conceptualmente los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que espera abordar, con el fin de garantizar en sus estudiantes el desarrollo de las habilidades y los aprendizajes que se expresan en los DBA.

Sin embargo, la formación de los docentes de transición y primaria en inglés es prácticamente nula pues, a pesar de que ellos tienen formación para ejercer la labor docente, en el área de inglés son contados los casos en los que los docentes

dominan el saber específico. Por otra parte, se encuentran los docentes de bachillerato, educación básica secundaria y media, quienes, como licenciados y/o profesionales, sí tienen dominio del idioma; sin embargo, esto no implica necesariamente que sepan cómo enseñarlo y tampoco garantiza que los estudiantes aprendan lo que deben aprender.

Contraria a esta situación, aunque escasos, se encontraron también docentes que se actualizan constantemente y/o que continúan especializándose en el área. Los pocos docentes que tienen la oportunidad de seguir sus estudios de postgrado, llámese especialización o maestría en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, no solo se preparan para asumir el progreso que el país ha tenido en torno a los enfoques de la lengua, nuevas metodologías, técnicas y actividades, sino que también implementan estas innovaciones en el aula con el fin de garantizar los aprendizajes de sus estudiantes. En virtud de lo anterior, se evidencia que, como docentes, no solo se trata de dominar el inglés, sino que además se debe tener dominio acerca de la enseñanza del inglés.

El efecto que ocasiona tener docentes con escasa formación disciplinar y/o metodológica es tener estudiantes con un bajo desarrollo de habilidades comunicativas. No es suficiente con aprender un listado de palabras y reglas gramaticales, repetir diálogos o traducir textos para desarrollar la competencia comunicativa. Desafortunadamente, estas son las tareas más recurrentes en el aula, en las que el docente tiene poca preparación y hace lo que cree conveniente, dejando a un lado lo realmente importante, pues las habilidades se desarrollan en la medida en que se propongan actividades significativas que promuevan la comunicación y la interacción entre los estudiantes, el docente y el contexto. En este sentido, implica que el vocabulario, las reglas gramaticales y expresiones que

se aborden van orientadas a la producción oral y escrita como medios de comunicación verbal y no solo repetición de ideas.

### **Causa 2: docentes que desconocen los referentes curriculares y/o actualización legal.**

A nivel de Santa Marta, el MEN focalizó a 19 de las 75 instituciones educativas distritales (IED). Esto significa que solo el 25,3 % de las instituciones recibieron el acompañamiento del MEN. En otras palabras, el 74,7 % de las IED no recibieron capacitación docente acerca de los referentes curriculares y el uso de textos educativos ni recibieron el acompañamiento de un *fellow-teacher*. Tampoco docentes ni estudiantes de estas instituciones pueden aspirar a participar en inmersiones dentro y fuera del país. Todo lo anterior pone en desventaja a aquellas instituciones no focalizadas, pues en la mayoría de estas instituciones los referentes son desconocidos y/o mal implementados en el sentido en que no se aprovecha la riqueza que estos ofrecen para apoyar el proceso educativo, lo cual se convierte en prácticas pedagógicas que no siempre cumplen al 100 % con las exigencias del MEN en términos de referentes curriculares, así como tampoco implementan metodologías que propicien el desarrollo de la competencia comunicativa.

El efecto que ocasiona tener docentes que desconocen los referentes curriculares y/o la actualización legal es tener estudiantes con un bajo desarrollo de la competencia comunicativa. Esta competencia, que se configura a través del desarrollo simultáneo de las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística, está inmersa en los Estándares Básicos de Competencias de Lenguas Extranjeras: inglés, así como también en los Derechos Básicos de Aprendizaje, pues el escaso dominio del docente de estos referentes curriculares lo conduce a enfocarse en el desarrollo de aspectos gramaticales y léxicos que,



aunque son una parte fundamental en el aprendizaje de la lengua, no constituyen un todo y terminan convirtiéndose en actividades aisladas que poco o nada contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante.

Área institucional:

### **Causa 3: carencia de un proyecto institucional que potencie el bilingüismo.**

La gestión de un establecimiento educativo abarca cuatro áreas contempladas en su Proyecto Educativo Institucional (PEI): la gestión directiva, académica, administrativa y financiera y el área de la comunidad. A su vez, estas áreas comprenden procesos y componentes para cumplir con sus propósitos y consolidar su PEI. En ese sentido, desde la gestión directiva, centrada en el direccionamiento estratégico y la gestión académica, en el desarrollo de las competencias necesarias para el desarrollo personal, social y profesional de los estudiantes, la institución evidencia la forma en la que el bilingüismo se potencia.

En virtud de lo anterior, desde el área de gestión directiva se desarrolla, entre otros procesos, el direccionamiento estratégico y el horizonte institucional. Así, pues, tanto la visión, la misión y los objetivos cimientan el perfil institucional, asumiendo el desarrollo integral del educando. Como parte fundamental de este proceso, se encuentra la enseñanza del inglés, por ser uno de los objetivos generales de la educación básica, modificado recientemente por la Ley 1651 de 2013 (MEN, 2013a).

En otras palabras, esto significa que el inglés es uno de los ejes que cimientan el direccionamiento estratégico y el horizonte institucional. No obstante, no es asumido de esta manera en la mayoría de las instituciones, pues la misión institucional

apunta al mejoramiento continuo del ser, promoviendo, además del desarrollo en competencias cognitivas, la formación en valores para la sana convivencia. Aun así, desde la visión, las instituciones no garantizan el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, aunque esta sea una de las competencias básicas en el ciclo educativo. Tampoco se asume la importancia del inglés desde la misión institucional, pues las instituciones deben promover el mejoramiento de la calidad de vida y el entorno de los estudiantes. Sin embargo, el inglés no es considerado como uno de los factores que viabilizan ese mejoramiento y en contados casos es uno de los objetivos o de las metas institucionales.

Lo anterior propicia que el inglés sea considerado como un área aislada con poca o nula integración con las demás. En el mejor de los casos, se realizan algunas actividades que promueven el aprendizaje de la lengua extranjera, pero nunca llega a convertirse en un eje articulador entre las áreas y/ o los procesos institucionales. Por otra parte, en cuanto a los procesos y componentes que se desarrollan desde la gestión pedagógica, se debe evidenciar una verdadera articulación entre ellos mismos y con la visión y misión institucional. Adicional a esto, se debe evidenciar desde los distintos procesos —como el diseño pedagógico, las prácticas pedagógicas, la gestión de aula y el seguimiento académico—, el fortalecimiento del inglés. Sin embargo, la realidad demuestra que, aunque en las instituciones sí se realizan estos procesos, anualmente se someten a la evaluación institucional para determinar el plan de mejoramiento, pese a que en la mayoría de los casos este no asuma estrategias que permitan potenciar el bilingüismo.

El efecto que ocasiona la carencia de un proyecto institucional que potencie el bilingüismo es tener una gestión institucional que poco o nada impulsa el bilingüismo a través de

sus procesos y componentes. En otros términos, es una gestión institucional desarticulada en la que las diferentes dimensiones de la gestión que la integran tienen su propio horizonte, dejando a un lado el desarrollo de procesos institucionales que potencien en los estudiantes el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.

#### **Causa 4: carencia de estrategias institucionales y su seguimiento para el mejoramiento del dominio en la lengua extranjera.**

Una estrategia es concebida como un plan organizado que articula una serie de acciones con un objetivo deseado. En ese sentido, las estrategias institucionales a las que se refiere esta investigación son todas aquellas que apuntan a mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en la lengua extranjera. Así, pues, algunas de las instituciones han fortalecido las estrategias que surgen a partir del acompañamiento por parte del MEN. No obstante, otras instituciones han diseñado sus propias estrategias. En ocasiones, estas han sido exitosas e impulsadas por un docente de inglés o el grupo de docentes del área; logran convertirse en estrategias institucionales que se mantienen año tras año y se fortalecen. Por el contrario, es mayor el número de instituciones que implementan estrategias que obedecen a una solicitud del ente territorial solo por cumplir con un requerimiento. Este tipo de estrategias, al no ser asumidas institucionalmente, carecen de continuidad y transcendencia. Se convierten en acciones aisladas que poco o nada favorecen el fortalecimiento del bilingüismo en las instituciones educativas.

Ejemplo de ello es el análisis de los resultados de la prueba Saber 11; una práctica constante en las instituciones educativas que, en su mayoría, terminan brindando una información

en términos de cantidad de estudiantes ubicados en cada uno de los niveles de dominio. En el mejor de los casos, los resultados son el inicio del diseño y la implementación de una estrategia que apunta a mejorar esos niveles. En el peor de los casos, se realizan dos o tres acciones aisladas que no evidencian un mejoramiento de los estudiantes debido a que no hay un seguimiento constante para valorar la implementación de la o las estrategias implementadas. Todo esto acarrea que los estudiantes continúen evidenciando un bajo nivel de dominio de la competencia comunicativa en inglés de acuerdo con los resultados de la prueba Saber 11.

El efecto que ocasiona la carencia de estrategias institucionales y su seguimiento, para el mejoramiento del dominio en la lengua extranjera, es realizar acciones que poco o nada contribuyen a fortalecer el bilingüismo, pues las estrategias desarticuladas sin evaluación y seguimiento terminan siendo simples acciones que, contrario a aportar resultados positivos para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, terminan convirtiéndose en una serie de acciones que se desgastan, al no brindar aportes significativos y continuos para el mejoramiento de los procesos.

### **Causa 5: carencia de estrategias articuladoras entre transición, primaria y bachillerato.**

Si bien es cierto que, de acuerdo con su perfil académico, los docentes se ubican en un nivel de enseñanza, también es cierto que los docentes con formación disciplinar en inglés se hallan en el bachillerato, mientras que los docentes de la primaria, aunque están formados en otras áreas, desconocen la metodología de la enseñanza del inglés. En ese sentido, al desconocer los procesos metodológicos y las técnicas para la enseñanza de la lengua extranjera, la forma como estos docentes la abordan

no es la más apropiada para desarrollar la competencia comunicativa en sus estudiantes.

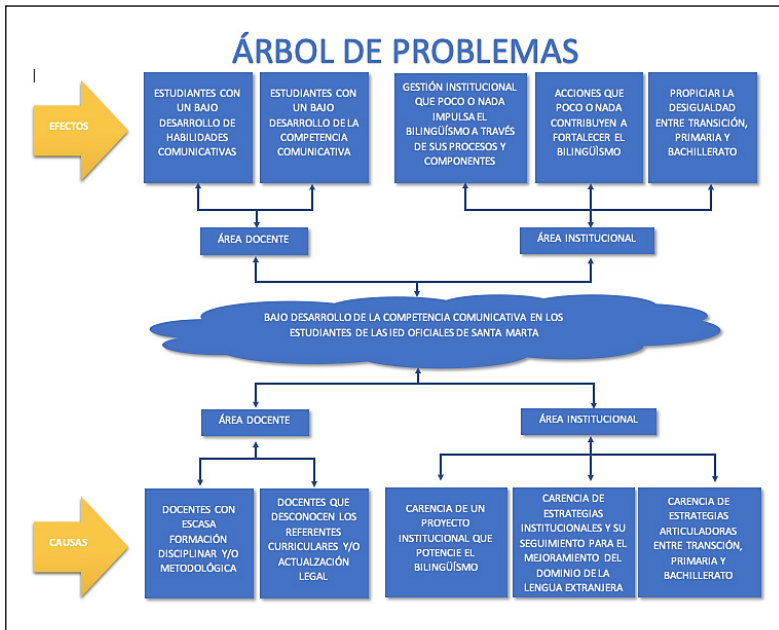
Como consecuencia de lo anterior, al finalizar la primaria los estudiantes poco o nada alcanzan el nivel de dominio esperado de la lengua. Sin embargo, este nivel no es evaluado al finalizar este ciclo, así que las falencias son solamente evidenciadas por el docente del grado 6°, quien constantemente se queja de los escasos aprendizajes y de las habilidades desarrolladas por los estudiantes en el ciclo anterior. En este orden de ideas, los docentes de bachillerato diseñan e implementan estrategias con el objetivo de mejorar el desempeño de sus estudiantes, pero estas estrategias, en la gran mayoría de casos, no cubren el ciclo anterior ni tampoco consideran el grado de transición.

De esta manera, la desigualdad entre transición, primaria y bachillerato continúa perpetuándose, pues al desconocer las estrategias implementadas en bachillerato, carecer de herramientas metodológicas para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés y no saber cómo implementarlas, los docentes se enfocan en trabajar vocabulario y gramática, privilegiando la competencia lingüística y desconociendo el desarrollo de las competencias pragmática y sociolingüística, que también hacen parte de la competencia comunicativa. En cuanto a las habilidades que los estudiantes deben desarrollar, enfatizan más la escritura, entendida esta como la transcripción y/o traducción de textos y no con el verdadero sentido de crear, de expresar sus ideas. Al enfatizar esta «escritura», desconocen las otras habilidades comunicativas como el escuchar, leer y hablar en inglés. En virtud de lo anterior, la metodología empleada poco o nada contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, dejando como resultado de este proceso el bajo dominio de los estudiantes en esta competencia al culminar el ciclo de primaria.

El efecto que ocasiona la carencia de estrategias articuladoras entre transición, primaria y bachillerato es propiciar la desigualdad entre estos ciclos educativos; desigualdad que continuarán evidenciando los docentes del grado primero y los del grado sexto, al identificar los vacíos que dejan los grados anteriores. Estos vacíos se convierten en una deuda que se acrecienta año a año.

La gráfica 15 representa el árbol de problemas en el que se sintetizan las causas y los efectos que emergen del bajo desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de las instituciones educativas oficiales de Santa Marta.

**Gráfica 15.** Árbol de problemas. Escenario real



Fuente: conclusiones extraídas del *Escenario real del bilingüismo en las IED oficiales de Santa Marta* (2016-2019).

Ahora bien, a partir de cada óptica desde la cual se realizó la lectura comprensiva/evaluativa del bilingüismo en las instituciones educativas de Santa Marta, emergieron estas cuatro conclusiones:

Conclusión 2.1. Los criterios de focalización de las instituciones educativas fueron excluyentes, pues, al querer impactar al mayor número de estudiantes, no consideraron las necesidades reales de las instituciones educativas.

Conclusión 2.2. A pesar de los esfuerzos realizados por los programas de bilingüismo, en Colombia el nivel de dominio de la competencia comunicativa en inglés es muy bajo y difiere de los resultados esperados por el MEN.

Conclusión 2.3 Las instituciones educativas deben redireccionar las gestiones directiva y académica para potenciar el bilingüismo institucionalmente.

Conclusión 2.4. La focalización realizada por el MEN, en el marco del Programa de Bilingüismo, ha abierto una brecha entre las instituciones educativas oficiales.

Articulando las conclusiones que surgieron en cada componente, se configuró la conclusión del capítulo 2:

Conclusión capitular 2. A partir de la lectura comprensiva/evaluativa del bilingüismo en las IED de Santa Marta, se afirma que el bilingüismo en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta es incipiente debido a que el 74,7 % de las instituciones carecen de los requerimientos necesarios para potenciarlo, ocasionando con esto el bajo desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Luego de configurar los escenarios ideal y real de manera paralela, se configuró el escenario posible que imprime el interés transformador a esta investigación.

## **Escenario posible. Una lectura estratégica, propositiva y transformadora para la implementación del bilingüismo en las instituciones de educación básica y media en Santa Marta**

El escenario posible, en términos de Berger (1957), es una construcción que emerge a partir de la reflexión del contexto actual (el deber ser y el ser) para alcanzar ese futuro deseable o, en términos de De Jouvenel (1964), futurible. Para ello, se debe comprender la realidad y actuar sobre ella de manera sistémica para lograr transformarla, resolviendo así una problemática actual.

En este sentido, se analizaron las características de las instituciones educativas como escenarios significativos para la formación bilingüe y, a manera de árbol de soluciones, las causas y los efectos que se esperan obtener en el escenario posible: escenario configurado a partir del contraste entre los retos y desafíos que emergen en el escenario ideal con las relevancias y opacidades que subyacen al escenario real, para finalmente brindar lineamientos de desarrollo que fortalezcan a las instituciones educativas oficiales de Santa Marta y se posicionen como escenarios claves para la formación bilingüe.



## **Las instituciones educativas como escenarios para la formación bilingüe**

La Constitución Política de Colombia (1991), como ley suprema, establece que la educación es un derecho fundamental de los colombianos (art. 67) y, a partir de esta disposición, la Ley 115 de 1994 señala las normas que regulan el servicio educativo, creando a las instituciones educativas para así dar cumplimiento a ese derecho. Así, pues, más que como lugares donde los educandos y educadores convergen para ser parte de ese proceso educativo, las instituciones educativas son concebidas como un sistema en el que se aborda la educación formal como un proceso en el que se forma al individuo como un ser integral con derechos y deberes asociados a una cultura y un entorno social (MEN, 1994b, art. 1).

En ese orden de ideas, la institución educativa es un sistema en el que se presta el servicio educativo según lo dispuesto en la Ley General de Educación (MEN, 1994b, art. 3), en tres niveles —preescolar, básica y media (art. 11)—, en los cuales se establece el logro de unos objetivos generales y específicos a partir de la formación en áreas obligatorias y opcionales del currículo que reflejen la realidad social, económica, ideológica y psicológica del contexto en el cual se encuentra inmersa.

En este sentido, los entes involucrados con la educación como el MEN, Secretarías de Educación, instituciones educativas, administrativos y docentes dirigen sus esfuerzos para cumplir con los objetivos propuestos, mejorando los ambientes educativos, también llamados ambientes de aprendizaje de los estudiantes. Y es que al referirnos a «ambientes educativos» no solo aludimos al contexto. En términos de Duarte (2003), el ambiente educativo va más allá de las condiciones materiales y las relaciones interpersonales básicas entre estudiantes

y docentes. Este autor considera que los procesos educativos, que giran en torno a la implementación del currículo, involucran acciones, vivencias y experiencias de los participantes, que como seres activos participan estableciendo relaciones entre sí y con su entorno; aunado a esto, la infraestructura necesaria y el caminar todos en la misma dirección propician lograr los objetivos culturales propuestos.

En consecuencia, los ambientes educativos o ambientes de aprendizaje se constituyen como escenarios significativos en la medida que son creados intencionalmente. En ellos se implementan metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje autorregulado, aprendizaje basado en indagación o *flipped classroom* (clase invertida). Estos escenarios significativos son dinámicos y flexibles; por ello, se configuran diversas interacciones entre estudiantes y docentes que suscitan la activación de los conocimientos previos para relacionarlos con los aprendizajes nuevos a través del desarrollo de actividades retadoras y motivadoras, empoderando a los estudiantes para que desarrollen sus habilidades y competencias. Ahora bien, ¿cómo lograr que estos escenarios significativos abarquen no solo el aula, sino también la institución educativa en general?

La Ley General de Educación (MEN, 1994b), en su artículo 9, establece como fin de la institución educativa ofrecer educación desde el preescolar hasta la media. Para cumplir con este fin, la institución educativa requiere el consenso de las personas que en ella intervienen, configurando así una estructura jerárquica, normativa y funcional que propicie el desarrollo integral de los educandos. Estas acciones, además, resaltan los valores institucionales y las relaciones interpersonales entre sus miembros, quienes comparten la visión institucional y son empoderados a través de un ejercicio constante

de reflexión profunda orientada hacia la misión, configurándose así la institución como una organización educativa. Por consiguiente, las instituciones educativas pueden configurarse como escenarios significativos si y solo si todos sus miembros están empoderados para cumplir con los objetivos institucionales; sin embargo, ¿cómo lograr que uno de esos objetivos sea la formación en bilingüismo?

Desafortunadamente, no existe una fórmula mágica. No obstante, existen fundamentos legales y curriculares emanados por el MEN para todo el territorio colombiano. Esto sugiere que las instituciones deben asumir estos requerimientos de manera tal que se conviertan en una serie de retos y desafíos que deban afrontar con el objetivo de cumplir con las metas propuestas. Por otra parte, existe la realidad de las instituciones educativas. Esa realidad donde no todo es color de rosa, pues existe un sinnúmero de tonos que las hacen únicas e irrepetibles; en muchas ocasiones, esas tonalidades facilitan o, por el contrario, dificultan la consecución de los retos.

Ahora bien, desde la Ley de Bilingüismo se posiciona a la lengua extranjera como uno de los objetivos de la educación básica y media, empoderando a las instituciones educativas para que establezcan entre sus objetivos institucionales el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. De esta manera, se busca que todas y cada una de las acciones que se desarrollen propicien un escenario significativo, un escenario donde haya un compromiso institucional por parte de la comunidad educativa para promover el bilingüismo.

Consecuente con lo anterior, surge la conclusión 3.1.

Conclusión 3.1. Las dinámicas interpersonales entre los miembros de una institución educativa, empoderados para lograr los objetivos institucionales, propician la construcción de un escenario significativo para la formación bilingüe.

Luego de identificar las características que posicionan a una institución educativa como escenario bilingüe, se analizaron las causas y los efectos que emergen en el escenario posible.

### **Causas y efectos del escenario posible**

Con base en el análisis de las causas y los efectos que subyacen al bajo desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de las IED oficiales de Santa Marta, expuestos en el árbol de problemas, se analizaron también, con una mirada positiva, las causas y los efectos que se esperan del escenario posible. Todo esto para configurar el árbol de soluciones; en otras palabras, el escenario que se desea lograr para potenciar el bilingüismo.

#### **Causa 1. Docentes con formación disciplinar y/o metodológica**

Como área obligatoria del currículo, la enseñanza del inglés debe iniciarse desde transición. En ese sentido, sería ideal que el docente a cargo de esta área domine el idioma; sin embargo, lo más importante es que domine la didáctica de la lengua, que implemente estrategias metodológicas que permitan a sus estudiantes desarrollar habilidades comunicativas y, así, alcanzar las metas propuestas para el grado, en términos de nivel de dominio de la lengua, que deben desarrollar sus estudiantes en cada uno de los ciclos del sistema educativo.

El efecto que ocasiona tener docentes con formación disciplinar y/o metodológica es tener estudiantes con un buen desarrollo de las habilidades comunicativas. Ejemplificando lo anterior, tenemos al docente que conoce que la metodología de la enseñanza del inglés implica diseñar actividades que

promuevan el *input* y el *output*. El *input* (escucha y lectura) que le va a servir como material lingüístico, pragmático y sociocultural que luego utilizará en el *output* (habla y escritura); es decir, en los procesos de producción donde el estudiante evidenciará sus aprendizajes. En otras palabras, no basta con enseñar la gramática y/o traducir palabras y pronunciarlas bien. Aquí lo más importante es que el estudiante aprenda a escuchar y leer en inglés para hacer asociaciones mentales que le permitan hacer sus propias construcciones lingüísticas para expresar sus ideas a través del código verbal (hablado y escrito) y no verbal.

## **Causa 2. Docentes que dominan los referentes curriculares y/o actualización legal**

Comprender la naturaleza y el alcance de cada uno de los referentes curriculares —llámense lineamientos curriculares, estándares, DBA— implica diseñar la práctica pedagógica de acuerdo con sus orientaciones, pues el dominio de la lengua no solo consiste en el aprendizaje memorístico de términos o simplemente en la traducción. Desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes, tal como lo establecen los estándares, implica diseñar actividades significativas en las que los estudiantes interactúen con los demás, logrando así desarrollar competencias e involucrando con ello sus habilidades comunicativas: escuchar, leer, hablar y escribir, a la vez que los aprendizajes.

El efecto que ocasiona contar con docentes que conocen los referentes curriculares y/o se actualizan en términos legales respecto a la enseñanza del inglés es tener estudiantes con un buen desarrollo de la competencia comunicativa. Ejemplificando lo anterior, tenemos al docente que se actualiza

constantemente respecto a los referentes curriculares y metodológicos para la enseñanza del inglés; por ello domina los aprendizajes y las competencias que el estudiante debe desarrollar en cada grado del ciclo educativo. En consecuencia, el docente diseña sus actividades implementando estrategias metodológicas actualizadas que consideren las características contextuales y los gustos de sus estudiantes para abordar temáticas de su interés, que sirvan como pretexto para promover la interacción comunicativa entre ellos.

### **Causa 3. Proyecto institucional que proyecte el bilingüismo**

Desde la gestión directiva y la gestión académica se proyecta el bilingüismo institucionalmente. Esto es, a partir de su direccionamiento estratégico, visión, misión, objetivos institucionales e, incluso, la misma metodología, se logra potenciar el bilingüismo. Desde estos componentes, la institución demuestra ser parte de la comunidad a la que pertenece, a la vez que se proyecta como ente articulador entre la comunidad y la sociedad. Por otra parte, los procesos que conforman la gestión académica —llámense diseño pedagógico, prácticas pedagógicas, gestión de aula y seguimiento académico—, si bien es cierto que dan cuenta de las especificidades del área (inglés), también deben evidenciar esa articulación con el horizonte institucional y, de esa manera, proyectar el bilingüismo institucionalmente.

El efecto que ocasiona tener un proyecto institucional que proyecte el bilingüismo es tener una gestión institucional que impulsa el bilingüismo a través de sus procesos y componentes. Ejemplificando lo anterior, tenemos a la institución que desde su visión se proyecta como una institución que aporta

al desarrollo social, promoviendo el inglés como una herramienta que contribuya a ese desarrollo; y que desde la misión plantea acciones conjuntas que viabilizan el desarrollo integral del educando y proponen el desarrollo de la competencia comunicativa como uno de los elementos que promueven ese mejoramiento. Desde los objetivos institucionales, plantean el dominio de la lengua extranjera como una de sus metas. En concordancia con lo anterior, la gestión pedagógica plantea un plan de estudios que justifica la enseñanza del inglés de acuerdo con las necesidades y características de sus estudiantes, se fundamenta legalmente en los referentes curriculares actualizados, sustenta sus bases teóricas y metodológicas en autores reconocidos por sus aportes al área, presenta un enfoque metodológico articulado con el horizonte institucional e implementa unos recursos para el aprendizaje que potencian el desarrollo de las habilidades comunicativas en sus estudiantes.

#### **Causa 4. Estrategias institucionales y su seguimiento para el mejoramiento del dominio de la lengua extranjera**

Las estrategias institucionales se conciben como el plan organizado que establece una serie de acciones, seguimiento, tiempos, responsables y metas esperadas, orientadas hacia el mejoramiento del dominio de la lengua extranjera. En otros términos, la institución diseña su propio plan, considerando las necesidades y los intereses de sus estudiantes, las características del contexto, el énfasis institucional, el uso real del idioma, aunando esfuerzos para que todos los miembros de la institución sean partícipes y no se limite única y exclusivamente al docente y/ o al área de inglés.

El efecto que ocasiona diseñar e implementar unas estrategias institucionales y hacerles seguimiento constante para el mejoramiento del dominio de la lengua extranjera es fortalecer todas aquellas acciones que contribuyan a fortalecer el bilingüismo. Ejemplificando lo anterior, tenemos a la institución que lleva a cabo un proyecto de bilingüismo en el que, entre otras actividades, año a año evalúa los resultados de las pruebas Saber de sus estudiantes, diseña estrategias de mejoramiento estableciendo metas, acciones concretas, tiempos, responsables y resultados esperados. No obstante, sin lugar a dudas lo más importante es que evalúa esas estrategias, antes implementadas, para darles continuidad o hacer los ajustes necesarios y así alcanzar las metas propuestas. Así, pues, al ser estrategias institucionales, son de carácter obligatorio para todos los miembros de la institución, quienes trabajan de manera conjunta para alcanzar la misma meta.

### **Causa 5. Estrategias articuladoras entre transición, primaria y bachillerato**

De acuerdo con la Ley General de Educación (MEN, 1994b), el ciclo educativo inicia desde transición, continúa con la básica primaria y secundaria para, finalmente, culminar en la educación media. Es en el grado 11° en el que los estudiantes presentan la prueba Saber, que incluye inglés, y en el que finalmente se determina el nivel de dominio de la lengua extranjera. Es por ello que los docentes del bachillerato (básica secundaria y media) enfocan sus esfuerzos en plantear estrategias que propicien el mejoramiento en los resultados de dicha prueba. Estas estrategias deben ser institucionales; es decir, abarcar cada uno de los ciclos que se ofrecen en el plantel educativo. En otras palabras, se trata de estrategias



que permitan evidenciar el nivel de dominio de la lengua de los estudiantes al finalizar cada conjunto de grados, tal como lo establecen los Estándares Básicos de Lenguas Extranjeras: inglés (MEN, 2006b). En este orden de ideas, al culminar el grado tercero los estudiantes deben alcanzar un nivel principiante A1; grado quinto, básico 1; grado séptimo, básico 2; grado noveno, preintermedio 1; y grado 11<sup>o</sup>, preintermedio 2: nivel B1, la meta esperada.

El efecto que ocasiona implementar estrategias articuladoras entre transición, primaria y bachillerato es propiciar la igualdad entre estos niveles educativos, en términos de la implementación de una metodología que propicie el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes; el uso de recursos educativos que promuevan el aprendizaje y desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes; el acompañamiento institucional a los docentes de transición y primaria en la actualización permanente respecto a referentes curriculares; y el dominio didáctico de los contenidos, que involucren los intereses de los estudiantes. Sin embargo, lo más importante es el apoyo institucional que se les brinde a transición y primaria para que los estudiantes logren evidenciar sus avances respecto al dominio de la lengua.

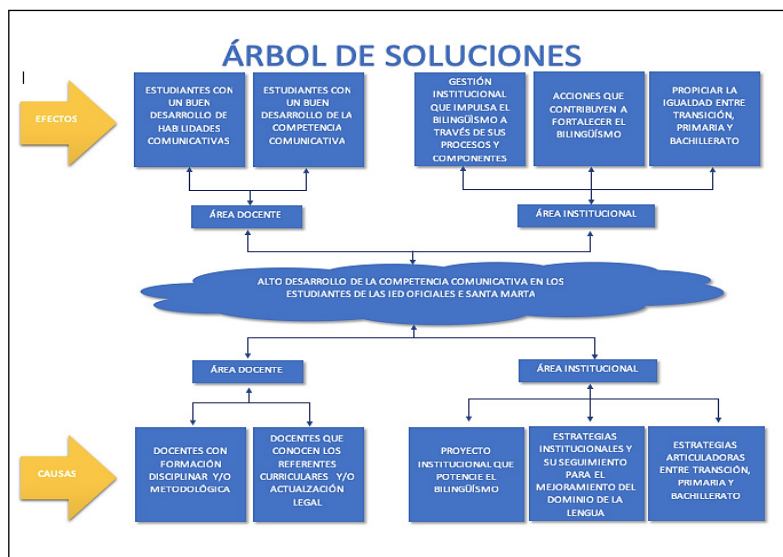
Consecuente con lo anterior, surge la conclusión 3.2.

Conclusión 3.2. El escenario posible es un conjunto de acciones transformadoras, que emergen a partir del análisis de causas y efectos del problema, proponiendo, con ellas, una solución definitiva para potenciar el bilingüismo en las instituciones educativas.

En este sentido, se imprimió al problema una visión positiva y realista, definiendo, desde las causas, acciones factibles de lograr, de manera tal que los efectos para cada causa contribuyan a la transformación y solución definitiva del

problema antes planteado, como se expone en la gráfica 16, árbol de soluciones.

**Gráfica 16.** Árbol de soluciones. Escenario posible.



Fuente: Conclusiones extraídas del *Escenario real del bilingüismo en las IED de Santa Marta* (2016-2019).

### **Lineamientos de desarrollo para fortalecer a las instituciones educativas oficiales de Santa Marta y posicionarlas como escenarios significativos para la formación bilingüe**

El análisis crítico, con carácter transformador, al contraste entre lo ideal y lo real, posibilitó, desde la perspectiva, la construcción de lineamientos de desarrollo que propician el fortalecimiento de las instituciones educativas para posicionarlas como escenarios significativos que potencien el bilin-

güismo. En la tabla 13 se condensa la información obtenida en los escenarios ideal y real y los lineamientos de desarrollo que emergen del contraste de esos escenarios.

**Tabla 13.** Lineamientos de desarrollo del escenario posible para la formación bilingüe en las IED de Santa Marta

Escenario ideal	Escenario real	Escenario posible
<b>Retos y desafíos (basados en las disposiciones ministeriales)</b>	<b>Problemas (basados en las relevancias y opacidades)</b>	<b>Soluciones (basados en el contraste entre escenario ideal y escenario real)</b>
<p><b>Reto 2:</b> Brindar orientaciones pedagógicas y disciplinares a sus docentes de acuerdo con las características contextuales.</p> <p><b>Reto 4:</b> Abordar el enfoque comunicativo de la lengua.</p> <p><b>Reto 6:</b> Seguir las recomendaciones metodológicas expuestas en los lineamientos curriculares.</p>	<p><b>Causa 1</b> Docentes con escasa formación disciplinar y/o metodológica.</p>	<p><b>Lineamiento 1</b> Establecer entre las políticas institucionales la capacitación permanente y actualizada para los docentes de inglés y primaria, relacionada con el saber disciplinar y metodológico, para abordarlo de manera comunicativa.</p>
<p><b>Reto 5:</b> Lograr que el 100 % de los estudiantes, al finalizar el ciclo educativo, grado 11°, demuestren a través de los resultados de las pruebas Saber un nivel de dominio de la competencia comunicativa B1.</p> <p><b>Reto 7:</b> Diseñar la planeación de aula con base en los saberes y las habilidades que los estudiantes deben desarrollar en cada grado.</p>	<p><b>Causa 2</b> Docentes que desconocen los referentes curriculares y/o la actualización legal.</p>	<p><b>Lineamiento 2</b> Diseñar estrategias institucionales de actualización para los docentes de inglés y primaria, relacionada con los referentes curriculares y metodológicos.</p>

Escenario ideal	Escenario real	Escenario posible
Retos y desafíos (basados en las disposiciones ministeriales)	Problemas (basados en las relevancias y opacidades)	Soluciones (basados en el contraste entre escenario ideal y escenario real)
<p><b>Reto 8:</b> Tener en cuenta las orientaciones sugeridas para la elaboración de una propuesta curricular institucional, que se estructure coherentemente con los parámetros ministeriales y las necesidades contextuales.</p> <p><b>Reto 9:</b> Diseñar un currículo institucional que, además de considerar los requerimientos ministeriales y las necesidades contextuales propias, sea articulado entre los grados de transición y primaria con los grados de bachillerato.</p>	<p><b>Causa 3</b> Carencia de un proyecto institucional que potencie el bilingüismo.</p>	<p><b>Lineamiento 3</b> Proyectar, desde la gestión institucional y académica, los procesos que potencien el bilingüismo.</p>
<p><b>Reto 1:</b> Diseñar estrategias institucionales que propicien la implementación de métodos y estrategias metodológicas que potencien el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes.</p> <p><b>Reto 3:</b> Propiciar en los estudiantes el aprendizaje, no solo de los aspectos lingüísticos, sino también culturales, que implican el aprendizaje de la lengua extranjera.</p>	<p><b>Causa 4</b> Carencia de estrategias institucionales y su seguimiento para el mejoramiento del dominio en la lengua extranjera</p>	<p><b>Lineamiento 4</b> Diseño, implementación y seguimiento continuo de un plan estratégico institucional para potenciar el desarrollo del bilingüismo.</p>
<p><b>Reto 10:</b> A nivel de transición y primaria, diseñar la malla curricular institucional que considere las disposiciones ministeriales y las necesidades y particularidades del contexto</p>	<p><b>Causa 5</b> Carencia de estrategias articuladoras entre transición, primaria y bachillerato.</p>	<p><b>Lineamiento 5</b> Diseño e implementación de estrategias articuladoras entre transición, primaria y bachillerato.</p>

Fuente: Conclusiones extraídas del *Escenario real del bilingüismo en las IED de Santa Marta* (2016-2019).

A partir del análisis anterior, las instituciones oficiales de educación básica y media lograrán imprimir un carácter transformador a esa realidad que afrontan, para lograr posicionarse como escenarios significativos para la formación bilingüe. En ese sentido, las instituciones deben adoptar los lineamientos de desarrollo que emergen en este escenario posible.

### **Lineamiento 1**

Establecer, entre las políticas institucionales, la capacitación permanente y actualizada para los docentes de inglés y primaria, relacionada con el saber disciplinar y metodológico, para abordarlo de manera comunicativa.

Si bien es cierto que el 25,3 % de las instituciones educativas oficiales en Santa Marta recibieron acompañamiento del PNB y, a partir de allí, los docentes formados tienen conocimientos disciplinares y metodológicos actualizados, también es cierto que el 74,7 % de las instituciones no cuentan con este recurso. No obstante, en la gran mayoría de instituciones existen docentes que por su propia cuenta se han capacitado, ya sea con estudios de postgrado en el área o con formación no formal, pero que, de igual manera, aportan al mejoramiento de la enseñanza del idioma.

En este sentido, las instituciones deben identificar el y/o los docentes con mayor formación para que sea el líder del área y promueva jornadas de capacitación con los demás docentes del área y los de primaria respecto al saber disciplinar y metodológico. Esto, teniendo en cuenta que no solo se trata de brindarles las herramientas, sino también de hacer un seguimiento constante del uso de ellas.

Así, pues, las instituciones deben, además, considerar que la carga académica asignada a estos docentes líderes puede y debe estar distribuida entre la formación de estudiantes y la

formación de docentes, de manera tal que el tiempo dedicado a formar a sus propios compañeros sea reconocido y no se convierta en una actividad extra que, en muchos casos, se ha implementado, pero que termina abandonándose por el exceso de carga laboral que acarrea.

## **Lineamiento 2**

Diseñar estrategias institucionales de actualización para los docentes de inglés y primaria, relacionada con los referentes curriculares y metodológicos.

Las instituciones han venido trabajando con un plan de área, estipulado en el PEI, que debe considerar sus características contextuales. No obstante, en la mayoría de las instituciones, especialmente en aquellas que no han tenido acompañamiento del MEN, este plan de área — aunque incluye elementos curriculares como los estándares y, más recientemente, los DBA— no necesariamente garantiza que los aprendizajes y las habilidades que se requieran para el desarrollo de la competencia comunicativa se estén abordando de manera óptima.

En ese sentido, las instituciones deben ofrecer a sus docentes diversas estrategias para el aseguramiento del aprovechamiento de estos recursos. En otras palabras, los docentes deben asumir que no se trata de escribir el estándar y DBA que se relaciona con la temática, sino, por el contrario, analizar estos elementos y, a partir de ellos, seleccionar los temas y las actividades que apunten a desarrollar tanto los aprendizajes como las habilidades comunicativas.

Basados en esta premisa, la institución debe asegurar, dentro de sus estrategias, que sus docentes logren desarrollar sus planeaciones de área, actualizándolas constantemente, siguiendo las orientaciones metodológicas emanadas por el

MEN y adoptándolas de acuerdo con sus características y necesidades contextuales.

### **Lineamiento 3**

Proyectar, desde la gestión institucional y académica, los procesos que potencien el bilingüismo.

Con el propósito de potenciar el bilingüismo, las instituciones educativas deben replantear los objetivos institucionales que denoten la importancia del inglés como uno de los ejes que viabilizan el desarrollo integral de los educandos. En ese sentido, garantizar el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera durante cada uno de los ciclos escolares. Para ello, debe implementar algunos ajustes y/o transformaciones en cada uno de los procesos institucionales.

Desde el proceso de diseño pedagógico y curricular de la gestión académica, diseñar el plan de área de inglés, cuyos componentes evidencien la importancia de la lengua extranjera y una verdadera articulación. En este orden de ideas, cada componente debe ser fortalecido así: en la justificación, no solo es importante manifestar la importancia que el inglés ha venido adquiriendo a través de los años en nuestro país, sino que además se deben exponer las razones por las cuales se enseña inglés en la institución educativa, considerando las características propias del contexto en el que se encuentra y las necesidades de los estudiantes en torno al aprendizaje de la lengua extranjera.

De igual manera, se hace imprescindible que se acuerde el enfoque o los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, pues, a partir de este, se definen los objetivos, la metodología, los métodos, los recursos, el perfil del docente, el perfil del estudiante, las temáticas a abordar y, no menos

importante, las actividades que se desarrollaran para lograr los objetivos propuestos. Sin embargo, es importante también destacar aquí que este enfoque propio de la lengua debe estar articulado con el modelo pedagógico institucional, de manera tal que desde esta área se potencien la visión, la misión y los objetivos institucionales. Con relación a los objetivos del área de inglés, además de estar articulados con los objetivos institucionales y los objetivos ministeriales, deben estar acordes con el enfoque de la lengua que se desea potenciar.

Por otra parte, la fundamentación teórica que sustenta los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua no solo debe evidenciarse en la planeación del área, sino también promover los objetivos del área, de la institución y del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Tanto los fundamentos teóricos como los referentes curriculares —Lineamientos Curriculares en Lengua Extranjera (MEN, 1999), Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: inglés (MEN, 2006b) y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) (MEN, 2016a) — deben estar explícitos en la planeación, evidenciando con ello que se desarrollan las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística de la competencia comunicativa y los DBA en cada uno de los grados y períodos escolares.

Acorde con esta fundamentación teórica y curricular, se plantean los métodos y las estrategias metodológicas que orientan los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. En otras palabras, la metodología define el método o los métodos a implementarse en el aula y estos, a su vez, definen las técnicas y los procedimientos que se abordarán para cumplir con los objetivos propuestos en el área. Aquí es importante señalar que tanto las técnicas como los procedimientos que se deben implementar son específicos de la enseñanza del inglés y, para abordarlos, se deben tener unos co-



nocimientos mínimos. Con esto se quiere evidenciar que no todo aquel que sepa hablar un idioma conoce la metodología para enseñarlo.

Por último, respecto a la planeación es importante resaltar que las instituciones deben propiciar los espacios para la interacción con los docentes y estudiantes en la lengua extranjera. En otras palabras, el aumento de la intensidad horaria semanal para las horas de clase de inglés es un punto a favor en las instituciones educativas; sin embargo, esta intensificación debe realizarse de igual manera en los ciclos de básica primaria y básica secundaria, con el fin de lograr el desarrollo de los objetivos institucionales propuestos y garantizar los DBA de los estudiantes en cada uno de los grados de educación.

Desde el proceso de prácticas pedagógicas de la gestión académica, se debe velar para que los recursos educativos que soportan los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés sean los emanados por el Ministerio de Educación, con el propósito de unificar criterios institucionales y seguir las orientaciones dadas, implementando la metodología de las pruebas Saber en el aula a través de este material. Adicional a ello, las instituciones deben contar con igualdad de condiciones que favorezcan los procesos; es decir, con laboratorios de bilingüismo donde se puedan desarrollar las habilidades de *listening* y *speaking* sin interrupciones.

De igual manera, desde este proceso, se debe velar para que las instituciones desarrollen proyectos transversales que potencien el bilingüismo, adicional a los proyectos que reglamenta la Ley 115. Un proyecto transversal que se articule con el inglés no solo favorece la consecución de los objetivos de cada una de las áreas, sino que además permite a los estudiantes fortalecer su competencia comunicativa, al emplear el idioma en otros contextos fuera del aula.

Desde el proceso de gestión de aula, se plantean metas y estrategias del área: para que estas metas y estrategias sean exitosas, no solo deben considerar las necesidades de los estudiantes y las particularidades del contexto, sino que también deben estar articuladas con las metas institucionales, de manera tal que desde el área se trabaje para su consecución.

Desde el seguimiento académico, se deben diseñar estrategias de apoyo para aquellos estudiantes con dificultades en el proceso de aprendizaje, definiendo objetivos, tiempos y actividades a realizar. A la vez, se deben considerar, dentro de la actualización anual de los planes de área, los planes de acción que emergen como producto del análisis evaluativo durante el desarrollo del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).

#### **Lineamiento 4**

Diseño, implementación y seguimiento continuo de un plan estratégico institucional para potenciar el desarrollo del bilingüismo.

¿Qué factores intervienen para que una estrategia sea o no exitosa? De acuerdo con los actores sociales, no solo se trata de diseñar una serie de acciones que apunten a un objetivo, pues además se requiere un seguimiento constante. En otras palabras, se trata de evaluar si la implementación de la estrategia se realizó de acuerdo con el plan diseñado y si los resultados fueron los esperados. En ese sentido, si los resultados obtenidos son favorables, se continúa la implementación de la estrategia, buscando fortalecerla. Si, por el contrario, los resultados y/o la implementación no fue según lo planeado, se deben analizar los motivos que propiciaron dicho resultado, ya sea para reemplazar la estrategia o para rediseñarla. Sin embargo, es definitivamente este seguimiento a las estrate-

gias institucionales el que permite que haya un mejoramiento constante y se logre el objetivo trazado.

Este análisis evaluativo de estrategias no es una actividad reciente ni tampoco implementada por la libre decisión de las instituciones. Esta actividad es parte del Plan Operativo Anual; es una herramienta que la institución debe utilizar para planificar las acciones que le permitan alcanzar los objetivos propuestos.

Si bien es cierto que el análisis de pruebas Saber es una de las acciones que se desarrollan anualmente en las instituciones, también es cierto que dicho análisis debe ser el inicio de una estrategia institucional de mejoramiento, pues además de identificar la cantidad de estudiantes en cada uno de los niveles de dominio de la lengua, se debe realizar un análisis profundo en el que se identifiquen las competencias, los componentes y las habilidades en las que los estudiantes presentan deficiencias y, con base en ellas, determinar estrategias institucionales de apoyo para profundizar en esos aprendizajes. Algunas de las instituciones ya han tenido avances significativos en cuanto al diseño y a la implementación de estrategias para potenciar el mejoramiento del inglés en sus estudiantes. Sin embargo, es imprescindible que dichas estrategias no solo les competan a los docentes de inglés, sino que sean institucionalizadas. Es decir, conocidas e implementadas por toda la comunidad educativa, con el objetivo de que se reconozcan y se desarrollen como proyectos transversales que se vivencien a partir de las distintas áreas.

Así, pues, a través del diseño y la implementación de un plan estratégico que involucra actividades, recursos, métodos, responsables, tiempos definidos, resultados esperados y, lo no menos importante, el seguimiento, permiten que la institución logre posicionarse como un escenario que potencie el desarrollo del bilingüismo.

## Lineamiento 5

Diseño e implementación de estrategias articuladoras entre transición, primaria y bachillerato.

La manera como las instituciones educativas asumen el diseño, la implementación y evaluación de estrategias propicia el cumplimiento o no de los objetivos. En otras palabras, las estrategias deben ser institucionales, asumidas por la totalidad de los docentes, teniendo en cuenta el nivel educativo y las metas que se esperan lograr en cada uno de ellos. Así, pues, al culminar el ciclo educativo se espera que los estudiantes logren el nivel de dominio de B1 de la lengua extranjera. Es decir que, como usuarios independientes, cuenten con la fluidez necesaria para comunicarse. Y, a nivel de transición y primaria, el nivel de dominio debe ser A2.1, que significa un nivel básico 1. Este nivel se traduce en estudiantes capaces de comunicarse en situaciones cotidianas con expresiones de uso frecuente y vocabulario elemental.

En virtud de lo anterior, las estrategias que generalmente se diseñan en bachillerato, por ser en este nivel donde se encuentran los docentes con formación en el área, deben, además de apuntar al desarrollo de la competencia comunicativa, articular los ciclos de transición, primaria y bachillerato, y considerar las metas que se esperan lograr en cada uno de estos ciclos.

Dichas estrategias deben definir el punto de partida y la meta esperada, así como también todos los elementos que intervienen en este proceso: acciones a seguir, tiempo de ejecución, logros de cada acción, responsables y recursos, pero, sin lugar a dudas, lo más importante es su evaluación constante para el rediseño y/o los ajustes necesarios, con el fin de lograr la meta esperada en cada uno de los ciclos escolares.

En este orden de ideas, el reto que tienen las instituciones debe enfocarse en la capacitación de sus docentes de transición y primaria, para que desarrollen los aprendizajes de los estudiantes a la luz de los referentes curriculares, implementando una metodología acorde con el enfoque de la lengua que se desea privilegiar a nivel institucional y con las necesidades de sus estudiantes. Por otra parte, en cuanto a los docentes de secundaria y media, es imprescindible que se actualicen no solo en referentes curriculares, sino también en enfoques metodológicos que propicien la planeación de actividades y estrategias que garanticen los aprendizajes de los estudiantes.

Ahora bien, esta formación y actualización deben ir de la mano y de manera constante. Es decir, debe considerarse transición, primaria y bachillerato como una sola institución que tiene un enfoque metodológico institucional y, por ende, todas las actividades, tareas y estrategias que se planeen deben ser coherentes y estar enfocadas en lograr las metas institucionales relacionadas con el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. Visto de esta forma, los lineamientos de desarrollo son estratégicos, en la medida que brindan orientaciones para que las instituciones educativas oficiales de Santa Marta logren posicionarse como escenarios significativos para la formación bilingüe; sin embargo, no se constituyen en sí mismos como fórmulas mágicas, pues su carácter estratégico implica diseñar un plan que abarque una serie de acciones, resultados esperados, tiempos y responsables, de manera tal que todos los miembros de la comunidad educativa estén comprometidos con esa transformación hacia el bilingüismo.

Con base en lo anteriormente expuesto, surge la conclusión 3.3:

**Conclusión 3.3.** Los lineamientos de desarrollo, que emergen del contraste del escenario ideal y real, proponen acciones

transformadoras para que las instituciones educativas oficiales potencien el bilingüismo.

A manera de síntesis, se establecieron tres conclusiones en el desarrollo del capítulo 4:

Conclusión 3.1. Las dinámicas interpersonales, entre los miembros de una institución educativa empoderados para lograr los objetivos institucionales, propician la construcción de un escenario significativo para la formación bilingüe.

Conclusión 3.2. El escenario posible es un conjunto de acciones transformadoras, que emergen a partir del análisis de causas y efectos del problema, proponiendo, con ellas, una solución definitiva para potenciar el bilingüismo en las instituciones.

Conclusión 3.3. Los lineamientos de desarrollo, que emergen del contraste del escenario ideal y real, proponen acciones transformadoras para que las instituciones educativas oficiales potencien el bilingüismo.

Recapitulando lo expuesto en estas conclusiones, se lleva que la conclusión del capítulo 3:

Conclusión capitular 3. Transformar las instituciones educativas oficiales de Santa Marta para que se configuren como escenarios bilingües es una tarea que implica, además de la implementación de los lineamientos estratégicos, el compromiso y la orientación al logro de todos los miembros de la institución para lograr el objetivo.

A manera de cierre se destaca que, debido a la necesidad permanente de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, que se lleva a cabo en las instituciones educativas oficiales, se abordó esta investigación que, poco a poco, fue develando hallazgos que permitieron establecer razonamientos en torno al bilingüismo. Estos razonamientos ponen en evidencia que en Colombia el

bilingüismo se refiere al dominio del inglés como lengua extranjera, invisibilizando con ello la multiplicidad de lenguas nativas que se hablan en el país. Por otra parte, se evidenció que, aunque existen normativas ministeriales y referentes curriculares emanados por el Ministerio de Educación Nacional para el desarrollo del bilingüismo, los resultados históricos obtenidos por los estudiantes en las pruebas Saber de inglés 11° ponen en tela de juicio las estrategias que las instituciones educativas implementan para cumplir con las metas establecidas por el MEN. No obstante, los razonamientos también destacan las acciones estratégicas que el MEN, a través de los programas de bilingüismo, ha venido implementando para mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, al igual que las falencias y vicisitudes que subyacen a partir de la implementación de estos programas y las políticas educativas, y que han quedado al descubierto a través de múltiples investigaciones a nivel nacional e internacional en torno al bilingüismo.

Entre los aciertos y avances que se han implementado en torno al bilingüismo, está la creación de referentes curriculares como los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, en los que se establece como meta el desarrollo de la competencia comunicativa, haciendo énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas; los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), en los que se establecen los aprendizajes que los estudiantes deben desarrollar en cada grado; la creación de la Ley de Bilingüismo, cuyas reformas y adiciones a la Ley General de Educación permiten enfatizar el desarrollo de la competencia comunicativa; la formulación del Currículo Sugerido, las Orientaciones y Principios Pedagógicos (para docentes y para Secretarías de Educación e instituciones educativas) para abordarlo y desarrollar proyectos en torno al bi-

lingüismo; y las Mallas de Aprendizaje, en las que se establece la progresión y articulación de los aprendizajes, así como también la implementación de estrategias pedagógicas y metodológicas a través de los Programas de Bilingüismo (PNB).

En cuanto a las falencias, se configuró un listado que inicia con el nulo apoyo que la Secretaría de Educación Distrital ofrece a las instituciones educativas para potenciar el bilingüismo, pues deja en manos de las instituciones educativas esta responsabilidad; y estas, a su vez, responsabilizan única y exclusivamente al docente de inglés de los procesos que se desarrollen en torno a la lengua extranjera y los resultados que los estudiantes obtienen en la prueba Saber 11°. Por otra parte, la falta de continuidad y seguimiento de las estrategias que implementan los PNB debido a que, al estar sujetas a los planes de gobierno, logran un escaso avance en la consecución de las metas. Las brechas que se han abierto entre las instituciones educativas de carácter oficial y privado, las de las instituciones oficiales del sector rural y urbano, y la nueva brecha que se estableció entre las instituciones focalizadas y no focalizadas por el MEN para ser acompañadas por el PNB, pues ni los criterios de focalización de las instituciones ni la implementación de estrategias ministeriales satisfacen las necesidades reales de las instituciones educativas para lograr la meta propuesta. Por otra parte, se evidenciaron otras necesidades insatisfechas, como la falta de personal docente altamente capacitado disciplinar y metodológicamente, tanto en primaria como en bachillerato, para atender la demanda comunicativa en la lengua extranjera que el MEN estableció como meta al finalizar el grado 11°; la desactualización docente en cuanto a referentes curriculares y metodológicos que, en vez de potenciar el enfoque comunicativo, perpetúan el enfoque gramatical de la lengua; la carencia de estrategias



articuladoras entre la primaria y el bachillerato, en cuanto a la metodología y el desarrollo de los aprendizajes esperados en los grados y ciclos educativos; el escaso o nulo apoyo que reciben los docentes frente a procesos de capacitación y estudios posgraduales por parte de las instituciones educativas, de las SED y el MEN; la carencia de proyectos, así como también de formulación y seguimiento de estrategias institucionales orientadas a potenciar el bilingüismo; los bajos resultados, en términos del desarrollo de la competencia comunicativa, de los estudiantes en inglés al finalizar el bachillerato; y las tensiones que se evidencian entre los aspectos instituidos en el PEI y los instituyentes que subyacen a la implementación del bilingüismo en las instituciones educativas.

A partir de todas estas falencias, se afirma que a nivel de Santa Marta el bilingüismo es incipiente y se refleja en el bajo desarrollo de la competencia comunicativa, que queda en evidencia a partir de los resultados de la prueba Saber de inglés 11º, pero también que ese abordaje investigativo, a nivel nacional e internacional, permitió analizar desde otras perspectivas la implementación del bilingüismo, destacando, además de los vacíos y obstáculos, recomendaciones para mejorar las políticas educativas y las prácticas pedagógicas y, de esta manera, orientar metodológicamente la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Así, pues, desde un triple interés investigativo, fueron emergiendo razonamientos a manera de conclusiones progresivas. Estas ocho conclusiones se armonizaron para conformar las conclusiones capitulares en cada uno de los escenarios, de manera tal que las tres conclusiones capitulares se entretejieron para conformar la urdimbre que hoy constituye el producto final de esta investigación y que da respuesta al cuestionamiento central. Dicho cuestionamiento subyace a lo que se espera que las instituciones educativas

hagan, los retos y desafíos del escenario ideal; lo que las instituciones en realidad hacen, las relevancias y opacidades del escenario real; y lo que las instituciones, teniendo en cuenta los retos y desafíos, pero también su realidad, podrían hacer en el escenario posible.

En virtud de lo anterior, se plantea a manera de respuesta a ese triple cuestionamiento y como conclusión final la siguiente:

En el *escenario real*, configurado sobre el estado de desarrollo del bilingüismo en las IED del distrito de Santa Marta, se hace evidente que se ha abierto y agudizado una brecha entre las instituciones focalizadas y las no focalizadas para la implementación de programas de fomento, apoyo y acompañamiento. Esta brecha se sigue evidenciando en los bajos resultados en las pruebas Saber y en las serias restricciones en el desarrollo de competencias comunicativas, tanto en estudiantes como en docentes. Es notorio que las IED no se han pensado ni gestionado como escenarios significativos para el desarrollo de las competencias bilingües.

En el *escenario ideal*, configurado para el desarrollo del bilingüismo, se destacan los horizontes que se derivan de las políticas educativas y los referentes teóricos emergentes en cuanto a su orientación curricular y didáctica desde una perspectiva comunicativa que reconozca y considere las condiciones sociales y culturales de los contextos de las IED y del territorio, y que promuevan las IED como escenarios significativos para el desarrollo de estas competencias. Más allá de lo que promueve el docente al interior de las aulas, en los componentes curriculares específicos se requiere que el bilingüismo permee todo el tejido organizacional y social de las IED y que, desde la totalidad e integralidad del espacio formativo de las IED, se promueva el desarrollo comunicativo bilingüe.

En el *escenario posible*, configurado para el desarrollo del bilingüismo, se hace necesaria una gestión estratégica de las IED y del territorio que incluya la resignificación integral de los PEI en función del desarrollo de competencias comunicativas bilingües; una gestión que promueva el reconocimiento de las IED como escenarios integrales para la formación bilingüe y la orientación de las prácticas curriculares y didácticas desde una perspectiva comunicativa. Esta gestión integral en las IED debe potenciarse desde un liderazgo pedagógico participativo, distribuido y transformacional y, en especial, desde políticas, programas y proyectos nacionales, regionales y locales de fomento, acompañamiento y apoyo para el desarrollo bilingüe de los EE.

## Referencias bibliográficas

- Abad, J. V. (2013). Pedagogical Factors that Influence EFL Teaching: Some Considerations for Teachers' Professional Development. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 97-108. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-07902013000100007](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902013000100007)
- Alcaldía Distrital de Santa Marta. (2016). Plan de Desarrollo de Santa Marta 2016-2019. Unidos por el cambio. *Santa Marta, ciudad del buen vivir*. <https://www.santamarta.gov.co/plan-de-desarrollo-distrital-2016-2019>
- American Council for the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines [ACTFL]. (2012). <https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012>
- Angulo, G., Galvis, E., González, M. y Escobar, L. (2018). *Educación, cultura y sociedad: una mirada desde la producción científica*. Editorial Unimagdalená.
- Appel, R. y Musyken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. Amsterdam University Press.
- Asher, J. J. (1977). Children Learning Another Language: A Developmental Hypothesis. *Child Development*, 48(3), 1040-1048. <https://doi.org/10.2307/1128357>
- Australia, E. y Cárdenas, M. (2006). *Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed?* [https://www.researchgate.net/publication/238773867\\_Bilingual\\_Colombia\\_Are\\_we\\_ready\\_for\\_it\\_What\\_is\\_needed/link/557038c108aec226830acc56/download](https://www.researchgate.net/publication/238773867_Bilingual_Colombia_Are_we_ready_for_it_What_is_needed/link/557038c108aec226830acc56/download)

- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Multilingual matters LTD.
- Barletta, N. (2005). Washback of the foreign language test of the state examinations in Colombia. A case study. *Arizona working paper in Second Language Acquisition and Teaching*, 12, 1-20.
- Baron, J. y Bonilla, L. (2011). La calidad de los maestros en Colombia: Desempeño en examen de estado del ICFES y la posibilidad de graduarse en el área de educación. *Documentos de trabajo sobre economía regional*. Banco de la Republica. Centro de estudios económicos regionales (CEER) Cartagena, (152). <https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/DTSER-152.pdf>
- Berger, G. (1957). Sciences humaines et prévision. *Revue des Deux Mondes*, 1.
- Bermúdez, J., Fandiño, Y. y Ramírez, A. (2014). Percepciones de directivos y docentes de instituciones educativas distritales sobre la implementación del Programa Bogotá Bilingüe. *Voces y silencios: Revista latinoamericana de educación*, 5(2), 135-171.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación educativa*. Editorial la Muralla.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. Compton printing Ltd.
- Brice, A. y Brice, R. (2009). *Language development: monolingual and bilingual acquisition* (1.ª ed.). Merrill Prentice Hall.
- British Council. (2015, mayo). El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes. [https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/colombia\\_version\\_final\\_-\\_espanol.pdf](https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/colombia_version_final_-_espanol.pdf)
- British Council y Universidad Central de Venezuela. (2015). La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: evidencias, experiencias y perspectivas. *Cuaderno de Postgrado*, 36.
- Brown, D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Prentice Hall Regents.

- Byram, M. y Fleming, M. (Eds.). (1998). *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge University Press.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Oxford University Press.
- Cárdenas, M. L. (2006). *Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed?* 19th Annual EA Education Conference 2006. <https://www.researchgate.net/publication/238773867-Bilingual-Colombia-Are-we-ready-for-it-What-is-needed>
- Cárdenas, R. y Cháves, O. (2013). English Teaching in Cali: Teachers' Proficiency Level Described. *Lenguaje*, 41(2), 325-352.
- Cárdenas, R. y Miranda, N. (2014). Implementación del programa nacional de bilingüismo en Colombia: un balance intermedio. *Educación y Educadores*, 17(1), 51-67.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad* (1ª ed.). Fábulas en Tusquets Editores.
- Chacón, C. (2006). Formación inicial y competencia comunicativa: percepciones de un grupo de docentes de inglés. *Educere*, 10(32), 121-130.
- Chafe, A. (1998). *Cooperative Learning and the Second Language Classroom*. Consultado el 12 de marzo de 2014. <https://blog.naver.com/seorow/40042892503>
- Colombiaaprende. (2018). <https://www.colombiaaprende.edu.co/>
- Constitución Política de Colombia. (1991). <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y aprendizaje*, 21, 37-61.
- Dávila, D. (2012). Capital lingüístico en inglés y desigualdad de oportunidades educativas: exploración en dos colegios oficiales de Bogotá, Colombia. *Revista colombiana de sociología*, 36(2), 215-234.

[De Jouvenel, B. \(1964\). L'art de la conjecture. Futuribles.](#)

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2015). Plan Nacional de Desarrollo. 2014-2018 «Todos por un Nuevo País».

Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa*. Editora Papiro.

Dias, C. S. L., Rodrigues, R. G. y Ferreira, J. J. (2019). Agricultural entrepreneurship: Going back to the basics. *Journal of Rural Studies*, 70, 125-138. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.06.001>

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos*, 29, 97-113.

Duffy, G. (2009). *Explaining Reading: A Resource for teaching concepts, skills and strategies*. The Guilford Press.

Education First, EPI. (2013). English Proficiency Index. <https://www.youscribe.com/BookReader/Index/2335582/?documentId=2313006>

Fandiño, Y. (2014). Bogotá Bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar. *Educación y Educadores*, 17(2), 215-236.

Fandiño, Y., Bermúdez, Y. y Lugo, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3), 363-381.

Fernández Riesgo, L. (2017). *Bilingüismo y educación bilingüe en Español-Inglés en Centros de Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid: Descripción y Análisis* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49371>

García, J. y García, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, Tomo XLVII, 2, 47-70.

Gattegno, C. (1976). *The common sense of teaching foreign languages*. Educational Solutions.

Godet, M. (2007). Prospectiva estratégica: problemas y métodos (2ª ed.). *Cuadernos de Lipsor* 20. <http://www.lapropective.fr/dyn/francais/memoire/Cajadeherramientas2007.pdf>

- González, A. (2000). The new millennium: more challenges for EFL teachers and teacher educators. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 2(1), 5-14.
- Graddol, D. (2006). *English next: The death of EFL?* British Council.
- Guardiola, A. (2020). Tendencias investigativas sobre comercio internacional y derechos humanos: Un análisis de redes. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(4), 249-263.
- Guilherme, M. (2000). Intercultural competence. En: M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 297-300). Routledge.
- Habermas, J. (1985). *Ciencia moral y acción comunicativa*. Pensamiento.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- Hamel, R. (2005). *Language empires, linguistic imperialism and the future of global languages*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hamers, J. F. y Blanc, H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism* (2.<sup>a</sup> ed.). Cambridge University Press.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Paidós.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America: A study in bilingual behaviour*. UP of Pennsylvania.
- Heller, M. (2007). *Bilingualism a social approach*. Palgrave Macmillan.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior [ICFES]. (2011, agosto). Informe. Examen de Estado de la educación media. Resultados del período 2004-2009. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193784/Examen%20de%20estado%20de%20la%20educacion%20media%20Resultados%20del%20periodo%202004%202009.pdf>



- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES]. (2016a, junio). Informe Nacional. Saber 11 Resultados nacionales 2011-2014.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES]. (2016b). Resultados Saber 11 Santa Marta. [www.icfes.gov.co/...y...saber-11-2016/...resultados...saber-11-santa-marta-2016/file](http://www.icfes.gov.co/...y...saber-11-2016/...resultados...saber-11-santa-marta-2016/file)
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior [ICFES]. (2017, enero). Resultados históricos Saber 11 Santa Marta 2007-2014. <http://www.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>
- International Phonetic Association* [IPA]. (1986). <http://www.internationalphoneticassociation.org>
- Jaime Osorio, M. F. e Insuasty, E. A. (2015). Analysis of the teaching practices at a Colombian foreign language institute and their effects on students' communicative competence. *HOW*, 22(1), 45-64.
- Mackey, W. (1962). The description of bilingualism. En: L. Wei. (Ed.), *Bilingualism Reader*. Routledge.
- Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas Extranjeras [MCE]. (2001). <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>
- Mejía, A. M. de. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 152-168.
- Mejía, S. (2016). ¿Vamos hacia una Colombia bilingüe? Análisis de la brecha académica entre el sector público y privado en la educación del inglés. *Educación y Educadores*, 19(2), 223-237.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners. En: D. Buttjes y M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures* (pp. 136-159). Multilingual Matters.

- Miklos, T. y Tello, M. E. (2007). *Planeación Prospectiva. Una estrategia para el diseño del futuro*. Limusa.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1994a). Decreto 1860: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1994b). Ley General de Educación. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1996). Resolución 2343. [https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/280/RESOLUCION\\_2343\\_DE\\_JUNIO\\_5\\_DE\\_1996.pdf?sequence=21&isAllowed=y](https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/280/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf?sequence=21&isAllowed=y)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1996-2005). Plan Decenal de Educación «La educación un compromiso de todos».
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1999). *Lineamientos curriculares*. [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_7.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_7.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2001). Ley 715. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86098\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2002). Decreto 688.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo*. PNB. <https://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006a). Decreto 3870. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-112277\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-112277_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006b). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006-2016). Plan Decenal de Educación «Un pacto social por el derecho a la educación». [http://plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde\\_2006\\_2016\\_compendio.pdf](http://plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). *Guía 34*. Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010). *Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lengua Extranjera* [PFDCLE]. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-propertyname-3009.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013a). Ley de Bilingüismo. Decreto 1651.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013b, noviembre 27,). Consolidación de un Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada: Alineación de SABER 11°.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del inglés.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014- 2018). *Programa Colombia Bilingüe*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015-2025). *Programa Nacional de Inglés. «Colombia Very Well»*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016a). *Derechos Básicos de Aprendizaje Inglés grados 6° a 11°*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016b). Orientaciones y Principios Pedagógicos del Currículo Sugerido. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2014%20Orientaciones%20y%20principios%20Pedagogicos.pdf>
- Miranda, N. y Echeverry, A. (2011). La gestión escolar en la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en insti-

- tuciones educativas privadas de Cali (Colombia). *Revista Íkala*, 16(29), 67-125.
- Miranda, N. y Valencia Giraldo, S. (2019). Unsettling the 'Challenge': ELT Policy Ideology and the New Breach Amongst State-funded Schools in Colombia. *Changing English*, 26(3), 282-294.
- Moss, G. (1997). Making Sandwiches: A combined Approach to course design for English teachers. Ediciones Uninorte.
- Mufwene, S. (2010). Globalization, global English, and world English(es): myths and facts. En: N. Coupland (Ed.), *Handbook of language and globalization* (pp. 31-55). Wiley-Backwell.
- Namakforoosh, M. (2013). *Metodología de la investigación*. Limusa.
- Neeley, T. (2012, mayo). Global business speaks English: why you need a language strategy now. *Harvard Business Review*, 90(5), 116-124.
- Níkleva, D. G. (2009). La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 5, 29-40.
- Norton, M. (2000). *Introductory concepts in information science*. Information Today, Inc.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la Competencia Intercultural en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera*. Edinumen.
- Osorio, S. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt. Algunos presupuestos teóricos críticos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(1), 104-119. [https://www.academia.edu/30452690/LA\\_TEORÍA\\_CRÍTICA\\_DE\\_LA\\_SoCiEdAd\\_DE\\_LA\\_ESCUELA\\_DE\\_FRANKFURT\\_ALGUNOS\\_PRESUPUESTOS\\_TEÓRICO\\_CRÍTICOS](https://www.academia.edu/30452690/LA_TEORÍA_CRÍTICA_DE_LA_SoCiEdAd_DE_LA_ESCUELA_DE_FRANKFURT_ALGUNOS_PRESUPUESTOS_TEÓRICO_CRÍTICOS)
- Pinto, E. C. (2015). *Percepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés de los estudiantes y docentes de la univer-*

- sidad piloto de Colombia, Seccional del Alto Magdalena* (Tesis de maestría, Universidad de Tolima).
- Pintos, J. L. (2003). [El metacódigo «relevancia/opacidad» en la construcción sistémica de las realidades. RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas, 2\(2\), 21-34.](#)
- Proyecto Educativo Institucional ENSSPA [PEI]. (s. f.a). Normal Superior San Pedro Alejandrino.
- Proyecto Educativo Institucional [PEI]. (s. f.b). Institución Educativa Distrital de Bonda.
- Proyecto Educativo Institucional [PEI]. (s. f.c). Institución Educativa Distrital Edgardo Vives Campo.
- Proyecto Educativo Institucional [PEI]. (s. f.d). Institución Educativa Distrital Jackeline Kennedy.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Salazar, C. (2009). La evaluación y el análisis de políticas públicas. *Revista Opera*, (9), 23-51. [https://www.researchgate.net/publication/46563973\\_La\\_evaluacion\\_y\\_el\\_analisis\\_de\\_politicas\\_publicas](https://www.researchgate.net/publication/46563973_La_evaluacion_y_el_analisis_de_politicas_publicas)
- Sánchez-Jabba, A. (2013, 28 de agosto). Bilingüismo en Colombia. *Documentos de trabajo sobre economía regional. Banco de la Republica. Centro de estudios económicos regionales [CEER] Cartagena, 191.* [https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser\\_191.pdf](https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser_191.pdf)
- Sánchez, A. C. y Obando, G. V. (2008). Is Colombia ready for «bilingualism»? *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 9, 181-196.
- Sánchez, J. (2012). *La constitución del objeto de estudio de la Línea de Investigación sobre Administración y Desarrollo de los Sistemas*

- Educativos* (Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad del Magdalena). Rudecolombia.
- Sánchez, J. y Chica, O. (2015, del 10 al 13 de noviembre). Educación y pedagogía: un debate en movimiento en perspectiva de la transformación social y sus implicaciones para las organizaciones educativas. *XIII Congreso Internacional de Análisis Organizacional 20 Años de Estudios Organizacionales Consolidando la Perspectiva Organizacional en México y América Latina*, México.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. ICFES.
- Scopus. (2021). <https://www.scopus.com/home.uri>
- Secretaría de Educación Distrital de Santa Marta (SED). (2016, octubre). Caracterización y perfil educativo del distrito de Santa Marta. [http://educacion.santamarta.gov.co/index.php?option=com\\_jdownloads&view=download&id=117:caracterizacion-y-perfil-educativo-del-distrito-de-santa-martaoctubre-13-2016reparado-2-2&Itemid=560](http://educacion.santamarta.gov.co/index.php?option=com_jdownloads&view=download&id=117:caracterizacion-y-perfil-educativo-del-distrito-de-santa-martaoctubre-13-2016reparado-2-2&Itemid=560)
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., Méndez García, M. C. y Ryan, P. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. Multilingual Matters.
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Editorial Alianza Ensayo.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Terán-Yépez, E., Marín-Carrillo, G. M., Casado-Belmonte, M. del P. y Capobianco-Urriarte, M. de las M. (2020). Sustainable entrepreneurship: Review of its evolution and new trends. *Journal of Cleaner Production*, 252, 1-21.
- [The Dialogue Leadership for the Americas. \(2017, septiembre\). El Aprendizaje del inglés en América latina. El Diálogo. Liderazgo para las Américas.](#)

- Tiana, A. (2009). Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación. En: E. Martín y F. Martínez Rizo (Eds.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 17-25). Fundación Santillana.
- Titone, R. (1972). *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*. Armando Editore.
- Torres-Martínez, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos*, 15(1), 56-75. <https://www.redalyc.org/pdf/162/16220868004.pdf>
- UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos: y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia. <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>
- Usma, J. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 11, 123-141.
- Valdés, G. y Figueroa, R. A. (1994). *Second language learning. Bilingualism and testing: A special case of bias*. Ablex Publishing.
- Van Lier, L. (1996). Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity. Longman.
- Vargas, A., Tejada, H. y Colmenares, S. (2008). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés): una lectura crítica. *Lenguaje: Revista de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle*, 36(1), 241-275.
- Vieira, I. y Moreira, M. A. (2008). Reflective teacher education towards learner autonomy: building a culture of possibility. En: M. Raya y T. Lamb (Eds.), *Pedagogy for Autonomy in Modern Language Education: Theory, practice and teacher education* (pp. 266-282). Authentik.

- Vigotsky, L. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- VOSviewer. (2021). <https://www.vosviewer.com/>
- Weinreich, U. (1953). *Language in contact, findings and problems*. Linguistic circle of New York.
- Williams, E. (1984). *Reading in the language classroom*. Modern English Publications.
- Yoo, S., Jang, S., Byun, S. W. y Park, S. (2019). Exploring human resource development research themes: A keyword network analysis. *Human Resource Development Quarterly*, 30(2), 155-174. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/hrdq.21336>