



EL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL DISTRITO DE SANTA MARTA: EVALUACIÓN Y PROSPECTIVA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS INSTITUCIONES OFICIALES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA, COMO ESCENARIOS SIGNIFICATIVOS PARA LA FORMACIÓN BILINGÜE.

DIANA PATRICIA CARDOZO MONTILLA

**UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA - RUDECOLOMBIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
COHORTE 50-3
SANTA MARTA
2021**



EL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL DISTRITO DE SANTA MARTA: EVALUACIÓN Y PROSPECTIVA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS INSTITUCIONES OFICIALES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA, COMO ESCENARIOS SIGNIFICATIVOS PARA LA FORMACIÓN BILINGÜE.

DIANA PATRICIA CARDOZO MONTILLA

**Trabajo de Grado como requisito para optar por el título de
DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Director Nacional:
Dr. Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago
(Docente Investigador Universidad del Magdalena)**

**UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA - RUDECOLOMBIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
COHORTE 50-3
SANTA MARTA**

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Santa Marta, 12 de julio de 2021

AGRADECIMIENTOS

A Dios en primer lugar, por darme la fortaleza para continuar mis estudios de postgrado.

A mis hijas Natalia y Melissa por ser mi inspiración y mi constante apoyo para cumplir mi sueño.

A mi tutor Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago por su tolerancia y por ser mi guía en el camino investigativo.

A los rectores, coordinadores y docentes de inglés de las instituciones educativas participantes, quienes prestaron sus voces para dar a conocer sus experiencias y configurar esta investigación.

Mis más sinceros agradecimientos,

DIANA PATRICIA CARDOZO MONTILLA

CONTENIDO

Pág.

INTRODUCCIÓN	13
1 TRAYECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	19
1.1 ENCUADRE EPISTEMOLÓGICO	19
1.2 NATURALEZA INVESTIGATIVA	21
1.3 . DISEÑO METODOLÓGICO	22
1.3.1 Configuración del escenario ideal.....	31
1.3.2 Configuración del escenario real.....	32
1.3.3 Configuración del escenario posible.....	33
2 ESCENARIO IDEAL PARA EL DESARROLLO DEL BILINGÜISMO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES EN COLOMBIA.....	40
2.1 ¿Qué significa ser bilingüe en un país como Colombia?	40
2.1.1 El concepto de bilingüismo.....	42
2.1.2 ¿Por qué enseñar inglés en Colombia? Perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.....	47
2.1.3 Enfoques y métodos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.....	50
2.1.4 Fundamentación legal.....	60
2.1.5 Ruta histórica de los Programas de bilingüismo en Colombia.....	65
2.2 EL BILINGÜISMO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS INVESTIGADORES	75
2.2.1 Resultados del análisis bibliométrico.....	76
3 ESCENARIO REAL: UNA LECTURA COMPRESIVA / EVALUATIVA DEL BILINGÜISMO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE SANTA MARTA	118
3.1 CARACTERIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	118
3.2 LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS SABER DE INGLÉS. ¿UN LOGRO O UN FRACASO DEL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO PNB, COLOMBIA BILINGÜE, EN SANTA MARTA? .	124
3.3 EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL PEI. UNA LECTURA CRÍTICA Y EVALUATIVA DEL BILINGÜISMO A NIVEL INSTITUCIONAL	141
3.4 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.....	167
4 ESCENARIO POSIBLE. UNA LECTURA ESTRATÉGICA, PROPOSITIVA Y TRANSFORMADORA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL BILINGÜISMO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN SANTA MARTA.....	213

4.1	LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS COMO ESCENARIOS PARA LA FORMACIÓN BILINGÜE	213
4.2	CAUSAS Y EFECTOS DEL ESCENARIO POSIBLE.	216
4.3	LINEAMIENTOS DE DESARROLLO PARA FORTALECER A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE SANTA MARTA Y POSICIONARLAS COMO ESCENARIOS SIGNIFICATIVOS PARA LA FORMACIÓN BILINGÜE.	223
	CONCLUSIONES.....	234
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	240
	ANEXOS.....	253

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Síntesis del diseño metodológico.....	36
Tabla 2. Niveles de lengua esperados en el PNB.....	66
Tabla 3 Niveles de desempeño en inglés.....	68
Tabla 4. Selección de publicaciones.	76
Tabla 5. Número de publicaciones por área de conocimiento.....	78
Tabla 6. Instituciones con más publicaciones.	80
Tabla 7. Entidades financiadoras.....	81
Tabla 8. Revistas con más publicaciones.	82
Tabla 9. Artículos más citados.....	83
Tabla 10. Clúster temáticos.	85
Tabla 11. Disposiciones ministeriales y retos y desafíos que afrontan las instituciones educativas.	113
Tabla 12. Puntajes y niveles prueba de inglés SABER 11.	126
Tabla 13. Matriz de análisis de evidencias del PEI.	143
Tabla 14. Síntesis de las relevancias y opacidades del escenario real.	192
Tabla 15. Lineamientos de desarrollo del escenario posible para la formación bilingüe en las IED de Santa Marta.	223

LISTA DE GRÁFICAS

	pág.
Gráfica 1. Configuración de los escenarios investigativos.....	35
Gráfica 2. Número de publicaciones por año	76
Gráfica 3 . Número de publicaciones por países	77
Gráfica 4. Autores con más publicaciones	80
Gráfica 5. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de dominio de Inglés. Calendario A y B. 2007 – 2010	128
Gráfica 6. Distribución porcentual de estudiantes urbanos según niveles de dominio del Inglés. Calendario A 2007 – 2009.....	129
Gráfica 7. Distribución porcentual de estudiantes rurales según niveles de dominio del Inglés. Calendario A 2007 – 2009.....	130
Gráfica 8. Resultados nacionales. Prueba de Inglés (Niveles de dominio).....	131
Gráfica 9. Promedio Municipal de Inglés de acuerdo con la naturaleza (oficial o privado).....	132
Gráfica 10. Niveles de desempeño de Inglés en Santa Marta. 2014 – 2015.....	133
Gráfica 11. Promedio de los resultados históricos de inglés 2014 – 2019.	135
Gráfica 12. Promedio de los resultados históricos de inglés 2014 – 2015 y 2016 a 2019.	136
Gráfica 13. Promedio de los niveles de dominio de la prueba Saber de Inglés...	137
Gráfica 14. Promedio de los niveles de dominio de la prueba Saber de inglés antes y después de la implementación del PNB.	138
Gráfica 15. Árbol de problemas. Escenario real.....	211
Gráfica 16. Árbol de Soluciones. Escenario real.....	222

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Mapa de co-ocurrencia de palabras clave.....	84
Figura 2. Densidad de las visualizaciones de co-ocurrencias.....	86

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1 Entrevista semiestructurada a rectores y/o coordinadores.	253
Anexo 2 Entrevista al coordinador de bilingüismo de la SED.	254
Anexo 3 Entrevista a los fellow-teachers.	255
Anexo 4 Grupo focal con docentes de inglés. Entrevista en profundidad.	256

El ser humano es artífice de su destino, en términos de Godet (2007), es un “conspirador proactivo que trata de provocar los cambios deseados”

Godet (2007, p. 13)

RESUMEN

“El inglés como lengua extranjera en el distrito de Santa Marta: evaluación y prospectiva para el fortalecimiento de las instituciones oficiales de educación básica y media, como escenarios significativos para la formación bilingüe” es una investigación que brinda dos grandes aportes a la ciencia, uno de carácter metodológico, posicionando a la prospectiva como opción metodológica para analizar la realidad compleja en las instituciones educativas y, a partir de ella, brindar soluciones transformadoras a los problemas que las aquejan. El otro aporte es de carácter académico, brindando lineamientos de desarrollo configurados como orientaciones para que las instituciones educativas oficiales de Santa Marta se transformen en escenarios significativos bilingües. Logrando, de esta manera, mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

La investigación cualitativa, que surgió a partir del bajo desarrollo de la competencia comunicativa del inglés en los estudiantes de las Instituciones educativas oficiales de Santa Marta, se desarrolló desde el enfoque de la teoría crítica. Abordando un triple interés investigativo, se implementó la prospectiva como opción metodológica que imprime un carácter reflexivo y transformador y, a partir de ella, se diseñaron tres escenarios como momentos investigativos. El escenario ideal, real y posible. De manera complementaria se abordó el estudio de caso colectivo donde se tomó como muestra comprensiva a cuatro instituciones educativas oficiales de Santa Marta. Las técnicas implementadas fueron el análisis documental, la entrevista, el grupo focal, y la historia de vida. Los actores sociales que hicieron parte de esta investigación fueron el coordinador de bilingüismo de la Secretaría de Educación, los rectores, coordinadores y docentes de inglés y un *fellow teacher* de las instituciones seleccionadas.

Consecuente con lo anterior, con un interés propositivo, en el escenario ideal, se analizaron las políticas en torno al bilingüismo destacando los retos y desafíos que enfrentan las instituciones para cumplir con dichas políticas. Con un interés comprensivo/evaluativo, en el escenario real, se analizaron desde cuatro perspectivas diferentes, las relevancias y opacidades que emergen de su implementación. Finalmente, con un interés transformador, en el escenario posible, se contrastaron los retos y desafíos, del escenario ideal, con las causas, que emergieron de las relevancias y opacidades del escenario real. Producto de este contraste emergen, con un perspectiva positivista y transformadora, los lineamientos de desarrollo que posicionan a las instituciones oficiales de educación básica y media como escenarios significativos para la formación bilingüe.

Palabras clave: bilingüismo, prospectiva, instituciones educativas.

ABSTRACT

"English as a foreign language in the district of Santa Marta: evaluation and prospective for the strengthening of official institutions of basic and secondary education, as significant scenarios for bilingual training" is an investigation that provides two great contributions to science, one methodological in nature, positioning the prospective as a methodological option to analyze the complex reality in educational institutions and, from it, provide transformative solutions to the problems that afflict them. The other contribution is of an academic nature, providing development guidelines configured as guidelines for the official educational institutions of Santa Marta to become meaningful bilingual settings. Achieving, in this way, improve the development of the communicative competence of the students.

This qualitative research, which arose from the low development of the communicative competence of English in the students of the official educational institutions of Santa Marta, was developed from the approach of critical theory. Addressing a triple research interest, prospective was implemented as a methodological option that prints a reflective and transformative character and, from it, three scenarios were designed as investigative moments. The ideal, real and possible scenario. In a complementary way, the collective case study was approached where four official educational institutions of Santa Marta were taken as a comprehensive sample. The techniques implemented were the documentary analysis, the interview, the focus group, and the life story. The social actors that were part of this research were the bilingualism coordinator of the Ministry of Education, the rectors, coordinators and teachers of English and a fellow teacher from the selected institutions.

Consistent with the above, with a purposeful interest, in the ideal scenario, the policies around bilingualism were analyzed, highlighting the challenges faced by the institutions to comply with said policies. With a comprehensive / evaluative interest, in the real scenario, the relevance and opacities that emerge from its implementation were analyzed from four different perspectives. Finally, with a transforming interest, in the possible scenario, the challenges of the ideal scenario were contrasted with the causes, which emerged from the relevance and opacities of the real scenario. As a result of this contrast, the development guidelines emerge, with a positivist and transformative perspective, that position the official institutions of basic and secondary education as significant scenarios for bilingual training.

Keywords: bilingualism, prospective, educational institutions.

INTRODUCCIÓN

Nuestro mundo cambia cada día y en ese devenir las personas, comunidades, instituciones y todas aquellas entidades que impliquen relaciones humanas están en constante transformación en busca del mejoramiento. En este acontecer, las instituciones educativas no son ajenas a ese proceso. Tal fenómeno, en este tipo de instituciones, depende 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 el contexto donde funcionan las instituciones educativas; además de las necesidades de los estudiantes y de la comunidad educativa en general.

Así pues, con el firme propósito de cumplir a cabalidad con las disposiciones legales que rigen a este tipo de instituciones y atendiendo a su autonomía, cada una de ellas elabora su carta de navegación, el Proyecto Educativo Institucional PEI (MEN, 1994. art. 73). En él se especifica la gestión institucional a partir de las dimensiones administrativa, comunitaria, financiera y académica que se lleva a cabo al interior de la misma. En este último aspecto se manifiestan las acciones de carácter pedagógico y didáctico que se desarrollan; así como también la evaluación y todas aquellas acciones y/o actividades que se implementan y van encaminadas a fomentar los intereses y principios de la institución educativa.

Es entonces en esta sección donde, además, se especifican los fundamentos y perspectivas que se tienen en torno a la formación en una lengua extranjera; en este caso del inglés, (MEN, 1994. Art. 21- 22), por ser esta una de las asignaturas obligatorias del currículo (MEN, 1994. Art. 23). Pero, ¿qué sucede con los aciertos y problemáticas que subyacen al aprendizaje del inglés?; ¿son éstos considerados en el mejoramiento continuo de la práctica pedagógica?; pues, esto hace parte de la praxis, y aunque, no está registrado en el PEI, es lo que se vive a diario, la realidad del

escenario educativo. Son estos aspectos los que de una u otra forma potencian o limitan el aprendizaje de la lengua.

Consecuentemente con lo anterior, observamos que la realidad educativa es un conjunto de acciones que se manifiestan explícitamente en el PEI; pero, también en la práctica pedagógica. Esto es a lo que Castoriadis (2013) denomina "... la unión y la tensión de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se hace" (p. 172). En otras palabras, la permanente relación de armonía y, a la vez, un 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; en este caso para la formación en bilingüismo. Estos escenarios se adscriben a una categoría investigativa que será ampliada en la referenciación teórica posterior.

Consecuente 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 la adquisición 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 respecto 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; a la vez que los resultados, que no dependen exclusivamente de lo realizado o no por los estudiantes, pues permiten también retroalimentar las políticas educativas y acciones formativas en el aula (Salazar, 2009).

Y es precisamente esta retroalimentación de las políticas educativas que subyace a las prácticas de aula, la que propicia los cuestionamientos que fundamentan esta investigación y constituyen el escenario problematizador. Escenario que surge debido al interés de la investigadora por abordar uno de los principales problemas que se presentan en torno al aprendizaje del inglés. En su experiencia de dieciocho años en la educación básica y media y siete en la educación superior, ha logrado observar que existen diversos factores que intervienen en este proceso. Algunos de ellos han sido abordados en sus investigaciones de pregrado: “La lúdica como estrategia de motivación para la enseñanza del inglés”; durante la especialización: “*Strategies to Improve the Reading comprehension in the English class*” y durante la maestría: “*The Teacher’s Reflection about the Teaching and Learning Processes as Strategy to Enrich the own Professional Practice as well as Enhance Student’s Learning*”. Todas estas investigaciones tienen en común el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la óptica del docente de inglés.

Ahora bien, desde la óptica de tutora del MEN, esto es docente de docentes, su función ha cambiado, pues como parte del Programa Todos a Aprender” (PTA), ha evidenciado que muchas de las decisiones que se toman en el aula están explícitas en el PEI de la institución escolar; pero, también muchas de ellas no. Sin embargo, son todas estas las que permean la práctica pedagógica y la cultura institucional propiciando que las instituciones educativas se posicionen, o no, como escenarios significativos para el bilingüismo. Son estas dos ópticas las que la conducen a continuar con sus investigaciones en este campo; pero, ahora desde el rol de doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena- RUDECOLOMBIA.

En el marco del Doctorado se realizó esta investigación relacionada con el bilingüismo en Santa Marta, la cual se concibe prioritariamente en el ámbito académico de las Ciencias de la Educación, recibiendo aportes de dos líneas de investigación del Programa: “Gestión de las Organizaciones y los Sistemas Educativos” y “Pedagogía e Interculturalidad”. Así pues, en esta investigación se desarrollan cuatro categorías

fundamentales: el aprendizaje del inglés como lengua extranjera; el bilingüismo en Colombia; las instituciones educativas oficiales, y las instituciones educativas como escenarios significativos; las cuáles giran en torno a una categoría referencial: la formación en bilingüismo que propende por el mejoramiento de la calidad educativa, por ser esta una investigación científica de carácter pedagógico.

Consecuentemente, este informe final de investigación se ha diseñado en cinco capítulos. En el primero, se describen los trayectos metodológicos de la investigación, es decir, el encuadre epistemológico, la naturaleza de la investigación y el diseño metodológico. En este último aspecto, además de abordar la unidad comprensiva, los actores sociales y las técnicas e instrumentos de recolección de la información, se abordaron metodológicamente los escenarios propuestos por la Prospectiva, que en términos de Miklos y Tello (2007), es la ciencia que, al contrario de adivinar el futuro, parte de la realidad para construirlo.

En el segundo capítulo se aborda el escenario ideal. En él se plantea el interrogante ¿qué significa ser bilingüe en un país como Colombia? Cuestionamiento que conduce a iniciar 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 los 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,1994); el alcance de estas políticas, las estrategias implementadas y los resultados obtenidos hasta hoy. 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 permitió configurar, en términos de retos y desafíos, el escenario ideal de las instituciones educativas en Colombia para el desarrollo del bilingüismo.

De manera paralela al escenario ideal, se construyó el escenario real. Así pues, en el capítulo tercero, se realizó una lectura comprensiva y evaluativa del 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 Saber¹ 11º 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 finalmente, en el cuarto componente, dar a conocer las voces de los actores sociales. A partir del análisis de todos estos componentes se configuró, en términos de relevancias y opacidades, el escenario real del bilingüismo en Santa Marta.

Una vez configurado el escenario real, se configuró en el capítulo cuarto, el escenario posible. El carácter transformador de este escenario propició que, se contrastaran los retos y desafíos, que tienen las instituciones educativas en Colombia, con 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, emergen los lineamientos de desarrollo que se deben 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 configurado una tesis parcial que fue estableciendo, de manera progresiva, conclusiones del proceso. Estas tesis parciales surgieron a partir de los desarrollos argumentales y los análisis de información que, con sus respectivos hallazgos, se van alcanzando en cada apartado del informe. Tesis que se fueron conectando y entretejiendo, capítulo a capítulo, en una

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

urdimbre conceptual de complejidad progresiva, hasta llegar a configurar la tesis central de esta investigación. Finalmente, se plantean las conclusiones que emergen del proceso investigativo, así como también, las expectativas que se tienen en torno a los lineamientos estratégicos que emergen de esta investigación.

1 TRAYECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

El abordaje metodológico de esta investigación estuvo determinado básicamente por tres elementos, el encuadre epistemológico, que da cuenta de la perspectiva investigativa, la configuración de la naturaleza de la investigación, que expresa el interés investigativo y el diseño metodológico, que muestra el camino a seguir en la investigación. En ese orden de ideas, desde una perspectiva de sistematización y recuperación de la información, se argumentaron los trayectos o caminos metodológicos recorridos en esta investigación. Pues este es un proceso importante que, en una investigación doctoral, complementa la construcción de conocimiento científico sobre su objeto de investigación, dando a conocer las formas y medios del proceder investigativo y todos aquellos aspectos metodológicos.

1.1 ENCUADRE EPISTEMOLÓGICO

Las investigaciones son necesariamente abordadas desde una perspectiva investigativa. Guba (1900) denomina a estas perspectivas, paradigmas investigativos. La selección de un paradigma implica una metodología que está determinada por el triple cuestionamiento propuesto por este autor, ¿cómo se concibe la naturaleza del conocimiento y de la realidad?, ¿cuál es la relación entre el investigador y el conocimiento? y ¿cómo el investigador descubrirá ese conocimiento? Respecto al primer interrogante, Sandoval (1996) afirma que existen dos formas de concebir la naturaleza de la realidad, en la primera “las cosas son independientes del pensamiento” este es el paradigma cuantitativo; mientras que en la segunda, paradigma cualitativo, la realidad “se concibe como determinada e influida por la cultura y las relaciones sociales lo que la hace dependiente para su definición, comprensión y análisis de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar de quienes la abordan para conocerla” (p.27). En este sentido, la realidad no es independiente del sujeto que la conoce, sino que se construye a partir de la relación dada entre su subjetividad y el contexto.

A partir de esta diferenciación y del posicionamiento de Glanz (2003), quien señala que los estudios cualitativos examinan el cómo y el por qué de los procesos que se desarrollan en el fenómeno de estudio con el fin de enriquecer su entendimiento (p. 92); esta investigación se abordó desde el paradigma cualitativo, no como oposición al paradigma cuantitativo sino, por el contrario, desde una perspectiva integradora de la complementariedad de miradas y abordajes de las realidades que superan el antagonismo y dualismo clásico entre los dos paradigmas, permitiendo así obtener una visión más amplia de la realidad.

Consecuentemente con lo anterior, el bilingüismo en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta se investigó desde el enfoque de la Teoría Crítica que, de acuerdo con Osorio (2007, p. 106), "... es una teoría que al mismo tiempo que aspira a una comprensión de la situación histórico-cultural de la sociedad, aspira, también a convertirse en su fuerza transformadora en medio de las luchas y las contradicciones sociales". A esta posición teórica le subyace una práctica social que propicia un cambio de la realidad orientada a la solución de problemas de una comunidad. Así pues, la Investigadora, además de comprender la realidad histórica que emerge en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta, en torno a la implementación del bilingüismo, se convirtió en una investigadora crítica, que en términos de Carr y Kemmis (1986, p. 14)

"... intenta descubrir que condiciones objetivas y subjetivas limitan las situaciones y como podrian cambiar unas y otras. Ello implica un proceso participativo y colaborativo de autoreflexión que se materializa en comunidades autocríticas de investigación comprometidas en mejorar la sociedad".

A partir de lo expuesto, se concluye en la tesis parcial:

Tesis 1.1. *El bilingüismo, para ser asumido desde una perspectiva cultural y social de las instituciones educativas oficiales de Santa Marta, debe ser una construcción colectiva que refleje la realidad y propicie el análisis reflexivo de los*

aspectos que obstaculizan su desarrollo dinamizando acciones transformadoras.

Una vez determinado el encuadre epistemológico, la investigadora procedió a determinar el interés investigativo que subyace a esta investigación.

1.2 NATURALEZA INVESTIGATIVA

Consecuentemente con el abordaje epistemológico y desde la perspectiva de Habermas, citado por Carr y Kemmis (1986)

“el conocimiento nunca es producto de una “mente” ajena a las preocupaciones cotidianas; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configurados por las condiciones históricas y sociales”. (p.5).

Así pues, a partir de los objetivos trazados, a esta Investigación le subyacen múltiples intereses, uno de carácter propositivo, uno comprensivo/evaluativo y uno transformador. El interés propositivo fue dado en términos de retos y desafíos que enfrentan las instituciones educativas una vez se contrastaron los fundamentos teóricos, legales e históricos que han propiciado el bilingüismo en Colombia.

Por su parte, el interés comprensivo, se remonta al pensamiento de Habermas (1985) quien denominó este interés como práctico pues busca generar conocimiento a partir del entendimiento y la comprensión de otros para captar los significados de la realidad social. De manera similar Sandoval (1996, p. 29) manifiesta que el conocimiento es dado mediante la interacción del investigador e investigado, para ello debe “meterse en la realidad” con el fin de comprenderla. Así pues, la Investigadora interactuó con la realidad del bilingüismo en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta, a partir de cuatro ópticas que se amplían en el diseño metodológico. La triangulación de los resultados obtenidos desde estos cuatro puntos de vista, le permitieron a la

Investigadora obtener un panorama más amplio y profundo del bilingüismo, destacando las relevancias y opacidades que emergen de esta realidad y serán explícitas en la configuración del escenario real.

Finalmente, el interés transformador asumido por Habermas, propicia la autoreflexión y autoentendimiento de las condiciones que obstaculizan la consecución de los objetivos propuestos para, a partir de allí, plantear acciones que garanticen el logro de las metas. En virtud de lo anterior, ese interés transformador se consolidó en la configuración estratégica de lineamientos de desarrollo que potencian el bilingüismo en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta.

Como consecuencia de lo anterior surge la siguiente tesis parcial:

Tesis 1.2. *Transformar el bilingüismo en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta implica, además de, destacar los retos y desafíos que emergen de las políticas educativas, comprender y evaluar la realidad de su implementación, en términos de relevancias y opacidades; para luego contrastar toda esta información y, a partir de allí, brindar los lineamientos de desarrollo que garanticen el alcance de las metas planteadas por el MEN.*

Con base en estos intereses investigativos se procedió al diseño metodológico que orientó las acciones a seguir en este proceso investigativo.

1.3. DISEÑO METODOLÓGICO

En consonancia con el paradigma y el enfoque investigativo seleccionado, se planteó la Prospectiva como opción metodológica para llevar a cabo la investigación. Aunque, la Prospectiva nace como una herramienta en el campo de la gestión, en el grupo de investigación GEPET, Grupo de Investigación en Gestión Pedagógica Transformadora, se viene potenciando y privilegiando como una opción metodológica innovadora.

El término prospectiva se remonta a los años 50 cuando Gastón Berger, considerado el padre de la Prospectiva, en su obra *L'Attitude Prospective* (1958) argumenta que” *La prospective n'est ni une doctrine, ni un système. Elle est une réflexion sur l'avenir, qui s'applique à en décrire les structures les plus générales et qui voudrait dégager les éléments d'une méthode applicable à notre monde en accélération*” (p. 1). En este sentido, el futuro no está determinado sino por el contrario, pretende ser construido a partir de la reflexión para realizar acciones presentes más efectivas. Así pues, tomar una actitud prospectiva es prepararse para el hacer. Consecuente con la teoría de Berger, Mojica (2010) manifiesta que la prospectiva es una acción transformadora del futuro. Así mismo, Miklos y Tello (2007) argumentan que la prospectiva no adivina el futuro, por el contrario, parte de la realidad para construirlo.

La prospectiva es primero un acto imaginativo y de creación; luego, una toma de conciencia y una reflexión sobre el contexto actual; y, por último, un proceso de articulación y convergencia de las expectativas, deseos, intereses y capacidad de la sociedad para alcanzar ese porvenir que se perfila como deseable. Ahora bien, cualquiera que sea la forma que se defina la prospectiva, es imprescindible destacar su carácter creativo, el elemento de cambio y transformación que encierra, y, sobre todo, la opción que nos presenta para asumir una actitud activa hacia el mañana, a través de la construcción y elección de futurables y futuribles. (p. 56)

Por su parte, Godet (2007) también hace referencia a esa actitud activa, cuando establece que el hombre puede elegir entre cuatro actitudes para enfrentar el futuro: “el avestruz pasivo que sufre el cambio, el bombero reactivo que espera hasta que se declare el fuego para combatirlo, la aseguradora preactiva que se prepara para los cambios previsibles porque sabe que la reparación cuesta más que la prevención y, por último, el empresario, incluso el conspirador proactivo que actúa para lograr los cambios deseados” (p. 9). Así pues, en términos de la actitud prospectiva, Godet asume que el hombre es un conspirador que transforma la realidad para lograr el futuro deseado. Y

es precisamente la actitud activa y transformadora que se ha abordado en esta investigación, pues nos interesa, en primer lugar, comprender la realidad para, a partir de ella, transformar el futuro. En tal sentido, abordar esta investigación desde la prospectiva supone conocer la realidad del bilingüismo en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta, a partir de lo que Mojica (2010) denominó fuentes primarias (actores) y la dinámica retrospectiva de ese fenómeno a partir de las fuentes secundarias (estado del arte) con el fin de comprenderlo. Esta comprensión no implica predecir el futuro sino actuar sobre él de manera sistémica, reflexiva y crítica, transformándolo para crear así los escenarios posibles.

Para Godet (2007, p. 38) los escenarios posibles son “un conjunto formado por la descripción de una situación futura y de la trayectoria de eventos que permiten pasar de una situación origen a una situación futura”: En otros términos, los escenarios posibles son asumidos como la descripción de una realidad múltiple consecuencia de las decisiones transformadoras que se tomen en el presente. Pero la prospectiva no se limita a la creación de los escenarios posibles, pues Chung (2017) argumenta “la prospectiva pretende formular varios escenarios posibles, o como Bertrand De Jouvenel (1964) llamó futuribles, es decir, futuros posibles, para luego elegir el escenario apuesta, en otras palabras, construir el futuro” (p. 20). Este escenario apuesta o deseable es uno de los futuribles que, después de ser analizado y escogido por el grupo de actores se construye en el presente, involucrando acciones más dinámicas para que, además de desarrollar proyectos que se orienten a solucionar problemas, se consideren las aspiraciones y anhelos de los implicados.

En este orden de ideas, la configuración del escenario apuesta o escenario posible; surge como el resultado de la contrastación dada entre los escenarios previamente configurados. Ellos son el escenario ideal y el escenario real contruidos paralelamente. El escenario ideal emerge del análisis de las políticas educativas relacionadas con el bilingüismo para destacar los retos y desafíos que enfrentan estas instituciones. Mientras que, en el escenario real se evaluó la implementación del bilingüismo en las

instituciones educativas oficiales de Santa Marta para determinar sus relevancias y opacidades. En virtud de lo anterior, el escenario posible se configura para brindar lineamientos de desarrollo que fortalezcan el bilingüismo en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta.

En concordancia con lo anterior, a la investigación prospectiva se le incorporó el estudio de casos, que en términos de Stake (1998) es un método investigativo que, en educación, se refiere a personas o programas específicos, complejos y en funcionamiento. Aquí el autor hace una clasificación del estudio de casos con base en el interés que se tenga sobre el mismo: el “estudio intrínseco de casos” referido a un caso que se nos ha dado, es lo que debemos comprender y lo que necesitamos aprender y “estudio instrumental de casos” que alude a un caso en particular mediante el cual podemos comprender una situación y no el caso mismo y el “estudio de caso colectivo” donde se analizan conjuntamente varios casos con la intención de indagar acerca de un fenómeno (p.16).

Conforme a su configuración metodológica, para esta investigación se abordó el estudio de casos colectivo en cuanto a que permitió desarrollar un estudio extendido a varios casos que poseen características comunes o contrarias. Así pues, los casos focalizados fueron cuatro instituciones educativas oficiales de Santa Marta. A través de este estudio de casos colectivo se pretendió trascender la escisión entre el investigador y el investigado, a partir del principio sistémico ecológico, pues uno de los objetivos apunta a comprender el contexto que da lugar al objeto de investigación. En palabras de Murcia y Jaramillo (2008, p. 61) “una posibilidad de comprensión de un texto cultural y la consideración de las relaciones que se dan permanentemente en dicho texto”; el cual también se complementa con el principio de la posibilidad de conocer el mundo desde la perspectiva de los sujetos para comprender su mundo subjetivo, su intencionalidad mediada por acciones e interacciones.

Esto es a lo que Boaventura de Sousa (2006), denomina ecología de saberes. El

reconocimiento de esos otros saberes, el de las voces de los actores que operan en contextos y prácticas sociales, por lo cual deben ser considerados legítimos ya que complementan el saber científico. En este orden de ideas, en esta investigación se propició el diálogo entre los actores: rectores, coordinadores, fellow teachers y docentes con el objetivo de conocer la realidad desde su óptica. De igual manera, Strauss y Corbin (2002) plantean que además de considerar las múltiples perspectivas de los actores sociales, quienes son partícipes de esta investigación; se les devuelva su voz, es decir, se les de una explicación clara de la interpretación que se les ha dado. En concordancia con lo anterior, la materialización de esta investigación esta constituida por los lineamientos de desarrollo que emergieron del contraste entre el escenario ideal y real. Lineamientos que retornan a las instituciones educativas con el fin de potenciar el bilingüismo.

En síntesis, esta investigación se abordó desde el paradigma cualitativo, con un enfoque de teoría crítica implementando el estudio de caso colectivo. A partir de este se planificó la recolección y procesamiento de la información y, desde la prospectiva, se plantearon metodológicamente tres escenarios para describir el proceso y llegar a la meta, que se configura como una transformación social. Lo anterior, orientado por el triple interés investigativo que emerge de la naturaleza de la investigación.

Consecuentemente, se seleccionó como contexto investigativo una muestra estratificada conformada por 4 instituciones educativas oficiales de Santa Marta del sector urbano. Las instituciones fueron seleccionadas a partir de dos criterios: el primero de ellos es que dos de esas instituciones estuvieron focalizadas en el Programa Nacional de Bilingüismo PNB, constituyendo el grupo F, Focalizadas, y las otras dos instituciones no focalizadas, las cuales constituyen el grupo NF, No Focalizadas. El segundo criterio se relaciona con lo que Martínez y De la Cuesta (citados por Murcia y Jaramillo, 2008) consideran que para que la muestra sea comprensiva debe considerar los casos negativos y desviantes. En ese sentido, para esta investigación se seleccionó en cada grupo F y NF, la institución que obtuvo el más alto resultado en la prueba saber de inglés 2016 y la que obtuvo el más bajo resultado; se seleccionó esta fecha por ser

el año en que inicia esta investigación.

Las cuatro instituciones seleccionadas se codificaron así: las instituciones focalizadas, F1 y F2. En cuanto a las no focalizadas son NF1 y NF2. Los resultados obtenidos en la prueba de inglés por estas instituciones son: **F1**: 55,61; **F2**: 45,19 en la jornada de la mañana y 41,12 en la nocturna, para un promedio de 43,15 puntos. La institución **NF1**: 50,27 y **NF2**: 46,03 en la jornada de la mañana y 41,84 en la nocturna, para un promedio de 43,93 puntos.

Los actores sociales que hicieron parte de la muestra comprensiva en esta investigación fueron, en términos de Murcia y Jaramillo (2008, p. 127), los informantes, "... personas que poseen y facilitan la información necesaria para la comprensión del fenómeno cultural". Ahora bien, concentrando nuestra investigación en la básica secundaria y media vocacional, por ser en estos niveles donde se le da mayor intensidad horaria al inglés y se tiene un docente con formación en esta área. Cabe señalar que, los docentes de primaria no se incluyeron dentro de los actores sociales por dos motivos: 1. sus áreas de formación son otras diferentes al inglés. Aunque, la Secretaría de Educación de Santa Marta, en convenio con la Universidad del Norte, ofreció hace algunos años capacitaciones para los docentes de primaria, los de las instituciones seleccionadas no participaron en tal evento. 2. Las estrategias del Programa de Bilingüismo se enfocan en el ciclo de básica secundaria y media. Razón por la cual solo se abordaron estos niveles y desde allí se indagó acerca de la articulación con primaria.

En este orden de ideas, los actores sociales fueron los docentes de inglés, coordinadores, rectores de las instituciones que hacen parte de la unidad comprensiva de esta investigación, así como también un fellow teacher y el coordinador de bilingüismo de la Secretaría de Educación de Santa Marta; pues son ellos quienes tienen información relevante respecto a los procesos que se desarrollan en torno al bilingüismo en este ente territorial.

Considerando que el objetivo de esta primera parte de la recogida de la información fue configurar evaluativamente, en términos de relevancias y opacidades, el escenario real del aprendizaje del inglés como lengua extranjera; a partir de las prácticas pedagógicas relacionadas con el bilingüismo en el contexto de las I.E.D. de Santa Marta. Se inició la recogida de la información relacionada con la implementación del bilingüismo en las instituciones educativas de Santa Marta a partir de dos técnicas inicialmente, la entrevista semiestructurada y el grupo focal con los actores sociales.

La primera técnica, se implementó con rectores y/o coordinadores (anexo 1), coordinador de bilingüismo (anexo 2) y al fellow teacher (anexo 3). Considerando la posición teórica de Deslauriers (2004, p. 33) “La entrevista de investigación es una interacción limitada y especializada conducida con un fin específico y centrada sobre un tema particular”. El objetivo de esta técnica fue identificar de qué manera se ha venido implementando el bilingüismo en las instituciones educativas de Santa Marta.

Para tener otra mirada más profunda de este cuestionamiento, se implementó el grupo focal con los docentes de inglés de las instituciones que hacen parte de la muestra comprensiva. Respecto a esta técnica Namakforoosh (2013) manifiesta que los informantes expresan su opinión libremente y de forma natural en torno a un tema en común. Otra característica importante es que la interacción que se propicia entre los participantes permite elaborar gradualmente su realidad y experiencias incluyendo, creencias, sentimientos y actitudes. Este grupo focal se basó en una entrevista en profundidad, (anexo 4) que en términos de Taylor y Bogdan, (citados por Murcia y Jaramillo, 2008), comienza con una lista amplia de preguntas relacionadas con el tema de la investigación; pero, que pueden ir surgiendo más durante el proceso mismo. Así pues, la pregunta orientadora que dió inicio a la implementación de esta técnica fue: en su institución, ¿cómo se han venido implementando las estrategias del Plan Nacional de Bilingüismo?

Luego de tener un panorama general acerca de este fenómeno surgieron más interrogantes en el transcurso de la investigación relacionados con el apoyo institucional que reciben los docentes, su formación y práctica pedagógica. Es por ello que se diseñó e implementó una nueva, entrevista, dirigida a coordinadores (anexo 5); un nuevo grupo focal de docentes (anexo 6), y con algunos de ellos, se implementó la técnica historia de vida (anexo 7), que de acuerdo con Bisquerra (2004), “las historias de vida ... se utilizan para obtener un conocimiento desde la experiencia, práctico, émico e ideográfico de la relación de las personas con su entorno” (p. 347).

Adicional a esto, se implementó, como técnica de recolección de la información, el análisis documental, pues en términos de este mismo autor, “es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades. A través de ellos es posible captar información valiosa” (p. 349). En este orden de ideas, autores como Mc Donald y Tipton (1993), Galeano

(2000) y más recientemente Galeano (2009) concuerdan en que se trata de la búsqueda, selección, recopilación y análisis sistemático de fuentes documentales, llámense estas registros gráficos, sonoros, audiovisuales, electrónicos, manuscritos, etc.; relacionados con el objeto de estudio que permite redescubrir hechos, evidenciar problemas e incluso generar hipótesis.

El análisis documental, en el marco de esta investigación, se realizó con el objetivo de indagar acerca de la implementación del bilingüismo en las instituciones educativas oficiales a nivel de Santa Marta. Para ello, se analizaron los resultados de la prueba Saber 11 de inglés y se implementó una matriz de evidencias del bilingüismo en el PEI (anexo 8). Este instrumento establece cuestionamientos relacionados con las acciones desarrolladas por las gestiones Directiva y Académica. A partir del contraste de evidencias de las cuatro instituciones (muestra comprensiva) se realizó una lectura crítica obteniendo así un panorama más real del bilingüismo en las instituciones educativas.

Una vez diseñados los instrumentos se realizó la validación con el objetivo de garantizar que las preguntas y/o aspectos abordados, en cada uno de ellos, estén orientados a obtener información relevante de acuerdo con el propósito investigativo. En concordancia con lo anterior, para las entrevistas de rector, coordinador y docentes se seleccionaron tres docentes de inglés quienes después de leer los instrumentos cuidadosamente hicieron algunas observaciones que fueron tenidas en cuenta para la reformulación de los instrumentos. Mientras que, la validación de la matriz de evidencias se realizó con dos coordinadores quienes avalaron la implementación del instrumento respecto al objetivo. Las versiones corregidas de los instrumentos fueron implementadas en esta investigación.

Respecto al análisis de los datos y la información recolectada a través de los instrumentos, se consideró la concepción de Gil (1994) citado por Bisquerra (2004, p.153), en cuanto al análisis cualitativo "... como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el objetivo de extraer significado relevante relacionado con un problema de investigación". Al igual que las posturas de Hammersley y Atkinson (1994) respecto a la triangulación de la información para evitar la subjetividad, pues para estos autores esta "conlleva a la comprobación de información referente a un mismo fenómeno, obtenida en diferentes fases del trabajo de campo, desde diferentes puntos o ciclos temporales existentes en el lugar, o comparando los relatos de los diferentes participantes" (p. 216).

En virtud de lo anterior, se analizó de manera individual los resultados arrojados por cada instrumento, aplicado en cada una de las instituciones educativas seleccionadas. Luego, se trianguló la información haciendo un análisis comparativo de las cuatro instituciones respecto a cada uno de los referentes de análisis. Esto con el propósito de elaborar interpretaciones acerca de la realidad actual de las instituciones educativas, estableciendo relevancias y opacidades que configuran el escenario real y sirven de base para la configuración del escenario posible.

La configuración del diseño metodológico en esta investigación originó la siguiente tesis parcial:

Tesis 1.3. *La prospectiva, implementada como estrategia metodológica, propicia la configuración de escenarios que representan los momentos investigativos, a través de los cuales se logra comprender la realidad y actuar de manera sistémica, reflexiva y crítica sobre ella para transformarla.*

La prospectiva es fundamentalmente una técnica de planificación que incursionó en el Grupo de Investigación en Gestión Pedagógica Transformadora, GEPET, como metodología en la que se implementó la construcción de sus escenarios como momentos investigativos. Así pues, los escenarios ideal, real y posible dan cuenta de cada uno de los intereses investigativos permitiendo así proponer los retos y desafíos que afrontan las instituciones, comprender y evaluar la realidad de la implementación del bilingüismo y generar unos lineamientos que propicien la transformación y potencien el mejoramiento del bilingüismo en las IED. Seguidamente se aborda la configuración de cada uno de estos escenarios.

1.3.1 Configuración del escenario ideal.

El objetivo de este escenario es la configuración propositiva del bilingüismo en las instituciones educativas. Para ello se inició con el abordaje conceptual del bilingüismo. Cómo este es asumido en Colombia y todos aquellos elementos que conforman el sustento teórico que dan origen a las perspectivas y enfoques de la enseñanza del inglés; así como también los fundamentos legales emanados por el MEN que demarcan la ruta histórica y definen los parámetros a seguir respecto al bilingüismo. Por otra parte, se analizó el estado del arte para identificar el alcance y los vacíos que han emergido de las investigaciones acerca del bilingüismo a nivel internacional y nacional.

Para finalmente establecer los retos y desafíos que enfrentan las instituciones educativas en torno al bilingüismo. Paralelo a la configuración del escenario ideal se fue construyendo el escenario real.

En concordancia con lo anterior, surge la siguiente tesis parcial:

Tesis 1.3.1. El deber ser del bilingüismo en Colombia, que emerge de las políticas educativas, origina una serie de retos y desafíos que las instituciones educativas oficiales deben asumir sin considerar las particularidades regionales ni sus características contextuales.

1.3.2 Configuración del escenario real.

Este momento tiene como objetivo configurar la realidad de la implementación del bilingüismo en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta. Respecto a la realidad Pintos (2003) argumenta "... estaremos siempre en la situación de limitación en la definición de la realidad, ya que tendremos que asumir que diferentes perspectivas establecerán diferentes relevancias e ignoraran diferentes opacidades" (p. 26). En ese sentido, no existe una única realidad, pues ésta está condicionada por los intereses de la perspectiva desde la cual se observa dando origen a una pluralidad de realidades o a diferentes perspectivas de la realidad. Así pues, al abordar una única realidad, estamos abordando un constructo social a la que Pintos denominó *imaginario social*, configurada a través de un código que consiste en la distinción de relevancias y opacidades.

Dichas relevancias no son observadas de manera independiente de las opacidades, sino que, por el contrario, al destacar aquellos aspectos que, para cada uno de los involucrados, son importantes; se identifican aquellos puntos ciegos que no son observables a simple vista, pero que también conforman esa realidad, ese imaginario social. En virtud de lo anterior, se configuró el escenario real del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta a partir,

de cuatro perspectivas: 1. la caracterización de las instituciones educativas oficiales de Santa Marta; 2. los resultados de las pruebas Saber 11 a nivel de Colombia y de Santa Marta; 3. la lectura crítica y evaluativa del bilingüismo en el PEI de las instituciones educativas y 4. las voces de los actores sociales. Como producto del análisis de estas cuatro perspectivas emergieron las relevancias y opacidades del bilingüismo en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta.

Consecuente con lo anterior, surge la siguiente tesis parcial:

Tesis 1.3.2. La realidad del bilingüismo en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta es un constructo social configurado a partir de la lectura comprensiva y evaluativa de cuatro perspectivas donde se destacan las relevancias y develan las opacidades.

1.3.3 Configuración del escenario posible.

Finalmente, a partir del contraste entre el escenario ideal y el escenario real, se configuró estratégicamente, en términos de lineamientos de desarrollo, el escenario posible del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En la configuración del escenario ideal emergieron retos y desafíos que, al contrastarlos con las relevancias y opacidades, del escenario real, abordamos lo que Castoriadis (2013) denomina lo instituido y lo instituyente, el deber ser y el ser.

En este orden de ideas, en esta investigación lo instituido, en términos de Castoriadis, es el deber ser. Las bases teóricas: perspectivas y enfoques de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, así como también, las bases legales que emana el MEN: Leyes, Decretos y Programas de bilingüismo que fundamentan la enseñanza del inglés en Colombia. Mientras que lo instituyente son todos aquellos elementos que emergen del contexto, de la práctica pedagógica: la caracterización de las instituciones educativas oficiales de Santa Marta, los resultados de las pruebas Saber, la lectura evaluativa de los PEI y las voces de los actores. Todos estos elementos influyen en lo instituido propiciando cambios significativos.

Producto de este contraste entre el escenario ideal y real, el deber ser y el ser, lo instituido y lo instituyente, se configuraron estratégicamente los lineamientos de desarrollo. Lineamientos que precisan, a través de acciones estratégicas desde la gestión insitucional, lo que se debe hacer en términos de lo reglamentado por el MEN y lo que se puede hacer para potenciar el bilingüismo en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta, atendiendo a sus características contextuales y necesidades.

Como resultado de la configuración de este escenario surge la siguiente tesis parcial:

Tesis 1.3.3. *El carácter transformador de los lineamientos de desarrollo que emergen de esta investigación brindan orientaciones estratégicas y contextualizadas a las instituciones educativas para potenciar el bilingüismo.*

La gráfica 1 representa los escenarios que se configuraron durante esta investigación.

Gráfica 1. Configuración de los escenarios investigativos



Consecuentemente, en la tabla 1 se realizó la síntesis del diseño metodológico. Para ello, se establecieron los objetivos investigativos que se abordan en cada escenario, así como también, las técnicas e instrumentos implementados.

Tabla 1. Síntesis del diseño metodológico.

OBJETIVO CENTRAL			
<p>Desde una perspectiva prospectiva, configurar el escenario ideal del bilingüismo en Colombia que emerge de las políticas educativas, el escenario real de la implementación del bilingüismo en las instituciones educativas oficiales del distrito de Santa Marta; y el escenario posible para potenciar el bilingüismo en el contexto de las instituciones educativas oficiales de Santa Marta, al ser asumidas estas como escenarios significativos bilingües.</p>			
OBJETIVO INVESTIGATIVO 1			
<p>Configurar propositivamente, en términos de retos y desafíos, el escenario ideal del aprendizaje del inglés como lengua extranjera que emergen del análisis de las políticas educativas relacionadas con el bilingüismo, en el contexto de las instituciones educativas oficiales en Colombia.</p>			
ESCENARIO		TÉCNICA	
Escenario ideal: Retos/Desafíos		Análisis documental	
OBJETIVO INVESTIGATIVO 2			
<p>Configurar evaluativamente, en términos de relevancias y opacidades, positivas y negativas, el escenario real del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en el contexto de las instituciones educativas oficiales de Santa Marta.</p>			
ESCENARIO	TÉCNICA	INSTRUMENTO	ACTORES SOCIALES
Escenario real: Relevancias/ Opacidades	Grupo focal Entrevista en profundidad Historia de vida Análisis documental	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a coord. De bilingüismo (anexo 1) • Entrevista a <i>fellow teacher</i> (anexo 2) • Entrevista semiestructurada a rectores (anexo3) • Entrevista semiestructurada a coordinadores (anexo 4) • Grupo focal docentes (entrevista en profundidad anexo 5) — • Entrevista a 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador de bilingüismo de la SED² • <i>Fellow teachers</i> • Rectores • Coordinadores • Docentes de inglés

² SED Secretaría de Educación Distrital. Es la entidad encargada de orientar, formular y ejecutar políticas, planes y programas que garanticen el derecho a la educación en el Ente Territorial Certificado ETC del distrito al que pertenece.

		coordinadores (anexo 6) • Grupo focal con docentes (anexo 7) • Historia de vida con docentes (anexo 8) • Resultados de prueba Saber de inglés 11 ^o • Matriz de evidencias del PEI (anexo 9)	
OBJETIVO INVESTIGATIVO 3 Configurar estratégicamente, en términos de lineamientos de desarrollo, el escenario posible del aprendizaje del inglés como lengua extranjera , que emerge del contraste entre los escenarios ideal y real del bilingüismo, en el contexto de las Instituciones educativas oficiales de Santa Marta como escenarios bilingües.			
ESCENARIO		TÉCNICA	
Escenario posible		Análisis documental	

Los trayectos metodológicos abordados en esta investigación permitieron, además de tener una perspectiva y un triple interés investigativo, determinar el diseño metodológico para llevarla a cabo. Durante este proceso hubo avances significativos en términos de análisis de la realidad; pero también hubo algunos obstáculos para la recolección de la información. Los avances obtenidos a partir de la implementación de la prospectiva como estrategia metodológica propiciaron la configuración de tres escenarios. Entre ellos, el escenario real, quizás el más relevante de todos ellos porque permitió analizar la realidad del bilingüismo desde diferentes ópticas para, a partir de dicho análisis, identificar las relevancias y opacidades que están allí presentes en las instituciones educativas y que no son tan obvias, pero de igual manera interpelan la práctica pedagógica y por ende el aprendizaje de la lengua extranjera.

Por otra parte, los obstáculos que se presentaron durante este trayecto metodológico fueron dados a partir de la disponibilidad de las instituciones para compartir sus experiencias a través de sus docentes y sus elementos instituidos (PEI, Plan de área), indispensables para esta investigación. No obstante, el resultado de estos trayectos metodológicos fue favorable puesto que se concluyó la investigación. En ella no solo

se escribió un capítulo en la historia del bilingüismo en las I.E.D. oficiales de Santa Marta; pues, también se abre otro capítulo referido a los lineamientos de desarrollo que emergen respecto al bilingüismo y son factibles de implementar en cada una de las instituciones. Capítulo que puede y debe seguirse escribiendo en la medida que se implementen estos lineamientos y surjan nuevas necesidades.

Cabe señalar que, los escenarios ideal y real se construyeron paralelamente. Y para efectos de tener una mayor claridad acerca del bilingüismo y su sustento teórico y legal, se plantea, en primer lugar, la lectura del escenario ideal destacando los retos y desafíos que tienen las instituciones respecto al bilingüismo.

En síntesis, hasta lo aquí expuesto, la construcción de los trayectos metodológicos en esta investigación originó la configuración de las siguientes tesis parciales:

Tesis 1.1. *El bilingüismo, para ser asumido desde una perspectiva cultural y social de las instituciones educativas oficiales de Santa Marta, debe ser una construcción colectiva que refleje la realidad y propicie el análisis reflexivo de los aspectos que obstaculizan su desarrollo dinamizando acciones transformadoras.*

Tesis 1.2. *Transformar el bilingüismo en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta implica, además de, destacar los retos y desafíos que emergen de las políticas educativas, comprender y evaluar la realidad de su implementación, en términos de relevancias y opacidades; para luego contrastar toda esta información y, a partir de allí, brindar los lineamientos de desarrollo que garanticen el alcance de las metas planteadas por el MEN.*

Tesis 1.3. *La prospectiva, implementada como estrategia metodológica, propicia la configuración de escenarios que representan los momentos investigativos, a través de los cuales se logra comprender la realidad y actuar de manera sistémica, reflexiva y crítica sobre ella para transformarla.*

Tesis 1.3.1 *El deber ser del bilingüismo en Colombia, que emerge de las políticas educativas, origina una serie de retos y desafíos que las instituciones educativas oficiales deben asumir sin considerar las particularidades regionales ni sus características contextuales.*

Tesis 1.3.2. *La realidad del bilingüismo en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta es un constructo social configurado a partir de la lectura crítica de cuatro perspectivas donde se destacan las relevancias y develan las opacidades.*

Tesis 1.3.3. *El carácter transformador de los lineamientos de desarrollo que emergen de esta investigación brindan orientaciones estratégicas y contextualizadas a las instituciones educativas para potenciar el bilingüismo.*

Recapitulando lo argumentado en esta sección se configuraron seis tesis específicas que dan lugar a una Tesis capitular:

Tesis capitular 1: *El bilingüismo en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta, abordado desde la prospectiva, implica la comprensión de la realidad para transformarla a partir de lineamientos de desarrollo que las potencien como escenarios significativos para la formación bilingüe.*

Luego de definidos los trayectos metodológicos, se da inicio a la configuración paralela de los escenarios ideal y real del bilingüismo. En este informe se presenta inicialmente el escenario ideal seguido del escenario real.

2 ESCENARIO IDEAL PARA EL DESARROLLO DEL BILINGÜISMO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES EN COLOMBIA

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 es 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.

2.1 ¿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 este país. No obstante, existe un gran número de grupos étnicos quienes tienen su propia lengua nativa y esta es oficial en su territorio.

Así pues, la enseñanza que ellos reciban será bilingüe (Art. 10). Lo anterior indica que, desde la Constitución se aborda el bilingüismo como la enseñanza de dos lenguas al mismo tiempo. 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, 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 “Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural 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.

El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura. (art. 21. Literal c)

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, 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 *“the concept of bilingualism within this policy relates to ‘speaking English’ ... despite the fact that English is mainly taught as a foreign language, and many ancestral languages spoken in the country are not considered as part of that bilingualism”*. 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. “Se sigue perpetuando la idea de que ser bilingüe en Colombia es hablar castellano e inglés, desconociendo el hecho de que hay individuos bilingües hablantes de castellano y una lengua minoritaria, o hablantes de dos lenguas aborígenes” García y García (2012, p. 57).

En virtud de lo anterior, surge la tesis 2.1.

Tesis 2.1. 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 los autores.

2.1.1 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 *“the native-like control of two languages”* (p. 56). 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 “*can produce complete meaningful utterances in the other language*” (p. 7). 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 tiene en cuenta esta clasificación, sino que además establece que bilingüe es “*one who possesses at least one of the language skills even to a minimal degree in his second language*” (page 59-60). Esta posición abre la posibilidad de que un individuo sea considerado bilingüe al dominar minimamente 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. “*There are no definitive cut-off points to distinguish the bilingual from the monolingual*” (p. 2).

Por otra parte, Appel y Musyken (1987) adoptan la definición dada por Weinreich (1953, p. 5), quien argumenta que “*the practice of alternatively using two languages will be called here bilingualism, and the persons involved bilinguals*”. A partir de esta definición Appel y Musyken hacen una distinción del bilingüismo entre 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. “*Somebody who regularly uses two or more languages in alternation is a bilingual.*” (p.3) En virtud de lo anterior y tratando de definir el bilingüismo individual, encontramos posiciones comunes en diferentes autores como Valdés & Figueroa, Titone y más recientemente Brice y Brice. Para los primeros, ser bilingüe significa “*an individual (who) possesses*

more than one language competence". (Valdés y Figueroa 1994, p.8). En este sentido, establecen que bilingüe es aquel que tiene la competencia para comunicarse en más de una lengua. Posición que reafirma Titone (1972), citado por Hamers y Blanc (2000), al argumentar que, bilingüe es la persona capaz de hablar *"a second language while following the concepts and structures of that language rather than paraphrasing his or her mother tongue"* 8p. 6-7)

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, p. 29) quien manifiesta que, cuando un individuo se comunica en dos lenguas es bilingüe,

...llamamos bilingüe al sujeto que posee dos sistemas- dos lenguas- con amplitud y profundidad similar y que es capaz de utilizarlos en cualquier situación de su contexto social con parecida facilidad y eficacia. Y todavía dentro de esta definición podemos distinguir distintos grados o aspectos según el bilingüe se identifique más o menos con una de las lenguas y la considere su lengua personal y dependiendo de que el ámbito de las situaciones en las que es capaz de utilizar las dos sea más o menos amplio.

En este sentido, el bilingüismo implica la capacidad de comunicarse en la L2. Argumento considerado recientemente por Brice y Brice (2009) quienes van más allá, pues consideran que ser bilingüe implica tener *"the ability to speak, listen, read, and/or write in more than one language with varying degrees of proficiency"*.

Considerando los diversos puntos de vista de estos y otros autores respecto al bilingüismo, el Ministerio de Educación Nacional adopta su propia definición en los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: inglés, así:

El bilingüismo se refiere a los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona. Así pues, según el uso que se haga de otras lenguas distintas a la materna, éstas adquieren el carácter de segunda lengua o de lengua extranjera. (EBCLE p. 5).

Esta distinción que hace el MEN respecto a la segunda lengua y 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 los estudiantes al egresar del sistema escolar, logren un nivel de competencia en inglés B1 (Pre intermedio). (EBCLE p. 5).

Lo anterior, significa que, los estudiantes al terminar el grado 11º de educación deben demostrar el nivel B1. En términos del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas Extranjeras (MCERLE, 2001), ³B1 es un usuario independiente, es decir, sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir pues,

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 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)).

³ El Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas Extranjeras (MCER) 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.

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. Competencia que 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)

La hipótesis del desarrollo interdependiente propone que el nivel de competencia en L2 que el niño bilingüe adquiere depende, en parte, del tipo de competencia que el niño ha desarrollado en su L1 en el momento en que empieza la exposición intensa a la L2. (p. 47)

Razón por la cual se debe fortalecer el bilingüismo en los estudiantes desde el ciclo de primaria, debe considerarse 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 tesis 2.1.1.

Tesis 2.1.1. 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.

2.1.2 ¿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 hasta 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 *“globalization however, does not only imply homogenization of markets and cultures, but also the growth of diversity, socio-cultural variety and wealth of local discourses, codes and practices that resist and play back against the homogenizing order”* (p. 6).

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*). *“Policymakers’ rationale for the ELT policy is based on a KBE ideology (...), which regards competence in English as a determining factor for the economic development of countries”* (p. 284). Es entonces como, 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, considera el bilingüismo como la coexistencia de dos sistemas lingüísticos en los que interactúan *“language as social*

practice, speakers as social actors and boundaries as products of social action” (p.1). Desde esta perspectiva, la acción social de la lengua en uso y la estructura social están estrechamente relacionadas articulándose en la organización social *“social actors mobilize their linguistic resources in the social construction of boundaries, meanings and relations of power”* (Heller, 1996, p. 287). Desde esta perspectiva sociocultural, 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 que, el aprendizaje de una segunda lengua hoy es considerado más que un querer, un deber. Al respecto Barleta (2005) señala *“The study of a foreign language is perceived as necessary due to the internationalization of the economy, multiculturalism as well as the scientific and technological development of our age”* (p.1). Estos aspectos que impulsaron la globalización también propiciaron la comunicación entre naciones; pero, 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 (1994), 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) define

... la competencia intercultural como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de 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 conciente 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

These characteristics and competencies have been identified as the willingness to engage with the foreign culture, self-awareness and the ability to upon oneself from the outside, the ability to see the world through the others' eyes, the ability to cope with uncertainty, the ability to act as a cultural mediator, the ability to evaluate others' points of view, the ability to consciously use culture learning skills and to read the cultural context, and the understanding that individuals cannot be reduced to their collective identities. (p. 2)

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la lengua extranjera implica, además del deseo conciente 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. Habilidades que 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 (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 tesis 2.1.2.

***Tesis 2.1.2.** 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.

2.1.3 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 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 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 por qué 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 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 para 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 (1886) se dió 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 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 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 definían 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 (1930s -1960s). 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 la 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, 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 aprende a partir de un estímulo provocando así una respuesta y el refuerzo que se da al uso de

la lengua 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. (1960s). Enseñanza de la lengua comunicativa.

También denominado como 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, intereses y 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, técnicas y 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 donde 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. Caleb Gattegno. Método. (1972, 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 donde 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, sentimientos y necesidades del estudiante, así como también su conocimiento lingüístico y 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 e 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 abordados 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 promueve 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 debe 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 (1999) realizó esta selección, estableciendo como enfoque el Comunicativo de la Lengua así,

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)

En este sentido, desde los Lineamientos Curriculares también se brindan unas recomendaciones metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

- Implementar metodologías activas e interactivas que involucren la lúdica y 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 preponderante que se espera los estudiantes logren a su paso por el sistema educativo; pero, no es el único a considerar. Halliday (1993) propone una triple perspectiva “aprender la lengua, aprender a través de la lengua y aprender acerca de la lengua” (p.113); con el propósito de establecer dos principios: el aprendizaje de la lengua es un continuo desarrollo a través de la vida y 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 (Vigotsky, 1978) la cual enfatiza la interacción social, “el aprendizaje despierta una variedad de procesos de desarrollo interno o estrategias que son hábiles para operar cuando el aprendiz esta interactuando con su entorno y sus compañeros” (p. 90). 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 ellos quienes deben proveer oportunidades de interactuar con los demás para establecer una comunicación verdadera. Al respecto Chafe (1998) afirma que es importante también posibilitar el aprendizaje cooperativo donde los estudiantes trabajen en grupo para alcanzar logros comunes.

Adicional a esto y con el objetivo de lograr la efectiva comunicación en la lengua extranjera, es ineludible que los docentes consideren las distintas e impredecibles relaciones configuradas en el salón de clases. Estas, en términos de Van Lier (1996) son llamadas contingencia. En otras palabras, se refiere al cambio de planes que se da en la clase, los ajustes a los procedimientos dependiendo de las acciones de los aprendices, así pues, la mayoría de las decisiones son impredecibles.

En este escenario, observamos que en el aprendizaje de una lengua extranjera intervienen muchos factores externos. No obstante, las diversas necesidades que tienen los estudiantes con respecto al aprendizaje y uso de la lengua e incluso su motivación para aprenderla. Estos y otros aspectos son considerados por Brown (2001) quien asevera 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 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 debe poner sobre la mesa sus 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 limitaciones que cada uno de ellos ofrece respecto al desarrollo de la competencia comunicativa.

En este orden de ideas surge la tesis 2.1.3.

Tesis 2.1.3. *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 le subyacen al bilingüismo con el propósito de indagar acerca de los requerimientos ministeriales en torno a la enseñanza de la lengua extranjera.

2.1.4 Fundamentación legal

Desde la Constitución Política de Colombia (1991), artículo 67, se establece la educación como un derecho de la persona. Para que se de 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 (1994). Y 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 Colombia 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 (1994) 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 “la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en 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 I, expresa “La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera”.

Por otra parte, en el artículo 23 establece que para el logro de los objetivos planteados 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 “... Para el

logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado”.

Por consiguiente, el objetivo es que en Colombia 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 (1994) 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 “El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley”. En este artículo, literal b, se establece como función del MEN “Diseñar los lineamientos generales de los procesos curriculares”.

En concordancia con estas disposiciones legales, el MEN, a través del Decreto 1860 (1994), reglamenta los aspectos pedagógicos y organizativos de la Ley 115 (1994). Uno de estos aspectos se aborda en el artículo 33, literal b, donde se establece que para el diseño del currículo se debe tener en cuenta “Los indicadores de logro que defina el Ministerio de Educación Nacional”. Consecuentemente, el MEN, considerando los fundamentos y características de los procesos pedagógicos al interior de las instituciones, establece la Resolución 2343 (1996). Mediante esa Resolución “...adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares 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 de 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. Se establece “Los indicadores de logros aquí establecidos, se formulan desde las dimensiones del desarrollo humano para el nivel de preescolar. Para los demás niveles de la educación formal, estos indicadores se formulan desde las áreas obligatorias y fundamentales y desde las intensificaciones y adiciones definidas en los artículos 23 y 31 de la Ley 115 de 1994”.

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, 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, y
- Conjunto de los grados 10 y 11 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 (1999) como

... 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)

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 enfoques de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Así pues, a través de 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 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 de la nación, en materia de educación, el artículo 5.3. En él establece “Impulsar, coordinar, financiar, cofinanciar y evaluar programas, planes y proyectos de inversión de orden nacional en materia de educación, con recursos diferentes de los del Sistema General de Participaciones...”

Fundamentado en este propósito y atendiendo al derecho fundamental de la educación, la UNESCO ⁴(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 Art. 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 y a partir de allí emerge la Ley General de Educación para normatizar la organización y prestación del servicio educativo brindando, entre otros elementos, los objetivos específicos para la educación básica y media. Objetivos que permiten establecer la enseñanza de las lenguas extranjeras. Pero, 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 se impulsa, entre otros aspectos, la creación de programas que fortalezcan los procesos educativos. Por otra parte, “en 2004, se creó la Ley de Bilingüismo Nacional para transformar las competencias en idiomas en todo el sistema educativo” (British Council, 2015. p. 9). Razón por la cual, 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 ONGs para desarrollar programas que impacten el bilingüismo en Colombia. Es así como, a través de estos últimos años, han

⁴ UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

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 Derechos Básicos de Aprendizaje DBA que permiten hilar finamente los procedimientos para lograr la meta propuesta.

Como consecuencia de lo anterior surge la tesis 2.1.4.

Tesis 2.1.4. 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.

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

2.1.5 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 implementando 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” y el actual, Colombia Bilingüe.

- El Programa Nacional de Bilingüismo Colombia (2004) *inglés como Lengua extranjera: una estrategia para la competitividad*

Este Programa estableció que la

... meta para 2014, es que el 40% de los estudiantes de grado once (11^o) alcancen el nivel pre-intermedio B1 y el 100% de los docentes del área de inglés el nivel intermedio B2, de acuerdo con el Marco Común de Referencia Europeo. (MEN 2013. p. 11).

El logro de esta meta se plantea de manera progresiva estableciendo ciertos niveles de lengua como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Niveles de lengua esperados en el PNB.

Población	Nivel de lengua meta
Estudiantes de grado 3 ^o de educación básica primaria	A1 (Principiante)
Estudiantes de grado 7 ^o de educación básica secundaria	A2 (Básico)
Estudiantes de grado 11 ^o 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: Adaptado de Altablero (2005).

Nota. Fuente. Programa Nacional de Bilingüismo PNB (2004).

Esta meta acarreó que el Programa se 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.* 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 los educadores generando la oferta de programas de mejoramiento para la formación del profesorado tanto en lengua como en metodología de la enseñanza del inglés.
- La producción y distribución de textos, libros, material didáctico, e información en ciencia, tecnología, educación y pedagogía, por lo cual se realiza la vinculación de nuevas tecnologías y medios para la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.
- La formulación de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés ([EBC] 2006).

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, adopta el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación ([MCER] 2001) como el sistema de referencia para los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación adelantados en Colombia. A partir de la escala, allí establecida, que plantea las metas del nivel de aprendizaje de la lengua, se formulan las competencias básicas y las metas de nivel de desempeño que los estudiantes deben lograr en cada conjunto de grados en nuestro país. Además del MCER (2001), la evaluación de competencias en estudiantes, docentes y egresados de las licenciaturas de los programas de lenguas,

desarrollada por el ICFES⁵ (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) fundamentan la creación de los EBC (2016).

La tabla 3 muestra los niveles de desempeño en inglés y su relación con los niveles de aprendizaje de la lengua extranjera expuestos en el MCE (2001).

Tabla 3 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

Nota. Fuente Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (p. 10)
Desde los EBC se evidencia la importancia que el inglés ha adquirido en Colombia, pues el inglés

Disminuye el etnocentrismo y permite a los individuos apreciar y respetar el valor de su propio mundo, lo mismo que desarrollar el respeto por otras culturas. El aprendizaje de una lengua extranjera fomenta el respeto y la valoración de la pluralidad y de las diferencias, tanto en el entorno inmediato, como en el globalizado. (Estándares, 2006, p. 8)

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

⁵ ICFES siglas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Hoy en día denominado Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

la creatividad lo cual le permite incrementar las oportunidades de mejorar su calidad de vida.

En tal sentido, este primer Programa de Bilingüismo se enfocó en tres aspectos: la capacitación docente, la producción e implementación de material educativo; pero sin duda, su principal aporte fue la creación de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés ([EBC] 2006). 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, surge un nuevo Programa en torno al bilingüismo.

- Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (2010, PFDCLE)

Este Programa surge en el marco del Plan Decenal de Educación 2006 - 2016 donde se plantea, dentro de los fines y calidad de la educación en el siglo XXI, el macroobjetivo 5, referido al currículo. Estableciendo dos objetivos, el primero de ellos es “Desarrollar las competencias comunicativas en lengua materna y por lo menos en una segunda lengua” (p.17). En este sentido y como complemento del programa anterior, el PFDCLE reestructura las estrategias planteadas por su antecesor con el propósito de garantizar que los estudiantes desarrollen sus competencias comunicativas en lengua extranjera, durante el ciclo educativo. Para ello se cimienta en cuatro ejes: formación y acompañamiento a docentes, aspectos pedagógicos, evaluación y seguimiento y

gestión para el fortalecimiento institucional. Paralelamente ofrece el documento Orientaciones para la Implementación de Proyectos del Fortalecimiento del Inglés de las Entidades Territoriales, el cual presenta alternativas y rutas para el diseño e implementación de iniciativas que promuevan el mejoramiento del manejo de inglés.

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 (2013) “Ley de Bilingüismo”. Esta Ley es una modificación que hace el MEN al literal m del artículo 21 (1991). Pues, define como objetivos de la educación básica “el desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera”. También adiciona al artículo 20 el literal g “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera”.

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 ya no solo se enfocan en diseñar políticas de bilingüismo, sino que además se centran en el mejoramiento de las habilidades lingüísticas de los docentes, saberes específicos a desarrollarse en cada grado, materiales educativos diseñados para implementarse en todas las instituciones educativas de básica y media de carácter oficial y estrategias claras de cómo enseñar la lengua extranjera; todo esto con el fin 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”.

Para dar continuidad al PFDCLE , recogiendo sus experiencias y redimensionando sus componentes, surge este programa como estrategia integral, intersectorial y de largo plazo, el cual también incluye la movilización social, la gestión de alianzas y el involucramiento de los padres de familia a través de tres componentes fundamentales que son: 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, Colombia la más educada, reconoce que “... la baja calidad y pertinencia en todos los niveles educativos sigue siendo una problemática presente en la educación en Colombia, limitando la formación y el desarrollo de competencias para el trabajo y para la vida”. (p. 62) 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 de la política nacional “lograr que Colombia sea el país más educado de la región en el año 2025” 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.

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 2 y 4 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” para dar respuesta a uno de los objetivos planteados en el capítulo IV, Colombia la más Educada. En el objetivo g. Colombia Bilingüe, numeral 2, referido a la adecuación del modelo pedagógico, se establece que

Como el país no cuenta con un currículo para la enseñanza de inglés, que los docentes del sector oficial no disponen de los materiales para su enseñanza y que a nivel curricular cada institución educativa y cada docente hace una interpretación de las orientaciones del MEN para la enseñanza del idioma, se adelantará el proyecto de construcción de un currículo general, orientaciones para el diseño de los planes de estudio y el desarrollo y publicación de los materiales para el aprendizaje del inglés en los grados 6.º a 11.º. Además, se realizarán dotaciones de materiales de apoyo a la enseñanza del inglés para primaria, especialmente para los grados 4º y 5º. (p. 100)

En concordancia con lo anterior, la segunda estrategia consiste en proporcionar

material educativo a estudiantes y docentes. Para los estudiantes “*English way*”, grados 6º, 7º y 8º e “*English Please*” para 9º, 10º y 11º. Para los docentes ofrece una maleta denominada “*Colombia Bilingüe English Kit*”, la cual contiene además de los EBC (2006), dos referentes teóricos y metodológicos para la enseñanza del inglés: Orientaciones y Principios Pedagógicos del Currículo Sugerido (2016) y Derechos Básicos de Aprendizaje (2016). El propósito del Currículo Sugerido es fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta lengua, a través de la planeación de área, la formulación de objetivos y metas de aprendizaje, la realización de proyectos, actividades, evaluaciones y materiales significativos para sus estudiantes. Para así 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 Pre intermedio B1 al finalizar la secundaria.

Por su parte, los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés [DBA (2016)] 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 habilidades específicos que los estudiantes desarrollan en cada uno de los grados, desde transición hasta grado 11º, para con ello dar cumplimiento a las metas establecidas en los EBC (2006). Estas metas implican que los estudiantes sean capaces de comunicarse, interactuar, compartir conocimiento y potenciar sus capacidades humanas y profesionales, lo cual es posible

...cuando se desarrollan, en forma paralela, otros saberes que el estudiante adquiere en las distintas áreas del currículo y que les dan contenido a sus intervenciones y también cuando desarrolla habilidades y destrezas para interactuar de manera natural en situaciones escolares. (EBC, 2006. p.13).

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 al acompañamiento del MEN por intermedio de 15 gestores pedagógicos de bilingüismo, quienes a través de la implementación del aplicativo de registro de seguimiento a cada colegio y estudiante de los grados 9º y 10º, hacen monitoreo y evaluación de las acciones en los colegios oficiales focalizados por el programa “Colombia Bilingüe”. De igual manera, el Programa brinda asistencia técnica a las Secretarías de Educación que lo requieran para la proyección de acciones de bilingüismo.

Consecuente con lo anterior, la propuesta del Programa va dirigida también a las Secretarías de Educación, a las Escuelas Normales y a las Facultades de Educación del país, quienes en el ejercicio de su autonomía curricular, podrán analizar, adaptar e implementar cada uno de los elementos dentro del marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en sus instituciones educativas; con lo cual se apuesta a generar igualdad educativa y hacer que la enseñanza y el aprendizaje del inglés sean vistos como una herramienta fortalecedora de la formación integral y pertinente para los estudiantes del siglo XXI en Colombia.

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 en marco de los Planes de Desarrollo Nacional, surge la tesis 2.1.5.

Tesis 2.5. *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.*

Y 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 de esas investigaciones.

2.2 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 desempeño en los negocios. Por otra parte, Miranda y Valencia (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, contrario a 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 (Norton, 2000; Dias et al., 2019; Terán-Yépez et al., 2020; Yoo et al., 2019; Guardiola, 2020). 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 es la siguiente: (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 siguiente tabla:

Tabla 4. Selección de publicaciones.

Criterio	Número de publicaciones
Búsqueda inicial en web of sciece	372
Período de publicación: 2016-2020	164
Típo de publicación: Artículos	137
Idiomas: español e inglés	133

2.2.1 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

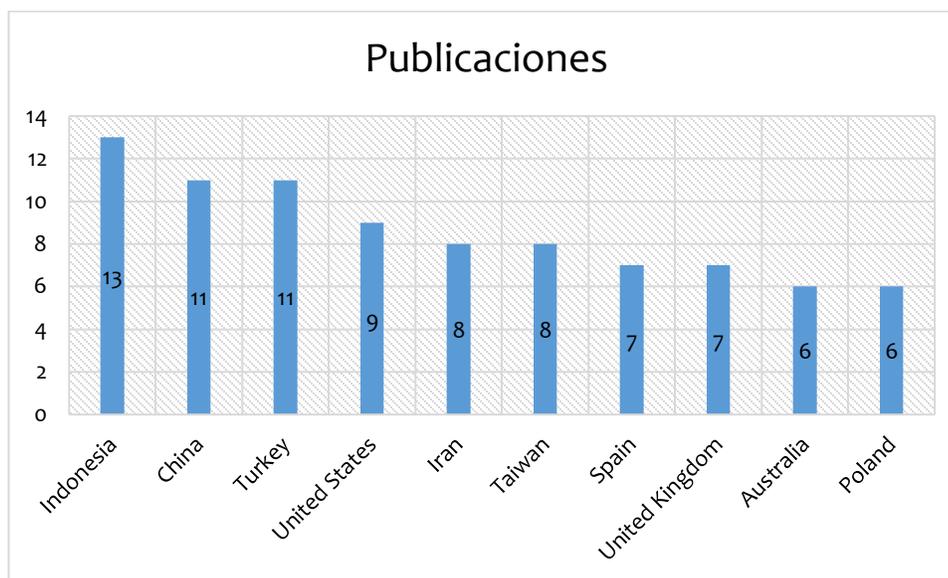


Nota. Fuente: Scopus

Desde el 2016 hasta el 2019, se había presentando 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 de publicar sobre temáticas asociadas el Covid 19.

Por otro lado, entre los 10 países que más publicaciones generan sobre la temática el principal es Indonesia con 13 artículos, seguidos de China y Turquía con 11.

Gráfica 3 . Número de publicaciones por países



Nota. Fuente: Scopus

El país latinoamericano que mejor se ubica en este ranking es Chile con 2 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.

Tabla 5. 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

Nota. Fuente: Scopus

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: 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



Nota. Fuente: Scopus

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 9 veces en 9 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 2 autores.

Tabla 6. Instituciones con más publicaciones.

Afiliación	Publicaciones
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

Nota. Fuente: Scopus

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.

Tabla 7. 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

Nota. Fuente: Scopus

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

Tabla 8. 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

Nota. Fuente: Scopus

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 revista internacional está dedicada a las aplicaciones de la tecnología educativa y la lingüística aplicada a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta revista ha recibido 1778 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 siguiente tabla.

Tabla 9. Artículos más citados.

No.	Título	Autores	Citaciones
1.	Flipped Learning in the English as a Foreign Language Classroom: Outcomes and Perceptions	(Lee & Wallace, 2018)	56
2.	A longitudinal investigation of parental social-economic status (SES) and young students' learning of English as a foreign language	(Butler & Le, 2018)	17
3.	Ecological and intercultural citizenship in the primary English as a foreign language (EFL) classroom: an online project in Argentina	(Porto, 2016)	16
4.	English as a Foreign Language in Bilingual Language-minority Children, Children with Dyslexia and Monolingual Typical Readers	(Bonifacci et al., 2017)	15
5.	Students' perceptions of teachers' feedback practice in teaching English as a foreign language	(Vattøy & Smith, 2019)	14
6.	The effectiveness of the student response system (SRS) in English grammar learning in a flipped English as a foreign language (EFL) class	(Liu et al., 2019)	13
7.	Teachers matter: expectancy effects in Chinese university English-as-a-foreign-language classrooms	(Li & Rubie-Davies, 2017)	12
8.	A study of the use of wearable devices for Healthy and enjoyable English as a Foreign language learning in authentic contexts	(Shadiev et al., 2018)	11
9.	College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language	(Sun & Wang, 2020)	10
10.	Infusing creative pedagogy into an English as a foreign language classroom: Learning performance, creativity, and motivation	(Liao et al., 2018)	10

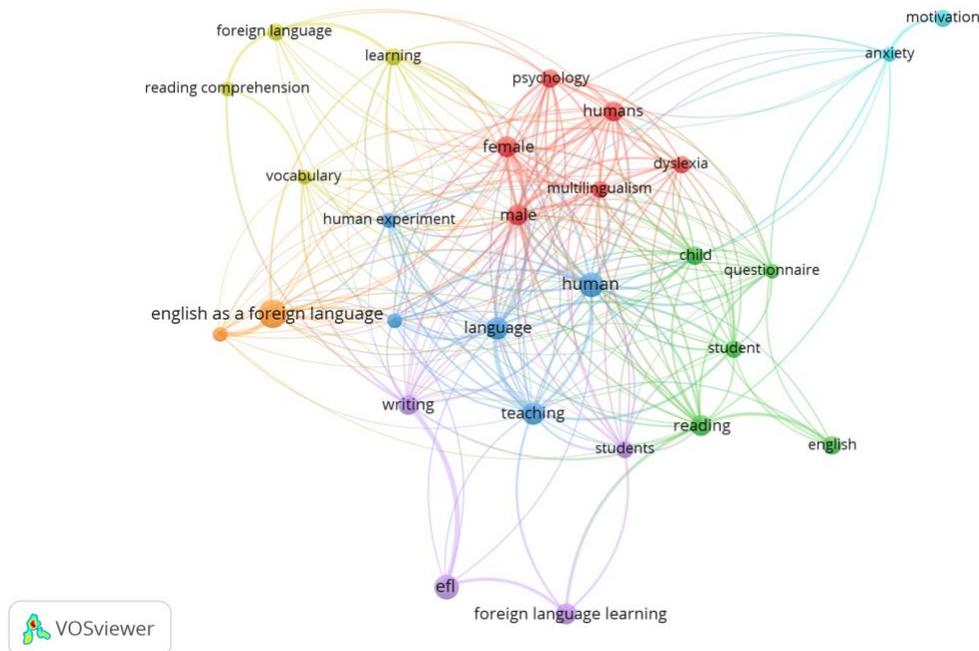
Nota. Fuente: Scopus

Por otro lado, se hizo un análisis de co-ocurrencia en las palabras clave de la producción científica sobre el inglés como lengua extranjera como instituciones educativas. Para este proceso se hizo una exportación de la muestra de 133 en formato

CSV. Luego, la información se cargó en la herramienta VOSviewer, un software que permite realizar análisis de redes a partir de palabras clave de los textos publicados.

En este análisis se estableció que una palabra clave debía aparecer en al menos cuatro artículos para ser incluida en la red, generando una muestra de 29 palabras clave. De estas, se excluyó la palabra article ya que es un término genérico para referirse al tipo de publicación, dejando una muestra total de 28 palabras en la red.

Figura 1. Mapa de co-ocurrencia de palabras clave.



Nota. Fuente: VOSviewer

La investigación científica sobre el inglés como segunda lengua en instituciones educativas se agrupa en 7 clúster temáticos, evidenciando las líneas de investigación que se están priorizando en el contexto internacional.

Tabla 10. Clúster temáticos.

Clúster	keyword	occurrences	total link strength
1	dyslexia	5	4.00
	female	8	8.00
	humans	7	7.00
	male	8	8.00
	multilingualism	5	5.00
	psychology	6	6.00
2	child	6	6.00
	english	6	2.00
	questionnaire	4	4.00
	reading	8	8.00
	student	5	5.00
3	human	12	12.00
	human experiment	4	4.00
	language	9	9.00
	teacher	4	4.00
	teaching	9	9.00
4	foreign language	5	3.00
	learning	5	5.00
	reading comprehension	4	2.00
	vocabulary	4	3.00
5	efl	12	4.00
	foreign language learning	8	3.00
	students	5	4.00
	writing	7	7.00
6	anxiety	4	3.00
	motivation	5	1.00
7	china	4	3.00
	english as a foreign language	16	5.00

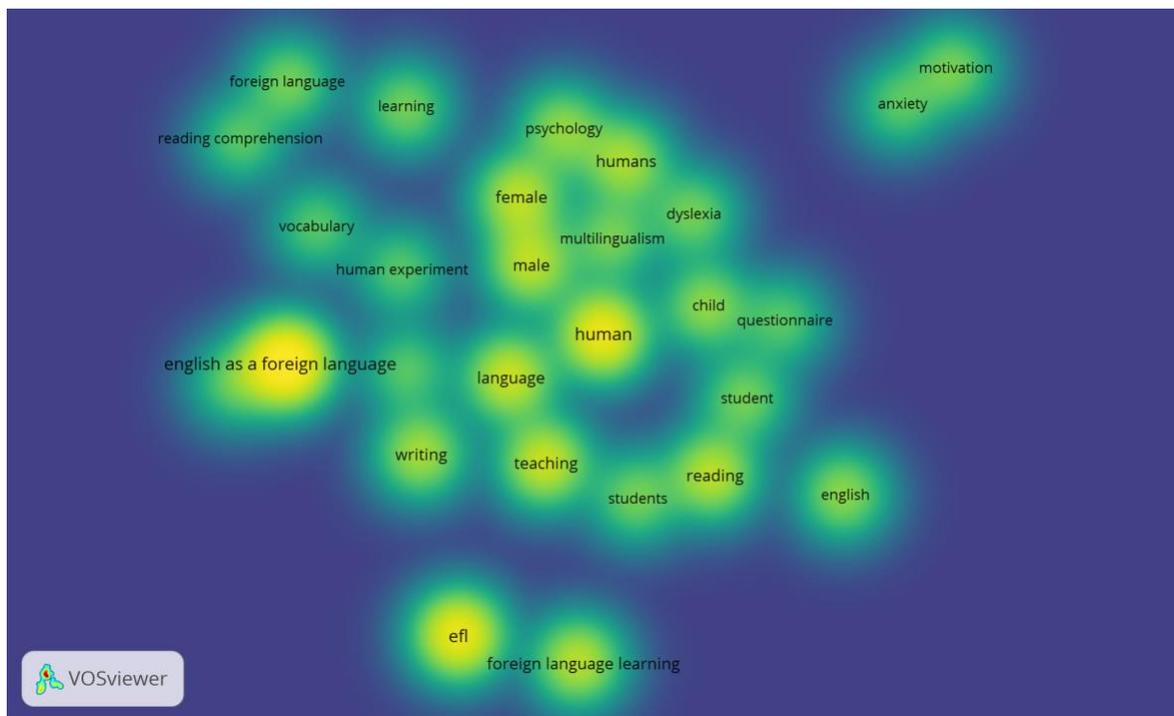
Nota. Fuente: VOSviewer

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 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 amarillo se torne una palabra, más aparece en las publicaciones.

Figura 2. Densidad de las visualizaciones de co-ocurrencias.



La producción científica evidencia una preocupación internacional 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. Razón que justifica que el bilingüismo se haya abordado desde diferentes ópticas, como son la Implementación del bilingüismo y 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 políticas educativas, analizamos la tesis doctoral, desarrollada por Lucia Fernandez de 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 desde la concepción de bilingüismo como el uso de dos o más lenguas para comunicarse. Fernandez 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 español (su lengua materna) y el inglés (segunda lengua). Los objetivos de esta investigación es 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 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 la que, de acuerdo con la autora, “es esencial para aprender una lengua correctamente usarla para comunicarse con ella en diferentes situaciones y parece que solo con el uso en las aulas no será suficiente para que la nueva lengua se asiente en los alumnos” (p. 5). 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 (2017) desarrollada por The Dialogue leadership for the Americas. 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.

Este informe brinda un panorama del estado del Aprendizaje del Idioma Inglés AIE en diez países de América Latina, examinando las mejores prácticas y las áreas de debilidad, por medio de un análisis de las políticas del AIE, la eficacia de los profesores y los programas de enseñanza del inglés; para luego, concluir con cuatro recomendaciones orientadas a resolver las dificultades relacionadas con las políticas, estas son: enfrentar la escasez de profesores, encontrar otras oportunidades de aprendizaje, y crear un espacio para compartir y aprender entre los países con el fin de

tener programas de alta calidad enfocados en mejorar la calidad del AIE. Estas recomendaciones emergen de las falencias encontradas en América Latina. Es por ello que, con el fin de superar esos vacíos, algunas de estas recomendaciones fueron abordadas en la investigación.

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), 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 algunas 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 los 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 grueso 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 “el éxito a largo plazo de la política depende en gran medida de los factores económicos, políticos y culturales que están moldeando al país” (p. 58). 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 han venido gestando un creciente número de investigaciones orientadas a mejorar la práctica pedagógica. En otros términos, enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma extranjero, a partir de la implementación de estrategias que permitan desarrollar las habilidades comunicativas de lectura, escritura, escucha y la comprensión de lectura. Entre esas estrategias también se incluyen investigaciones relacionadas con la implementación de las TIC y la autoreflexión para potenciar la competencia comunicativa.

Este desasosiego 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] 2006), 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 sociolingüística que hacen parte de la competencia comunicativa. Pues, desde el inicio de la educación básica primaria el estudiante pasa del nivel A1 hasta llegar al nivel B1, según esta clasificación que se basa en los niveles establecidos por el Marco Común Europeo (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; peor aún, si éstas son instituciones rurales.

Prueba de éstas marcadas diferencias son los resultados de las pruebas Saber de inglés que presentan los estudiantes al finalizar la educación media (grado 11^o) y donde se asume que éstos, 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), donde 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; pero, 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, 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; pero, en 2010 decayó al 59%. Mientras que, en los colegios privados rurales, la tercera parte de los estudiantes estaba por debajo del nivel básico, lo cual representa el 35% (p. 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 para explicar los factores que determinan la brecha existente en el nivel de inglés entre los colegios del sector público y privado. Se tomó como insumos los resultados de las pruebas Saber 11 durante los años 2008 al 2013 y se estableció una función de producción educativa que involucra factores familiares, personales y escolares, y una aproximación al componente no observable de la habilidad. A partir de los resultados, se logró determinar que; aunque, ha habido una ligera disminución de la brecha con la implementación del bilingüismo, se deben diseñar nuevos programas estratégicos para acelerar el cierre de la brecha y elevar el nivel de inglés en el país. 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). Pues, 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,

The focalisation strategy implemented by the government establishes a clear divide

in state-funded schools: those which can count on the national government's support for policy implementation and those that will have to struggle to reach policy goals with the same human, physical and economic resources that they have traditionally had. (p. 287)

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. Necesidades que 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 es 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 (2013) se enfocó en

examinar el nivel de inglés de los estudiantes y docentes obtenido en las pruebas Saber 11 y Saber Pro ⁶ (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; y 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% (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 la investigación acerca de la calidad de los docentes en Colombia (Baron & Bonilla, 2011), el autor declara “la calidad de los docentes es relativamente mala” (p.20).

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 esta 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 su parte, Hernández (2013) reafirma esta posición argumentando que “Más del 90% de estudiantes colombianos no hablan inglés”, pues 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.

⁶ 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 conocimientos generales de estudiantes de programas de formación universitaria profesional.

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 promueven 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, los resultados históricos evidencian un bajo dominio de la competencia comunicativa de estudiantes y docentes generando un sin número 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. Pues, 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 (2009) demuestra las ventajas y desventajas que se han obtenido con la implementación del Programa de Bilingüismo en Colombia.

“... El Programa Nacional de Bilingüismo adoptó de manera acrítica el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (bajo la tutela del Consejo Británico) con el fin de ‘dar coherencia’ a la evaluación de las lenguas extranjeras. El experimento del MEN (Ministerio de Educación Nacional) no ha redundado, como era de esperarse, en un mejoramiento sustancial en la enseñanza de las lenguas ni en la comprensión de sus fundamentos”. (p. 9).

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 desconocen y subestiman 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 mas marginados): los indígenas y los raizales.
- La poca preparación, tanto de los docentes nativos como de los colombianos, se han 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 quedan expuestas, más que abordarse como factores negativos, deben ser vistas como oportunidades para el mejoramiento y retroalimentación de las políticas educativas. En otras palabras, se trata de imprimir una mirada positiva y convertir esas viscosidades 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, Bermúdez y Lugo (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, "lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables" (MEN, 2006, p. 6) 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, Tejada y Colmenares (2008), además de hallar ciertas fallas intra textuales en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés ([EBC] 2006), encontraron que éstos se enfocan en el alfabetismo funcional dejando a un lado la educación integral 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 Mejía (2006), Cárdenas (2006), Sánchez y Obando (2008), Usma (2009),

Miranda y Echeverri (2011), a partir de las cuales, considera que el MEN y el PNB deben hacer replanteamientos conceptuales y metodológicos que además de resolver dichas críticas, reevalúe 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 aspectos le exigen al MEN no solo hacer ajustes, reformas e innovaciones en los objetivos y las políticas del Programa sino, fundamentalmente, reconsiderar o redireccionar sus perspectivas conceptuales, sus planteamientos formativos y sus metas institucionales”. (p. 8)

Desde la perspectiva de Vargas, Tejada y Colmenares, 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, partiendo del análisis de tres aspectos: la definición de los estándares, los exámenes y la preparación de los docentes. En cuanto a los estándares, la autora expresa que estos tienen como referente conceptual el Marco Común Europeo; pero, la idea central que este promueve acerca de la movilidad, no se evidencia en los estándares; además que este 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 la autora plantea 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 proficiencia 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 las deficientes metodologías aplicadas por los docentes.

Por otra parte, está el papel de la evaluación que en nuestro contexto se privilegia la sumativa sin considerar aspectos como el desarrollo curricular, el mejoramiento y auto desarrollo del docente que forman 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, la autora cita a (González, 2000) quien señala siete desafíos que la enseñanza del inglés establece

para los docentes y los educadores de docentes: la 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 la 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. Razón por la cual, 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 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 no solo demuestra la influencia que el desarrollo profesional, que ha logrado el docente, se 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. Y 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 en 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 están más orientados 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. A la vez que, ser responsable de su auto formación. Esto no solo implica desarrollar estudios post graduales, 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; confrontados con las expectativas oficiales de logro del PNB. A partir de este contraste las autoras argumentan que,

“No obstante, luego del tiempo transcurrido y a pesar de algunos avances, en casi todas las regiones del país y en muchas instituciones educativas la huella

del PNB está aún por imprimirse, en la medida en que ni el nivel de lengua de los docentes, ni el de los estudiantes ni la transformación de las aulas son aún evidentes”.

Durante el proceso dan cuenta de la incidencia de algunos factores como proficiencia lingüística, formación, experiencia, actualización, formación permanente y competencias profesionales, entre otros, (Cárdenas y Cháves, 2013), que afectan la consecución de las metas y objetivos del PNB y por tanto establece 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 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. Acciones que están orientadas a evaluar los procesos internos en torno al fomento del bilingüismo y retroalimentarlos, a la vez que, 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 e 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 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 (2013) en su investigación, denominada *Capital Lingüístico en Inglés y Desigualdad de Oportunidades Educativas: Exploración en dos Colegios Oficiales de Bogotá*, realiza una reflexión crítica acerca de las implicaciones sociológicas inherentes

a la política nacional de bilingüismo: el bilingüismo, el marco de referencia, la falta de análisis profundo de los contextos socio económicos de la realidad colombiana y de las condiciones institucionales y educativas en los colegios públicos, el rol del docente y la importancia de la cultura en el proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés. Luego contrasta las condiciones en que se desarrolla el proceso enseñanza – aprendizaje del inglés en instituciones oficiales con altos y medianos rendimientos; con el fin de determinar que, aunque se ha enfatizado la condición socio-económica de los estudiantes de los colegios públicos de Bogotá para explicar y justificar los bajos resultados en la calidad de la educación que reciben, no es el único aspecto, pues, hay una alta incidencia de la dinámica educativa, la organización institucional y la acción pedagógica de los docentes.

Así que, es precisamente la articulación de todas estas acciones las que permiten alcanzar los logros en inglés y determinan el por qué los resultados son exitosos en unas instituciones y en otra 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, Bermudez, Fandiño y Ramirez (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 desarrollo del Programa Bogotá Bilingüe (PBB) para presentar algunas sugerencias en cuanto a la consecución de los logros de PNB.

La revisión tanto del PNB como del PBB permite entrever que la mayoría de las reformas educativas sobre lengua extranjera tienden a indicarles a las instituciones y a los docentes qué y cómo hacer las cosas (visión técnica), en lugar de facilitar un conocimiento profundo y una intervención decidida en contextos educativos (visión reflexiva). Al respecto, Vieira y Moreira (2008)

sostienen que una perspectiva instrumentalista plantea constricciones a la reflectividad, la autenticidad, la interacción dialógica, la apertura a la innovación y la autonomía. Para Vieira y Moreira, los docentes y sus instituciones deben configurarse como actores críticos y propositivos, capaces de analizar y mejorar las situaciones educativas que experimentan (Bermudez, Fandiño y Ramirez, 2014. p, 143).

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 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 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 acompañamiento de las universidades han cualificado el trabajo docente; se ha abandonado temas teóricos, curriculares, institucionales y socioculturales.
- La dotación de espacios físicos y recursos para el aprendizaje necesitan 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 centran en

discursos y prácticas que se alejan de la realidad.

Desde la perspectiva de Bermudez, Fandiño y Ramirez, las percepciones, de los directivos y docentes de las instituciones distritales de Bogotá, en torno a la implementación del bilingüismo son poco favorables, pues quedan 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 comun 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 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 proficiencia de los estudiantes.*
- *A nivel de la práctica pedagógica se recomienda a los docentes fortalecer su propia formación a través de la autoactualización; 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, en Santa Marta, hasta el momento, no se han realizado investigaciones al respecto; pero, si 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. 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 tesis 2.2.

Tesis 2.2. *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 continúe 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 también de docentes.*

A partir de lo expuesto en este capítulo surgieron las siguientes tesis parciales:

Tesis 2.1. *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.*

Tesis 2.1.1. *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.*

Tesis 2.1.2. *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.*

Tesis 2.1.3. *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.*

Tesis 2.1.4. *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.*

Tesis 2.1.5. *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.*

Tesis 2.2. *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 continúe 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 también de docentes.*

En virtud de estas tesis y a manera de conclusión emerge la tesis de capítulo 2.

Tesis capitular 2. *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 tenga en cuenta las características contextuales y/o necesidades de las mismas.

En la tabla 11 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 11. Disposiciones ministeriales y retos y desafíos que afrontan las instituciones educativas.

Disposiciones Ministeriales	Retos y desafíos para las instituciones educativas
<p>“Ley de Bilingüismo” Ley 1651 de 2013.</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>Reto 1:</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>Lineamientos Curriculares en Lenguas Extranjeras (1999).</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> <p>(p. 1)</p>	<p>Reto 2:</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>Lineamientos Curriculares en Lenguas Extranjeras (1999).</p> <p>Proponen abordar tanto el desarrollo de la competencia comunicativa como el de la competencia intercultural.</p> <p>“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>Reto 3:</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 “aprender la lengua, aprender a través de la lengua y aprender acerca de la lengua” (p.113)</p>
<p>Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras ([EBC] 2006)</p> <p>Plantean que, en el caso del inglés se espera desarrollar la competencia comunicativa”. (p. 11)</p> <p>“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>Reto 4:</p> <p>Abordar el enfoque comunicativo de la lengua. Esto no significa abordar un solo método sino por el contrario, se pueden implementar de manera complementaria, considerando los alcances y 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>Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés ([EBC] 2006)</p> <p>Plantean el Nivel B1. Pre intermedio, como mínimo para el 100% de los estudiantes egresados de educación media. (pág. 6)</p> <p>“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 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”. (pág. 11)</p>	<p>Reto 5:</p> <p>Lograr que el 100% de los estudiantes al finalizar el ciclo educativo, grado 11º, 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>
<p>Lineamientos Curriculares (1999): Plantean como recomendaciones metodológicas (p. 10)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementar metodologías activas e interactivas que involucren la lúdica y 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 Retos 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. 	<p>Reto 6:</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, “el aprendizaje despierta una variedad de procesos de desarrollo interno o estrategias que son hábiles para operar cuando el aprendiz esta interactuando con su entorno y sus compañeros” (p. 90).</p> <p>Y en ese sentido, 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</p>

Disposiciones Ministeriales	Retos y desafíos para las instituciones educativas
	lo están haciendo? (p. 86).
<p>Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés. (2016)</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 el 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 pre intermedio (B1) al culminar grado 11o.</p>	<p>Reto 7:</p> <p>Diseñar la planeación de aula con base en los saberes y habilidades que los estudiantes deben desarrollar en cada grado. Propiciando el desarrollo de actividades que apunten al mejoramiento continuo de dichas habilidades y se evidencie el saber a través del saber hacer y el saber ser.</p>
<p>Diseñando una propuesta de currículo sugerido de inglés para Colombia. Inglés grados 6° - 11° (2016)</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, planeación, implementación y evaluación de una propuesta inicial que de origen a su propuesta curricular institucional.</p>	<p>Reto 8:</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>Orientaciones y principios pedagógicos del currículo sugerido de inglés para instituciones educativas y Secretarías de Educación. Grados Transición a 5° de primaria.</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>Reto 9:</p> <p>Diseñar un currículo institucional que además de considerar los requerimientos ministeriales y 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 alcanzar las metas deseadas en cuanto a nivel de dominio de la lengua.</p>

Disposiciones Ministeriales	Retos y desafíos para las instituciones educativas
<p>Mallas de aprendizaje de inglés. Para transición a 5º de primaria. (2016)</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>Reto 10:</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 y con ello lograr las metas establecidas respecto a los niveles de dominio de la lengua extranjera.</p>

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.

3 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 componente fue 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.

3.1 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, 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 de un año obligatorio; la educación básica de 9 años, 5 de primaria y 4 de secundaria; y la educación media, de 2 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 establece en el artículo 9 que:

Institución educativa es un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes.

En este orden de ideas, la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, 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 deberán cumplir con las condiciones y normas pertinentes del gobierno nacional; llámense éstos últimos, colegios no oficiales o colegios privados.

Por su parte, el D.T.H.C. de Santa Marta cuenta con 75 establecimientos educativos oficiales más tres 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,

...la educación tiene por sujeto al ser humano, siempre con una intencionalidad transformativa en función de su desarrollo; lo importante es que a través de la educación, cada quien, a partir de su irrenunciable condición humana de educabilidad, se hace y desarrolla como persona; lo importante al aprender es reconocer que toda acción educativa está regulada y mediada por una estructura axiológica que es al mismo tiempo medio y finalidad; la educación es un proceso continuo y permanente de complejización del individuo y de la sociedad; la educación tiene una doble función: preservadora y transformadora de la cultura, a partir de unas prácticas, conscientes o inconscientes, de interacción y diálogo intergeneracional e intercultural (p. 4).

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 (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.

En este orden de ideas, 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, con el propósito de garantizar la educación básica a todos los niños, niñas y jóvenes de todo el país. De esta manera 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 (1994). 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 atienden estas instituciones pertenecen 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. Estas instituciones tienen algunos privilegios con relación al inglés frente a las demás. 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 Maria Auxiliadora,
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. Bermudez,
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 Maiguel 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 lo 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 quienes 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 tesis 3.1.

Tesis 3.1. *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.

3.2 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 manera tal que, su desarrollo se evidencia a través de los niveles de dominio propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras ([MCER], 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 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 MCER 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 MCER, en Colombia se hace una adaptación en los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: inglés ([EBC] 2006) 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, el tipo de resultados que se ofrecen;

pero, 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) manifiesta que en la prueba Saber 11 se introdujo la prueba en el desarrollo de competencias en lengua extranjera como un componente obligatorio de la evaluación, en respuesta a los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional MEN (2000). 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 (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^o; que, en términos numéricos, se establece a partir de la información suministrada en el Programa Nacional de Bilingüismo PNB (2004) en la página de Colombiaaprende⁷, tal como se muestra en la tabla 12.

⁷ Colombiaaprende es un portal educativo que el Ministerio de Educación Nacional ofrece a la comunidad como herramienta de apoyo para el mejoramiento educativo.

Tabla 12. Puntajes y niveles prueba de inglés SABER 11.

Puntajes

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

Nota. Fuente. Colombia aprende.

No obstante, los esfuerzos realizados por cada uno de los programas de bilingüismo que se han desarrollado en el país, los resultados históricos obtenidos en las pruebas Saber demuestran los bajos niveles de los estudiantes en la lengua extranjera. Así lo afirma el Informe Exámen de Estado de la Educación media, resultados del período 2004-2009 “Entre 2007 y 2009, tanto en calendario A como en calendario B, más de la mitad de estudiantes evaluados no alcanzó el nivel A1” (p. 34). 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. Cabe aclarar que, el calendario A hace referencia a las pruebas realizadas durante el segundo semestre del año (colegios oficiales y algunos privados) y calendario B referido a las pruebas realizadas durante el primer semestre del año (generalmente colegios privados de estratos altos).

La clasificación del nivel de dominio A1 es definida por el MCER (2001) como un usuario básico, pues,

Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica

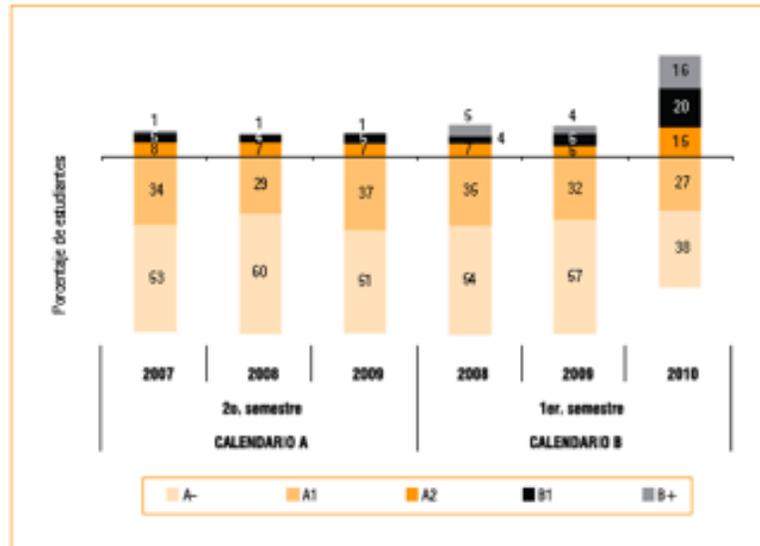
sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar (p. 26).

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 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 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).

Esta clasificación permitió comprender las diferencias entre los niveles de dominio obtenidos en las pruebas Saber de inglés 11^o. El análisis, que en torno a estas pruebas se realizó, inicia en 2007, por ser el año en el que entra 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.

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



Nota. Fuente informe Icfes 2005-2010.

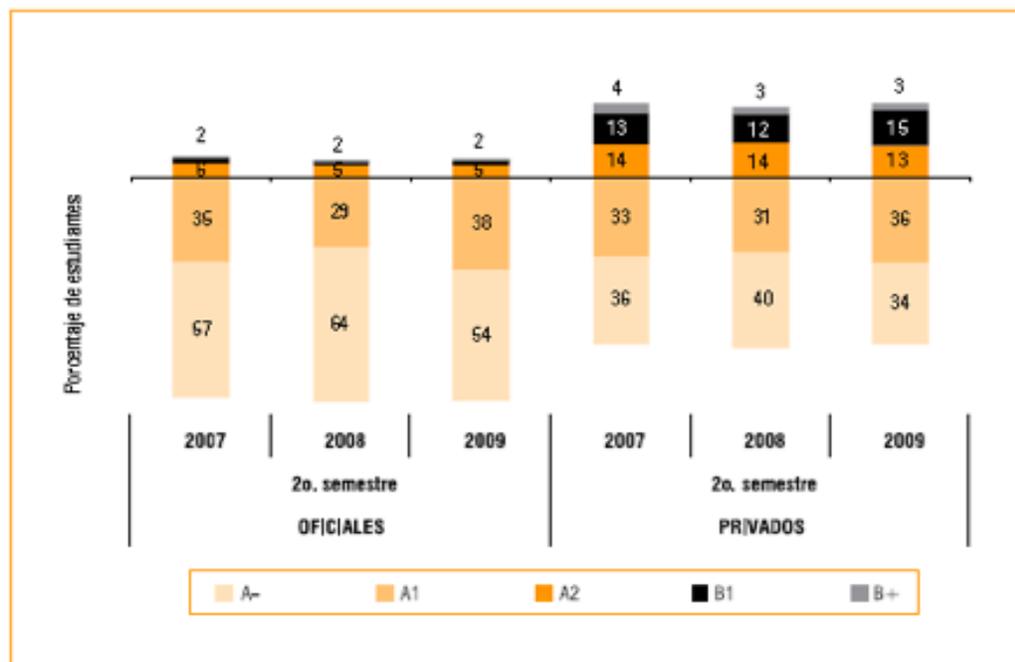
De acuerdo con la información representada en la gráfica, observamos que la constante es que, más del 50% de los estudiantes en calendario A y B entre 2007 y 2009 obtuvieron un nivel A-; mientras que el nivel B1 es alcanzado solo entre el 1 y 5% de los evaluados durante el calendario A; mientras que en el calendario B entre un 4 y 5% en ese nivel.

A- es una clasificación que no se encuentra estipulada en el MCER (2001); pero, que está definida por el ICFES como adecuaciones nacionales para indicar un nivel inferior a A1, es decir, aquellos que no alcanzan un nivel de usuarios básicos. Por otra parte, en el calendario B de 2010, este porcentaje disminuyó, así pues, el 38% se posicionó en nivel A- y un 20% en nivel B1. Cabe resaltar que este grupo de estudiantes de jornadas diurnas se conformó solo por alumnos de colegios privados.

Con base en los propósitos de esta investigación se analizaron los resultados obtenidos en el calendario A por ser esta época donde 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.

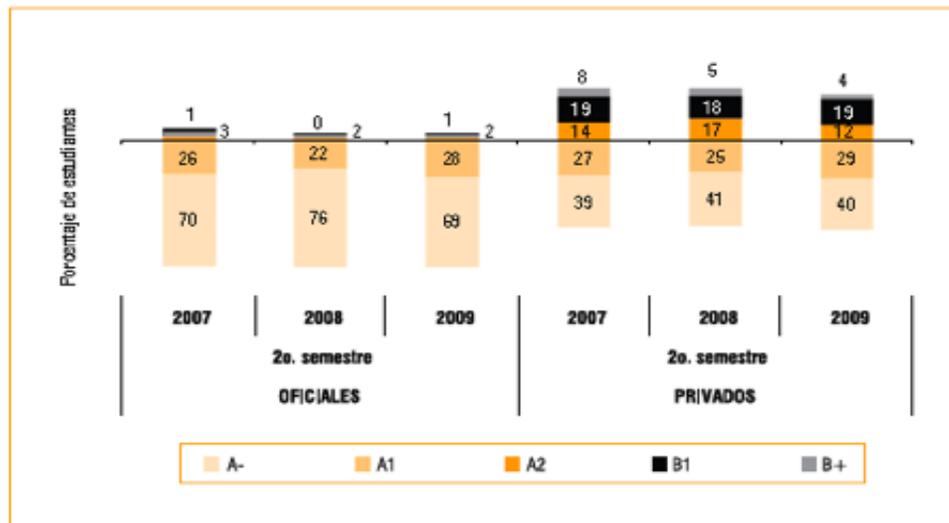


Nota. Fuente informe Icfes 2005-2010.

Con base en la gráfica, se observó que en las pruebas realizadas en calendario A entre los años 2007 a 2009, en los colegios oficiales el porcentaje de estudiantes que obtuvieron nivel A- es superior al 50%; mientras que, en los colegios privados el porcentaje oscila entre el 35 y 40%. En cuanto al nivel B1, en los colegios oficiales es del 2% y en los colegios privados 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.



Nota. Fuente informe Icfes 2005-2010.

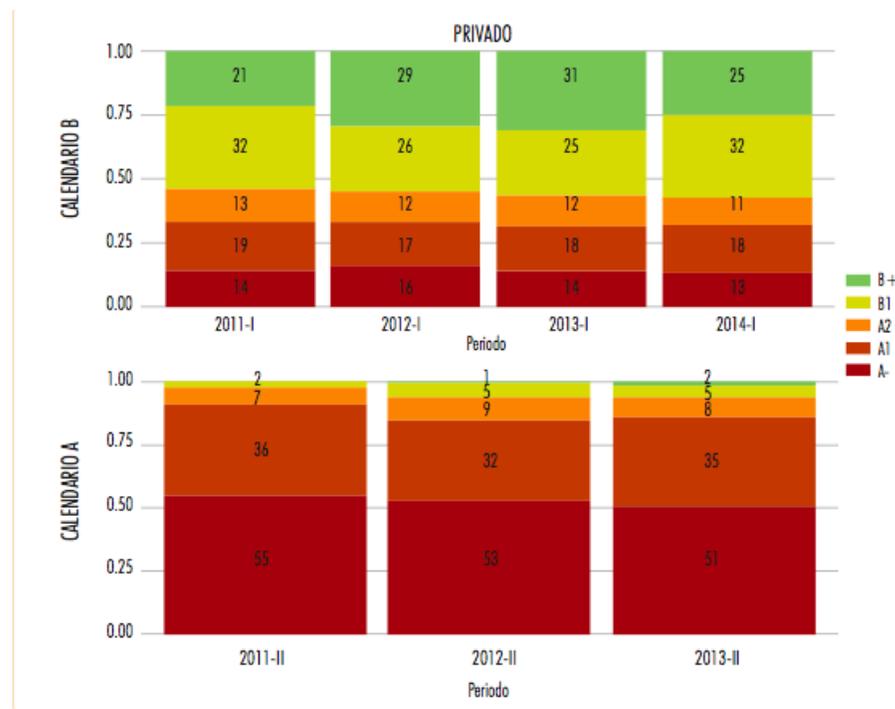
Se observó que, en el sector rural, por encima del 70% de los estudiantes de colegios oficiales se encuentra en nivel A-; mientras que, en los colegios privados oscila entre el 35 y 40%. Con relación al nivel B1, en los colegios oficiales oscila entre el 1 y 2%; mientras que, en los privados supera el 15%.

Con base en este análisis, se observó que el desempeño de los estudiantes en inglés, entre los años 2007 a 2009 no ha sido el esperado B1. Pues, con relación al calendario A (donde los estudiantes de colegios oficiales presentan la prueba), más del 50% de los estudiantes se encuentran en A-, por debajo del nivel establecido en los EBC (2006). En otras palabras, más del 80% se encuentran por debajo de B1; demostrando marcadas diferencias entre los colegios oficiales y privados del sector urbano,

obteniendo los primeros, altos porcentajes con relación a los estudiantes clasificados por debajo de B1. Así mismo, se logra diferenciar que, en el sector rural, entre los colegios oficiales y privados también existen diferencias, pues, los últimos tienen más altos porcentajes en el nivel B1.

La gráfica 8, muestra los resultados nacionales obtenidos en la prueba de Inglés.

Gráfica 8. Resultados nacionales. Prueba de Inglés (Niveles de dominio).



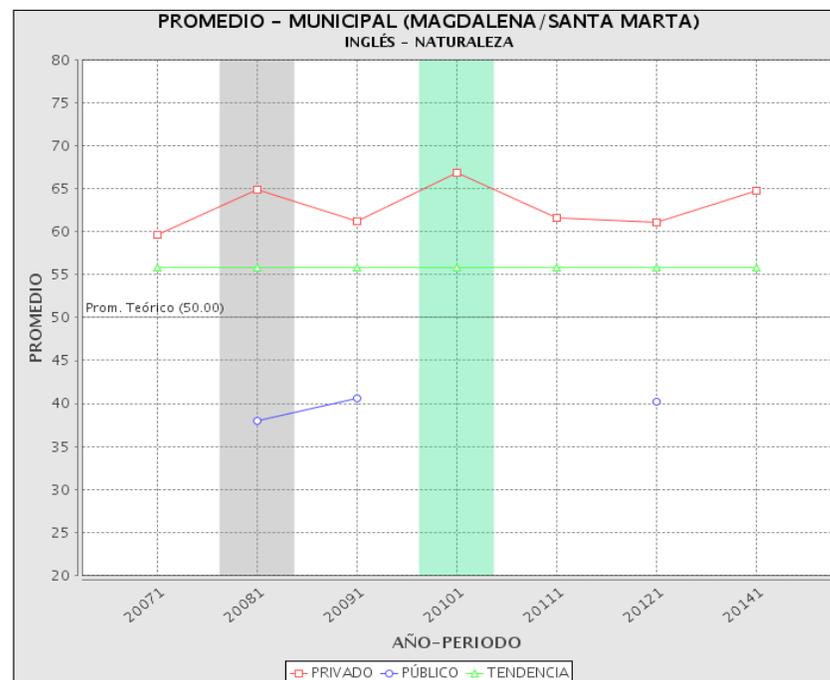
Nota. Fuente Informe Nacional Saber 11 de 2011 - 2014 (junio 2016)

En la gráfica 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 sólo se ubican las instituciones privadas. En éstas últimas, el nivel –A oscila entre el 13% y 16% y en relación con los estudiantes ubicados en el nivel B1, se encontró que éstos 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 a 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 y 0% en el nivel B+.

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 ICFES, muestra los resultados históricos 2007 -2014 donde los colegios privados se sitúan por encima del promedio nacional ubicándose en la escala en un puntaje fluctuante entre 60 y 66; mientras que, los colegios oficiales se mantienen por debajo en un rango de 38 a 40 en la escala.

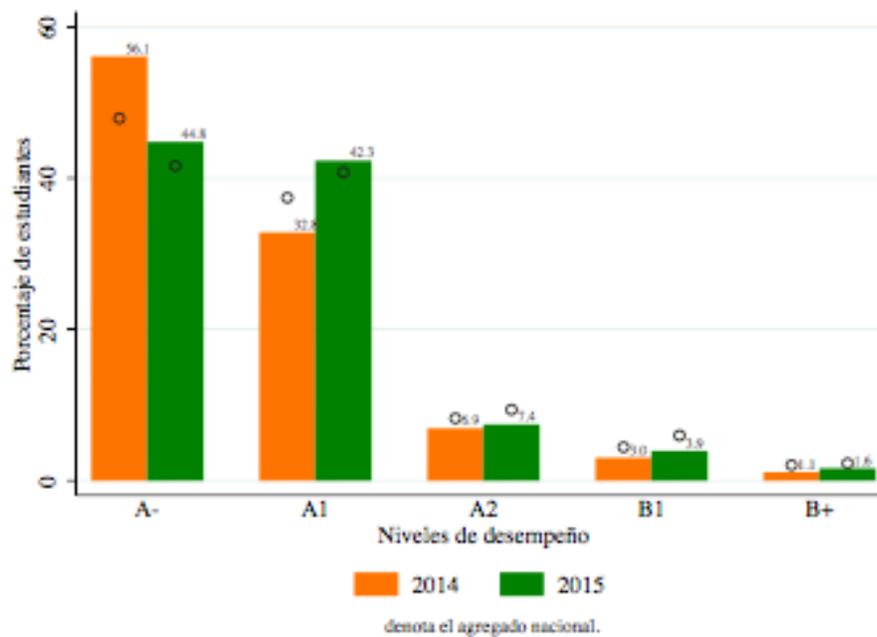
Gráfica 9. Promedio Municipal de inglés de acuerdo con la naturaleza (oficial o privado).



Nota. Fuente ICFES interactivo.

Por otra parte, en un análisis comparativo que hace el ICFES entre 2014 y 2015, fueron clasificados 92 planteles en cada uno de éstos años y la prueba de inglés fue presentada por 5203 y 5193 estudiantes respectivamente. Los resultados obtenidos se representaron en la gráfica 10.

Gráfica 10. Niveles de desempeño de inglés en Santa Marta. 2014 – 2015.



Nota. Fuente Presentación Resultados Saber 11. Santa Marta 2016.

Santa Marta tiene 89 y 87 por ciento de sus estudiantes en los niveles A- y A1 en los años 2014 y 2015, respectivamente. Es decir que, en promedio, la ETC mejoró de 2014 a 2015: disminuyó en 2 puntos porcentuales el porcentaje de estudiantes en los dos niveles más bajos. El país tiene 85 y 85% de sus estudiantes en los niveles A- y A1 en los años 2014 y 2015, respectivamente. Es decir que, en 2015, Santa Marta está por debajo del promedio nacional: tiene 5 puntos porcentuales más que el país en el porcentaje de estudiantes en los dos niveles más bajos. Presentación Resultados Saber 11. Santa Marta (2016. ppt. 4).

Adicional a esta información, se observó que, a pesar de la disminución porcentual del

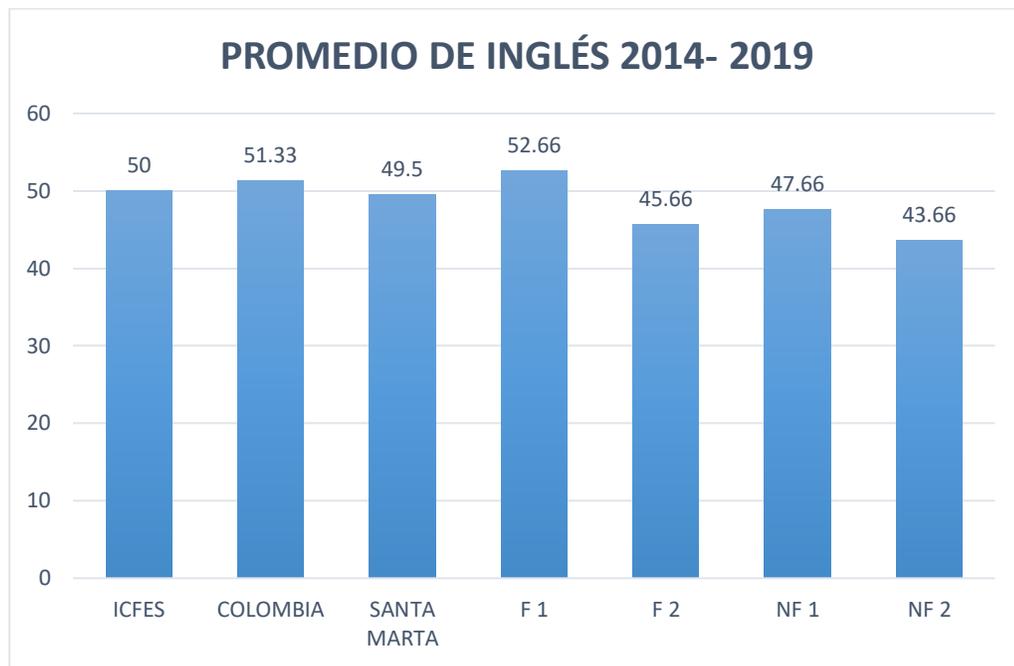
23,3 % en el nivel más bajo A- y de tan solo el 02,5 % en el nivel A1, el porcentaje de incremento en los niveles A2, B1 y B+ alcanza sólo el 0,19%. Ahora bien, observando sólo el nivel B1, el porcentaje aumentó sólo el 0,5%; un porcentaje bastante incipiente considerando todos los esfuerzos que se han venido realizando a través del PNB.

Estos puntajes históricos obtenidos por los colegios oficiales nacionales y los de Santa Marta, demuestran que los resultados obtenidos a 2015 no han sido los esperados. En este sentido, cada ente territorial incluye dentro de su Plan de Desarrollo algunas políticas educativas como es el Programa Educación de calidad que plantea como subprograma Santa Marta Educa Bilingüe. El propósito de este subprograma es “formar niños y jóvenes competitivos en la sociedad del conocimiento” (SED 2016-2019, p. 258) a través del mejoramiento del nivel de los docentes en B1, basándose en tres líneas de acción: materiales, capacitación docente y programas de inmersión para estudiantes; así como también, programas complementarios de apoyo con nativos extranjeros y cuerpos de paz.

Adicional a sus líneas de acción, Santa Marta Educa Bilingüe propone unas metas alcanzables en términos de cobertura y cantidad. Dichas metas son realizables en las instituciones educativas, pues es allí donde finalmente se llevan a cabo los procesos relacionados con el fomento del inglés como lengua extranjera.

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.



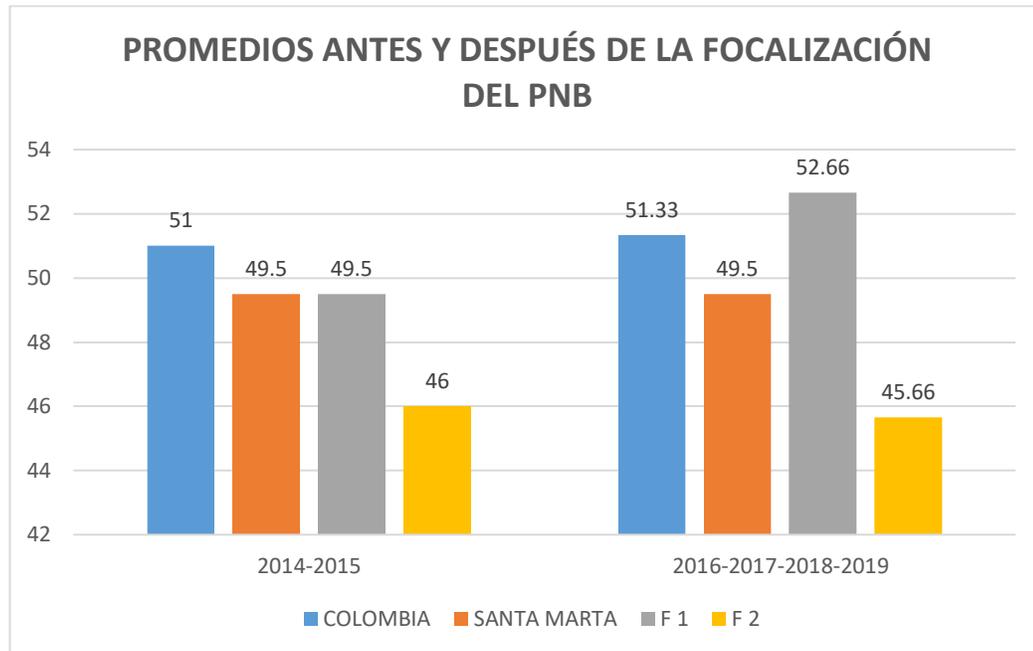
La gráfica 11 representa el promedio obtenido en los últimos seis años, 2014 a 2019, por Colombia, Santa Marta y las cuatro instituciones que hacen parte de la muestra comprensiva, dos focalizadas por el PNB (F1 y F2) y dos no focalizadas (NF1 y NF2).

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. Mientras que, la institución F 2, 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 NF 1, 47,66, que es una institución no focalizada.

Por su parte, las instituciones no focalizadas, NF 1, con un promedio de 47,66 y la NF 2 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.

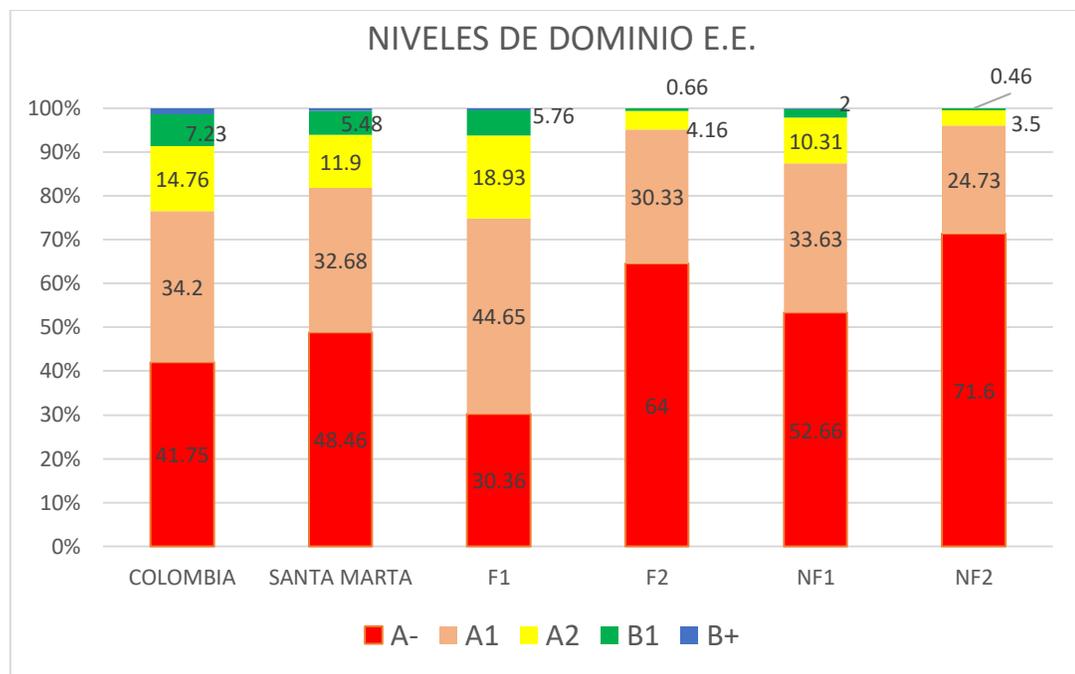


El actual PNB focalizó a las instituciones educativas en 2016, tal como lo manifestó el coordinador de bilingüismo de la Secretaría de Educación de Santa Marta; no obstante, la gráfica 12 representa el promedio obtenido por las dos instituciones focalizadas F1 y F2 antes y después de la implementación 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. Pues, 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 F 2 si 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 aun 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.

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



De acuerdo con los EBC (2006) 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-

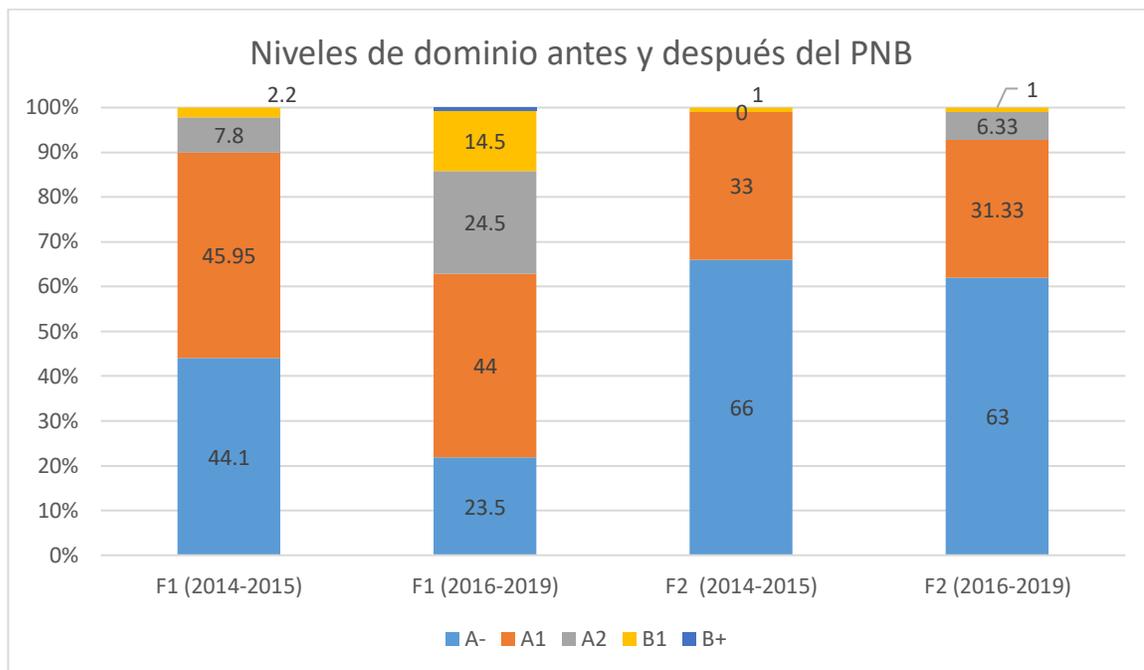
para ubicar a aquellos estudiantes que no alcanzan a evidenciar el nivel de principiantes A1.

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. Mientras que, 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.

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



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.

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 como también, a nivel insitucional, 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 tesis 3.2.

Tesis 3.2. 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 la institución implementa 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.

3.3 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 (1994) se organiza la prestación del servicio educativo y en el capítulo 1, Art. 73, establece la elaboración del PEI así

Proyecto educativo institucional. Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos.

En este mismo sentido, el Decreto 1860 (agosto 3 de 1994) reglamenta el PEI como estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos. Así pues, las instituciones educativas, en el marco de su PEI, tienen cierta autonomía para desarrollar proyectos, investigaciones y/o diseñar y emplear diversas estrategias de acuerdo con su contexto para lograr las metas establecidas a nivel nacional y regional.

No obstante, a partir de la descentralización política y administrativa colombiana, se propició la integración de los establecimientos educativos (Decreto 688 de 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 gestiones: 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 metas institucionales.

Con el objetivo de identificar de qué manera las instituciones educativas, desde el PEI, potencian el bilingüismo, 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 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. Así pues, 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.

En consonancia con lo anterior y para dar respuesta a estas preguntas, en la matriz 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 13. Matriz de análisis de evidencias del PEI.

MATRIZ DE ANÁLISIS DE EVIDENCIAS DEL PEI PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL			
F1, F2, NF1, NF2.			
ASPECTO 1		CRITERIO	
GESTIÓN DIRECTIVA:HORIZONTE INSTITUCIONAL		1.1.¿La Misión institucional refleja la importancia del inglés?	
IED	EVIDENCIA	RELEVANCIAS	OPACIDADES
F1	Formar de manera integral, desde el enfoque socio crítico, 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. (ENSSPA. PEI. 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 considerada un aspecto relevante en la misión de estas instituciones educativas.
F2	La Institución Educativa Distrital de Bonda, es una institución educativa distrital, de carácter académico, que ofrece niveles desde el grado cero (0°) CITED 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. P. 10)		
NF1	La INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL EDGARDO VIVES CAMPO, 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: P.14)		

NF2	<p>“LA I.E.D. JACKELINE KENNEDY 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. P. 8)</p>		
<p>LECTURA CRÍTICA:</p> <p>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 mejoramiento del uso de la lengua.</p>			
<p>ASPECTO 1</p> <p>GESTIÓN DIRECTIVA: HORIZONTE INSTITUCIONAL</p>		<p>CRITERIO</p> <p>1.2.¿La Visión institucional refleja la importancia del inglés?</p>	
IED	EVIDENCIA	RELEVANCIAS	OPACIDADES
F1	<p>En el 2025, la ENSSPA será reconocida en el contexto de la Región Caribe y Colombia como una Escuela Normal Superior posicionada por el liderazgo y la calidad de todos sus procesos. (ENSSPA. PEI. 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 entorno de los estudiantes.</p>
F2	<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. P. 10)</p>		
NF1	<p>La INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL EDGARDO VIVES CAMPO 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.</p>		

	(PEI. P. 14)		
NF2	“LA I.E.D. JACKELINE KENNEDY 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. P. 8)		
LECTURA CRÍTICA:			
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.			
ASPECTO 1		CRITERIO	
GESTIÓN DIRECTIVA:HORIZONTE INSTITUCIONAL		1.3.¿Dentro de los objetivos y/o metas institucionales se plantea la importancia del inglés?	
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. (ENSSPA. PEI. P. 15)	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	Dentro de sus objetivos institucionales las instituciones F2 y NF2 no se aborda el desarrollo de la lengua extranjera.
F2	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 defensa de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, así como para la transformación y preservación sostenible del entorno social, cultural y natural. (PEI. P. 11) 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. P. 17)	extranjera.	
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 Educativa Institucional (P.E.I. p. 16) La adquisición de elementos de conversación y de la lectura de al menos una lengua extranjera. (Objetivos de la educación básica primaria PEI. P. 91) La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera (Objetivos de la educación básica secundaria PEI. P. 12)		
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. P. 94)		
LECTURA CRÍTICA:			
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.			
ASPECTO 1		CRITERIO	
GESTIÓN DIRECTIVA: HORIZONTE INSTITUCIONAL		1.4. ¿La metodología instituida establece el/los métodos y/o estrategias que se deben implementar en el desarrollo del inglés?	
IED	EVIDENCIA	RELEVANCIAS	OPACIDADES
F1	... por último la corriente del constructivismo como la didáctica que materializa en las prácticas pedagógicas las intencionalidades del enfoque. (ENSSPA. PEI. P. 45-46)	La institución F1 plantea el constructivismo como enfoque a partir del cual se desarrollan las prácticas pedagógicas. Mientras que la	Las instituciones plantean su enfoque, métodos y estrategias con la presunción que estas sean orientaciones para todas las áreas, entre ellas el inglés.
F2	Método: Enseñanza para la comprensión, Desarrollo del pensamiento, trabajo por competencias y proyectos. (PEI. 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. P. 107)		

NF2	Estrategias de enseñanza en el plan de estudio: (PEI. P. 30) <ul style="list-style-type: none"> ❖ Proyectos ❖ Talleres ❖ Guías ❖ Plenarias ❖ Exposiciones ❖ Dramatizaciones ❖ Lluvia de Ideas 	institución F2 plantea un método, y la NF2 unas estrategias. Por su parte, la NF1 establece que no hay una metodología unificada.	No obstante, carece de una metodología específica para el área.
LECTURA CRÍTICA: 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.			
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. (ENSSPA)	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 Bonda 2018 Idioma Extranjero – inglés		
NF1	Plan de área de Humanidades: inglés		
NF2	Reestructuración del plan de asignatura: Inglés 2014		

LECTURA CRÍTICA:			
Las instituciones educativas deben contar con su plan de área de inglés considerando todos los componentes propios de un plan de área.			
ASPECTO 2		CRITERIO	
GESTIÓN ACADÉMICA: PLAN DE ÁREA		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, esta descontextualizada, pues, no demuestra 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... (Plan de área p. 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, con el conocimiento del inglés los estudiantes pueden acceder a becas o pasantías fuera del país y mejores oportunidades laborales en la sociedad actual. (Plan de área de inglés, p. 1)		
NF2	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 estructuras de la lengua como base fundamental para aprenderla, dejando de un 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 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.		

	Por todo lo expuesto es necesario reestructurar el plan de estudios actual de la asignatura Inglés de la I.E.D. JACKELINE KENNEDY, motivo por el cual se llevó a cabo ésta investigación. (Reestructuración del Plan de Asignatura Inglés, 2014. P. 7-8)			
LECTURA CRÍTICA:				
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.				
ASPECTO 2		CRITERIO		
GESTIÓN ACADÉMICA: PLAN DE ÁREA		2.3.¿El plan de área de inglés cuenta con un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua?		
IED	EVIDENCIA		RELEVANCIAS	OPACIDADES
F1	COMPETENCIAS COMUNICATIVAS. Desarrollar las habilidades comunicativas básicas de la lengua: Leer (Reading), Escribir (Writing), Escuchar (Listening) y Hablar (Speaking). 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 fortalecimiento de los conocimientos básicos en cuanto a la gramática de la lengua inglesa. (ENSSPA. Microdiseño curricular. P. 1)		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.	La institución NF1 no evidencia el enfoque de la lengua que aborda.
F2	<i>Enfoque comunicativo</i> , potencia el aprendizaje del idioma a partir de la comunicación en la lengua extranjera, aunque contaminándola inicialmente con la lengua vehicular. (Plan de área Bonda. P. 14)		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	
NF1	NO			
NF2	"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			

	<p>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 aprendices tal como el aprendizaje en comunidades, ayuda a los estudiantes a desarrollar su construcción del conocimiento”. (Plan de área: inglés. P. 51-52)</p>	<p>del aprendizaje que es cognitivo y sociocultural.</p>	
<p>LECTURA CRÍTICA:</p> <p>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. Con el fin de promover el aprendizaje y uso de la lengua, a la vez que considerar el énfasis institucional para orientar las actividades hacia un mismo horizonte institucional.</p>			
<p>ASPECTO 2</p> <p>GESTIÓN ACADÉMICA: PLAN DE ÁREA</p>		<p>CRITERIO</p> <p>2.4.¿El plan de área de inglés cuenta con unos objetivos concretos y/o impacto esperado?</p>	
<p>IED</p>	<p>EVIDENCIA</p>	<p>RELEVANCIAS</p>	<p>OPACIDADES</p>
<p>F1</p>	<p>Indicadores de desempeño grado 11º.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica y define 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. 	<p>La institución educativa F1, en vez de objetivos para el área, formula los indicadores de desempeño para cada grado. Por otra parte, las</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</p>

	<ul style="list-style-type: none"> Habla sobre la evolución o cambios de algunos lugares. <p>(ENSSPA. Microdiseño curricular. Indicadores de desempeño, Preescolar – 11º p. 6)</p>	instituciones educativas F2, NF1 y NF2	estudiantes necesitan priorizar es la lectura y en ese orden de ideas estableció como objetivos de aprendizaje la comprensión lectora en inglés.
F2	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 necesidad de conocer y manejar una segunda lengua en nuestra sociedad actual. (Plan de área p. 17)	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	
NF1	IMPACTO ESPERADO: Comprendiendo la Misión institucional a través del programa de inglés en los grados 1º a 11º esperamos cumplir con los DBA básicos y además despertar en el estudiante el interés e 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. (Plan de área de inglés, p. 7)	respecto al énfasis institucional y su proyecto de vida.	
NF2	<p>Objetivo de la lengua Extranjera: Los estudiantes tendrán la habilidad de leer y comprender textos acerca de temas de sus intereses y demostrarlo a través de actividades orales y escritas.</p> <p>Objetivos del aprendizaje: Los estudiantes tendrán la habilidad de aplicar estrategias de comprensión lectora para incrementar la comprensión de lectura</p> <p>Objetivo humano: Los estudiantes tendrán la habilidad de mostrar respeto por la opinión de los demás. Luego de haber definido los enfoques, metas y objetivos es necesario diseñar el currículo del curso y 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. (Plan de asignatura: inglés. P. 58)</p>		
<p>LECTURA CRÍTICA:</p> <p>Las instituciones educativas, además de establecer los objetivos concretos del área, debe 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	La lengua extranjera en las instituciones F1, F2 y NF1 no explicitan sus fundamentos teóricos respecto a la enseñanza del inglés excepto a los relacionados en los referentes curriculares emanados por el MEN.
F2	NO		
NF1	NO		
NF2	<p>... Cuando los estudiantes tienen una importante meta 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) (Plan de asignatura inglés. P. 55)</p> <p>... Así pues que 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 pre lectura, durante la lectura y la post lectura. (Plan de asignatura inglés. P. 56)</p> <p>... Basado en el resultado del análisis de necesidades de la I.E.D. Jackeline Kennedy se seleccionó la secuencia y estructura de las temáticas a trabajar y después de analizar las diferentes opciones de secuencias planteadas por Moss (1997). (Plan de asignatura inglés. P. 60)</p>		

		importancia de la lectura y la comprensión lectora.	
LECTURA CRÍTICA:			
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.			
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 EDUCACION 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, aun 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
F2	ESTANDARES POR GRADO (Plan de área Bonda pag. 20-23)		
NF1	Estándares Básicos de Competencias de la Lengua Extranjera: inglés (Plan de área de inglés, p. 1-2) DBA (Plan de área de inglés, p. 2-3)		
NF2	Estándares Básicos de Competencias de la Lengua Extranjera: Inglés (Plan de asignatura: inglés, p. 62,74,83)		

			han tenido en cuenta las Mallas de Aprendizaje y los DBA que, aunque recientes, pretenden dar unas orientaciones para que las instituciones elaboren su currículo institucional.
LECTURA CRÍTICA:			
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.			
ASPECTO 2		CRITERIO	
GESTIÓN ACADÉMICA: PLAN DE ÁREA		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	<p>Preguntas problematizadoras por período. (Preescolar – 11^o)</p> <p>¿De qué manera el estudiante utiliza apropiadamente el vocabulario para relacionarse con su entorno académico y social?</p> <p>¿Cómo el estudiante pregunta e indaga sobre el mundo que lo rodea y las condiciones del tiempo?</p> <p>¿Cómo el estudiante expresa secuencias de acciones realizadas en su cotidianidad y pregunta acerca de los elementos existentes en su entorno? le</p>	En el microdiseño de inglés de la institución F1 se plantean preguntas problematizadoras para cada período, pero no se estipulan los referentes en cada	<p>Las instituciones F1, y NF1 carecen de una articulación entre los referentes, las temáticas y las acciones a abordar.</p> <p>La institución NF2 carece de los DBA</p>

	(ENSSPA, Microdiseño inglés, p. 11)	uno de ellos.	que deben desarrollarse a propósito de las temáticas abordadas.
F2	<p>Estándar: Utilizo mi conocimiento general del mundo para comprender lo que escucho (3)</p> <p>DBA: Explica el porqué de planes y acciones relacionadas con su entorno personal, escolar y comunitario</p> <p>(Plan de área Bonda. Grado 9º. Primer período)</p>	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.	
NF1	<p>EJES TEMÁTICOS: GRADO ONCE</p> <p>Primer período.:</p> <p>-Pre-saber, <i>review basic structure, review of tenses, writing</i>. DBA: 1 y 2</p> <p>Segundo período.</p> <p>-Pre-saber, <i>Review basic, structure, different of tenses, reading strategy disasters, Hurricanes, Volcanic, activities, Earthquakers, sriting</i>. DBA: 2.</p> <p>(Plan de área de inglés, p. 6)</p>		
NF2	<p>Unidades /temas.</p> <p>Presentación personal, personal introduction. <i>What is your name?</i></p> <p>Estándar Específico:</p> <p>Pregunta y contesta acerca de su nombre.</p> <p>Trabajos presenciales:</p> <p>Formar parejas y oralmente preguntar y responder acerca del nombre.</p> <p>Trabajos independientes.</p> <p>Preguntar y responder en forma escrita por el nombre de los personajes presentados (texto escrito)</p>		

	(Plan de asignatura, inglés. P. 64)			
LECTURA CRÍTICA:				
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; pero son escasamente articulados en la planeación, pues las actividades propuestas así lo evidencian.				
ASPECTO 2			CRITERIO	
GESTIÓN ACADÉMICA: PLAN DE ÁREA			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 6º. <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación y refuerzo de temáticas problemáticas • Seguimiento y atención a estudiantes en horarios establecidos por la institución • Citación a padres de familia. (ENSSPA. PEI. Microdiseño inglés. Estrategias. 6º - 11º 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. (Plan de área Bonda. Planes de apoyo para los estudiantes con dificultades. P. 93)			
NF1	NO			
NF2	NO			
LECTURA CRÍTICA:				
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 F1 y NF1 y NF 2 educativas 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 logre la participación activa de los estudiantes. Actividades a desarrollar: Implementación de técnicas grupales para discusión. (Plan de área Bonda. Actividades programadas dentro del POA. P. 90)		
NF1	NO		
NF2	NO		
LECTURA CRÍTICA: Las instituciones educativas deben actualizar y articular su plan de área anualmente de acuerdo con las estrategias que emergen del Plan Operativo Anual 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	<p>Grados 6º. Metas de calidad.</p> <p>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 incrementen los niveles Alto y Superior. Metas de calidad.</p> <p>(ENSSPA. PEI. Microdiseño inglés. Metas de calidad 6º - 11º p. 28 -31)</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>
F2	Aumentar un punto en el promedio del área en pruebas saber 11 (Plan de área Bonda. Metas de calidad p. 95)		
NF1	NO		
NF2	NO		
LECTURA CRÍTICA:			
<p>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		CRITERIO	
GESTIÓN ACADÉMICA: PLAN DE ÁREA		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	<p>Para desarrollar en el educando competencias básicas e investigativas en el área de inglés, es necesario implementar diversas estrategias metodológicas del lenguaje, como son:</p>	<p>Los métodos y estrategias que se implementan en estas instituciones</p>	

	<p>Diseñar contenidos programáticos teniendo en cuenta las directrices del MEN, ...</p> <p>... la adquisición de sus conocimientos, habilidades y destrezas con la utilización de recursos audiovisuales, institucionales y de interacción con el docente”.</p> <p>(ENSSPA. PEI. Microdiseño inglés. Metodología. p. 25 -26)</p>	<p>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>	
F2	<p>... <i>Método audiovisual</i>, 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><i>Enfoque comunicativo</i>, potencia el aprendizaje del idioma a partir de la comunicación en la lengua extranjera, aunque contaminándola inicialmente con la lengua vehicular.</p> <p>(Plan de área Bonda. Finalidad formativa del área p. 14)</p>		
NF1	<p>PROPUESTA METODOLÓGICA: En el área de inglés se destacan dos aspectos importantes como son, la integración de contenidos por ciclos para garantizar la continuidad y articulación entre los distintos grados y entre los diferentes niveles de la educación; el otro aspecto es 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.</p> <p>(Plan de área de inglés, p. 6)</p>		
NF2	<p>La metodología:</p> <p>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. (Plan de asignatura: inglés, p. 59)</p>		
LECTURA CRÍTICA:			

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.

ASPECTO 2		CRITERIO	
GESTIÓN ACADÉMICA: PLAN DE ÁREA		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 EDUCACION NACIONAL. (2014). <i>English, please! 1 Fast Track</i>. Bogota D.C. –Colombia</p> <p>MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. (2014). <i>English, please! 2 Fast Track</i>. Bogota D.C. – Colombia</p> <p>MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. (2014). <i>English, please! 3 Fast Track</i>. 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, la institución NF1 aunque, 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>Recursos físicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Material pedagógico Textos guía: “WAY TO GO” Grados 6, 7, 8; “ENGLISH, PLEASE!” Grados 9, 10, 11 ➤ Versión digital interactiva del libro del estudiante. <p>(Plan de área Bonda. Recursos. P. 16)</p>		
NF1	<ul style="list-style-type: none"> - <i>English Please! 1 Student’s Book</i> Mineducación. Todos por un Nuevo País. - <i>English Please! 2 Student’s Book</i> Mineducación. Todos por un Nuevo País. - <i>English Please! 3 Student’s Book</i> Mineducación. Todos por un Nuevo País. <p>(Plan de área de inglés, p. 7)</p>		
NF2	NO		

LECTURA CRÍTICA:			
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.			
ASPECTO 3		CRITERIO	
GESTIÓN ACADÉMICA: ESTRATEGIAS Y/O PROYECTOS INSTITUCIONALES		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>Actividades interdisciplinarias por grados.</p> <ul style="list-style-type: none"> Octavo: Festival gastronómico, comidas típicas de Colombia. (Ciencias Sociales – Inglés) <p>Salida Pedagógica Centro Histórico de santa Marta (Ciencias Sociales – artística – Inglés)</p> <ul style="list-style-type: none"> Noveno: <i>Cooking demonstration</i> (ciencias naturales) Décimo: Creación de ONG (proyecto de aula) que contribuya al mejoramiento de un problema social. (Artística – sociales- inglés – Ética) <p>Once: Creación de video de Promoción y Prevención sobre métodos anticonceptivos. (naturales – ética – arte – informática)</p> <p>(ENSSPA. PEI. Microdiseño Inglés. Actividad interdisciplinaria. p. 8)</p>	En la institución F1 se desarrollan actividades transversales, es decir, que se relacionan con otras áreas del saber. De igual manera, la institución NF1 desarrolla dos actividades que hacen parte de su proyecto de bilingüismo	Los planes de área de las instituciones F2 y NF2 no evidencian proyectos o actividades transversales relacionadas con el idioma extranjero
F2	NO		
NF1	<p>Proyecto de Bilingüismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Formación estudiantil en inglés cada viernes (Oraciones e instrucciones)</i> - <i>Día del Inglés una vez al mes (empezando en abril y terminando en octubre)</i> <p>TRANSVERSAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Celebración del Día del Turismo 27 de septiembre de 2018 		

	(Plan de área de inglés, p. 7)		
NF2	NO		
LECTURA CRÍTICA:			
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.			
ASPECTO 4		CRITERIO	
INTENSIDAD HORARIA		4.1.¿La intensidad horaria del área supera las 3 horas semanales en la básica y media?	
IED	EVIDENCIA	RELEVANCIAS	OPACIDADES
F1	IH 1º-5º: 2 horas (inglés) IH 6º-8º: 3 horas (inglés) IH 9º: 3 horas (inglés), 2 horas (habilidades comunicativas en inglés) IH 10º-11º: 2 horas (inglés), 2 horas (habilidades comunicativas en inglés) (ENSSPA, PEI. P. 83)	La F1 plantea una intensidad horaria semanal de 2 horas para la básica primaria. 3 horas para los grados 6 a 9. Los grados 10 y 11 solo dos horas; no obstante, de 9 a 11, además reciben 2 horas adicionales de habilidades comunicativas. Las instituciones F2, NF1 y NF2, solo disponen de una hora semanal	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 aprovechamiento del tiempo para el desarrollo de las competencias comunicativas. Además, no se necesita ser una institución focalizada para incrementar la intensidad horaria
F2	IH 1º-5º: 1 hora (inglés), (PEI. P.27) IH 6º- 11º: 2 horas (inglés), (PEI. P. 27)		
NF1	IH 1º-5º: 1 horas (inglés), (PEI. P. 96) IH 6º-9º: 4 horas (inglés), (PEI. P. 96) IH 10º-11º: 4 horas (inglés), (PEI. P. 98)		
NF2	IH 1º-5º: 1 horas (inglés), (PEI.)		

	<p>IH 6º-9º: 4 horas (inglés), (PEI. P. 96)</p> <p>IH 10º-11º: 3 horas (inglés), (PEI. P. 98)</p>	<p>en primaria.</p> <p>Mientras que la institución F2 solo tiene dos horas de inglés para los grados 6 a 11; las instituciones NF1 dispone de 4 horas para estos grados; a diferencia de la NF2 que dispone de 4 horas de 6 a 9 y 3 horas en 10 y 11.</p>	<p>del inglés.</p>
<p>LECTURA CRÍTICA:</p> <p>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>			
<p>ASPECTO 5</p> <p>EVALUACIÓN</p>		<p>CRITERIO</p> <p>5.1. ¿La evaluación institucional define estrategias específicas para el área de inglés?</p>	
IED	EVIDENCIA	RELEVANCIAS	OPACIDADES
F1	<p>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, este SIEE puede analizarse en profundidad en el anexo de este documento.</p> <p>(ENSSPA, PEI. P. 79)</p>	<p>Las cuatro instituciones han definido sus propios criterios de evaluación institucional, no obstante, no existen unos criterios</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</p>
F2	<p>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</p>		

	<p>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. P. 33)</p> <p>Uso pedagógico de la evaluación externa (PEI. P. 34)</p> <p>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 aplicaran frecuentemente de tal manera que los estudiantes conocen preguntas tipo ICFES.</p>	<p>específicos para la evaluación en el área de inglés.</p>	<p>las estrategias generales de evaluación; pero también hace uso de la variedad de estrategias que considere el docente pertinentes.</p>
<p>NF1</p>	<p>NO</p>		
<p>NF2</p>	<p>ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN: Recomendamos con preferencia para la utilización de los siguientes medios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>(PEI. P. 33)</p> <p>Estrategias para el uso pedagógico de las Evaluaciones Internas y Externas</p> <p>... Igualmente los análisis serán pautas para el rediseño de planes de estudio en todas las áreas, se incrementará el planteamiento de pruebas SABER e ICFES en cada plan de asignatura, así en cada período escolar mínimo se hace una evaluación a los estudiantes con esta modalidad. Aquí también se plantea la necesidad de que el docente aprenda a diseñar estas pruebas.</p> <p>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</p>		

	<p>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. P. 55)</p>		
<p>LECTURA CRÍTICA:</p> <p>Las instituciones educativas deben, además de establecer estrategias de evaluación generales para todas las áreas, 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 dependan exclusivamente de los criterios de cada docente.</p>			

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. Razón por la cual 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, estableciendo, como una de ellas, el fortalecimiento del bilingüismo.

De manera complementaria con esa proyección de la visión, misión, objetivos y metodología institucional, se articulan los procesos académicos que desde el diseño curricular orienta 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 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 tesis 3.3.

Tesis 3.3. Las instituciones educativas deben redireccionar las gestiones directiva y académica para fortalecer 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.

3.4 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 metas, 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 apoyo de este programa a la vez que promueve otras estrategias.

Es así como en el Plan de Desarrollo 2016 -2019 de Santa Marta se establece, 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 enfocada a la disminución de la brecha en el fomento del inglés como segunda lengua, contribuir al posicionamiento de Santa Marta como destino turístico, mejoramiento de la competitividad e incremento del número de docentes en el nivel B1, elevando el nivel de competencias comunicativas en inglés para formar niños y jóvenes competitivos en la sociedad del conocimiento. (P.195)

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 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?; a través de una serie de entrevistas al coordinador de bilingüismo de la Secretaría de Educación del distrito (anexo 1), *fellow teacher* (anexo 2), rectores de colegios focalizados y no focalizados (anexo 3), coordinadores (anexo 4) y grupo focal con docentes (anexo 5), 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 esta 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 (2016) 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 aproach*, 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

... ha 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 acordes; 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 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, diseñen e implementen 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 2 a 3 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 co-planeación, co-enseñanza y co-evaluación.

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*”, sus requisitos son, 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 como hacer las cosas, pues el profesor sabe como hacerlo y estudió para eso”. (Coordinador de bilingüismo SED, comunicación personal, marzo de 2018). Los *fellows*, como voluntarios, firman un “*Participant Agreement*” [acuerdo de participación], donde 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; 2. implementar la estrategia *co-teaching* que consiste en acompañar a docentes colombianos en la planeación y 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, y 15 horas dedicadas a planeación en compañía del docente más 1 a 2 horas por fuera de clase. Adicional a esto deberán tener, al menos, una o dos 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 sólo académico y consistía en demostrar como 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, 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*, éstos 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 y; así pues que, el *lesson plan* es del docente colombiano, el *fellow* sólo aporta ideas culturales para llevarlo a cabo; mientras que los DBA son estandarizados y es imprescindible que se cumplan tal cual; pero, 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, la 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 éstos 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 un 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 y 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, 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 éstas historias de éxito se multipliquen, a la vez que, se disminuyan aquellos aspectos que intervienen en 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, este 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.

Aunque algunos de estos *fellows* 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 éstos *fellows* es de 40 horas semanales; pero pueden distribuirse entre planeación, acompañamiento y proyectos externos que apoyen el bilingüismo; cada voluntario tienen su propio proyecto; entre ellos, *Spanglish* que consiste en un grupo de personas que quieren practicar el inglés y español o puede 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 como enseñar inglés a niños de primaria.

Estos dos programas; Colombia Bilingüe, enfocado en mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes y Cuerpos de Paz, las competencias docentes, aparentemente el binomio perfecto, generan grandes expectativas de apoyo al bilingüismo. No obstante, la *fellows* 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 *follow* 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 acrecenta 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 11º.

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 11º. 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 3 a 5 horas semanales en los grados 9º, 10º y 11º, 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 Secretaria de Transporte en la que pudimos hacer como 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 (2016),

A través de la Circular 008 expedida el pasado 1 de marzo donde se les solicitó a los rectores de los diferentes establecimientos Educativos:

- Declarar un día al mes en cada Institución Educativa como el día Institucional del Inglés, donde todos, realizarán todas sus actividades en ambientes de inglés.
- Así mismo crear y señalar en todos los ambientes de la institución Educativa el fomento del idioma inglés, así: Nombre de las Aulas de clase, Ubicación de la

batería sanitaria, sala de profesores, sala de sistemas, biblioteca, tableros, sillas, todas en idioma inglés.

- Cartelera informativa de la Institución Educativa 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 e 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 2 sesiones semanales de 3 horas cada una durante 4 meses para fortalecer sus competencias en la enseñanza del inglés con el apoyo de la ONG Cuerpos de Paz en 6 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 a la vez que su práctica pedagógica; ya que al no hacerse ningún tipo de seguimiento para retroalimentar los procesos, éstos 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 ésta 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 es abordado 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, entre sus estrategias busca 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 sean los esperados. 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, si 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 éstas 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 (anexo 6), grupo focal con docentes (anexo 7), historia

de vida de docentes (anexo 8). 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 NF 1 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 le permitan 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, ... La otra experiencia, ya si 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. Pero, 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 quienes 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 poquito más elevados. (coordinadora institución F1. Comunicación personal noviembre 2019).

Y 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). Y es que 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 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 10º y 11º incrementamos el inglés una hora más”*. (coordinador institución F2. Comunicación personal noviembre 2019).

Por otra parte, y más allá de evaluar como 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 está 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 "... 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 sin número 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; pero, 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, en algunas instituciones se desarrollan; 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 misma 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 poca la formación de los estudiantes; es decir, tantos inconvenientes, situaciones particulares que se pueden presentar en la clase ...entre más preparado este 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 estanquen 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 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 proporcionarle 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).

Situación que 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

... 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).

Y aunque estas capacitaciones no se den internamente a nivel de institución educativa, lo que si 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 la institución 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, ésta 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 *follow 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 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 tesis 3.4.

Tesis 3.4. *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 las siguientes relevancias y opacidades.

Tabla 14. 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.</p> <p>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"> • El acompañamiento de un <i>fellow-teachers</i> (PNB) • La capacitación de los docentes en el uso de material educativo y referentes curriculares. • La oportunidad que se ofrece a los estudiantes y docentes de participar en inmersiones dentro y fuera del país. • La distribución de material educativo para docentes y estudiantes. • La obtención de recursos adicionales como una sala de bilingüismo dotada con equipos tecnológicos. <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.</p> <p>Entre los criterios establecidos por el MEN para la focalización de las instituciones educativas, no se tuvo en cuenta las necesidades reales de las IED.</p> <p>Las IED no focalizadas no implementan las estrategias del Programa Colombia Bilingüe, esto es:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carecen de acompañamiento de los <i>fellow teachers</i> (PNB) • Los docentes que pertenecen a IED no focalizadas no cumplen con los requisitos para participar en convocatorias relacionadas con capacitaciones y/o inmersiones. • Los estudiantes de IED no focalizadas no reciben textos de inglés ni participan en convocatorias de inmersión. • Las IED no focalizadas carecen de recursos para fortalecer el inglés y no reciben el material educativo del MEN. • Aunque hay unas bases curriculares, los docentes de las IED no focalizadas tienen poca claridad acerca de su implementación, pues no reciben capacitación.

<p>Resultados pruebas Saber</p>	<p>El promedio, en inglés, solo aumentó en Colombia y en la institución F1 durante la implementación de los programas de bilingüismo.</p> <p>El nivel de dominio A1 de la competencia comunicativa disminuyó en Cbia, Sta Mta, las IED focalizadas; mientras que en las instituciones no focalizadas aumentó.</p> <p>El nivel de dominio B1 aumentó a nivel de Colombia, Sta Mta, F1 y NF1 y 2. Mientras que, en la F2, continuó igual.</p> <p>Las IED analizan sus resultados para determinar estrategias de mejoramiento del puntaje en las pruebas Saber 1.</p>	<p>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.</p> <p>El promedio, en inglés, de SM no aumentó a partir de la implementación de las estrategias de los programas de bilingüismo y continúa estando por debajo del promedio establecido.</p> <p>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.</p> <p>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%.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>
--	--	--

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.

Las cuatro instituciones educativas se proyectan en su visión como agentes promotores de la calidad educativa en la región.

Las cuatro instituciones tienen definidos sus objetivos proyectados con base en su misión y visión.

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 11º.

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.

Una de las instituciones reconoce explícitamente el enfoque de la lengua que desea privilegiar, orientando las acciones metodológicas hacia la consecución de este fin.

Tres de las instituciones tienen definido un modelo pedagógico institucional que orienta las acciones pedagógicas que se desarrollan.

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.

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.

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.

Una de las cuatro instituciones justifica la selección de la habilidad a priorizar (lectura) con base en sustentos teóricos actualizados.

Las cuatro instituciones tienen definido su Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes.

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.

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.

Las instituciones educativas focalizadas por el MEN deben establecer entre sus objetivos el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

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.

Las instituciones educativas deben, además de asumir los requerimientos institucionales, considerar sus características contextuales que justifican la enseñanza de la lengua extranjera. Las instituciones educativas que carecen de un enfoque de la enseñanza y 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.

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.

Las instituciones educativas deben, además de los Estándares, fundamentarse curricularmente implementando las Mallas de aprendizaje y DBA.

Las instituciones deben sustentarse en unas bases teóricas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

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.

Las instituciones educativas deben intensificar las horas dedicadas a la enseñanza del inglés en la básica primaria,

Las instituciones educativas desarrollan diversos proyectos transversales, no obstante, la mayoría de ellos no se articulan con el área de humanidades: lengua extranjera.

A nivel de sede territorial SED se han realizado proyectos bilingües contemplados en los planes de desarrollo del período de gobernabilidad

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.

A nivel de SED se asigna la carga académica del inglés de acuerdo con el perfil del docente.

Algunos docentes tienen estudios post graduales relacionados con la enseñanza del inglés

En algunas IED se desarrollan proyectos institucionales relacionados con el bilingüismo

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.

Las IED analizan el perfil del docente para determinar la asignación de carga académica a nivel de básica secundaria y media.

En algunas instituciones se realiza la articulación de planeación y práctica pedagógica a nivel de básica secundaria y media.

Las IED tienen acompañamiento de los fellow, quienes a partir de la estrategia co-teaching promueven el aprendizaje de la lengua extranjera

Las IED desarrollan internamente una serie de actividades y estrategias con el fin de satisfacer sus necesidades más apremiantes

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.

En algunas IED se realiza articulación entre áreas con el fin de fortalecer la competencia comunicativa del inglés

En algunas IED focalizadas se retroalimenta la planeación del área año a año a partir de las prácticas pedagógicas

Las IED están implementando la evaluación tipo Saber

Los simulacros que se realizan en las IED con el acompañamiento de la empresa privada empoderan a los

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.

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 la/las metas propuestas.

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.

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.

Desde la SED no existe un plan de apoyo al desarrollo profesional docente donde se brinden incentivos para que los docentes puedan realizar estudios post graduales relacionados con la enseñanza del inglés.

Desde la SED no existe una estrategia de formación en cascada para potenciar el bilingüismo. Pues, los docentes que tengan estudios post graduales y/o hayan participado en programas de inmersión, deben tener como función capacitar, en aspectos metodológicos, a otros docentes.

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.

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.

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.

Las condiciones establecidas por el MEN para participar en inmersiones excluyen a los docentes y estudiantes de instituciones no focalizadas

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 generar entre los estudiantes. Pues a menor número de

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, en las que los docentes trabajan, cada quien, por su lado, propiciando así una desarticulación de sus procesos o no tener un horizonte claro para lograr las metas en torno al bilingüismo. Razón que 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; pero no se convierten en estrategias ministeriales que se perpetúen 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 perpetúen 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, ejemplo el proyecto “Desafío de Inglés” implementado en la ETC de Santa Marta, que, a pesar de tener resultados positivos, no tuvo continuidad. Evidenciando con ello 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 retroalimentación permanente.

Por otra parte, se evidenció que el nivel de formación docente, en la enseñanza del inglés, es directamente proporcional con el 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. Razón por la cual, desde el MEN se debe brindar apoyo a los docentes para estudios post graduales 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 post gradual 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 post graduales, 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, 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 e 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. Pero, ¿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 este 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 extremadamente amplias donde 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, son algunas de las barreras físicas que dificultan el desarrollo de dichas habilidades. Razón por la cual, 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. Estrategia que tuvo una gran aceptación; pero, una vez más, las instituciones no focalizadas quedaron excluidas.

Peor aún, aquellas instituciones rurales donde hay dificultades aun 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 esta 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 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 obtiene, se posicionan como tesoros que no se pueden compartir. Razón por la cual, 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 estratégica, donde se definan tiempos y responsables de dichas acciones. De esta manera, los proyectos territoriales logran consolidarse y perpetuarse 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 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 como enseñarlo. Razón por la cual desde el ETC se debe diseñar 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. 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 e implementación de una red de apoyo para docentes de inglés donde 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. Razón que 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 sus gestiones, la directiva, académica, administrativa y financiera y la gestión comunitaria de 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 evoca 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, 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, 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 (2016) donde 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 el grado 11^o, 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 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 si tienen dominio del idioma; pero esto no implica necesariamente que saben como 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 donde 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 que se propongan actividades significativas que promuevan la comunicación e 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 sólo 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 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 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 están inmersas 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 termina 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 4 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 horizonte institucional. Así pues, tanto la visión, misión y objetivos cimientan el perfil institucional asumiendo el desarrollo integral del educando. Y 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.

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. Aún así, desde la visión, las instituciones no garantizan el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés; aunque, esta sea una 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 metas institucionales.

Lo anterior propicia que el inglés sea considerado como un área aislada con poca o nula integración con las demás. O en el mejor de los casos, que realiza algunas

actividades que promueven el aprendizaje de la lengua extranjera; pero, nunca llega a convertirse en un eje articulador entre las áreas y/ o 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, prácticas pedagógicas, gestión de aula y seguimiento académico, el potenciamiento del inglés. Sin embargo, la realidad demuestra que, aunque en las instituciones si se realizan estos procesos, anualmente se someten a la evaluación institucional para determinar el plan de mejoramiento. Aunque, 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 donde las gestiones 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, en esta investigación, las estrategias institucionales a las que se refiere, 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 perpetúan 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 trascendencia. Se convierten en acciones aisladas que poco o nada favorecen el potenciamiento 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 e 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 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.

Consecuencia de lo anterior, es que los estudiantes al finalizar la primaria poco o nada alcancen el nivel de dominio de la lengua esperado. Sin embargo, este nivel no es evaluado al finalizar este ciclo, así que las falencias son solamente evidenciadas por el docente del grado 6^o quien constantemente se queja de los escasos aprendizajes y 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.

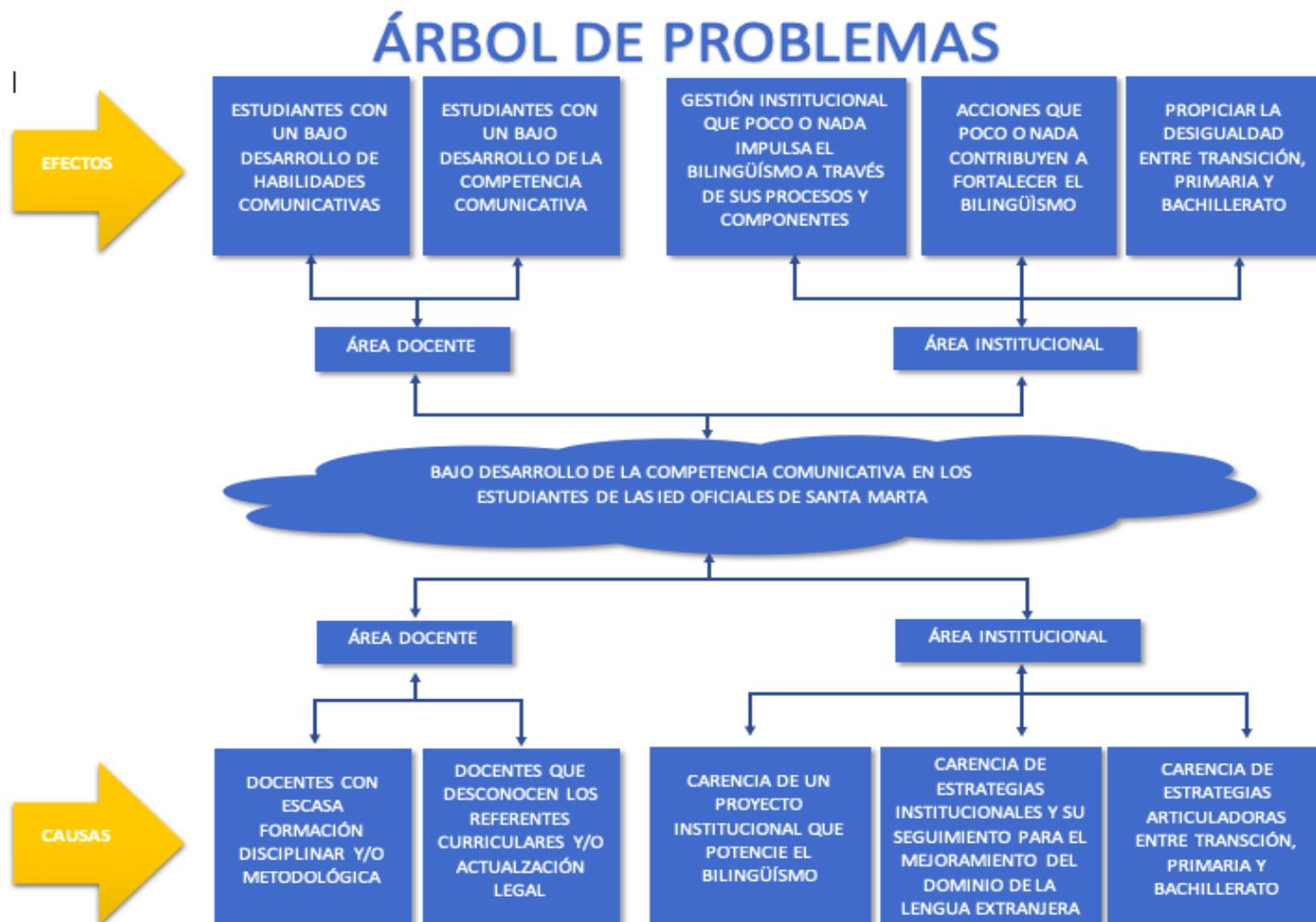
De esta manera, la desigualdad entre transición, primaria y bachillerato continúa perpetuándose. Pues, al desconocer las estrategias implementadas en bachillerato, carecer de herramientas metodológicas para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés y no saber como implementarlas, los docentes 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. Y 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 contribuya 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. Vacíos que se convierten en una deuda que se acrecenta año a año.

La gráfica 15 representa el árbol de problemas donde se sintetizan las causas y 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.



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 tesis:

Tesis 3.1. *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.*

Tesis 3.2. *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.*

Tesis 3.3 *Las instituciones educativas deben redireccionar las gestiones directiva y académica para potenciar el bilingüismo institucionalmente.*

Tesis 3.4. *La focalización realizada por el MEN en el marco del Programa de Bilingüismo ha abierto una brecha entre las instituciones educativas oficiales.*

Articulando las tesis que surgieron en cada componente se configuró la tesis del capítulo 3

Tesis capitular 3. *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.

4 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 Jovenel (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 para la formación bilingüe y, a manera de árbol de soluciones las causas y 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 para posicionarlas como escenarios significativos para la formación bilingüe.

4.1 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). Derecho que es concebido en el objeto 1 de la Ley General de Educación como “... un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115 de 1994).

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 de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (MEN, 1994. 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 (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 lo hacemos para aludir al contexto. En términos de Duarte (2003),

El ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias, vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa. (p. 102)

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 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 sólo el aula sino también la institución educativa?

La Ley General de Educación (1994) 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; pero, ¿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. Lo cual sugiere que las instituciones deben asumir de manera tal que estos requerimientos se convierten en una serie de retos y desafíos que deben afrontar las instituciones 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 sin número de tonos que las hacen únicas e irrepetibles; y en muchas ocasiones, esas tonalidades facilitan, o, por el contrario, dificultan la consecución de los retos.

Ahora bien, desde la Ley de bilingüismo 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, 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 tesis Tesis.4.1.

Tesis 4.1. 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 efectos que emergen en el escenario posible.

4.2 CAUSAS Y EFECTOS DEL ESCENARIO POSIBLE.

Con base en el análisis de las causas y 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 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; pero, 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 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 aprende 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 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 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. Pues 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 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. 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 concebidas como el plan organizado que establece una serie de acciones, seguimiento, tiempos, responsables, metas esperadas, orientadas hacia el mejoramiento del dominio de la lengua extranjera. En otros términos, la institución diseña su propio plan considerando las necesidades e 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. Pero, 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 (1994), 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^o donde los estudiantes presentan la prueba Saber que incluye inglés y donde finalmente se determina el nivel de dominio de la lengua extranjera. Y 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. Estrategias que deben ser institucionales, es decir, que abarquen cada uno de los ciclos que se ofrecen en el plantel educativo. En otras palabras, 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 (2006). 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, pre intermedio 1 y grado 11^o pre intermedio 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. Uso de recursos educativos que promuevan el aprendizaje y desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. 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. Pero, lo más importante, 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 tesis 4.2.

Tesis 4.2. *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 real.



4.3 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 prospectiva, la construcción de lineamientos de desarrollo que propician el fortalecimiento de las instituciones educativas para posicionarlas como escenarios significativos que potencien el bilingüismo. En la tabla 15 se condensa la información obtenida en los escenarios ideal y real y los lineamientos de desarrollo que emergen del contraste de esos escenarios.

Tabla 15. Lineamientos de desarrollo del escenario posible para la formación bilingüe en las IED de Santa Marta.

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>Reto 2: Brindar orientaciones pedagógicas y disciplinares a sus docentes de acuerdo con las características contextuales.</p> <p>Reto 4: Abordar el enfoque comunicativo de la lengua.</p> <p>Reto 6: Seguir las recomendaciones metodológicas expuestas en los Lineamientos Curriculares.</p>	<p>Causa 1</p> <p>Docentes con escasa formación disciplinar y/o metodológica.</p>	<p>Lineamiento 1</p> <p>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>Reto 5: Lograr que el 100% de los estudiantes al finalizar el ciclo educativo, grado 11^o,</p>	<p>Causa 2</p> <p>Docentes que</p>	<p>Lineamiento 2</p> <p>Diseñar estrategias</p>

ESCENARIO IDEAL	ESCENARIO REAL	ESCENARIO POSIBLE
<p>Retos y desafíos (basados en las disposiciones ministeriales)</p>	<p>Problemas (basados en las relevancias y opacidades)</p>	<p>Soluciones (basados en el contraste entre escenario ideal y escenario real)</p>
<p>demuestren a través de los resultados de las pruebas Saber un nivel de dominio de la competencia comunicativa B1. Reto 7: Diseñar la planeación de aula con base en los saberes y habilidades que los estudiantes deben desarrollar en cada grado.</p>	<p>desconocen los referentes curriculares y/o actualización legal.</p>	<p>institucionales de actualización para los docentes de inglés y primaria relacionada con los referentes curriculares y metodológicos.</p>
<p>Reto 8: 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. Reto 9: Diseñar un currículo institucional que además de considerar los requerimientos ministeriales y necesidades contextuales propias, sea articulado entre los grados de transición y primaria con los grados de bachillerato.</p>	<p>Causa 3 Carencia de un proyecto institucional que potencie el bilingüismo.</p>	<p>Lineamiento 3 Proyectar desde la gestión institucional y académica los procesos que potencien del bilingüismo.</p>
<p>Reto 1: 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>Causa 4 Carencia de estrategias institucionales y su seguimiento para el mejoramiento del dominio en la</p>	<p>Lineamiento 4 Diseño, implementación y seguimiento continuo de un plan estratégico institucional para potenciar el desarrollo del bilingüismo.</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)
Reto 3: Propiciar en los estudiantes el aprendizaje, no solo de los aspectos lingüísticos, sino también culturales que implican el aprendizaje de la lengua extranjera.	lengua extranjera	
Reto 10: A Nivel de transición y primaria diseñar la malla curricular institucional que considere las disposiciones ministeriales, y las necesidades y particularidades del contexto	Causa 5 Carencia de estrategias articuladoras entre transición, primaria y bachillerato.	Lineamiento 5 Diseño e implementación de estrategias articuladoras entre transición, primaria y bachillerato.

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, 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. Teniendo en cuenta que no solo se trata de brindarles las herramientas sino también 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 su 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, termina abandonándose por el exceso de carga laboral que esto 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 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 esten 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 Estandar y DBA que se relaciona con la temática; sino por el contrario, analizar estos elementos y, a partir de ellos, seleccionar los temas y actividades que apunten a desarrollar tanto los aprendizajes como las habilidades comunicativas.

Basados en esta premisa, la institución dentro de sus estrategias debe asegurar que sus docentes logren desarrollar sus planeaciones de área actualizandolas constantemente, siguiendo las orientaciones metodológicas emanadas por el MEN adoptándolas de acuerdo con sus características y necesidades contextuales.

- Lineamiento 3. Proyectar desde la gestión institucional y académica los procesos que potencien del 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; pues, además, se debe exponer las razones por las cuales se enseña inglés en la institución educativa considerando las características propias del contexto en la 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 enfoques de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Pues, a partir de este, se define 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. Pero, es importante también aquí destacar que este enfoque propio de la lengua debe estar articulado con el modelo pedagógico institucional, de manera tal que desde esta área se potencie la visión, misión y 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 deben 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 (1999), Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: inglés (2006) y Derechos Básicos de Aprendizaje DBA (2016), 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 estrategias metodológicas que orientan los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. En otras palabras, la metodología define el método o métodos a implementarse en el aula, estos a su vez definen las técnicas y los procedimientos que se abordaran para cumplir con los objetivos propuestos en el área. Aquí es importante señalar que tanto las técnicas y los procedimientos que se deben implementar son específicos de la enseñanza del inglés y, para abordarlos, se debe tener unos conocimientos 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; pero, 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 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 debe diseñar estrategias de apoyo para aquellos estudiantes con dificultades en el proceso de aprendizaje, definiendo objetivos, tiempos y actividades a realizar. A la vez que debe 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 debe analizar los motivos que propiciaron dicho resultado, ya sea para reemplazar la estrategia o para rediseñarla. Pero es definitivamente este seguimiento a las estrategias institucionales el que permite que haya un mejoramiento constante y se logre el objetivo trazado.

Y 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. Esta 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 donde 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 e 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 e 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, 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. Nivel que 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 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 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; pero, 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 esten comprometidos con esa transformación hacia el bilingüismo.

Con base en lo anteriormente expuesto surge la tesis 4.3

Tesis 4.3. *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 3 tesis en el desarrollo del capítulo 4

Tesis 4.1. *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.*

Tesis 4.2. *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*

Tesis 4.3. *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 tesis se concluye que la tesis del capítulo 4.

Tesis capitular 4. *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 orientación al logro de todos los miembros de la institución para lograr el objetivo.

CONCLUSIONES

Este amplio abordaje investigativo nació, como todas las investigaciones educativas, por una preocupación en torno al mejoramiento de la calidad. En ese sentido, se abordó el desarrollo del bilingüismo en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta debido a la necesidad perenne de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, que en ellas se lleva a cabo. Procesos que; aunque, son orientados desde los referentes curriculares emanados por el Ministerio de Educación Nacional, evidencian resultados que distan de los esperados, en términos de niveles de desempeño respecto a la competencia comunicativa.

Es entonces esta situación la que pone en tela de juicio a las instituciones educativas oficiales, puesto que, si a partir de estos referentes se asume que las instituciones saben ¿qué hacer? y ¿cómo hacerlo?, entonces ¿por qué los resultados están muy por debajo de las expectativas nacionales? Este cuestionamiento originó la concepción de esta investigación científica, de carácter pedagógico, en el marco del doctorado en Ciencias de la Educación, con el objetivo de transformar la realidad educativa desde la gestión institucional. De esta manera se abordó el bilingüismo desde una perspectiva cultural y social de las instituciones educativas oficiales de Santa Marta.

Este arduo proceso inició con la configuración de los trayectos metodológicos que implicaron, entre otras cosas, la selección de un método investigativo. Es allí donde se brinda un gran aporte metodológico al campo investigativo. Pues, sin ser un método de investigación, se posicionó a la prospectiva como opción metodológica. Su carácter comprensivo y transformador propició la construcción de escenarios que responden al triple interés investigativo que suscitó esta investigación. Intereses de carácter propositivo, comprensivo/evaluativo y transformador que propiciaron la configuración de los escenarios ideal, real y posible respectivamente.

De manera complementaria se implementó el estudio de caso colectivo. Para ello, de acuerdo con los resultados de la prueba Saber, se seleccionó una muestra comprensiva conformada por cuatro instituciones educativas oficiales de Santa Marta y participaron como actores sociales el coordinador de inglés de la Secretaría de Educación de Santa Marta, los docentes de inglés, rectores, y un fellow teacher quienes laboran en dichas instituciones. Se Implementaron técnicas como la entrevista, el grupo focal, la historia de vida y el análisis documental para analizar, desde cuatro perspectivas distintas, el fenómeno del bilingüismo desde una perspectiva social y cultural.

Producto de la configuración de los trayectos metodológicos y los escenarios, a manera de hilos que se entretajan para formar una urdimbre, fueron emergiendo tesis progresivas en cada uno de los aspectos abordados. Tesis que luego se entrelazaron para formar una tesis capitular que da cuenta de los hallazgos que poco a poco se van develando para obtener un panorama más amplio respecto al bilingüismo. En ese sentido, se evidenciaron relevancias y opacidades relacionadas con lo que se espera que las instituciones educativas hagan, escenario ideal; lo que las instituciones en realidad hacen, escenario real; y lo que las instituciones podrían hacer, escenario posible.

Es así como las tesis que emergieron del escenario ideal permitieron, con un interés propositivo, analizar aspectos relacionados con la concepción del bilingüismo en Colombia, las perspectivas que se tienen en torno a su enseñanza (fundamentos legales) y la perspectiva de los investigadores en términos de avances y vicisitudes que se han presentado durante su implementación. Así pues, las conclusiones obtenidas permiten develar que el bilingüismo es un término asumido desde la Constitución Política de Colombia, como la capacidad de comunicarse en dos lenguas, siendo una de ellas el castellano por ser la lengua oficial de este país y la lengua nativa, en el caso de los grupos indígenas. Y, aunque, en la Ley General de Educación se promueva la comunicación en las lenguas nativas, para los grupos indígenas, esto solo

se hace a nivel de primaria. Mientras que, respecto a la lengua extranjera, se promueve su enseñanza, actualmente, desde transición hasta la educación media para toda la población educativa. De esta manera se impulsa el bilingüismo como el dominio del castellano y el inglés enfocándose en el desarrollo de la competencia comunicativa y la competencia intercultural e invisibilizando las lenguas nativas.

Desde entonces, para el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera, se han establecido alianzas e implementado programas de bilingüismo que surgen como estrategia de fortalecimiento para la enseñanza del inglés en Colombia promoviendo el desarrollo de acciones estratégicas que potencian la consecución de las metas propuestas en cada uno de ellos. Metas que se establecen en términos de porcentaje de estudiantes que, de manera progresiva, evidencian el desarrollo de las habilidades comunicativas representadas en el mejoramiento de los niveles de desempeño. Esto se traduce en, bajar el porcentaje en los niveles A- y A1 y elevar el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel B1, usuario independiente, al finalizar su ciclo de educación básica y media.

Con el fin de dar cumplimiento a dichas metas, en torno al bilingüismo, han surgido un sin número de investigaciones a nivel nacional que analizaron, desde diferentes ópticas, cómo impulsarlo. Para ello, han identificado las falencias respecto a la implementación de estos programas, y han ofrecido una serie de recomendaciones relacionadas con las políticas educativas, las instituciones educativas y la práctica pedagógica. Todo esto con el objetivo de que las instituciones educativas puedan asumir los retos y desafíos que emergen de los requerimientos ministeriales.

De manera paralela, a la configuración del escenario ideal, se configuró el escenario real del bilingüismo en las instituciones educativas oficiales de Santa Marta desde cuatro perspectivas: la caracterización de las instituciones educativas, los resultados de las pruebas Saber de inglés en grado 11º, el análisis del PEI y las voces de los actores sociales que hacen parte de su implementación. En la caracterización se evidenció que,

para la focalización de las instituciones educativas oficiales de Santa Marta se tuvieron en cuenta criterios relacionados con cobertura, proyectos bilingües y mejores resultados en Pruebas Saber. Selección que dejó por fuera del acompañamiento del Ministerio a instituciones que; aunque, tenían una población estudiantil elevada, no habían realizado proyectos en torno al bilingüismo y, lo que es peor, tenían resultados bajos en los niveles de desempeño en la competencia comunicativa que evalúa la prueba Saber de inglés en grado 11º.

Desde la segunda perspectiva se analizaron los resultados de las pruebas Saber a nivel de Colombia, Santa Marta y las instituciones educativas que hicieron parte de la muestra comprensiva. A partir de este análisis se logró concluir que, a pesar de los esfuerzos realizados por los Programas de Bilingüismo, en nuestro país, el nivel de dominio de la competencia comunicativa en inglés es muy baja. Pues más del 90% de los estudiantes evidencian un nivel A-. Lo anterior indica que se encuentran por debajo del nivel establecido en los EBC (nivel A1), y difiere de los resultados esperados por el MEN (nivel B1). Nivel en el cual se evidencia un porcentaje inferior al 10%.

Situación poco favorable que propició la formulación de otro cuestionamiento. ¿De qué manera, desde los elementos instituidos e instituyentes, las instituciones educativas fortalecen el bilingüismo? Cuestionamiento que condujo a la investigación a hacer una lectura crítica de los planteamientos del PEI en torno al bilingüismo y a analizar la realidad a partir de las voces de los actores sociales que hacen parte de él. Respecto al análisis del PEI se concluyó que las instituciones educativas tienen el objetivo de formar integralmente a sus estudiantes. Así pues, deben garantizar el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera como una de sus metas institucionales. Para ello, deberán potenciar el bilingüismo desde las gestiones directiva y académica direccionando proyectos institucionales que articulen los procesos académicos con la visión, misión, objetivos y metodología institucional.

Esta desarticulación entre lo instituido en el PEI y lo instituyente, es decir, lo que sucede en la práctica pedagógica, fue evidenciada a partir de las voces de los actores sociales. Pues las conclusiones que, de allí se extraen, ponen en evidencia la brecha que se ha abierto entre las instituciones educativas focalizadas y las no focalizadas por los programas de bilingüismo. Dejando al descubierto necesidades insatisfechas como la falta de preparación docente en torno a los referentes curriculares y metodológicos para potenciar la competencia comunicativa en sus estudiantes. Así como también, la falta de material educativo para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje y el nulo acompañamiento del MEN para desarrollar proyectos institucionales que potencien el bilingüismo. Todas estas evidencias manifiestas permiten concluir que el bilingüismo en las Instituciones Educativas oficiales de Santa se encuentra en un estado incipiente y falta aún mucho por hacer.

De la lectura crítica/ evaluativa de estas relevancias y opacidades se configuró el árbol de problemas. En él se destaca como problema principal el bajo desarrollo de la competencia comunicativa inglés de los estudiantes, sus causas y efectos. Para finalmente, en el escenario posible, contrastar dichas causas con los retos y desafíos que afrontan las instituciones educativas oficiales en torno al bilingüismo. Producto de este contraste emerge el árbol de soluciones al cual se le imprimió una mirada positiva y realista, transformando el problema en una fortaleza. Estableciendo en él las causas y efectos en términos de acciones transformadoras y factibles que originaron los lineamientos de desarrollo estratégico que orientan a las instituciones educativas para posicionarse como escenarios para la formación bilingüe.

De este arduo proceso investigativo se observó que, las dinámicas interpersonales que se estrechan entre los miembros de una institución educativa propician su empoderamiento para lograr los objetivos institucionales. En este orden de ideas, uno de estos objetivos debe potenciar el bilingüismo. Lo anterior, unido a la implementación de los lineamientos estratégicos propiciará la transformación de las instituciones educativas en escenarios significativos para el desarrollo del bilingüismo.

Por todo lo anteriormente expuesto, en esta investigación se logró brindar dos grandes aportes a la ciencia. Uno de carácter metodológico, posicionando a la prospectiva como opción metodológica. El otro de carácter académico brindando lineamientos de desarrollo para el fortalecimiento las instituciones oficiales de educación básica y media, como escenarios significativos para la formación bilingüe. Se espera que estos lineamientos sean un punto de partida para otras investigaciones, que como esta, busquen fortalecer el bilingüismo desde la gestión institucional.

Si bien los objetivos propuestos se lograron, en la medida que se fue avanzando en la investigación fueron emergiendo nuevos interrogantes no resueltos que dan lugar a nuevas investigaciones. Algunos de ellos son ¿de qué manera potenciar el inglés, desde transición y primaria, garantizando el cumplimiento de las metas propuestas en términos de niveles de dominio de la competencia comunicativa? ¿Cuáles estrategias metodológicas deben implementarse en las instituciones educativas no focalizadas para garantizar el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes? ¿De qué manera garantizar que las estrategias, que se han venido implementando en torno al bilingüismo, se conviertan en estrategias permanentes y se haga seguimiento, evaluación y retroalimentación en pro de su mejoramiento continuo? ¿De qué manera potenciar desde el MEN la formación postgradual en torno a la enseñanza del inglés de los docentes en ejercicio? Y por último, ¿De qué manera potenciar el bilingüismo de los grupos étnicos para perpetuar su cultura y tradiciones como herencia cultural de nuestro país?. A manera de conclusión, respecto a cómo potenciar el bilingüismo de las instituciones educativas oficiales, hay aún, mucha tela que cortar.

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
- American Council for the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines. ACTFL. (2012). <https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012>
- Ángulo, G., Galvis, E., González, M., & Escobar, L. (2018). *Educación, cultura y sociedad: una mirada desde la producción científica*. Editorial Unimagdalena.
- Appel, R. & Musyken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. Amsterdam and University Press.
- Australia, E. & 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
- 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 SLAT 12*
- Baron, J., & 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*. N 152. from <https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/DTSER-152.pdf>

- Berger, G. (1958). L'attitude prospective en J. Darcet (Ed.), *Étapes de la prospective*. (pp. 27-34). Presses Universitaires de France.
- Bermudez, J., Fandiño, Y. & Ramirez, 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*. Madrid. Editorial la Muralla.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. Compton printing Ltd.
- Boaventura de Sousa, S. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. (1ª Ed). Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. UNMSM.
- Brice, A. & Brice, R. (2009). *Language development: monolingual and bilingual acquisition*. (1st edition). Merrill Prentice Hall.
- British Council. (mayo, 2015). El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes. https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/colombia_version_final_-_espanol.pdf
- British Council. Universidad Central de Venezuela (2015). La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: evidencias, experiencias y perspectivas. Cuaderno de Postgrado nº 36.
- Brown, D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*., NJ: Prentice Hall Regents.
- Byram, M., & Fleming, M., (Eds.). (1998). *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge University Press.

- Canale, M. & 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. & Cháves, O. (2013). English Teaching in Cali: Teachers' Proficiency Level Described. *Lenguaje*, 41 (2), 325-352.
- Cárdenas, R. & Miranda, N. (2014). Implementación del programa nacional de bilingüismo en Colombia: un balance intermedio. *Educación y Educadores*, 17(1), 51-67.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.
- 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", March 12, 2014 (5:35 am), <https://blog.naver.com/seorow/40042892503>
- Chung, A. (2017). *Teoría y práctica de la prospectiva*. Colombia: Alfaomega.
- Common European Framework ([CEFR], 2001). <https://www.britishcouncil.co/>
- Constitución Política de Colombia (1991). <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- 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.
- Deslauriers, J.P. (2004). *Investigación cualitativa*. Editora Papiro.

- Dias, C. S. L., Rodrigues, R. G., & 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.
- Education First. (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. & Lugo, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3), 363-381. ISSN 0123-1294.
- Fernández, 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>
- Galeano, M. (2009). *Estrategias de investigación Social Cualitativa. El giro en la mirada*. Carreta Editores.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. Aplicaciones a la educación cualitativa. Barcelona. PPU.
- Glanz, J. (2003). *Action research: An educational leader's guide to school improvement* (2nd edition). Christopher- Gordon Publishers, Inc.
- Godet, M. (2000). La caja de herramientas de la prospectiva estratégica. Problemas y métodos. *Cuadernos de LIPS*, (5).

- Godet, M. (2007). *Prospectiva estratégica: problemas y métodos*. (2 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.
- Guba, E. G. (Ed). (1990). *The paradigm dialog*. SAGE Publications.
- Guilherme, M. (2000). "Intercultural competence" En M. Byram (Ed.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Routledge, 297-300.
- 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, Dpto. De Antropología, México DF.
- Hamers, J.F. & Blanc, H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. (2nd edition). 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.

Hernández, A. (2013, February 20). Más del 90% de los estudiantes colombianos no hablan inglés. *Guiomar Jaramillo Comunicaciones*.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior ([ICFES] 2015). Informe nacional Saber 11. Resultados nacionales. 2011-2014.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior ([ICFES] 2016). Resultados Saber 11 Santa Marta. 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 2011]). Examen de Estado de la educación media. Resultados del período 2005-2010. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193784/Examen%20de%20estado%20de%20la%20educacion%20media%20Resultados%20del%20periodo%202005-2010.pdf>

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior ([ICFES]). Examen de Estado de la educación media. Resultados del período 2004-2009.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior ([ICFES]). Resultados históricos Icfes 2011 -2014. <http://www.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>

Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. España: Fundación PAIDEIA.

Jaime Osorio, M. F., & 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" in L. Wei. (Ed.), *Bilingualism Reader*. UK: Routledge.

- Mc Donald, K. y Tipton, C. (1993). "using documents" en Gilbert N. (comp): *Researching social life*. London Sage, 187 -200.
- 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. & Tello, M. E. (2007). *Planeación Prospectiva. Una estrategia para el diseño del futuro*. Limusa.
- Ministerio de Educación Nacional ([MEN] 1994). *Decreto 1860*.: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional ([MEN] 1994). Ley General de Educación. 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
- 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

Ministerio de Educación Nacional ([MEN] 2001). Ley 715.
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.

Ministerio de Educación Nacional ([MEN] 2004). *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] (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*.

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] noviembre 27, 2013). Consolidación de un Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada: Alineación de SABER 11°.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014-2018). Plan Nacional de Desarrollo. “Todos por un Nuevo País”

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje Inglés grados 6° a 11°*.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010-2014). Plan sectorial.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). Decreto 1651.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). Orientaciones para la Implementación de Proyectos de Fortalecimiento de Inglés en las Entidades Territoriales. Bogotá D.C. – Colombia.

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]. (2016). 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 instituciones 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.

Mojica, F. (2010). *Introducción a la prospectiva estratégica para la competitividad empresarial*. Centro de pensamiento estratégico y prospectiva. <https://es.slideshare.net/IVANVILLAMIZAR/introduccion-a-la-prospectiva-estrategica-mojica-2010>

Mufwene, S. (2010). Globalization, global English, and world English(es): myths and facts. In N. Coupland (Ed.), *Handbook of language and globalization* (pp. 31-55). Wiley-Blackwell.

Murcia, N. y Jaramillo Echeverri, L. G. (2008). *Investigación cualitativa, la complementariedad*. Kinesis.

Namakforoosh, M. (2013). *Metodología de la investigación*. Limusa.

Neeley, T. (mayo 2012). 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 (pp. 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_TEO_RIA_CRITICA_DE_LA_SoCiEdAd_DE_LA_ESCUELA_DE_FRANKFURT_ALGUNOS_PRESUPUESTOS_TEORICO_CRITICOS
- Pinto, E. C. (2015). *Percepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés de los estudiantes y docentes de la universidad piloto de Colombia, Seccional del Alto Magdalena*. (Tesis de maestría). Universidad de Tolima. Ibagué, 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.
- Programa Nacional de Bilingüismo. [PNB] (2004).
<https://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>
- Resultados históricos ICFES de Santa Marta 2007 -2014.
<http://www.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>
- Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & 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

Sánchez – Jabba, A. (2013, August 28). Bilingüismo en Colombia. *Documentos de trabajo sobre economía regional. Banco de la Republica. Centro de estudios económicos regionales [CEER] Cartagena.* N. 191.

https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser_191.pdf

Sánchez, A. C., & Obando, G. V. (2008). Is Colombia ready for “bilingualism”? *PROFILE: Issues in Teachers’ Professional Development*, 9, 181–196.

Sánchez, J. & Chica, O. (2015). 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, D.F. 10 al 13 de noviembre.

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. Santa Marta: Rudecolombia.

Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa.* ICFES.

Secretaría de Educación Distrital de Santa Marta ([SED] 2016 – 2019). Plan de Desarrollo de Santa Marta. Unidos por el cambio. Santa Marta, ciudad del buen vivir. <https://www.santamarta.gov.co/plan-de-desarrollo-distrital-2016-2019>

Secretaría de Educación Distrital de Santa Marta ([SED] octubre 2016). 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

Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., ... 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*. Ed. Morata.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía: Colombia.

Terán-Yépez, E., Marín-Carrillo, G. M., Casado-Belmonte, M. del P., & Capobianco-Uriarte, 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. (septiembre 2017). 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.

Torres (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos* 15.

<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., & 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, Vol. 1, 241-275).
- Vieira, I. & Moreira, M. A. (2008). Reflective teacher education towards learner autonomy: building a culture of possibility. En M. Raya & 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.
- Weinreich, U. (1953). *Language in contact, findings and problems*. Linguistic circle of New York.
- Yoo, S., Jang, S., Byun, S. W., & Park, S. (2019). Exploring human resource development research themes: A keyword network analysis. *Human Resource Development Quarterly*, (30, vol. 2, 155–174). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/hrdq.21336>

ANEXOS

Anexo 1 Entrevista semiestructurada a rectores y/o coordinadores.

Esta entrevista consta de 5 preguntas generadoras a partir de las cuales se entabla una conversación con el rector con el propósito de indagar acerca de todos los aspectos relacionados con el bilingüismo que se vienen implementando en las instituciones educativas focalizadas y no focalizadas por el actual Programa de Bilingüismo.

1. ¿Cuáles son las principales fortalezas y debilidades de las políticas de bilingüismo en Santa Marta?
2. ¿De qué manera en su institución se ven reflejadas las políticas de bilingüismo desde cada una de las gestiones: académica, directiva, financiera y comunitaria?
3. ¿Cuáles considera usted son los aspectos asociados al bajo/alto desempeño de los estudiantes en los resultados de las pruebas Saber de inglés?
4. Desde su rol como directivo, ¿qué aportes considera usted podrían hacerse para mejorar los desempeños de los estudiantes en las pruebas?
5. ¿Qué manejo se le da a los resultados de las pruebas Saber?

Anexo 2 Entrevista al coordinador de bilingüismo de la SED.

Esta entrevista consta de 6 preguntas generadoras a partir de las cuales se entabla una conversación con el coordinador de bilingüismo con el propósito de indagar acerca de todas las estrategias y/o acciones que se vienen implementando desde la Secretaría de Educación en torno al actual Programa de Bilingüismo.

1. ¿Cuáles considera usted que son las principales fortalezas y debilidades de las políticas de bilingüismo en Santa Marta?
2. ¿En qué consiste el acompañamiento que realizan los programas de bilingüismo a las instituciones educativas?
3. ¿De qué manera se seleccionan las instituciones educativas que serán acompañadas por dichos programas?
4. ¿De qué manera la Secretaría de Educación hace el seguimiento a la implementación de las estrategias en el marco del Programa de Bilingüismo?
5. ¿De qué manera las instituciones demuestran su progreso a partir del acompañamiento del Programa de Bilingüismo?
6. ¿Qué proyectos y/o estrategias complementarias y o adicionales se implementan en la ciudad en torno al bilingüismo?

Anexo 3 Entrevista a los fellow-teachers.

Esta entrevista consta de 4 preguntas generadoras a partir de las cuales se entabla una conversación con el fellow - teacher con el propósito de indagar acerca de todas las estrategias y/o acciones que se vienen implementando en torno al acompañamiento que ellos realizan a las instituciones educativas focalizadas por el actual Programa de Bilingüismo.

1. ¿Cuál es el enfoque teórico del Programa de Bilingüismo?
2. ¿En qué consiste el acompañamiento que ustedes hacen en las instituciones educativas?
3. ¿De qué manera se retroalimentan los procesos que ustedes desarrollan en las instituciones?
4. ¿Cuáles considera usted son las principales fortalezas y/o debilidades del Programa?

Anexo 4 Grupo focal con docentes de inglés. Entrevista en profundidad

Con este instrumento se pretende indagar acerca de todos los aspectos relacionados con el bilingüismo que emergen de la práctica pedagógica de los docentes. Esto con el propósito de configurar el escenario real se evidencia a través de las prácticas pedagógicas de los docentes.

ASPECTO	OBJETIVO	PREGUNTAS
Enfoque	Determinar el enfoque de la lengua que se privilegia en el aula. (Gramatical, comunicativo, orientado a la acción, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el enfoque que se privilegia en la institución respecto a la enseñanza del inglés? • ¿Qué actividades se desarrollan para potenciar dicho enfoque? • ¿Qué temáticas aprenden los estudiantes a través del inglés? • ¿Qué tareas desarrollan los estudiantes en inglés? • ¿De qué manera los estudiantes desarrollan la competencia lingüística? • ¿De qué manera los estudiantes desarrollan la competencia sociolingüística? • ¿De qué manera los estudiantes desarrollan la competencia pragmática?
Planeación	Determinar la correspondencia entre la planeación del área y los referentes curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los referentes curriculares que se consideran en la planeación del área? • ¿Están definidos los objetivos de aprendizaje para cada grado (DBA)? • ¿Están explícitas las competencias y desempeños que los estudiantes deben lograr (Estándares)?
Objetivo de aprendizaje	Determinar el objetivo de aprendizaje de la lengua y su correspondencia curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Para sus estudiantes, ¿cuál es el propósito de aprender inglés? • Saben sus estudiantes ¿qué van a aprender en cada clase y para qué? • ¿El objetivo de la clase apunta a desarrollar los DBA? • ¿El objetivo de la clase apunta a desarrollar el aspecto comunicativo de los estudiantes?
Metodología del	Determinar de qué manera	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Las explicaciones y/o instrucciones de la

ASPECTO	OBJETIVO	PREGUNTAS
docente	se potencia el uso del Inglés en la clase.	<p>clase son dadas en inglés?</p> <ul style="list-style-type: none"> Las actividades en clase ¿permiten la interacción comunicativa entre los estudiantes? ¿Cómo es el desarrollo normal de una clase de Inglés?
Estrategias de interacción	Determinar las estrategias de interacción en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles estrategias se implementan en el aula para potenciar el aprendizaje del inglés? ¿Cuáles actividades desarrollan en clase para propiciar la interacción entre sus estudiantes? ¿Los estudiantes desarrollan actividades cooperativas? ¿Cuáles?
Recursos	Determinar la correspondencia de los recursos implementados con los referentes curriculares (DBA y Estándares).	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles recursos educativos se implementan en el aula en torno al inglés? ¿Los recursos utilizados propician el uso de la expresión oral y/o escrita?
Temáticas	Determinar la correspondencia entre las temáticas abordadas y los referentes curriculares (DBA y Estándares).	<ul style="list-style-type: none"> ¿Las temáticas que se abordan desarrollan los aprendizajes y competencias explícitos en los Estándares/ DBA? ¿Las temáticas que se abordan propician la interacción comunicativa entre los estudiantes?
Material educativo	Determinar la pertinencia del material educativo implementado con los referentes curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> ¿El material que se implementa es real? ¿Cuál material educativo implementa en su práctica pedagógica? ¿Con qué frecuencia se aborda este material en el aula? ¿El material que se implementa está acorde con los referentes curriculares (DBA y Estándares)?
Habilidades que se enfatizan	Determinar las habilidades comunicativas que más/menos se enfatizan en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> Cuáles habilidades se enfatizan más en su clase (Leer, escuchar, escribir, hablar) ¿Las habilidades que se enfatizan propician la interacción comunicativa entre los estudiantes?
Actividades en clase	Determinar la correspondencia entre enfoque, metodología y actividades en clase.	<ul style="list-style-type: none"> ¿Las actividades desarrolladas en clase propician la expresión oral y/o escrita de los estudiantes? ¿Qué tipo de textos leen los estudiantes? ¿Qué actividades hacen después de leer?

ASPECTO	OBJETIVO	PREGUNTAS
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actividades de escucha desarrollan los estudiantes? • ¿Qué actividades desarrollan los estudiantes después de escuchar un audio? • ¿Las actividades que se desarrollan en clase potencian el desarrollo de los objetivos planeados? • ¿Las actividades que se desarrollan en clase potencian la comprensión? • ¿Las actividades que se desarrollan en clase están acordes con la planeación de área? • ¿Hay dinámicas de clase que posibiliten la interacción entre los estudiantes en la lengua inglesa?
Evaluación	Determinar el enfoque de la evaluación (formativa y/o sumativa)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es la evaluación que usted implementa? • ¿La evaluación es coherencia con los objetivos planeados? • ¿La evaluación potencia la comunicación oral y/o escrita en los estudiantes?
Aciertos	Determinar las estrategias institucionales que potencian el aprendizaje del Inglés.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles considera usted son los principales aciertos institucionales que potencian el aprendizaje del Inglés?
Dificultades	Determinar cuáles han sido las principales dificultades en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje del Inglés.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Los estudiantes presentan dificultades para entender las instrucciones dadas? • ¿Los estudiantes se expresan de manera espontánea en inglés? • ¿La producción oral de los estudiantes está orientada a expresar sus ideas? • ¿La producción escrita de los estudiantes está orientada a expresar sus ideas? • ¿Cuáles son los planes de contingencia que usted usualmente implementa en el aula?

ASPECTO	OBJETIVO	PREGUNTAS
Acompañamiento	Determinar en qué consiste el acompañamiento institucional de bilingüismo.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de acompañamiento recibe la institución respecto al inglés? • ¿En qué consiste el acompañamiento que realiza el fellow teacher? (solo I.E.D. focalizadas) • ¿Qué aspectos de desarrollan en las reuniones de área? • ¿Qué herramientas ha recibido del MEN para el desarrollo de su practica pedagógica? • ¿De qué manera se implementan estas herramientas en el aula?
Articulación	Determinar de qué manera se articula el inglés entre la primaria y el bachillerato Y el inglés con las otras áreas.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Respecto al inglés, de qué manera se articula la primaria con el bachillerato de la institución? • ¿De qué manera se articula el Inglés con las otras áreas?
Proyectos	Determinar que proyectos se desarrollan para potenciar el aprendizaje del Inglés.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay algún proyecto que potencie el aprendizaje del Inglés?
Formación docente	Determinar el nivel de formación del docente en Inglés.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Ha participado en alguna inmersión propuesta por el MEN? • ¿Ha participado en formación presencial o virtual del MEN u otro? ¿qué temáticas abordan en estas capacitaciones? • ¿Cuál es su formación en Inglés?