

## Capítulo 12

# TENDENCIAS EN LA PLANEACIÓN CURRICULAR Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE CALI

DOI: 10.25100/peu.869.cap12

 Diana Milena Gutiérrez Duque<sup>20</sup>,  Norbella Miranda<sup>21</sup>

Conocer y entender cómo los docentes pertenecientes al mismo sector educativo, desde sus diferentes instituciones, se involucran en procesos de desarrollo curricular en proyectos de Acompañamiento es clave para la toma de decisiones por las instituciones participantes, así como también por las entidades gubernamentales y sus aliados que lideran estos procesos. En este capítulo discutimos el análisis transversal de los ocho casos presentados en los capítulos 4 al 11, a partir de los dos grandes temas del proyecto: la planeación curricular y las prácticas pedagógicas. Esto, antecedido por una breve sección de caracterización de los casos, en la que incluimos generalidades de las IEO y los resultados de la prueba Saber 11 presentados en dos grupos: desde 2015 a 2019 (como se incluyó en los capítulos de cada caso), y de 2020 a 2021 como información nueva para hacer seguimiento a los resultados.

### Caracterización de las IEO

#### Generalidades de las IEO

Las ocho IEO que participaron de esta investigación están distribuidas en cinco de las veintidós comunas de la ciudad de Cali: 1, 7, 9, 14, 18, además de una IEO rural que limita al sur con la comuna 1. El perfil socioeconómico de estas IEO comprende los estratos 1, 2 y 3. Las ocho instituciones tienen entre veinte y sesenta años de funcionamiento, lo cual se refleja en su infraestructura, que en algunos casos estaba siendo objeto de actualización.

La población estudiantil varía entre 3750 y 450, con una media de 1714 estudiantes. De las ocho instituciones participantes, cinco incluyen técnica

<sup>20</sup> Profesora, Escuela Normal Superior Farallones de Cali, Colombia. Correo: diana.milena.gutierrez@correounivalle.edu.co

<sup>21</sup> Profesora asociada, Universidad del Valle, Colombia. Correo: norbella.miranda@correounivalle.edu.co

comercial en la Media Vocacional, la mitad ofrece la modalidad académica, mientras que otras diversifican la propuesta con técnica industrial, contabilidad y diseño gráfico. En correspondencia con la población estudiantil, el número de docentes de inglés también varía desde un solo profesor en la institución más pequeña hasta seis en la institución con mayor número de estudiantes. Dos de las IEO están focalizadas por el MEN para la implementación de la política de bilingüismo español-inglés (Alvacol y Trazando Rutas).

En relación con los documentos institucionales, específicamente el PEI, se evidenció que su última revisión databa de entre cinco y diez años, es decir que la mayoría de las instituciones (87,5%;  $n = 7$ ) no había hecho cambios recientes al PEI. En dos de ellas no se especificaba el año del documento, pero por su contenido se pudo inferir que no había sido modificado en los últimos años. En los informes a las IEO recomendamos que, en la medida en que el PEI es la hoja de ruta de las instituciones educativas, se esperaría un trabajo más frecuente en su revisión por los distintos actores de la comunidad escolar. En contraste, el plan de área de más de la mitad de las IEO (62,5%;  $n = 5$ ) presentaba en promedio entre uno y dos años desde su última actualización. A través del Acompañamiento se pudo establecer que los docentes del área de inglés realizan un ejercicio de análisis y reflexión curricular más constante, especialmente al inicio del año escolar y, en algunos casos, siguen las recomendaciones dadas en proyectos de Acompañamiento curricular como el que se reporta en esta investigación.

### Resultados de las pruebas Saber 11

Al revisar el histórico de los resultados de la prueba Saber 11 desde 2015 hasta el 2019 (ver Tabla 28), encontramos que, en promedio, el nivel de los estudiantes fluctuó entre A- (52%) y A1 (36%), siendo el nivel A- en el que se registra el mayor número de estudiantes y, por ende, se los cataloga como usuarios básicos con manejo de

vocabulario elemental. Cabe resaltar que en el año 2016 es donde más estudiantes alcanzaron el nivel B1 (usuario independiente), que es el esperado para estudiantes de grado 11°; sin embargo, este promedio no logró mantenerse a lo largo de los años y, por el contrario, a partir de 2016, el nivel entró en retroceso. En relación con el nivel B+, que es superior al nivel esperado (B1), se encuentran casos aislados, con excepción del año 2019. Como se observa en la Tabla 28, las IEO que mostraron mayor porcentaje de estudiantes en el nivel B1, meta del PNB, fueron Alvacol y Trazando Rutas, que no solo han participado en los proyectos de Acompañamiento de 2017 y 2018 liderados por la SEM y universidades locales, sino que, coincidentalmente, han sido las dos únicas IEO focalizadas por el MEN para la implementación de la política lingüística.

Adicionalmente, los resultados históricos en la prueba Saber 11 de los años 2020 y 2021 evidenciaron variaciones (véase Tabla 29). En el año 2020, marcado por la pandemia y la educación virtual, los datos muestran un descenso en los porcentajes de avances que las instituciones habían alcanzado. Se debe considerar que debido al calendario escolar A, los estudiantes de las instituciones oficiales presentan la prueba Saber 11 en noviembre, es decir, estos estudiantes vivieron todo el año escolar en condiciones de virtualidad. Si bien la prueba de Estado no evalúa los conocimientos del último año de escolaridad, sino el proceso formativo durante toda la escolaridad, se debe tener en cuenta las condiciones físicas, emocionales y académicas generadas por la pandemia en el resultado de los hallazgos del año 2020. En este año, las ocho instituciones educativas tuvieron una tendencia hacia el descenso, incrementando el porcentaje de estudiantes que se clasificaron en el nivel A-. Sin embargo, fue en el nivel A2 donde hubo una reducción considerable de alumnos que migraron hacia los niveles inferiores, solo del 1% al 13% de ellos se sostuvo en el nivel A2.

Tabla 28. Resultados de las pruebas Saber 11 en inglés de los años 2015 a 2019

IEO	Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño																								
	A-					A1					A2					B1					B+				
	2015	2016	2017	2018	2019	2015	2016	2017	2018	2019	2015	2016	2017	2018	2019	2015	2016	2017	2018	2019	2015	2016	2017	2018	2019
1 Alvacol	34	33	30	15	18	50	33	37	53	43	11	25	24	27	34	4	9	9	4	5	1	1	1	1	0
2 Navegantes del Conocimiento	52	44	68	67	65	40	33	27	29	12	8	19	5	4	23	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0
3 Trazando Rutas	40	31	50	35	42	39	38	33	45	31	9	17	9	16	25	10	14	3	4	3	2	0	5	0	0
4 Montaña Mágica	54	48	52	50	47	40	29	23	33	26	4	19	11	16	26	1	5	3	1	0	1	0	0	0	0
5 Aprende y Transforma	60	41	54	43	56	36	39	32	39	31	0,7	17	11	14	10	2,6	4	3	5	3	0	0	0	1	0
6 Oriente Nuevo	65	59	66	63	64	32	34	30	31	26	2	7	3	5	8	1	0	1	1	2	0	0	0	0	0
7 Sueños Posibles	73	50	82	64	63	23	50	14	36	26	0	0	4	0	11	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8 Édgar Perea	57	58	67	47	77	43	23	33	47	23	0	19	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabla 29. Resultados de las pruebas Saber 11 en inglés de los años 2020 y 2021

IEO	Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño									
	A-		A1		A2		B1		B+	
	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021
1 Alvacol	39	38	39	34	13	18	9	11	0	0
2 Navegantes del Conocimiento	70	67	23	25	7	8	0	0	0	0
3 Trazando Rutas	58	37	30	37	7	13	4	9	0	4
4 Montaña Mágica	76	62	22	32	2	3	0	1	0	1
5 Aprende y Transforma	58	53	32	31	7	13	1	3	1	0
6 Oriente Nuevo	81	72	18	25	1	1	1	1	0	0
7 Sueños Posibles	94	67	6	25	0	0	0	8	0	0
8 Édgar Perea	81	58	14	29	5	8	0	4	0	0

El nivel B1 mantuvo un promedio más estable, con dos instituciones que lograron mejorar ese resultado aumentando entre 1 y 4 puntos el promedio del año anterior y otras dos que disminuyeron su promedio en este nivel entre 1 y 2 puntos. La IEO Aprende y Transforma logró tener un estudiante en el nivel B+. En el año 2021, los promedios favorecieron la clasificación tanto de estudiantes como de las instituciones. Ese año

hubo menos estudiantes en el nivel más bajo de la clasificación: A-, observándose un incremento porcentual hacia los niveles A1, B1 y B+. Se destaca que después de enfrentar un año académico con muchos altibajos debido a la pandemia, siete de las instituciones lograron un incremento considerable en el porcentaje de estudiantes que en el año 2021 clasificaron al nivel B1. Montaña Mágica y Trazando Rutas tuvieron entre el 1% y 4%

de educandos en el nivel más alto B+. Cabe resaltar que de manera individual algunas instituciones han ido mejorando sus resultados históricos como son Alvacol, Trazando Rutas y Édgar Perea.

Sin embargo, de manera general, el nivel en donde mayoritariamente se ubican los estudiantes de acuerdo al resultado de la prueba de estado es A1, nivel en el que son capaces de usar frases sencillas para necesidades inmediatas, dar información personal básica y relacionarse de forma elemental con un interlocutor, es decir, según la política educativa y lingüística es el nivel y las habilidades que debería tener un estudiante de grado 6° de secundaria y no un alumno que está culminando su proceso de formación. Este resultado refuerza lo que ya se ha planteado en otras investigaciones y es la importancia de tener docentes preparados para la enseñanza del inglés en la básica primaria, de lo contrario se seguirá presentando la brecha en el nivel esperado en los estudiantes, ya que las falencias de la primaria se trasladan a la secundaria y a la media. Un análisis diferencial merece la institución educativa Trazando Rutas cuya intensidad horaria es superior tanto en lo mínimo requerido como en las horas recomendadas, con una intensificación horaria que está por encima de una institución oficial regular. Como se puede observar en la Tabla 29, esta IEO es una de las que presenta mayor porcentaje de estudiantes en el nivel B1 y B+, seguida por Alvacol. Otra vez, son estas las dos únicas instituciones del grupo focalizadas por el MEN, lo cual parecería estar indicando que esta estrategia, sumada a otras condiciones, podría estar correlacionada con los resultados en la prueba Saber 11.

Analizando los resultados en mayor detalle, se podría inferir que los avances, por mínimos que parezcan, se deben por un lado a que las prácticas pedagógicas han cambiado, lo que da como resultado un impacto positivo en los educandos. Por otro lado, podría ser también que los estudiantes estén más abiertos al aprendizaje del inglés de forma más consciente, teniendo en cuenta

las posibilidades que el conocimiento de una lengua extranjera les puede representar.

Hasta ahora hemos presentado generalidades de los casos. En lo que sigue del capítulo, respondemos a las preguntas subsidiarias de la investigación. La Tabla 30 recoge el resumen de los temas —«Planeación curricular y PNB» y «Prácticas pedagógicas y su relación con el PNB»— y las categorías transversales, tanto preestablecidas como emergentes. Hemos incluido en el centro de la tabla las preguntas de investigación subsidiarias relacionadas con cada tema y frente a las categorías que las responden.

### Planeación curricular y PNB

La planeación curricular en el marco del Acompañamiento incluyó la revisión y análisis del PEI y de los planes de área de humanidades o de inglés, de acuerdo con la organización de las IEO y de los planes de aula, así como el diseño de secuencias didácticas, esto último bajo la comprensión del currículo como práctica (*enactment*). El Acompañamiento curricular se sustenta en conocer los contextos en los cuales se desenvuelven los docentes y en valorar el trabajo previo que han desarrollado como primer insumo y punto de partida para la labor colaborativa entre profesores acompañantes y docentes de las IEO. Las directrices que el MEN ha establecido para la enseñanza del inglés se abordan como aspectos que enmarcan la visión de educación, aprendizaje y lengua, pero no son una imposición para los componentes del currículo en cada institución. En este sentido, analizar los elementos e interpretar los significados que los docentes dan al proceso de planeación curricular sirve de base para determinar el impacto y la pertinencia de los objetivos planteados desde las políticas educativas. Así mismo, el alcance del currículo planeado devela la apropiación que los profesores hacen de las políticas educativas. A continuación, presentamos las categorías relevantes para la planeación

Tabla 30. Categorías transversales

Tema	Preguntas subsidiarias de investigación	Categorías
Planeación curricular y PNB	¿Cuál es el estado actual del currículo intencionado para la enseñanza y el aprendizaje del inglés, cómo se refleja en los documentos institucionales?	Intensidad horaria Reuniones de área Avances en los documentos institucionales
	¿Se han integrado los documentos del MEN para la enseñanza del inglés en los documentos institucionales?	Integración de guías curriculares del MEN en documentos institucionales Valoración de los documentos del MEN Avances en los documentos institucionales
	¿Qué cambios se hacen en el PEI, en el Plan de área y en el plan de aula para reflejar las intenciones de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés?	Impacto del Acompañamiento en la planeación curricular
	¿Qué secuencias didácticas apoyan los cambios que se plantean para la mejora del currículo planeado y en el aula?	Currículo y planeación de las prácticas pedagógicas
Prácticas pedagógicas y su relación con el PNB	¿Qué prácticas pedagógicas para la enseñanza del inglés emplean los docentes en sus IEO?	Impacto del Acompañamiento en las prácticas pedagógicas Diferencia en las prácticas pedagógicas de primaria y secundaria Estrategias de integración de áreas
	¿Qué significan las prácticas pedagógicas para los docentes que las implementan?	«Hay que tener en cuenta los mil y un obstáculos que se nos presentan»
	¿Qué constituyen resultados positivos y negativos para los docentes?	Avance hacia prácticas más comunicativas El papel de los directivos docentes en el Acompañamiento
	¿Cómo se relacionan las prácticas de los docentes con las actuales políticas para el bilingüismo?	«El lesson plan es tan lindo en el papel»

curricular, emergentes como producto del análisis transversal de los casos, de acuerdo con los resultados del análisis de los documentos, las encuestas y las entrevistas grupales.

### Intensidad horaria

De acuerdo con los datos (ver Figura 24), se puede afirmar que casi todas las IEO participantes se encuentran dentro del promedio de horas mínimas asignadas en los colegios con modalidad de programa regular o tradicional (MEN, 2014), esto es, de 1 a 3 horas semanales en primaria y de 3 a 5 horas semanales en secundaria y media. Solo una IEO asigna 7 horas de inglés a la semana, que contaría como criterio para clasificarlo en modalidad de intensificación.

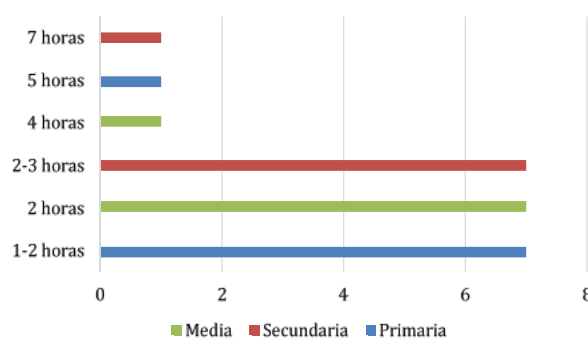


Figura 24. Distribución de la intensidad horaria en las ocho IEO participantes

Al analizar los datos por niveles y grados encontramos que el 87,5% de las IEO tienen una intensidad horaria similar, mientras que el 12,5% cuenta con un número de horas de instrucción

en todos los niveles que supera los promedios regulares. De igual forma, y de acuerdo con los datos, solo en la básica primaria y la secundaria (no en la Media) se estaría cumpliendo, al menos en papel, con la intensidad horaria que de acuerdo con MEN (2016g), permitiría el logro del nivel A (principiante). Esta información se basa en que para el MEN (2016f) al finalizar la escolaridad en primaria, un estudiante debe haber recibido mínimo 216 horas de clases de inglés, o en otros casos, quienes tuvieron 2 horas de clase desde transición hasta 5°, 432 horas.

En secundaria, las horas recomendadas para alcanzar el nivel A1 son 90 horas al año, y con la asignación de 3 horas semanales al año como la tienen las instituciones que participan de este estudio, llegan a 108 horas anuales. Según estas cifras, los estudiantes estarían recibiendo, al menos en papel, 18 horas más de clase de inglés de lo sugerido para el alcance del nivel.

En el caso del nivel A2, lo recomendado son 200 horas de clase al año, y este tiempo se cubre con la asignación de 3 horas al año entre los grados 7° y 8°, arrojando como acumulado 216 horas, es decir que en estos grados los estudiantes reciben 16 horas más de clases de inglés, lo que para la política oficial debería ser un tiempo prudencial para alcanzar los niveles de dominio del MCER adoptado por el MEN. En el caso de los grados superiores (9°, 10° y 11°), la mayoría de instituciones participantes (87,5%;  $n = 7$ ) tienen una intensidad horaria semanal de 2 horas de clase de inglés, que representan 216 horas de clase durante estos tres años de escolaridad; sin embargo, esto evidencia que la intensidad horaria en estos grados está 108 horas por debajo del mínimo requerido (324 horas) y 156 horas por debajo de las horas recomendadas (375 horas).

Como se mencionó antes, solo la institución educativa Trazando Rutas está por encima tanto de los requerimientos mínimos en la intensidad horaria como de las horas recomendadas. En este caso en particular a nivel de secundaria, con una

intensidad de 7 horas semanales, el acumulado del año representa 252 horas, lo que significa que para alcanzar el nivel A1, tienen una intensificación de 144 horas más que el resto de las instituciones; y para llegar al nivel A2, tienen 40 horas más de clase que una IEO regular. Esta intensidad horaria facilita que sus estudiantes al terminar el grado 11° logren mejores resultados en la prueba Saber 11 que las demás IEO participantes, como lo muestran las Tablas 27 y 28. De hecho, Trazando Rutas tiene un porcentaje de estudiantes que, aunque bajo, alcanza el nivel B+. Sin embargo, esa no es la realidad de la gran mayoría de las instituciones oficiales, como bien lo reflejan las cifras antes mencionadas.

Establecer de manera exacta un número de horas determinadas para alcanzar un nivel de dominio en la lengua extranjera es problemático y más cuando se trata del contexto de IEO, ya que hay diversas variables que influyen en los alcances de los niveles que se plantean en las políticas educativas. No se deben desconocer las diferencias entre las horas planeadas en el currículo y las efectivamente trabajadas en el aula de clase de las IEO, en donde las interrupciones por reuniones, situaciones ajenas a las institucionales (p. ej., falta de agua), recesos escolares por los paros o suspensiones colectivas acordadas, o por participación de docentes en diferentes proyectos de la SEM o del MEN, los ausenta de clase (Miranda, 2018), lo cual causa una reducción en las horas mínimas o sugeridas para alcanzar los niveles establecidos en el MCER.

Por otra parte, la intensidad horaria en primaria requiere un abordaje diferencial, dado que en secundaria y media, al tener docentes para la enseñanza del inglés que manejan el idioma, las horas mínimas de clase se dan, así no sea en las proporciones establecidas; mientras que en primaria, las horas mínimas para la clase de inglés en algunas ocasiones no se cumplen. Considerando que un gran número de IEO se han sumado al modelo de jornada única en primaria, podría

utilizarse este tiempo para intensificar las horas de clase al disponer de docentes con un mejor manejo de la lengua, como lo ha hecho la institución Trazando Rutas, que tiene cinco horas de inglés en Primaria. Así lo mencionó una de sus docentes en la entrevista grupal:

Una de las acciones que tomó la rectora este año, que también desafortunadamente no tan fortalecido por lo de la pandemia, es que una docente de Bachillerato empezaba... iba a iniciar a dar las clases de inglés en las de jornada única [...]. Yo como directora de grupo doy dos horas de inglés, pero en jornada única se dan las cinco horas, una hora ya sea diaria. (ENT, docente de Trazando Rutas, 30 de agosto de 2022)

En general, los hallazgos de la encuesta, las entrevistas grupales y los informes del Acompañamiento curricular muestran que los docentes califican como una debilidad para la enseñanza del inglés la intensidad horaria de las clases en sus instituciones. Este hallazgo no sorprende y más bien reitera la preocupación que al respecto han planteado académicos como Correa *et al.* (2014), Guerrero (2010), Miranda *et al.* (2016), Sánchez Solarte y Obando Guerrero (2008), entre otros, sobre el impacto negativo de la limitada asignación de tiempo de instrucción en los aprendizajes de la lengua extranjera y en el alcance de las metas de la política educativa. Los hallazgos de esta investigación y de los autores antes mencionados coinciden en que la organización escolar en las instituciones, así como las políticas educativas, muchas veces no propician el aprendizaje de la lengua alóctona, sino que, por el contrario, perpetúan la inequidad en el sector oficial y esto empieza en situaciones cotidianas como la asignación y cumplimiento de los tiempos de instrucción.

#### **Reuniones de área**

Durante los años en que se ha realizado el Acompañamiento curricular en las IEO, una situación recurrente manifestada por los docentes ha sido

la falta de tiempo y espacios para el encuentro. Se debe aclarar que en las IEO, la conformación del área de inglés en muchas ocasiones carece de representantes de primaria. Esto se da por diversos factores, entre ellos: las instituciones tienen sedes que están distantes a la sede principal y el hecho de que la jornada escolar en primaria, en su gran mayoría, es jornada única. Estos dos factores dificultan el desplazamiento de los profesores a las reuniones (cuando se dan), e incluso obtener el permiso de los coordinadores puede ser difícil. Además, las maestras de primaria (las de las instituciones participantes) no se sienten cómodas perteneciendo al área de inglés dado que, en su opinión, «no saben inglés» y prefieren por este motivo vincularse a otras áreas, tales como español y ciencias naturales. Esta situación, frecuente en las IEO, tiene una incidencia en la poca articulación que se refleja en los documentos institucionales entre primaria y secundaria.

Los docentes manifiestan que cada año, previo al ajuste del cronograma institucional y a la asignación académica, solicitan tiempo para que las reuniones de área se incluyan como parte de las horas de la carga académica, a fin de que quede oficializado y se respete este tiempo. En las entrevistas grupales al respecto, los maestros manifestaron que requieren: «mayor apoyo en cuanto al tiempo para trabajar como equipo de área» (ENT, docente de Sueños Posibles, 30 de septiembre de 2020), «brindar espacios institucionales para que los docentes planeen» (ENT, docente de IEO Édgar Perea, 30 de septiembre de 2020), «priorizar los encuentros docentes sobre temas de importancia para las áreas» (ENT, docente de Oriente Nuevo, 30 de septiembre de 2020).

De acuerdo con Freeman (2016), aprender a enseñar una lengua es una práctica social y como tal se aprende también al hacer parte de una comunidad profesional, en la que el apoyo entre docentes en el trabajo de instruirse continuamente para enseñar permite a los educadores intercambiar ideas y conocimientos, reconocer prácticas

exitosas entre ellos, y hacer un trabajo colaborativo y una observación de clases entre pares, de manera que los maestros con un nivel mayor de proficiencia en inglés puedan asesorar las prácticas pedagógicas de los docentes que cuentan con una menor proficiencia.

Por otra parte, los resultados de las encuestas mostraron que para el 73,1% de los profesores ( $n = 19$ ), hay mayor integración entre docentes de primaria y los de bachillerato para la enseñanza del inglés, a partir del trabajo realizado en el marco del proyecto de Acompañamiento curricular del 2019 (ver Figura 25). Así mismo, el 38,46% ( $n = 10$ ) de los docentes resaltó en las encuestas dos aspectos en el fortalecimiento de estas comunidades profesionales: el trabajo colaborativo entre los docentes de inglés de bachillerato y el trabajo colaborativo entre los profesores de inglés y de otras áreas. En un menor porcentaje (34,6%;  $n = 9$ ), los maestros perciben avances en el trabajo colaborativo entre los que enseñan inglés y los que dictan lengua castellana.

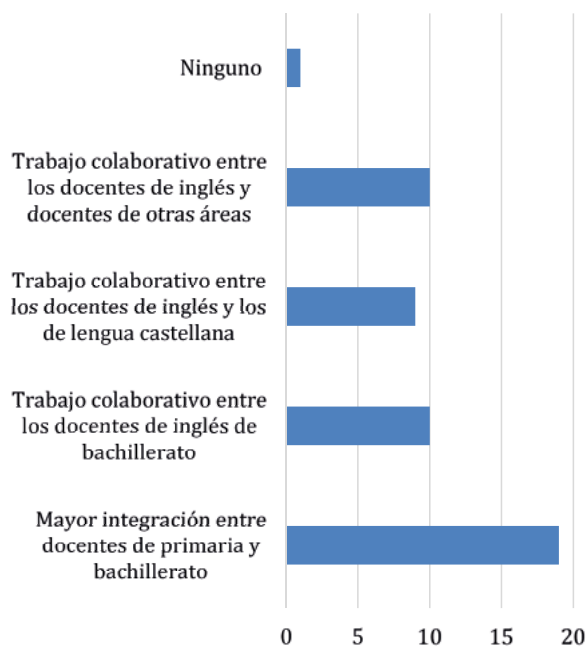


Figura 25. Cambios que se han dado en la cultura profesional de las IEO como producto del Acompañamiento

Diferentes posturas teóricas sostienen la idea de que la lengua materna no interfiere con la adquisición de una lengua adicional, sino que por el contrario podría servir de base para dicho proceso y jugar un rol facilitador (Artieda, 2017; Kahn-Horwitz et al., 2006; Leiva, 2007). En este sentido, Gutiérrez y Mayora (2021) concluyeron que «la competencia en lectura en la lengua materna es un fuerte predictor del desempeño en la lengua extranjera» (p. 55) y en la prueba Saber 11. En consecuencia, los docentes de inglés y de castellano tienen una oportunidad de fortalecer y potenciar los procesos de lectura desde ambas lenguas. Se concluye, entonces, que teniendo el tiempo de reunión entre profesores del área e incluso de otras, se puede dar continuidad y sostenibilidad al trabajo que se ha iniciado con algunos maestros, para hacerlo extensivo al total de educadores del área y esto solo se dará en la medida en que estos espacios de encuentro e integración permanezcan en el tiempo. Por tanto, la gestión de los directivos docentes es fundamental.

#### Avances en los documentos institucionales

En Colombia, las instituciones educativas tienen libertad para formular sus PEI según sus características y necesidades. Sin embargo, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece los componentes mínimos del plan de estudios: los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración (art. 79). La experiencia del Acompañamiento curricular muestra que el plan de estudios de las IEO participantes se presenta de manera general en el PEI, en el que menciona las áreas y las asignaturas con su respectiva intensidad horaria por niveles y grados, mientras que en el plan de área se especifica más detalladamente al incluir objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Sin embargo, esto no aplica a todas las IEO y hay algunas que carecen de algunos de esos elementos. Por último, se debe mencionar entre los documentos institucionales

el plan de aula, dado que en él las instituciones especifican las actividades para alcanzar los objetivos del plan de área.

La encuesta indagó respecto al estado de desarrollo de los tres documentos curriculares mencionados al inicio del año escolar 2019 y, después, al finalizar el proceso de Acompañamiento en el año 2019. De acuerdo con los datos de la Figura 26, al inicio del año, el plan de área fue el documento que tenía mayores avances (85,7%;  $n = 24$ ), entre consolidado y elaborado, y en revisión. Seguidamente, el plan de aula era el documento institucional con más desarrollo (75%;  $n = 21$ ), mientras que el PEI en la mayoría de los casos (60,7%;  $n = 15$ ) se encontraba en etapa de construcción o revisión, y para un grupo menor de IEO (10,7%;  $n = 3$ ) era inexistente.

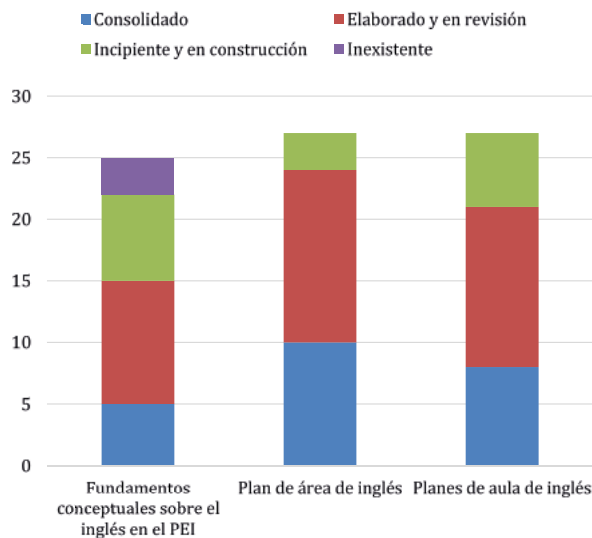


Figura 26. Estado de desarrollo de los documentos curriculares al inicio del año escolar 2019

Frente a la misma pregunta —pero esta vez al finalizar el proyecto de Acompañamiento (ver Figura 27)—, el plan de área tuvo un 75% ( $n = 21$ ), es decir, un 10% menos de avance. El plan de aula presentó un 70% ( $n = 19$ ) de desarrollo, lo que representa un 5% menos de ajustes, mientras que

el PEI no sufrió ninguna variación. Sin embargo, tanto al iniciar como al finalizar el proceso de seguimiento, la inclusión de fundamentos conceptuales sobre el inglés en el PEI ha tenido muy poco desarrollo. Aunque se esperaría ver resultados más altos, esto no es sorprendente dado que las dinámicas institucionales y el poco tiempo de ejecución de este tipo de proyectos dificultan ver reflejados en los documentos institucionales los cambios o las recomendaciones que surgen de los procesos de análisis y reflexión con los docentes. Se recuerda que el Acompañamiento de 2019 se ejecutó durante los últimos meses del año escolar, de agosto a noviembre, cuando las instituciones están *ad portas* de cerrar el año académico.

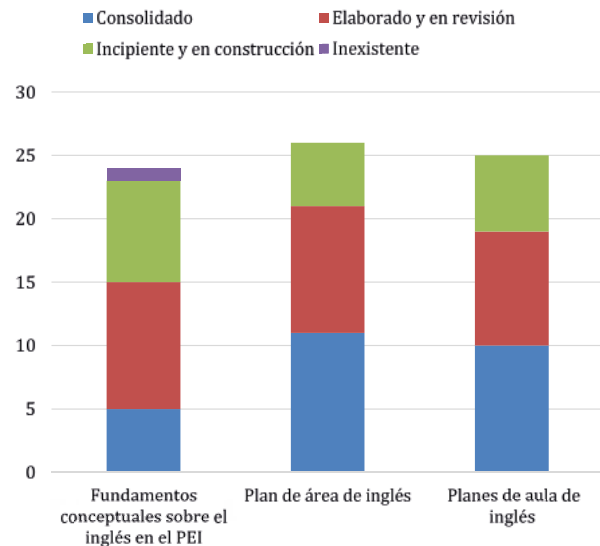


Figura 27. Estado de desarrollo de los documentos curriculares al finalizar el Acompañamiento

Los resultados de las entrevistas grupales confirman los hallazgos de las encuestas. A continuación se presentan algunas de las opiniones de los docentes al respecto: «No hemos avanzado en lo que se refiere al PEI e integrando a lo que tiene que ver con el bilingüismo, eso no se ha hecho» (ENT, docente de Montaña Mágica, 30 de septiembre de 2020). Otro dice lo siguiente:

Entonces, hasta este momento estamos con el PEI intacto, o sea, sigue tal cual. Y los ajustes que se tenían que hacer, pues [el] plan de área y [la] malla curricular se han ido haciendo, pero muy despacito porque, pues, precisamente no se nos han dado esos espacios para nosotros poder hacer ese ajuste que hay que hacer. (ENT, docente de Sueños Posibles, 30 de septiembre de 2020)

Algunos docentes también comentan ciertos avances:

Se reformaron todos los planes de estudio de todas las áreas y ahí aprovechamos para reformar desde Primaria todo, de acuerdo a esta formación que nos dieron y de acuerdo a los documentos, como el ABC [*English kit*]. (ENT, docente de Montaña Mágica, 30 de septiembre de 2020)

En nuestra institución, pues, se logró avanzar este año, precisamente con mi otra compañera, en la parte del plan de área de 3°, 4° y 5°, teniendo en cuenta la metodología sugerida, plan de área y plan de aula; pues empezamos con ese para poder hacer la explicación [...] al resto de compañeros de Primaria y Transición. (ENT, docente de Navegantes del Conocimiento, 30 de septiembre de 2020)

Creemos importante que, como lo expresan los dos últimos docentes, los documentos curriculares sean revisados y, si es necesario, actualizados cada año, de manera que los profesores tengan claridad sobre los procesos educativos que desarrollan.

#### Integración de guías curriculares del MEN en documentos institucionales

Otras preguntas dejan ver que los docentes perciben que se ha aprovechado el trabajo curricular entre pares, más aún cuando había docentes que no conocían los documentos de sus IEO y otros que no utilizaban los documentos del MEN en sus planeaciones. A la pregunta: «¿Qué tipo de cambios se han dado en el currículo de su IEO como producto del Acompañamiento?», los resultados

de las encuestas reflejaron que la integración de los documentos del MEN en el nivel de primaria, donde más cambios o avances se han dado (ver Figura 28). La integración de los DBA en el plan de área de este nivel es el cambio más importante, de acuerdo con la percepción de los docentes (63%;  $n=17$ ), seguida de la integración de los EBCI en el mismo plan de área del mismo nivel (51,9%;  $n=14$ ) y, finalmente, la integración de las mallas de aprendizaje en Primaria (48,1%;  $n=13$ ). Sin embargo, durante el seguimiento a las instituciones, se pudo evidenciar que en la mayoría de los casos los EBCI eran el documento base de la planeación y la organización curricular y, en algunos casos, si bien los documentos mencionaban la incorporación de los DBA o de las mallas de aprendizaje, en la práctica estos no se reflejaban. Una posible explicación a esta situación es el tiempo que los documentos oficiales llevan circulando: mientras que los EBCI tienen más de una década (MEN, 2006), los DBA (MEN, 2016a, 2016b) y el CSI (MEN, 2016d, 2016g) llevaban solo tres años en circulación al momento del Acompañamiento.

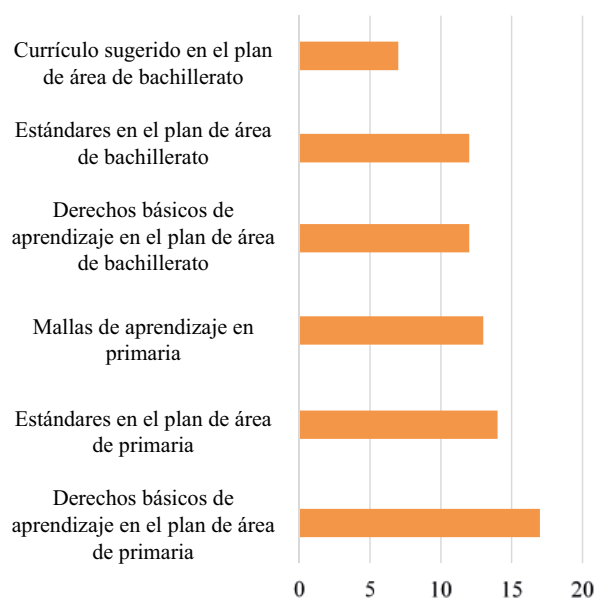


Figura 28. Integración de guías curriculares de política en documentos institucionales como producto del Acompañamiento

### Valoración de las guías curriculares del MEN

Los resultados de las entrevistas grupales dan cuenta de las diferentes miradas de los docentes en relación con la implementación de los documentos del MEN. A continuación, se presentan algunas de las opiniones de los maestros al respecto:

Por ejemplo, para 6° y 7° el tema no cambia mucho, digamos es «Mi familia», «Información personal», «La escuela» [se refiere a los temas de las asignaturas], pero ya para 9°, 10° y 11°, ya con este modernismo que está muy bueno. Por ejemplo, se ha incluido mucha tecnología, se ha incluido globalización, medio ambiente, que me encanta. Entonces, yo veo que, que en ese sentido a mí me ha aliviado; si se puede decir, aligerado un poquito el trabajo, porque veo que ya hay transversalidad. (ENT, docente de Alvacol, 30 de septiembre de 2020)

Yo pienso que estos documentos orientadores sí nos han ayudado mucho, ¿cierto? Por ejemplo, los DBA, lo que debe alcanzar un alumno; hay como una lista [...]. Y que no generaliza tanto [...]. Es decir que de acuerdo al contexto, pues uno hace las... lo adapta, pero siempre hay como un norte, ¿cierto? Donde debemos de ir. Aquí lo más complejo es cómo, cómo llevarlos al... contextualizarlos, cómo llevarlos a aplicarlos, ¿no? Y que verdaderamente lo que está en el papel se cumpla. (ENT, docente de la IEO Édgar Perea, 30 de septiembre de 2020)

Cuando las estudiantes de lenguas extranjeras vienen al colegio (porque tenemos convenio) a hacer sus prácticas, ¿sí? Entonces... y me entrevistan o entrevistan a otros docentes y nos vemos con esta realidad del colegio público y todo lo que manejamos. Ese currículo sugerido es muy, muy ambicioso, y el libro es muy, muy ambicioso. (ENT, docente de Alvacol, 30 de septiembre de 2020)

Como se puede ver, las opiniones de los docentes se ubican en un espectro que va desde opiniones positivas, pasando por lo que proponen los documentos ministeriales, hasta posturas menos favorables que tienen que ver, por ejemplo, con el

hecho de que el currículo sobrepase las realidades contextuales, como lo menciona la docente de la IEO Alvacol en su segunda intervención.

### Impacto del Acompañamiento en la planeación curricular

Cuando se preguntó en la encuesta sobre: «¿Cuál ha sido el nivel de impacto del trabajo de Acompañamiento en los documentos curriculares de su IEO (PEI, plan de área, plan de aula)?» (ver Figura 29), se encontró que más de la mitad de los docentes (57,14%;  $n = 16$ ) considera que el Acompañamiento curricular ha tenido un impacto medio en los documentos curriculares y un 21,4% ( $n = 6$ ) de ellos cree que el impacto ha sido alto. De manera global, se puede afirmar que para el 78,6% ( $n = 22$ ) de los profesores el impacto del trabajo de Acompañamiento ha sido positivo y que este no ha sido mayor debido, entre otros factores, al poco tiempo con que se cuenta en el marco del proyecto para realizar los ajustes y al poco tiempo con que se cuenta en las instituciones para el trabajo colaborativo, una vez finalizado el proyecto.

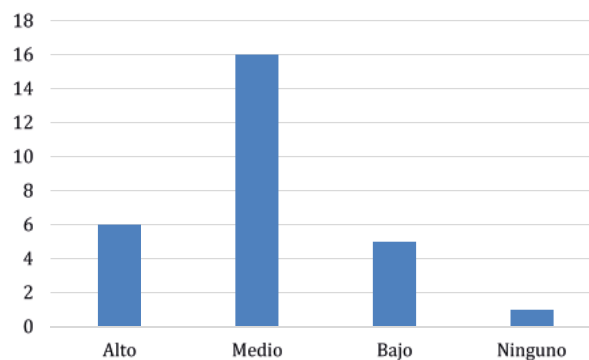


Figura 29. Nivel de impacto del Acompañamiento en los documentos de planeación curricular de las IEO

Parte de los ajustes se realizan posterior al Acompañamiento, siguiendo las sugerencias o recomendaciones que se generan del proceso. Estas son algunas de las explicaciones dadas por los docentes:

La institución hizo todo un esfuerzo con sus docentes para mejorar todos los planes de área y de aula para este año, y con el Acompañamiento curricular ya teníamos claro qué cambiar y cómo, pero quedó solo en el papel, en cuadros de Excel. La implementación no la alcanzamos a hacer por la pandemia, en Bachillerato ya lo estábamos haciendo. (ENT, docente de Alvacol, 30 de septiembre de 2020)

El tiempo asignado al asesor es demasiado corto y no le dan suficiente espacio, dentro de la institución. (ENT, docente de Navegantes del Conocimiento, 30 de septiembre de 2020)

Se hicieron observaciones, y de acuerdo a ellas se han hecho algunos ajustes. Aún queda pendiente ajustar en el PEI el concepto de lengua y comunicación desde las áreas de Humanidades. (ENT, docente de Oriente Nuevo, 30 de septiembre de 2020)

#### Currículo y planeación de las prácticas pedagógicas

Por otra parte, se encontró que el 71,4% ( $n = 20$ ) de los docentes habían seguido trabajando en los documentos institucionales después del Acompañamiento curricular, con el fin de mejorar sus prácticas (véase Figura 30). Teniendo en cuenta que la encuesta fue respondida en la pandemia con sus consecuentes retos y desafíos, es encomiable que los docentes hayan continuado reflexionando sobre las recomendaciones dejadas en los documentos institucionales y evidencia el compromiso que tienen por articular el currículo con las prácticas.

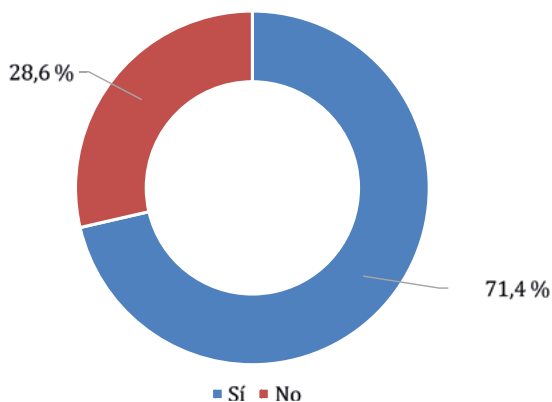


Figura 30. Continuación del trabajo en los documentos institucionales después del Acompañamiento

A continuación, se presentan apartes de las entrevistas grupales en donde también se da cuenta de este resultado.

Se reformaron todos los planes de estudio de todas las áreas y ahí aprovechamos para reformar desde Primaria todo, de acuerdo a esta formación que nos dieron y de acuerdo a los documentos, como el ABC. (ENT, docente de Montaña Mágica, 30 de septiembre de 2020)

Entonces, teniendo en cuenta ese interés, esa falta de herramientas en casa; entonces, ¿qué hizo el área? Dijo: «Bueno, esto de las mallas lo podemos fotocopiar de esto, con los DBA, con los estándares [EBCI]», y los sugirieron para los planes de área. (ENT, docente de Trazando Rutas, 30 de septiembre de 2020)

Decir, si usted me dice las mallas en su totalidad, como viene la malla estructurada, ¿usted la está trabajando en su grado? No lo estamos haciendo, pero sí se está teniendo muchísimo en cuenta la estructura de la malla, el incorporar el video, el incorporar el juego, ¿sí? La parte lúdica dentro de la práctica pedagógica y dentro de la planeación. (ENT, docente de Trazando Rutas, 30 de septiembre de 2020)

Los hallazgos en la planeación curricular guardan relación con los planteamientos de Deng (2010), quien describe la existencia de tres dimensiones en la planeación curricular: la planeación institucional, la programática y la de clase; todas ellas están interrelacionadas e influyen en la efectividad de las reformas curriculares, ya que impactan en mayor o menor medida lo que se enseña y se aprende en la escuela. El autor explica que la planeación institucional se refiere al discurso sobre las políticas curriculares en relación con la escuela, la cultura y la sociedad. Para nuestro caso, el discurso utilizado desde el MEN, que se traduce en metas, objetivos y enfoques promovidos desde la institucionalidad como la forma más efectiva de generar los cambios esperados. En el nivel intermedio de la planeación programática el currículo se concreta en documentos y materiales

de clase, con los que se espera aterrizar la abstracción del discurso con el currículo ejecutado. Por último, en el currículo de la clase, desarrollado por los docentes, se transforman los niveles institucional (discurso) y programático (documentos y recursos) en experiencias educativas en el aula. En este último nivel de planeación, los profesores interpretan, adaptan y transforman los niveles anteriores a la luz de sus conocimientos, experiencias, necesidades de sus estudiantes y de su contexto escolar, entre otros.

Esta investigación evidencia que no hay una comunicación bidireccional única entre los diferentes niveles de la planeación propuesta por Deng, lo cual resuena con la visión de las políticas educativas como *texto* propuesto por Ball (2006). Para Ball, entender las políticas como texto implica que sean interpretadas y apropiadas de distintas maneras en los distintos contextos. Es decir, los maestros pueden adoptar, adaptar, resistir o ignorar las políticas (Johnson, 2013).

Para una relación más directa entre las políticas y la práctica, algunos académicos colombianos (p. ej., Correa y Usma, 2013; Miranda y Valencia Giraldo, 2019) han propuesto la participación más activa de los docentes en las decisiones de política macro. Los maestros conocen bien los contextos en que se apropian las políticas y pueden apoyar la delimitación de los alcances reales, así como plantear estrategias factibles para su consecución. Además, las escuelas son organizaciones complejas que tienen sus propias lógicas de funcionamiento, por lo cual atender o no a una directriz tendrá mucho que ver con sus dinámicas e intereses (Maguire *et al.*, 2015).

### Prácticas pedagógicas y su relación con el PNB

Las prácticas pedagógicas son un eje central en la educación formal. A través de ellas se materializan las intenciones formativas de docentes

o instituciones educativas, ya sea que estén explícitamente presentadas en los documentos curriculares o en las visiones no expresadas de los educadores. En este apartado desarrollamos las categorías relacionadas con las prácticas pedagógicas, a partir de la triangulación de los resultados de los distintos instrumentos de recolección de información (informes finales, encuestas y entrevistas) e ilustrados con citas de los docentes de las IEO participantes en el estudio.

Cabe agregar que el análisis y reporte de las prácticas pedagógicas en los informes finales están basados en las observaciones de aula que realizaron los profesores acompañantes. En la Tabla 31 se muestran los grados involucrados en el Acompañamiento.

**Tabla 31.** Acompañamiento en el aula de las ocho IEO

Institución educativa oficial	Grados de clases acompañadas en el aula
Aprende y Transforma	5° y 11°
Oriente Nuevo	5° y 10°
Navegantes del Conocimiento	7°
Trazando Rutas	2° y 9°
Montaña Mágica	8° y 9°
Sueños Posibles	2°
Alvacol	3°, 4°, 5° y 6°
Édgar Perea	5° y 10°

### Impacto del Acompañamiento en las prácticas pedagógicas

De acuerdo con la mayoría de los docentes participantes en las encuestas (75%,  $n = 21$ ), el Acompañamiento impactó en nivel medio o alto sus prácticas pedagógicas (ver Figura 31). Para algunos maestros (25%;  $n = 7$ ) este impacto fue bajo. Uno de los de primaria explicó en la encuesta que la razón para esto tenía que ver con su nivel de inglés, ligado a su formación: «El Acompañamiento fue bueno, la gran dificultad para el mejoramiento de las clases es el bajo conocimiento que tengo

del idioma» (ENC). Otro docente de inglés de secundaria aseguró que el Acompañamiento «me ha ayudado que yo cambie un poco mis prácticas dentro del aula» (ENT, docente de IEO Édgar Peera, 30 de septiembre de 2020).

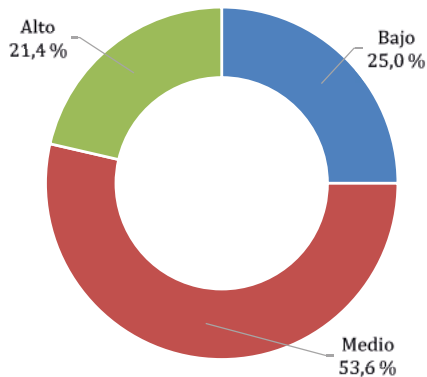


Figura 31. Nivel de impacto del Acompañamiento en las prácticas pedagógicas

El contraste de los dos comentarios anteriores parecería sugerir que los docentes de secundaria se benefician más del Acompañamiento que sus pares en primaria; sin embargo, esto no siempre es así. Es posible que las prácticas pedagógicas en el nivel de primaria se hayan impactado ligeramente más que las de bachillerato como producto del Acompañamiento. Como lo muestra la Figura 32, a partir del Acompañamiento de 2019, las clases de inglés en primaria están conectadas con los DBA (57,1%;  $n=16$ ), incluso más que las de secundaria (42,9%;  $n=12$ ). En forma similar, el impacto del Acompañamiento en el uso de las mallas de aprendizaje fue mayor en las prácticas pedagógicas de primaria (42,9%;  $n=12$ ) que el impacto del proyecto en el uso del CSI en las prácticas pedagógicas de secundaria (35,7%;  $n=10$ ). Este hallazgo podría estar relacionado con el hecho de que en el nivel de secundaria ya se había hecho el trabajo de integración de los documentos curriculares oficiales de la política del PNB, como lo mencionan los informes de los proyectos de Acompañamiento de los años anteriores.

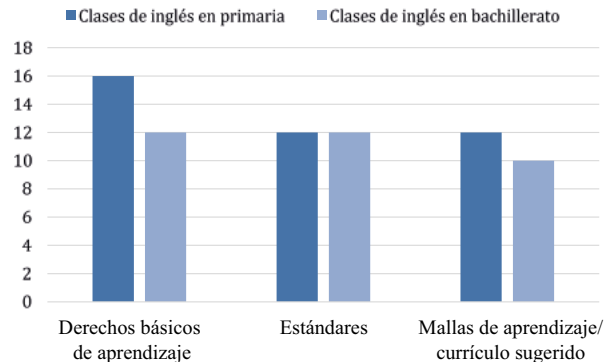


Figura 32. Tipo de cambios se han dado en las prácticas pedagógicas como producto del proyecto de Acompañamiento

Por otro lado, el Acompañamiento ha generado la reflexión de los docentes no solo durante la ejecución del proyecto, sino también posterior a este. Seis meses después de finalizado el proyecto, al contestar la pregunta de la encuesta acerca de si habían seguido reflexionando sobre su práctica pedagógica después del Acompañamiento, más del 96% de los profesores respondió afirmativamente (véase Figura 33). Entre otros comentarios, uno de los maestros explicó en la encuesta que continuaba «fortaleciendo estrategias metodológicas como el *task-based learning and projects*» (ENC).

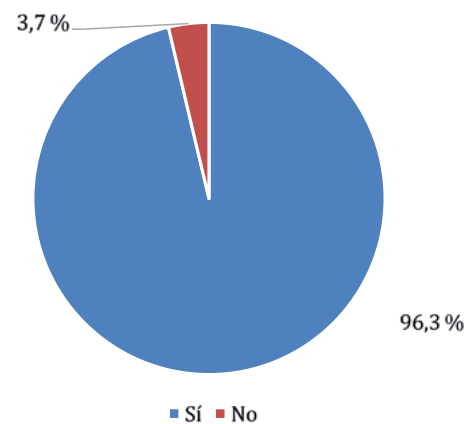


Figura 33. Continuación de la reflexión por los docentes sobre su práctica pedagógica después del Acompañamiento

Durante el proyecto y con base en la autoevaluación de sus clases, se había pedido a los educadores participantes que reflexionaran sobre el significado de sus prácticas docentes, la efectividad, las posibles mejoras y la relación con los documentos curriculares de la política nacional (ver Anexo 7). Esta reflexión fue compartida y discutida por los maestros con los profesores acompañantes del proyecto en sesiones de trabajo conjunto. La autoobservación y reflexión son estrategias que permiten observar aspectos de la práctica pedagógica que pueden pasar desapercibidos en la cotidianidad y que pueden servir como punto de partida para comprender las propias actuaciones, así como para replantear las estrategias de enseñanza si fuese necesario (Bailey *et al.*, 2001). En consecuencia, el hecho de que la mayoría de los docentes participantes en el Acompañamiento hayan continuado las reflexiones sobre su práctica sienta bases para un ejercicio más informado de la toma de decisiones acerca de la apropiación de las políticas educativas para la enseñanza del inglés.

#### **Diferencia primaria-secundaria**

Un hallazgo importante al revisar las prácticas pedagógicas de los docentes que enseñan inglés en las IEO participantes es la diferencia entre el nivel de básica primaria y básica secundaria, al encontrarse en este último nivel prácticas más conducentes a la comunicación en la lengua extranjera. En uno de los INF Trazando Rutas se lee esta conclusión generalizable a las otras IEO participantes: «las observaciones evidenciaron un contraste metodológico entre la primaria y la básica media y técnica». La diferencia en las prácticas pedagógicas se explica, al menos parcialmente, por la formación académica y los niveles de competencia en inglés de los profesores. Como se puede ver en la tabla de participantes del capítulo de metodología de esta investigación (Tabla 4, cap. 3), tres de los siete docentes (el 42,9%) que participaron en las entrevistas grupales y que enseñan en el

nivel de primaria tienen formación en licenciaturas distintas a lenguas extranjeras, por lo cual deben hacer esfuerzos adicionales en sus carreras para cumplir con el mandato de enseñar inglés en este nivel educativo. La falta de docentes licenciados en lenguas extranjeras está suficientemente documentada en la literatura que analiza la política lingüística del PNB (Cárdenas y Miranda, 2014; Cárdenas *et al.*, 2015; Correa y González, 2016; Gutiérrez Duque, 2023). Correa y González (2016) identifican la enseñanza del inglés en primaria como el desafío más apremiante de las escuelas primarias públicas desde que se promulgó la Ley General de Educación en 1994, mientras que Cárdenas *et al.* (2015), refiriéndose al reto que les implica enseñar inglés en primaria, relatan que tres maestros de este nivel entregaron la prueba diagnóstica de inglés casi inmediatamente después de recibirla, «reconociendo su total carencia de conocimiento de la lengua extranjera» (p. 152).

La Tabla 32 muestra las actividades, metodología, materiales y uso del inglés y del español en las prácticas pedagógicas de las clases de Primaria y Secundaria observadas por los profesores acompañantes y reportadas en los informes de las IEO.

Como se observa en la Tabla 32, el tipo de actividades en la primaria para la enseñanza del inglés siguen metodologías tradicionales que incluyen el método audiolingüe, con prácticas controladas de la lengua, énfasis en vocabulario y traducción. Estos resultados son similares a los hallazgos de Chaves y Hernández Gaviria (2013) en su estudio sobre las prácticas metodológicas en la enseñanza de inglés en instituciones públicas y privadas de estratos 1 a 4 en Cali. Aunque hay un acercamiento a la metodología *task-based*, este es aún incipiente. La competencia limitada en inglés del profesorado encargado de la enseñanza en primaria aparece como un factor relevante que impediría intentar otras estrategias y metodologías, si se tiene en cuenta que es un componente disciplinar, requisito necesario para el desempeño

(Richards, 1998 como se citó en Cárdenas *et al.*, 2015). Las docentes de primaria son conscientes de esta limitación y trabajan para superarla, como lo expresa una de ellas:

Bueno, lo primero, a pesar de que no manejo el inglés, es trabajarlo más, trabajarlo más, mermarle al español en la clase y trabajar un poquito más el inglés; que es ahí donde uno dice: *Oh, my God*, ojalá lo que yo aprendí [sonríe] lo haya aprendido bien, porque si no, craso error que voy a cometer con estos niños, ¿no? (ENT, docente de Trazando Rutas, 30 de septiembre de 2020)

La docente de Trazando Rutas siente que la responsabilidad de la enseñanza del inglés recae sobre sus hombros, no parece cuestionar que el sistema educativo ha fallado en asignar dicha tarea a profesionales que no han sido preparados en su formación inicial para ella (Cárdenas Ramos, 2001; Cárdenas y Miranda, 2014; Correa y González, 2016). Chaves y Hernández Gaviria (2013) afirman que los docentes de primaria están «forzados por la ley a cumplir un rol para el cual no fueron formados» y que la enseñanza del inglés «requiere una competencia real en la

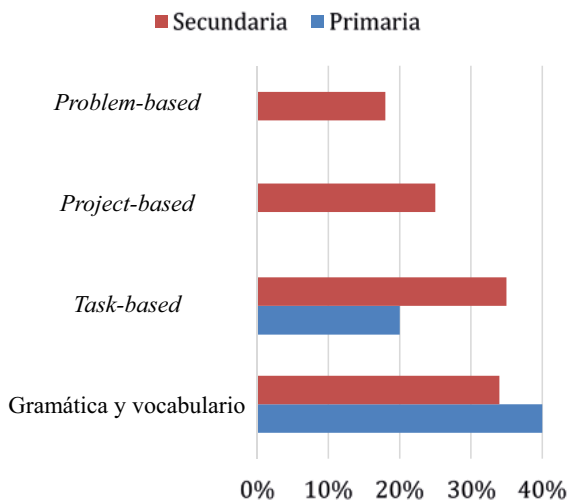
lengua y preparación metodológica robusta que no puede ser alcanzada de la noche a la mañana» (p. 75). Bastidas Arteaga *et al.* (2015) utilizan la metáfora de «empezar la casa por el tejado» (p. 114) para referirse a la falla de la política al establecer la enseñanza del inglés en primaria sin tener docentes preparados. Los proyectos de Acompañamiento curricular y, más aún, los de desarrollo profesional docente apoyan esta preparación, como lo mencionó un profesor en la encuesta que aplicamos en el Acompañamiento: «Lo que aprendí en la formación me permite tener un poco de claridad sobre el uso comunicativo del idioma» (ENC, 10 de julio de 2020). Sin embargo, los proyectos de desarrollo profesional docente necesitan cobertura y, sobre todo, la continuidad que requiere el aprendizaje de lenguas extranjeras, dos factores que aún no están lo suficientemente presentes en las estrategias oficiales para la implementación de la política del PNB (Álvarez Valencia *et al.*, 2015).

En las encuestas encontramos que los docentes de primaria y bachillerato tienen percepciones distintas acerca de su propio trabajo en relación con las metodologías que emplean en sus clases como producto del Acompañamiento.

**Tabla 32.** Caracterización de las prácticas pedagógicas en las clases de inglés de los docentes participantes en el proyecto de Acompañamiento curricular de acuerdo con los informes finales de las IEO

	Primaria	Secundaria
Actividades	Traducción Énfasis en vocabulario Práctica controlada Precomunicativas	Precomunicativas Diálogos Centradas en interacción
Metodología	Tradicional Audiolingüe Respuesta física Total Acercamiento a <i>task-based</i>	Tradicional <i>Project-based</i> Acercamiento a <i>problem-based</i>
Materiales	Realia Flashcards Audiovisuales Guías	Audiovisuales Páginas web interactivas Contenidos de internet Sin recursos del MEN (IEO rural)
Uso de L1 / L2	Predomina L1 L1 para explicaciones, instrucciones, establecer comprensión L2 para saludos, fecha, instrucciones	Predomina L2 L1 para asegurar comprensión L2 siempre

Los maestros de primaria ubican su metodología principalmente basada en la gramática, seguida del *Task-Based*, mientras que los profesores de bachillerato incluyen no solo estas metodologías, sino también las estrategias *project-based* y *problem-based* (Figura 34).



**Figura 34.** Cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria y bachillerato a partir del Acompañamiento

Creemos que la implementación del *task-based* por los profesores de primaria se generó a partir del programa de Acompañamiento u otros de desarrollo profesional docente por ser esta una metodología que se creó en el área de la pedagogía de segunda lengua (Prabhu, 1987) y no de la educación general. Esto quiere decir que, aunque tímidamente, los maestros de Primaria han avanzado en didácticas propias del área.

En las visitas que hemos realizado en el marco de este y otros proyectos de acompañamiento a las IEO, hemos podido notar que los docentes de primaria conocen e implementan la metodología por proyectos en otras áreas, lo cual sugiere que tal vez el único impedimento que tienen para usar esta metodología en la enseñanza del inglés tiene que ver con su conocimiento de la lengua extranjera. Esta situación de la competencia en inglés en primaria lleva en algunos casos a la colaboración entre colegas de los dos niveles educativos, como lo menciona una docente de inglés de secundaria: «yo por ejemplo me veo haciendo audios, les paso páginas [a los docentes de Primaria]» (ENT, docente de Alvalco, 30 de septiembre de 2020).

En relación con los docentes de bachillerato, aunque pocos, los maestros implementan metodologías en sus clases como *project-based* y *problem-based*, además de *task-based*, demostrando así conocimiento disciplinar, a la vez que alinean un poco más sus prácticas con las metodologías sugeridas por la política oficial (ver Tabla 33). A pesar de que en las aulas de las IEO persisten prácticas de tipo precomunicativas, no se puede ignorar los avances que han tenido los docentes en su práctica pedagógica. Los resultados de esta investigación contrastan así con los de Cárdenas *et al.* (2015), quienes habían hallado actividades docentes asociadas a metodologías más convencionales en los profesores de inglés de secundaria y muestran un avance en la preparación en el área de metodología en los últimos años.

**Tabla 33.** Metodologías sugeridas en la política del PNB para primaria y bachillerato

Task-based			Project-based		Task-based		Project-based		Problem-based	
1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°
Básica primaria					Básica secundaria			Media		
Primaria					Bachillerato					

Fuente: adaptada de MEN (2016d, 2016f).

### Estrategias de integración

En correspondencia con la integración de áreas en la planeación curricular de algunas de las IEO del proyecto de Acompañamiento, las prácticas pedagógicas de estas instituciones también se han visto permeadas por la colaboración de docentes de inglés con colegas de otras áreas. En la encuesta, el 42,3% ( $n = 11$ ) de los maestros seleccionó la opción de la integración de contenidos de otras áreas en sus clases de inglés como parte de los cambios que se han dado en sus prácticas pedagógicas y un maestro agregó que parte del impacto del Acompañamiento era «el trabajo colaborativo y la evidente integración entre los proyectos transversales y planes de área» (ENC, 10 de julio de 2020). Una educadora de la IEO ilustra en detalle la forma en que integran las áreas a través de la metodología de proyectos:

Trabajamos por proyectos sí, se trabaja por proyectos. De hecho, ahora que estábamos trabajando por guías, en medio de la pandemia, un área la direcciona y la direcciona con una pregunta en específico, y todas las áreas le apuntan a trabajar esa pregunta o a trabajar esa temática que están planteando y se hace la integración, ¿sí? [...]. Por ejemplo, en la guía pasada la pregunta era: ¿sé de dónde vengo?, ¿planeo hacia dónde voy? Y se trabajó un poco, se hizo como una inducción al proyecto de vida de los estudiantes [...] esta guía la direccionó Sociales sobre lo que... Sociales, Ética, Filosofía, Religión, porque se integran, y la direccionaron sobre ya la cuestión como tal del proyecto de vida; ¿cómo hacerlo?, ¿qué hay que tener en cuenta?, ¿por qué es importante?, de una forma muy didáctica, ¿sí? Y de allí lo que hicimos fue integrar las demás áreas. Entonces, por ejemplo, lo digo desde mi grado [...] por ejemplo de Español, trabajamos la fábula, y la fábula la orientamos hacia los valores, ¿sí? Teniendo en cuenta la pregunta, que fue trabajar los valores. Eh, ¿qué trabajamos en Inglés? Como en Inglés vamos a trabajar el clima y las prendas de ropa, trabajamos en la fábula, escogimos una fábula que habla sobre los valores y precisamente habla sobre las estaciones que son invierno y verano, que son las épocas realmente climáticas que se dan aquí

en nuestro país, y lo integramos allí lo que fue inglés, ¿sí? Entonces, de esa forma trabajamos los proyectos: se orienta hacia una pregunta y hacia esa pregunta se orientan las demás áreas, se hace la integración y se trata de dar respuesta a esa pregunta, ¿sí? Por ejemplo, en el caso de Español e Inglés, entonces allí el estudiante va a poder determinar que hay valores como la solidaridad, como el apoyo, la colaboración, ¿sí?; que permiten que la vida sea más fácil, porque el trabajar en equipo fortalece, ¿sí? [...] amplía las fortalezas y [...] las mejora. (ENT, docente de Trazando Rutas, 30 de agosto de 2020)

La experiencia anterior permite conocer no solo la integración de áreas distintas a las de lenguaje, sino también la integración entre las áreas de español e inglés para una educación para el bilingüismo (Ordoñez, 2008, 2011). En su propuesta de educación para el bilingüismo, Ordoñez llama la atención sobre la interdependencia del desarrollo (que es continuo) de conocimientos y habilidades en la L1 y la L2, del cual se benefician los estudiantes cuando dichos conocimientos y habilidades se desarrollan simultánea o consecutivamente entre una lengua y otra. Otros docentes comentan sobre la integración de las áreas:

Hemos ido avanzando hacia una transversalidad con algunas áreas, y ya podemos decir que tenemos un inicio de proyecto no bilingüe, porque para mí eso es muy ambicioso, pero sí de fortalecimiento de la lengua. (ENT, docente de Alvacol, 30 de septiembre de 2020)

Nosotros en este segundo semestre estamos aprendiendo [...] estamos articulando, estamos integrando áreas y de hecho yo estoy integrado con el profesor [nombre del docente], el profesor de educación física. Nuestra integración se llama INEFI: Inglés y Educación Física, y estamos trabajando en la plataforma Moodle. De hecho, pues, esta es como la idea ahí [...]. Como te digo, profe, estamos integrando y, entonces, las actividades las hacemos allí con unas preguntas de inglés y otras preguntas de educación física, sobre una misma temática, así estamos tratando de trabajar. (ENT, docente de IEO Édgar Perea, 30 de septiembre de 2020)

A pesar de las evidencias anteriores, en realidad la integración de áreas es una estrategia que apenas se asoma en las prácticas pedagógicas de los docentes de las IEO que hicieron parte del Acompañamiento de 2019. De hecho, Mayora y Gutiérrez (2019) habían señalado la escasa transversalidad entre áreas, en su análisis del Acompañamiento a IEO de 2017. Para ampliar esta estrategia, los docentes de inglés consideran que los profesores de otras áreas deberían «estar abiertos para iniciar la integración del inglés en sus clases» (ENC, 14 de julio de 2020) y brindar «apoyo con la transversalidad» (ENC, 14 de julio de 2020) para fortalecer la enseñanza y aprendizaje del inglés en sus IEO.

Frente a la pregunta sobre el significado de las prácticas pedagógicas para los docentes en el marco de la política del PNB, sobresalen las dificultades que tienen que enfrentar. Estas varían desde la asignación de la enseñanza del inglés a los maestros de primaria, aunque no se tenga formación para ello —como se presentó antes en este capítulo—, hasta asuntos prácticos en las instituciones como la asignación de recursos y de tiempos para la instrucción. En lo que sigue, presentamos las dificultades inherentes a la enseñanza del inglés en los contextos en los que se llevó a cabo el Acompañamiento y que, al ser persistentes, vienen a la mente de los docentes como factores asociados a la percepción de sus prácticas pedagógicas.

#### «Hay que tener en cuenta los mil un obstáculos que se nos presentan»

En uno de los informes de Acompañamiento se lee: «Si bien la propuesta del MEN es interesante y plantea una ruta que da claridad de lo que se pretende, no se ajusta del todo a los contextos reales de muchas instituciones educativas oficiales» (INF Sueños Posibles).

El contexto social, cultural y económico de las familias de los estudiantes representa un desafío para los docentes, en el sentido de que,

prácticamente, la exposición a la lengua y el refuerzo de su aprendizaje recae casi totalmente en la provisión que se haga en la escuela, dado que las familias no cuentan con el capital simbólico o material que ofrezca condiciones favorables para el estudio del inglés. De acuerdo con los informes del Acompañamiento, las familias de los estudiantes se distribuyen entre estratos 1, 2 (50%) y 3 (50%, ver Figura 35), correspondientes a estratos bajo-bajo, bajo y medio-bajo. Los grupos que están clasificados en estos estratos cuentan con recursos económicos reducidos, al punto de ser receptores de subsidios de servicios públicos domiciliarios y, en ocasiones, de programas de ayuda económica por parte del Gobierno.

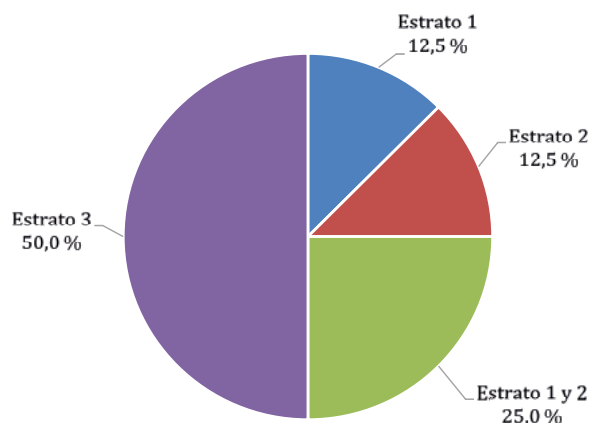


Figura 35. Estratos socioeconómicos de los estudiantes

En relación con el contexto socioeconómico de los estudiantes, una docente comentó sobre la situación de desventaja en la que se encuentran los estudiantes de su IEO, al compararlos con escuelas con población estudiantil privilegiada:

No se puede exigir de la misma manera a muchachos que están en un colegio de bachillerato bilingüe o de cierto rango social alto a estos del distrito, porque pues ellos no dan, no hay todas las herramientas para trabajar con ellos, o los mismos padres no pueden hacer las actividades con ellos, no saben cómo los acompañan, no saben cómo ayudar a sus niños. Entonces no se

puede medir igual así los niños de este nivel con los niños de otros colegios, porque hay muchas falencias y en Primaria falta, pues, como mejorar mucho. (ENT, docente de Oriente Nuevo, 30 de septiembre de 2020)

La docente de Oriente Nuevo cuestiona que los logros de los estudiantes sean medidos con un mismo punto de referencia, cuando sus realidades y oportunidades de aprendizaje son tan distintas. Otra profesora describe la preocupación que le genera no cumplir con los estándares que se han establecido para los grados en los que enseña y menciona características de las familias de sus estudiantes que viven en situación de privación:

Hay que tener en cuenta los mil y un obstáculos que se nos presentan, partiendo desde la comunidad donde estamos ubicados, que de pronto es... en esto que estamos ubicados que en preparatorio [PreA1], en A1, A2, en fin; con nuestros niños eso es estandarizado y resulta de que nuestras instituciones no son estandarizadas. Nosotros vamos a una comuna 1, donde estamos ubicados, por ejemplo, que son niños que [...] tienen dificultades para hablar, no tienen cómo llevar un niño al médico, no tienen esas herramientas de que su familia los pueda apoyar en este proceso porque dentro de la familia no conocen esta parte del lenguaje convencional, por no decir la parte del analfabetismo que se maneja en nuestras familias. Entonces, ese apoyo lo tienen es solamente en la institución y de pronto cuando estamos haciendo ese acercamiento. La zona es un poco difícil en conectividad. Entonces ya ahí vienen son todos los recursos de los docentes, y cuando vamos a ver eso que nos da Secretaría de Educación que debemos en preparatorio o A1 o en fin, los niveles en los cuales debemos ir estando, pues eso [está] estandarizado y no alcanzamos a llegar allá [...]. Cuando yo comparaba con los libros, yo decía: «Dios mío, pero yo qué estoy haciendo, yo cómo estoy con estos niños trabajando temas apenas, según la metodología sugerida del grado 2º» [...]. Yo trataba de buscar herramientas por un lado, por el otro, pero no lográbamos avanzar más de allí. (ENT, docente de Navegantes del Conocimiento, 30 de septiembre de 2020)

No solo factores asociados a las familias de los estudiantes influyen en el docente para la toma de decisiones sobre sus prácticas pedagógicas, también algunas condiciones institucionales que, en ocasiones, se constituyen en obstáculo para la enseñanza. Por ejemplo, el tamaño de los grupos que no permite el desarrollo de actividades de clase en las que todos los estudiantes participen adecuadamente, como lo señala una docente:

ahora que estoy en estos últimos grados, yo digo: «Venga [...] en mi colegio [...] a pesar de que hemos pasado de dos horas, a tres horas, a cuatro horas; en cuatro horas ya podemos decir que estamos trabajando inequitativamente las cuatro habilidades». ¿Por qué digo inequitativamente? [...] por varias razones: una, por el número de estudiantes; entonces, mientras yo le doy la vuelta a cuarenta estudiantes para que hablen, pues, eh, ¿cuánto tiempo me llevo?, ¿cuántas veces soy interrumpida? Yo misma me aburro, y los muchachos, los que salen de primero, pues qué rico; pero los que salen de último, ya nadie los quiere oír. Esas son las circunstancias del día, ¿no? Y otra cosa es que nos toca hacer mucho «inglishñol» o «espanglish» porque, de cuarenta estudiantes, llegan si mucho cinco que están en un B1. (ENT, docente de Alvacol, 30 de septiembre de 2020)

Sumado a esto, los recursos didácticos desarrollados en el marco del PNB y que son distribuidos bajo criterios establecidos por el Gobierno nacional a través de los Gobiernos locales no llegan a todas las instituciones; particularmente, no son entregados a los colegios no focalizados. Así lo comenta una docente de la IEO rural participante en el estudio y lo reiteran los informes de IEO en el sector urbano:

Nunca... *Way to go*, jamás, yo no sé qué es eso, en el colegio nunca ha llegado, no lo tenemos; y computadores tampoco, la conexión [es] malísima porque es ladera. Entonces se supone que tenemos internet, pero no hay conexión real en los salones, solamente uno que otro; y sala de bilingüismo, pues menos, no tenemos nada de eso.

(ENT, docente de Montaña Mágica, 30 de septiembre de 2020)

Un factor adverso a las prácticas es la carencia de recursos. En ese sentido, se pudo evidenciar que ninguno de los equipos electrónicos (tabletas, *video beam*, internet) del salón funcionaba. La docente expresó sentirse muy frustrada por esa situación, ya que los estudiantes, especialmente a esa edad, son muy visuales. (INF Navegantes del Conocimiento)

Tanto los docentes de Primaria como de Secundaria destacan la necesidad de dotación y equipamiento de recursos y materiales para el área de Inglés. (INF Trazando Rutas)

Finalmente, la baja intensidad horaria y las interrupciones de clase siguen impactando la enseñanza del inglés. La Tabla 34 muestra las horas asignadas a la instrucción del inglés de acuerdo con los informes del Acompañamiento.

Al revisar las respuestas a la pregunta en la encuesta sobre las debilidades actuales del proceso de enseñanza del inglés en las IEO, la nube de palabras señala la relevancia del tiempo de instrucción, luego de contar con docentes en primaria, como se ve en la Figura 36.



**Figura 36.** Nube de palabras sobre la opinión de los docentes encuestados sobre las debilidades actuales del proceso de enseñanza del inglés en sus IEO

Algunas respuestas de la encuesta sobre el tiempo de instrucción como debilidad institucional para la enseñanza del inglés incluyen las siguientes: «No se cuenta con la intensidad horaria suficiente» (ENC, 13 de agosto de 2020); «Falta mejorar la intensidad horaria en la primaria» (ENC, 14 de julio de 2020); «La poca intensidad horaria para inglés tanto en primaria como en secundaria» (ENC, 9 de julio de 2020). Una docente de la IEO Sueños Posibles explica cómo la baja intensidad horaria impacta el abordaje de los contenidos sugeridos en el currículo oficial:

**Tabla 34.** Intensidad horaria de las IEO participantes

IEO	Básica primaria	Básica secundaria	Media
Oriente Nuevo	2h	3h	2h
Édgar Perea	2h	3h: 6.º, 7.º y 8.º 2h: 9.º	3h: 10º 2h: 11º
Alvacol	1h: 1.º, 2.º y 3.º 2h: 4.º y 5.º	3h	2h
Aprende y Transforma	2h	2h	2h
Navegantes del Conocimiento	1h	3h	2h
Trazando Rutas	5h	7h	4h
Sueños Posibles	2h	2h	2h
Montaña Mágica	1h	3h	2h

A mí, pues, me ha parecido que las mallas, el currículo sugerido [CSI], pues, son, o sea, muy claros, son súper orientadores, o sea, uno como que se enfoca. Pero veo que el tiempo sugerido para cada módulo es como, o sea, es mucho tiempo para el tiempo real que, por ejemplo, yo tengo en la institución para ver inglés con los chicos. Entonces, por ejemplo, se plantea que un módulo dure veinticinco horas, entonces eso me equivale a mí como dos meses y medio, tres meses; es decir que no se alcanzaría a cubrir los cuatro módulos porque me da mucho más tiempo. Eso es en Bachillerato. Y en Primaria son, serían veinte semanas por módulo, o sea que serían tres meses, y en Primaria solamente ven una horita, y eso. (ENT, docente de Sueños Posibles, 30 de septiembre de 2020)

Es evidente que el reto que se plantea desde los documentos oficiales de la política no es compatible con algunas realidades institucionales que restringen la cantidad de unidades por cubrir y las opciones metodológicas de los docentes. Un comentario adicional sobre los tiempos indica una mayor complejidad sobre este tema: no es solo la escasez de tiempo asignado, sino también las interrupciones de las clases lo que afecta la enseñanza: «[Hay] demasiada interferencia durante las clases por actividades curriculares y extracurriculares» (ENC, 26 de mayo de 2020). En efecto, los docentes manifestaron que las interrupciones de la instrucción jugaban en contra de su práctica, como lo señalaron en estas intervenciones:

Esta secuencia didáctica o el plan, el *lesson plan* que llamamos, es tan lindo en el papel y para... yo aprendí esta palabra con ustedes, para el *deliver* [sonríe], para darlo en cada clase. Yo tengo tres onces [se refiere a los grados], y en uno se puede cumplir, y en otro a medias, y en el otro no, por los horarios y por las diferentes circunstancias que pueden pasar en una semana, y en otra y en otra. Entonces [...] uno ve allí lo que planea como tan idealísticamente, y luego, pues, no se puede dar y termina como a medias en algunos grados, ¿no? Entonces bien difícil esta realidad nuestra en los colegios. (ENT, docente de Alvacol, 30 de septiembre de 2020)

Es que la realidad de las instituciones educativas oficiales es otro cuento. Por ejemplo, en el colegio son tres horas, pero igual hay pérdida de clase porque hay veces [que] no hay agua porque es sector rural, quitan el agua... de vez en cuando nos programan unas reuniones y tenemos un cronograma, entonces no hay clases porque tenemos esas reuniones [...] o incluso hay «proyectitis» aguda porque la Secretaría de Educación Municipal tampoco colabora [...]. Hay que cumplir con todos esos proyectos porque son, digamos, como cosas que tienen que cumplir los rectores para la Secretaría, entonces eso le quita tiempo a las clases; más, eh... bueno, otras cosas. (ENT, docente de Montaña Mágica, 30 de septiembre de 2020)

Hay muchas interrupciones dentro del proceso como: izadas, trabajos propios del programa Mi Comunidad es mi Escuela, profes que salen tarde del salón, semanas de convivencia, corte de agua, paros, disparidad de niveles en cada grupo y las problemáticas personales y familiares de los estudiantes. (INF Montaña Mágica)

Los factores anteriormente mencionados y que tienen una conexión con las prácticas pedagógicas de los docentes han sido identificados en estudios anteriores. Miranda y Echeverry (2010), Cárdenas y Miranda (2014) y Correa *et al.* (2014), por ejemplo, se han referido a la poca disponibilidad de recursos para la apropiación de la política lingüística; mientras que Correa *et al.* (2014), Guerrero (2010), Miranda (2018), Miranda *et al.* (2016) y Sánchez Solarte y Obando Guerrero (2008) han abordado el poco tiempo de instrucción como una realidad limitante para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en los colegios colombianos. Bastidas Muñoz y Jiménez Salcedo (2021) identifican el contexto socioeconómico de profesores, familias y estudiantes como una tendencia de la literatura colombiana alrededor de la política lingüística educativa y se cuestionan que «los desarrolladores del PNB asuman [...] que las condiciones sociopolíticas y culturales no estén afectando [el] acceso [a la educación pública]» (Escobar Alméciga, 2013, como se citó en

Bastidas Muñoz y Jiménez Salcedo, 2021, p. 13). En resumen, las dificultades estructurales del sistema educativo afectan las prácticas docentes y han estado allí desde la promulgación de la política del PNB.

### Avance hacia prácticas pedagógicas más comunicativas

«Mejóro las prácticas en la clase de inglés y se fortaleció el idioma en los docentes» fue el comentario que hizo un docente a la pregunta sobre las fortalezas de la enseñanza del inglés en su IEO (ENC, 9 de julio de 2020). En efecto, el análisis de los datos revela que un resultado positivo del Acompañamiento es la evolución inicial del descentramiento de las prácticas pedagógicas en la gramática y un mayor acercamiento a fines comunicativos. Un informe final de Acompañamiento afirma que este proyecto «contribuyó a ir configurando aproximaciones a la enseñanza del inglés que se enfocan en la comunicación más que en la competencia lingüística» (INF Montaña Mágica). La participación de algunas IEO en versiones anteriores de proyectos de Acompañamiento curricular permite ver el progreso:

Se identifican avances en la orientación de sus clases tomando como referencia la experiencia del Acompañamiento de 2017. Los contenidos gramaticales ya no son el eje central de sus cursos. Ahora se dedica más al desarrollo de la competencia comunicativa. (INF Édgar Perea)

La continuidad, un principio del monitoreo etnográfico (Hymes, 1980) que no es común en los programas de desarrollo profesional docente (Álvarez Valencia *et al.*, 2015), brinda la oportunidad de acumular información relevante para identificar patrones de acción y cambios en la práctica tanto por quienes acompañan a las IEO como —y más importante— por los mismos docentes.

La evolución hacia prácticas más comunicativas parece ir de la mano con el conocimiento y apropiación de estrategias y enfoques de enseñanza

más recientes. Un docente explica el apoyo que le brindó el profesor acompañante para ayudarlo a comprender el cambio de una actividad centrada en la gramática a otra enfocada en la comunicación: «Yo le hice el comentario [al profesor acompañante], [que] en 7° ya los niños [...] van a ver el *present perfect*, [el profesor acompañante] me dijo: “No, pero es que usted no necesita enseñar el *present perfect*, usted habla sobre experiencias”» (ENT, docente de IEO Édgar Perea, 30 de septiembre de 2020). Otra maestra compartió su experiencia sobre la toma de decisiones en términos del manejo del tiempo en relación con actividades comunicativas:

Entonces, eso me ayudó a mí a replantearme muchas cosas, y me ayudó con... y obviamente con los niños míos. En ese entonces yo estaba, estaba a mitad de año con 1° y la otra mitad estuve con 4° y 5°; entonces yo decía: «Bueno, voy a poner mi reloj y voy a mirar los tiempos. Que no se me divague tanto el tema inicial para que ellos puedan avanzar en realmente lo que necesito que avancen». Obviamente ellos tienen que colorear bien, pero no es pertinente de mi clase; no es una habilidad que yo estoy fortaleciendo con mis niños en ese momento. Mis habilidades en ese momento es la conversación, la escucha, la gramática; y cuando ellos van a hablar que eso lo puedan incorporar, ese presente simple, en su diálogo. (ENT, docente de Navegantes del Conocimiento, 30 de septiembre de 2020)

En la planeación y ejecución del Acompañamiento se buscó integrar las actividades con las del componente metodológico del desarrollo profesional que se brindó a docentes de primaria, ambos proyectos en el marco del convenio interadministrativo entre la SEM y la Universidad del Valle. Enfoques como el *task-based learning*, por ejemplo, fueron abordados en los dos espacios. Esta integración parece haber ayudado a afianzar los conocimientos desarrollados en uno y otro programa:

Ya cuando ingresamos el siguiente año a hacer el acompañamiento con ustedes [...] empezamos a hacer esta capacitación [...], obviamente las dos cosas iban de la mano; o sea la parte de la secuencia didáctica que estuvimos trabajando con el profe [nombre del profesor acompañante] iba de la mano con lo que la profesora [nombre de la profesora formadora] nos estaba dando. Las inquietudes que de pronto surgían cuando estábamos mirando con el profe [nombre del profesor acompañante], la parte de la metodología sugerida, de qué era eso, pues cuando yo iba a la clase todas esas dudas se aclaraban y volvíamos otra vez con [nombre del profesor acompañante]; entonces podíamos consolidar un proceso. Entonces eso nos pareció muy chévere porque iban de la mano las dos actividades. (ENT, docente de Navegantes del Conocimiento, 30 de septiembre de 2020)

La SEM de Cali por lo general establece contratos con entidades externas, públicas o privadas, para la celebración de convenios interinstitucionales que incluyen varias actividades. La formación de docentes y el apoyo a las IEO para el desarrollo curricular son ejercicios que han estado en el centro de estos convenios, acompañadas de otras como inmersiones de maestros y estudiantes, y organización de eventos académicos. Creemos que la integración de las distintas actividades como las dos mencionadas podría ayudar a bajar la tensión que experimentan los docentes, lo que una de ellos llamó la «proyectitis» (ENT, docente de Montaña Mágica, 30 de septiembre de 2020), esto es, el número elevado de proyectos a los que tienen que atender simultáneamente durante el año escolar. La «proyectitis» reduce el tiempo de instrucción en sus IEO, les genera más trabajo y es causante para algunos de cansancio y estrés, como varios de ellos comentaron en nuestras reuniones.

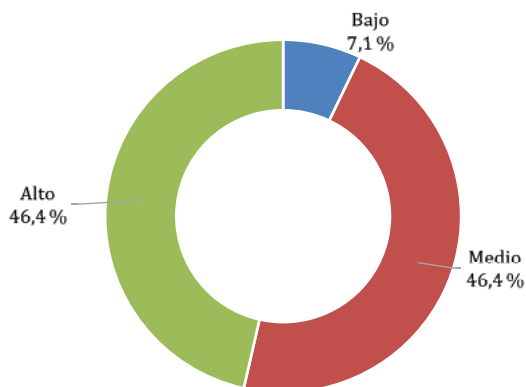
Otro resultado positivo del Acompañamiento que se relaciona directamente con prácticas pedagógicas tiene que ver con el uso del inglés en las clases. Ante la pregunta en la encuesta sobre el tipo de cambios que se han dado en las prácticas

pedagógicas como producto del Acompañamiento, la segunda opción más votada por los docentes fue el mayor uso del inglés (53,9%;  $n = 14$ ) y un profesor mencionó que seguía reflexionando sobre la utilización del inglés en sus clases después de finalizado el proyecto (ENC, 9 de julio de 2020). Los informes del Acompañamiento muestran que el español seguía ocupando un lugar importante en algunas clases de inglés, particularmente en primaria, situación que no sorprende si se tiene en cuenta que los docentes de este nivel educativo no son licenciados en lenguas (Cárdenas *et al.*, 2015).

En su estudio sobre el uso del español en la enseñanza del inglés en primaria en una institución educativa oficial de estudiantes de estratos 1 y 2, Durán Acero y López Casasbuenas (2014) evidenciaron que el uso del español se daba «en forma continua entre docentes y estudiantes, considerándolo el vehículo primario de comunicación dentro de las clases» y que «en contadas ocasiones aparece la figura de la L2 para situaciones como repetir vocabulario, dar el saludo inicial de la clase y dar instrucciones de sentarse o ponerse de pie» (p. 36). Las autoras lamentan que no haya mayor exposición a la lengua meta en la clase, principalmente porque el limitado contacto que los estudiantes tienen con el inglés sucede en el colegio. Esta aseveración resuena con la investigación que se reporta en este libro, si se tiene en cuenta que las familias de los estudiantes de las IEO participantes también viven en contextos vulnerables y cuentan con capital simbólico limitado para favorecer el aprendizaje del inglés.

A pesar de que la mayoría de los docentes percibió que el Acompañamiento tuvo un nivel de pertinencia alto o medio (92,8%,  $n = 26$ ), algunos maestros respondientes de la encuesta consideraron que la pertinencia fue baja (7,1%,  $n = 2$ , véase Figura 37) y también hubo situaciones de insatisfacción con el proceso llevado a cabo en el Acompañamiento. Un docente comentó que: «Ya la institución tenía un proceso adelantado y el

acompañamiento curricular no ofrece un verdadero fortalecimiento curricular ni metodológico, se limita a ver errores, descalificar procesos, pero no a aportar estrategias o una participación más directa en el hacer» (ENC, 8 de julio de 2020).



**Figura 37.** Nivel de pertinencia del Acompañamiento curricular en las IEO

El comentario del educador sobre la descalificación del quehacer docente en el proceso de Acompañamiento es de importante consideración y reflexión, si se tiene en cuenta que el monitoreo etnográfico que fundamenta la propuesta de Acompañamiento tiene como principios el reconocimiento y la valoración de la experiencia de los docentes de las IEO. Son ellos quienes mejor conocen sus contextos educativos y a sus estudiantes para la toma de decisiones sobre lo que es conveniente o no en sus instituciones. La labor del profesor acompañante es apoyar esa toma de decisiones con base en información sistemáticamente recogida en la institución y con discusiones teóricas que ayuden a sustentar las prácticas. Otros factores desfavorables que tuvieron que ver con los resultados del Acompañamiento fueron la participación de solo algunos y no todos los maestros de primaria ( $n = 3$ ), el momento tardío del año académico en que se ejecutó el proyecto ( $n = 2$ ), el bajo seguimiento a los docentes participantes ( $n = 2$ ) y el poco tiempo que duró el Acompañamiento ( $n = 1$ ). Algunos de estos temas han sido

objeto de discusión por otros autores, entre ellos la cobertura incipiente en el nivel de primaria (Álvarez Valencia *et al.*, 2015), nivel en el que se necesita mayor formación. Cabe decir que si bien en este proyecto de Acompañamiento curricular colaboró un mayor número de docentes de primaria ( $n = 26$ ) que de secundaria ( $n = 23$ ), es necesario que la cobertura en el primer nivel mencionado sea lo más amplia posible para apoyar cambios donde estos fuesen necesarios.

Finalmente, algunos aspectos considerados positivos, además del incremento del uso del inglés en las clases, incluyeron la pertinencia de las sugerencias de los profesores acompañantes ( $n = 2$ ), la participación de los docentes de las IEO ( $n = 2$ ), los ajustes a los planes de aula ( $n = 2$ ), el cumplimiento de los objetivos del proyecto ( $n = 1$ ) y el compromiso de los directivos ( $n = 1$ ). Este último aspecto se trata a continuación.

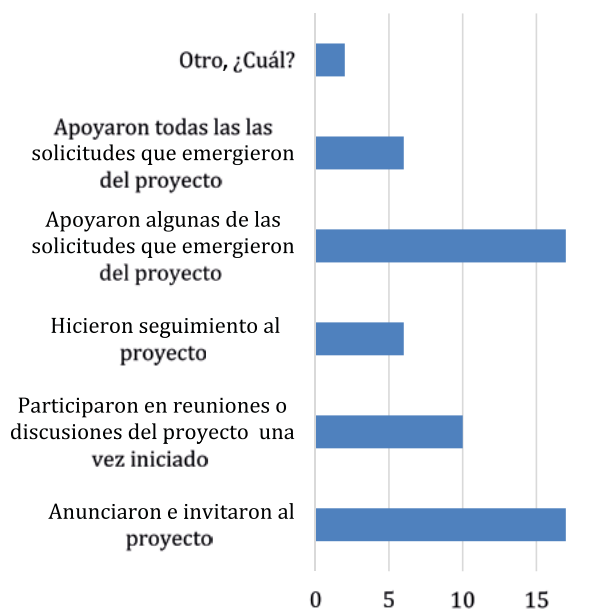
#### **El papel de los directivos docentes en el Acompañamiento**

Miranda y Ramírez (2011) destacan el papel de los directivos docentes en la implementación de la política del PNB. De acuerdo con las autoras:

El directivo docente se constituye en agente clave en el sistema educativo [...] [dado que] cuenta con la autoridad necesaria para planear, promover y dirigir innovaciones en las instituciones, probablemente necesarias, si se quieren alcanzar metas altas como las propuestas en el PNB. (p. 572)

Como mencionamos antes en este libro, la mayoría de los docentes que participaron en el estudio se vincularon al proyecto de Acompañamiento ya sea por invitación o designación de sus directivos docentes (60,7%,  $n = 17$ ), lo cual indica su interés en promover iniciativas que vayan en beneficio del desarrollo profesional del cuerpo docente y de los aprendizajes de los estudiantes de las instituciones que dirigen. Acerca del papel que los directivos (Figura 38), los profesores

encuestados señalaron que además de anunciar e invitarlos al proyecto ( $n = 17$ ), también apoyaron algunas de las iniciativas que surgieron del mismo ( $n = 17$ ), participaron en algunas reuniones del Acompañamiento ( $n = 10$ ) y un grupo menor hizo seguimiento al proyecto ( $n = 6$ ) o apoyaron todas las iniciativas ( $n = 6$ ). En las conversaciones con los profesores acompañantes y nuestras propias reuniones en las IEO o en la Universidad del Valle, pudimos notar distintos niveles de involucramiento de los directivos docentes, desde quienes participaban en todas las reuniones convocadas e interactuaban compartiendo sus ideas y tomando notas de las de otros, hasta quienes delegaban la tarea de representarlos en otros maestros.



**Figura 38.** Rol de los directivos docentes en Acompañamiento de acuerdo con las opiniones de los docentes participantes

Algunos comentarios de los educadores en la entrevista grupal ilustran el rol de liderazgo que los directivos docentes han ejercido para que sus IEO y ellos mismos participaran en el proyecto de Acompañamiento:

La rectora de la institución es una persona que ella todo lo que sea en pro y beneficio de la institución está siempre abierta y dispuesta, inclusive muchas veces tenemos que atajarla un poquito y decirle: «Un momentito [nombre de la rectora], mire que estamos trabajando en este proyecto. Terminemos aquí o veamos si realmente de ese nos puede aportar a este que estamos ejecutando. La idea es hacerlo bien y no dejarlo en etapas, a medias». Entonces, por ese lado, yo diría que es una actitud positiva hacia todo lo que sea fortalecer los conocimientos [...]. Ella considera que el inglés es una de las competencias que los estudiantes deben tener, se debe fortalecer desde transición hasta 11°; que realmente sea una herramienta para ellos cuando salgan de la institución. (ENT, docente de Trazando Rutas, 30 de septiembre de 2020)

las actitudes de pronto que han favorecido el éxito de este proyecto [...] es el liderazgo del rector; él se apersonó del proyecto, él hizo la convocatoria para todos los docentes, él hizo las respectivas, digámoslo así, motivaciones y las respectivas exigencias de pronto para que los docentes se pudieran vincular. A parte de eso, pues hay un compromiso, él nos generó como ese sentido de, o esa necesidad de poder nosotros participar en este fortalecimiento de las competencias en idioma extranjero, teniendo en cuenta las necesidades de nuestra comunidad y obviamente las nuestras en este proceso de formación, ya que ninguno de los docentes de Primaria, pues, es, tiene el título de idioma extranjero, de licenciado en idioma extranjero; entonces es una gran falencia que tenemos como institución. (ENT, docente de Navegantes del Conocimiento, 30 de septiembre de 2020)

Para los docentes de Trazando Rutas y Navegantes del Conocimiento, sus rectores son claves en el fortalecimiento del inglés en las instituciones: tienen actitudes favorables acerca de la enseñanza de la lengua, reconocen la necesidad de atender las limitaciones que tienen para llevar a cabo procesos efectivos de enseñanza, invitan a la participación en programas para el desarrollo

de los docentes y de las instituciones, y gestionan iniciativas que aportan a la superación de falencias identificadas. En el informe de Trazando Rutas se lee: «La rectora [...] estuvo presente en las primeras jornadas [...] y constantemente estuvo pendiente y en comunicación con el profesor acompañante por correo electrónico» (INF Trazando Rutas). El concepto de agente de política (Johnson, 2013) como actor educativo que interpreta la política lingüística y cuyas decisiones afectan su contexto de acción es útil para entender el rol que cumplen los rectores en los resultados —positivos o limitados— del Acompañamiento. Cuando direccionan adecuadamente sus acciones, los rectores animan e inspiran a los educadores a continuar mejorando sus prácticas pedagógicas para así también enriquecer los aprendizajes de los estudiantes. La Figura 39 muestra el efecto que tuvo el apoyo de la Dirección escolar en el proceso de Acompañamiento en la opinión de los docentes encuestados.

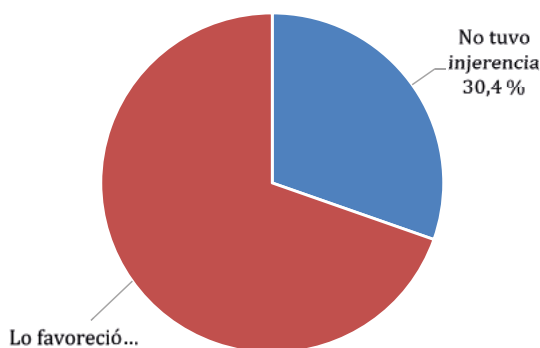


Figura 39. Opinión de los docentes encuestados sobre el apoyo de la Dirección escolar en el Acompañamiento

Como se puede observar en la Figura 39, en términos generales, los docentes perciben apoyo de la dirección escolar (69,6%;  $n = 16$ ); sin embargo, hay un grupo menor (30,4%;  $n = 7$ ) para quienes los directivos no jugaron un papel importante en el proyecto. Cabe mencionar que ningún maestro

marcó la opción en que se mencionaba que el directivo docente había sido un obstáculo para el proyecto, lo cual tiene sentido al ser precisamente los directivos quienes inviten a los docentes a este tipo de proyectos.

#### «El lesson plan es tan lindo en el papel»

La expresión usada por una docente en la entrevista grupal: «El *lesson plan* es tan lindo en el papel» (ENT, docente de Alvacol, 30 de septiembre de 2020), refleja la relación entre las prácticas en las aulas de clase y los lineamientos de la política del PNB. Los profesores oscilan entre su percepción de que los documentos oficiales están bien formulados, sus logros progresivos al integrarlos en los documentos institucionales y su frustración por la imposibilidad de implementación en las aulas.

En general, los educadores no presentan objeciones con los temas del currículo oficial y, por el contrario, a algunos les parecen interesantes. Así lo expresa un docente: «El currículo sugerido, por ejemplo, ese tema de globalización, me encanta; ya lo he trabajado, en dos años lo cual estoy usando el currículo sugerido» (ENT, docente de IEO Édgar Perea, 30 de septiembre de 2020). El módulo sobre globalización está en la secuencia curricular desde el grado 6° hasta el 11°, con distintos niveles de complejidad lingüística y cognitiva. Otra docente menciona que está:

haciendo [...] pinitos con lo que está mandando el Gobierno, como les digo, que para mí es muy valioso, ¿sí? Que no todo, pues, es color de rosa, pero hemos ido mejorando. En el colegio yo siento que paso a pasito hemos ido dando avances. (ENT, docente de Alvacol, 30 de septiembre de 2020)

La docente de la IEO Alvacol expresa que han avanzado. Sin embargo, insinúa las dificultades a las que se ve enfrentada para la implementación de la política oficial. Sus colegas de otras instituciones oficiales avanzan en esta discusión:

«la propuesta es maravillosa, [pero] eso [está] estandarizado y no alcanzamos a llegar allá» (ENC, docente de Navegantes del Conocimiento, 30 de julio de 2020). Otra persona añade que:

Las mallas curriculares y el currículo sugerido excelente, o sea es, yo creo que nadie puede negar que eso está muy bien hecho y muy bien planeado. Igual, o sea como dicen mis compañeras, pero eso sí realmente es muy ambicioso. (ENT, docente de Montaña Mágica, 30 de septiembre de 2020)

Es así como los datos muestran que, a pesar de la actitud favorable de los docentes por los lineamientos de política, ellos encuentran obstáculos para la práctica, pues sus IEO no están en condiciones para alcanzar los estándares señalados por el PNB. Uno de los informes finales de Acompañamiento lo expresa bien:

[Los docentes] están dispuestos a involucrarse en procesos de mejoramiento de su práctica docente con el fin de alcanzar las metas que para inglés han establecido las entidades educativas. Sin embargo, sus propósitos se ven restringidos por una serie de inconvenientes que se presentan y afectan las instituciones oficiales: sobrepoblación en las aulas, malas condiciones o ausencia de los equipos audiovisuales en las aulas, ausencia de reuniones de área, PEI desactualizado, falta de aulas, entre otros. (INF Aprende y Transforma)

Anteriormente en este capítulo se habló de los «mil un obstáculos» (ENT, docente de Navegantes del Conocimiento, 30 de septiembre de 2020) que se les presentan a los docentes en su práctica pedagógica. Pues bien, estas barreras son las mismas que los separan de la implementación de la política del PNB esperada por el MEN. A pesar de que avanzan «en el papel», la realidad en la práctica es otra, como se menciona en este informe final: «La profesora está utilizando las mallas [de aprendizaje] y las copió para el plan de

aula, pero se dio cuenta que no puede dar todos los contenidos propuestos en las mallas» (INF Navegantes del Conocimiento). Una docente comenta sobre el tema:

El plan de estudios, de Primaria a 11°, ya quedó súper, al menos en el papel por ahora [...] la malla curricular. Eso ya quedó cuadrado, quedó súper genial, y yo fui quien dirigió esa parte [...] como te digo, pues quedó digamos en el papel. Pero que la hayamos llevado a cabo todavía no, porque igual el nivel es muy alto el que ponen allí; y el nivel del colegio es un poco regularcito, pero igual pues se comienza por algo. (ENT, docente de Montaña Mágica, 30 de septiembre de 2020)

La Figura 40 refleja el porcentaje en la conexión que los docentes encuentran entre las políticas del PNB, representadas en las guías curriculares y las metodologías sugeridas, con sus clases de inglés.

Como se observa en la Figura 40, en la opinión de los docentes, los DBA, los EBCI y las mallas de aprendizaje para primaria, así como el CSI para secundaria y media se hallan más conectados con las prácticas pedagógicas que las metodologías *task-based*, *project-based* y *problem-based*. Creemos que esto es así por la mayor facilidad para resolver los asuntos curriculares referidos a los temas y los objetivos que a los relacionados directamente con las estrategias didácticas en el aula.

En general, los profesores creen que sus prácticas podrían acercarse más a las disposiciones del PNB si contaran con recursos didácticos (ver Figura 41). Estos, acompañados con programas de desarrollo profesional docente sostenidos en el tiempo, especialmente para los maestros de primaria, podrían apoyar la implementación esperada por los entes gubernamentales.

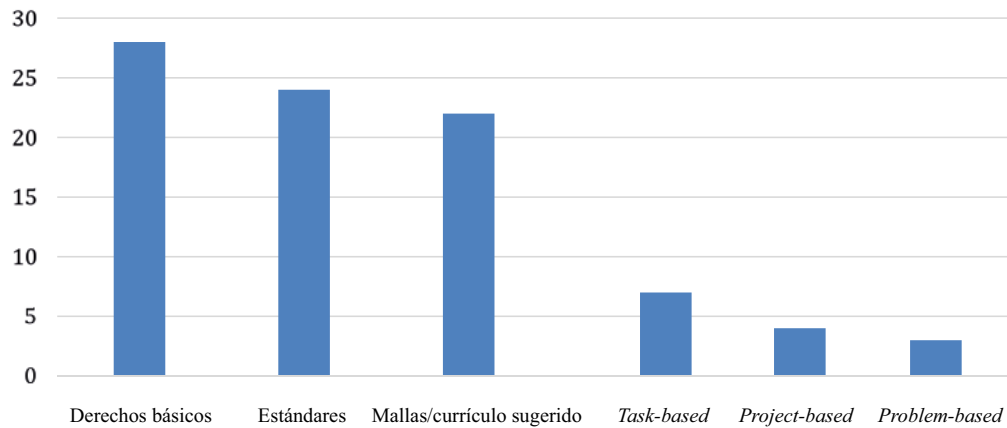


Figura 40. Conexión de las clases de inglés con lineamientos del PNB

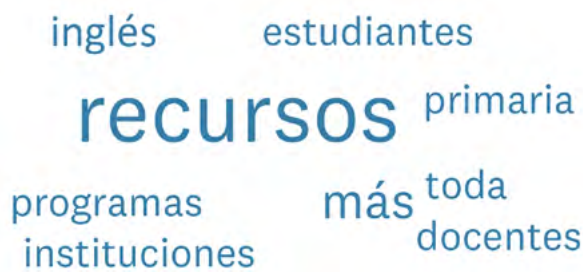


Figura 41. Nube de palabras sobre la opinión de los docentes encuestados sobre lo que el MEN debería hacer para fortalecer la enseñanza y aprendizaje del inglés en las IEO

Los recursos y, en general, las condiciones para la implementación del PNB no son favorables para los colegios públicos; particularmente, las instituciones educativas oficiales no focalizadas sufren de mayor privación, dado que no son receptoras de las acciones que el Gobierno nacional planea y ejecuta para apoyar la implementación de la política (Miranda, 2020; Miranda y Valencia, 2019). Sin embargo, aun con los recursos de la focalización, las IEO enfrentan dificultades estructurales del sistema educativo para desarrollar procesos efectivos de aprendizaje del inglés (Miranda, 2021).

Además del rol de los recursos, de la infraestructura (Miranda y Echeverry, 2011) o del liderazgo de los directivos docentes (Miranda y

Ramírez, 2011) en la apropiación de las políticas educativas, el contexto social, cultural, político y económico que rodea a los agentes educativos, a sus familias y a los grupos con los que se afilian culturalmente determinan quién se beneficia o no con las políticas educativas para las lenguas (Usma, 2015; Valencia Giraldo *et al.*, 2023) y quien hace parte de los grupos que las crean. La solución parece, entonces, no estar exclusivamente en el mejoramiento de las condiciones, sino en un cambio social más estructural (Valencia, 2013) y en una concepción más democrática de la política lingüística que involucre, desde la creación hasta su evaluación, a todos los actores que hacen parte del sistema educativo (Correa y Usma, 2013; Miranda y Valencia Giraldo, 2019) para integrar su experiencia y experticia en la planificación de las metas de la política oficial y de estrategias de implementación pertinentes y contextualmente situadas (González Moncada, 2007, Miranda, 2016).

Esta mirada a la política lingüística se entrelaza con un currículo escolar emancipatorio más que técnico (Grundy, 1987), que analice las necesidades, los deseos y las posibilidades de las comunidades educativas, y desde allí, mancomunadamente, se tracen metas y caminos (Miranda, 2016) para la apropiación de la política.

Los proyectos de Acompañamiento pueden apoyar a las instituciones educativas en estos procesos. Bajo la perspectiva del monitoreo etnográfico, tales proyectos valoran las trayectorias individuales de las instituciones y sirven de par amigo para discutir y apoyar la toma de decisiones y la implementación de acciones que favorezcan los aprendizajes de los estudiantes y el bienestar y desempeño de los docentes. Para esto es necesario establecer y fortalecer relaciones de compañerismo entre las universidades y los colegios a través del tiempo, como se mencionó en el informe final del Acompañamiento de 2019:

Algunas IEO que habían participado en versiones anteriores del Acompañamiento tuvieron la oportunidad de contar con el apoyo del mismo asesor; esto permitió no solo ser más eficientes en el trabajo, dado que el conocimiento del contexto y de los docentes por el asesor se traduce en procesos más fluidos y efectivos, sino en la consolidación de relaciones de confianza y colegaje. Para algunos asesores, volver a la institución fue reencontrarse con un viejo conocido para conocer los avances curriculares logrados (o no) por los docentes durante el tiempo no compartido y acompañarlos en la continuación del trabajo. (Miranda y Gutiérrez, 2019, p. 38)