

Capítulo 7

INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL ALVACOL: AUTONOMÍA Y EMPRENDIMIENTO

DOI: 10.25100/peu.869.cap7

 Diana Patricia Mina Gómez¹³

Generalidades de la IEO

La IEO Alvacol fue fundada en 1980 y cuenta con cuatro sedes, ubicadas en el estrato 3 de la zona sur de la ciudad. La institución ofrece los niveles de educación Preescolar, Básica y Media y metodologías flexibles como *brújula* y *aceleración*, así como educación por ciclos. En educación media brinda la modalidad comercial con especialidad en contabilidad.

Esta institución cuenta con un total de 2454 estudiantes y seis docentes de inglés de bachillerato y primaria. Esta institución ha sido focalizada por el MEN para la implementación de programas y estrategias de la política nacional de bilingüismo español-inglés, por lo cual ha recibido materiales y sus profesores han participado en distintas actividades. En relación con el desempeño de los estudiantes en la prueba Saber 11, la institución se ha mantenido en el nivel A1 entre 2015 y 2019, con puntajes que han oscilado entre 51 y 55 (ver Tabla 18).

Tabla 18. Resultados de la IEO Alvacol en la prueba Saber 11 de 2015 a 2019

| Año | Nivel promedio | Media | Desv. Estándar | A- | A1 | A2 | B1 | B+ |
|------|----------------|-------|----------------|-----|-----|-----|----|----|
| 2015 | A1 | 51 | 9 | 34% | 50% | 11% | 4% | 1% |
| 2016 | A1 | 54 | 11 | 33% | 33% | 24% | 9% | 1% |
| 2017 | A1 | 54 | 11 | 30% | 37% | 24% | 8% | 1% |
| 2018 | A1 | 55 | 8 | 15% | 53% | 27% | 4% | 1% |
| 2019 | A1 | 55 | 7 | 18% | 43% | 34% | 5% | 0% |

¹³ Profesora, Fundación Universitaria María Cano, Colombia. Correo: dimigo4@gmail.com

Como se puede ver en la Tabla 18, los estudiantes de la institución han obtenido puntajes globales que en promedio los mantienen clasificados en el nivel A1 en los cinco años de observación. En relación con los resultados por niveles, se observa que la mayoría de los estudiantes alcanza competencias en los niveles A- y A1, con porcentajes que oscilan entre el 84% (en el año 2015) y el 61% (en el año 2019). Aunque el panorama general no parece favorable, una mirada más detallada a los datos revela un progreso en los resultados entre 2015 y 2019. Por una parte, se observa un incremento sostenido en la media de desempeño anual de 4 puntos: de 51 puntos en 2015 a 55 en 2019. De la misma manera, se observa una reducción en el porcentaje de estudiantes clasificados en el nivel A-, que llega a ser del 19% si se compara el año 2015 con el año 2018. En el año del proyecto de Acompañamiento que se reporta en este volumen (2019), se evidencia que la mayoría de los estudiantes de grado 11° estaban en los niveles básicos de competencia en inglés A1 y A2 (77%), pero es destacable un porcentaje menor en A- (18%) y un grupo pequeño alcanzó la meta de la política B1 (5%). Esto quiere decir que ha habido una movilización gradual de estudiantes hacia el nivel A2, con un porcentaje de estudiantes triplicado en cinco años (del 11% en 2015 al 34% en 2019). En 2016 se observó un incremento deseable, aunque inexplicable, con los datos recolectados de los estudiantes con niveles B1 y B+, que subió al 10% frente al 5% de este mismo grupo el año inmediatamente anterior. Por otra parte, aunque el porcentaje de B1 bajó en un 5% en el 2018 frente al 2016, en el 2019 se evidencia de nuevo una leve tendencia ascendente. El nivel B+ presenta un porcentaje bajo y es relativamente constante (1%), aunque en el 2019 ningún estudiante obtuvo este nivel. Por último, como se observa en la Figura 14, se presenta una tendencia positiva de movilización de estudiantes del nivel A- hacia los niveles superiores.

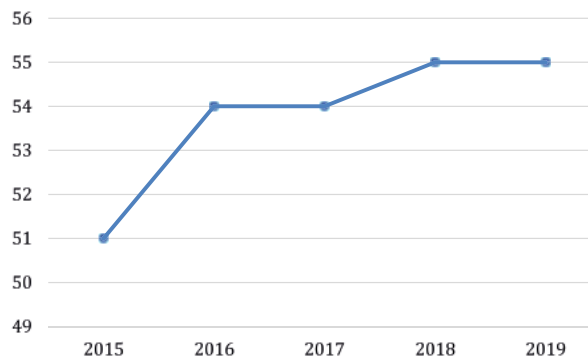


Figura 14. Evolución de la media de desempeño de la IEO Alvacol en la sección de inglés de la prueba Saber 11 de 2015 a 2019

Teniendo en cuenta los promedios y la media de los cinco años registrados, se puede esperar que esta movilización de estudiantes hacia los niveles A1, A2 y B1 continúe, más cuando la desviación estándar (DE) del 2018 (que fue de 8) y 2019 (de 7) revela una reducción frente a la de los años anteriores, sugiriendo una homogeneización del desempeño de los estudiantes en el examen (Figura 15).

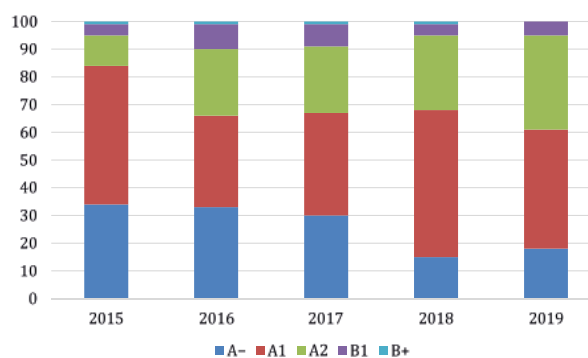


Figura 15. Distribución de los estudiantes en los niveles del MCER según los resultados de la sección de inglés de la prueba Saber 11 desde 2015 a 2019, IEO Alvacol

Si bien los resultados aún están lejos de las metas de nivel del PNB, la tendencia a la mejora es motivo de orgullo y satisfacción para la comunidad; es así como en las reuniones con los docentes se pudo conocer que ellos atribuyen

estos modestos progresos a la implementación de un proyecto institucional de «bilingüismo»¹⁴. Este mismo proyecto es precisamente lo que les ha permitido estar en el grupo de instituciones focalizadas de la ciudad y participar en distintas estrategias de implementación del PNB lideradas por el MEN. El proyecto institucional de bilingüismo incluye el incremento de la intensidad horaria para la enseñanza de la asignatura de Inglés, la articulación de los contenidos y de la metodología desde Primaria hasta grado 11°, y el fomento de actividades culturales y académicas transversales a otras áreas de estudio como ciencias y deportes. En el apartado en que se comenta la estructura curricular se dará más información al respecto. Otro factor al que los docentes le atribuyen la mejora en los resultados de la prueba fue a la participación de los estudiantes en el programa liderado por la Mesa de Bilingüismo, Go Cali Bilingual City, ya que un número importante de estudiantes participó en los cursos de inglés que ofrecía en contrajornada el Centro Colombo Americano, a través del proyecto Lifetime English.

Planeación curricular

En este apartado se revisa el estado del diseño curricular de la IEO Alvacol con base en la examinación de los documentos institucionales y las reuniones de socialización de hallazgos de dicho examen con el personal docente y los directivos. La revisión se concentra en la intensidad horaria, visión de lengua, de aprendizaje y enseñanza en el PEI, posicionamiento de la lengua extranjera en el PEI y el contenido del plan de área y de los planes de aula.

La intensidad horaria de la asignatura inglés es de dos horas a lo largo de la Primaria y de cuatro horas en el Bachillerato. Este número de horas es reciente, según informaron los docentes. Anteriormente, en la Primaria, la intensidad horaria era una hora semanal en los grados 1°, 2° y 3°, y dos horas en los grados 4° y 5°, pero se estandarizó en dos horas para todos los grados de Primaria. En Bachillerato se pasó de tres horas semanales en los grados 6° a 9° y dos horas semanales en los grados 10° y 11°, a cuatro horas para todos los grados. No obstante, estos cambios se encuentran consignados en el plan de área; el PEI hasta al 2019 seguía registrando la intensidad horaria anterior.

En el caso de la Primaria, estas dos horas semanales (noventa minutos) pueden no ser un tiempo efectivo de instrucción o exposición al inglés por constantes interferencias como la entrega de refrigerios, la sobreposición de clases con otras actividades institucionales propuestas por el MEN, o el cese de actividades académicas por días festivos; situaciones que en algunos momentos pueden llegar a ser consecutivas en un mismo periodo académico. En Bachillerato, los periodos «vacíos» por la ausencia del docente (fallecimiento o traslado) y los cambios de profesores también afectan la continuidad en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En el PEI, Lengua castellana e Idiomas extranjeros componen el área de Humanidades, lo cual no necesariamente implica el trabajo colaborativo o integrado entre los docentes de las dos asignaturas. Lengua castellana se considera un área fundamental del currículo común de la educación básica y como medio de expresión artística. En el documento, el concepto de «lengua materna» se utiliza para referirse a la lengua de algunos estudiantes pertenecientes a grupos étnicos y la lengua castellana como la lengua de instrucción en la institución. En la descripción del componente de inglés, se utilizan los términos «segunda lengua» y «lengua extranjera» indistintamente. El término

¹⁴ Bilingüismo es el término usado en la institución para referirse solo a inglés. Mantenemos el término aquí, aunque la autora de este capítulo y los editores del libro no se suscriban a esta conceptualización de bilingüismo.

lengua extranjera es usado en el PEI para referirse a la lengua objeto de aprendizaje, diferente a la lengua castellana; mientras que «segunda lengua» también aparece en los documentos institucionales como equivalente a lengua extranjera.

Las acepciones del término «lengua» en el PEI remiten al desarrollo de habilidades orales y escritas y a la comprensión de mensajes mediante un estudio semántico de los diferentes elementos que constituyen la lengua (castellana y extranjera). Así mismo, presenta el desarrollo de habilidades comunicativas básicas, conversación y expresión oral y escrita tanto en lengua castellana como foránea como objetivos de aprendizaje. El idioma extranjero se propone como un elemento optimizador de las habilidades ya existentes en el castellano. Desde la información presentada, se podría entender la definición de lengua desde una perspectiva híbrida que integra una función comunicativa como elemento de acceso al conocimiento, como mediadora de la construcción de la identidad y como un sistema que cumple una función socializadora e impulsadora de capacidades comunicativas y cognitivas (Álvarez Valencia, 2018). El objetivo de aprendizaje en la asignatura inglés es la comprensión y la capacidad de expresarse. No obstante, más adelante el mismo documento propone el manejo de una «segunda lengua» como un indicador del proyecto de fortalecimiento del emprendimiento en el apartado de proyectos pedagógicos, cuyas bases normativas y conceptuales son el PNB, la educación para el trabajo y el desarrollo humano, y el fomento a la cultura del emprendimiento (esto según el PEI de Alvacol).

El aprendizaje, por su parte, es presentado en el PEI como un proceso de la educación necesario para el desarrollo del pensamiento y de las competencias básicas, científicas, ciudadanas y laborales, el cual puede generar mejoría en la calidad de vida tanto personal como familiar y social, lo cual a su vez promueve la transformación del contexto. Se plantea un aprendizaje significativo,

enmarcado en un modelo pedagógico flexible e inclusivo. Por su parte, la noción de enseñanza también aparece de manera explícita, aunque se describe de manera muy breve. Según el PEI, la enseñanza se concibe como proceso de doble vía que involucra todos los aspectos de la vida. Esto es que el estudiante aprende del docente, pero que también el docente aprende del estudiante y de la interacción entre ambos surge el conocimiento. Por último, la idea de que la enseñanza toca todos los aspectos de la vida refiere a la noción de formación integral y el rol del docente en la formación del estudiante y no solo en la transmisión de conocimientos.

La evaluación es vista en el PEI como:

un proceso de valoración integral de los desempeños que el estudiante realiza desde un saber, subdividido en: saber hacer, saber ser y aprender a convivir en cada una de las áreas, asignaturas y/o proyectos del componente curricular y el cual el docente orienta de acuerdo a lo propuesto por el sistema de evaluación institucional. (s. f., s. p.)

Se agrega, además, que es un proceso continuo para valorar los aprendizajes a través de los desempeños de los estudiantes en las distintas asignaturas. Conjuntamente, se presentan criterios de evaluación para ayudar a precisar el progreso en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades. La evaluación está articulada al modelo pedagógico e implica la valoración de «cómo se aprende, cómo se enseña, qué se enseña, qué se aprende, para qué se enseña, para qué se aprende». En resumen, se observa que el PEI hace mención explícita sobre las relaciones de la lengua materna y extranjera, así como a las nociones de aprendizaje, el modelo pedagógico, la concepción de enseñanza y el marco evaluativo. Por otra parte, aunque la presencia de estas conceptualizaciones es importante, se observó que su tratamiento en el documento podría ser más claro y profundo.

En el plan de área, se retoma el concepto de lengua a partir de la definición de competencia comunicativa y lingüística. La lengua se plantea como un sistema que incluye habilidades léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas. En esto se evidencia una posible contradicción con respecto al PEI, en el sentido que se hace énfasis en el componente lingüístico de la competencia comunicativa, mientras que en el PEI la definición iba más hacia la orientación semántica y funcional. La enseñanza de la lengua extranjera se justifica a partir de los fines de la educación (Ley 115 de 1994, art. 5) que habla sobre la necesidad de comenzar, desde el ciclo básico, el aprendizaje de al menos una lengua extranjera. El documento del plan de área también retoma lo presentado en el PEI como un área de obligatoria instrucción, junto con el castellano. Se enuncia una concepción renovada de la enseñanza de la lengua extranjera cuyo objetivo es el desarrollo de habilidades para la efectiva y ágil comunicación oral y escrita. Similar al PEI, se observó el uso indistinto entre lengua extranjera y segunda lengua para referirse al inglés, sin tener en cuenta las características del contexto colombiano.

Para referirse al aprendizaje, el plan de área lo presenta como un instrumento para acceder y hacer propio los conocimientos científicos y tecnológicos, con el fin de contribuir a la búsqueda de soluciones a distintos problemas, al crecimiento cultural y al mejoramiento de la calidad de vida. El proceso de aprendizaje se funda en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos, haciendo alusión a los componentes cognitivo, metacognitivo, procedimental y social (convivencia). Esta visión integradora del aprendizaje direcciona la enseñanza y la metodología a partir del trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes en un proceso continuo de realimentación entre teoría y práctica. Para ello, se parte de tres momentos fundamentales que, de acuerdo con el plan de área, dan forma a la clase: (a) la exploración

de conocimientos previos, (b) la profundización o transformación de significados, y (c) la evaluación, ordenación o culminación de los nuevos significados.

Finalmente, en el plan de área la evaluación se propone como formativa y compartida, ya que se promueve la autoevaluación y la coevaluación. También se destaca la importancia de la evaluación diagnóstica como herramienta de tipo formativo que orienta los procesos de enseñanza y las selecciones metodológicas. Es de resaltar que, durante el Acompañamiento, el equipo docente estaba trabajando en un proyecto institucional de carácter interdisciplinar para el fortalecimiento de la lengua extranjera, con el fin de estructurar las actividades culturales (semana cultural e *English Day*) e interdisciplinarias (feria de la ciencia y deportes) que hacen parte del plan de área.

Los planes de aula integran los tres documentos curriculares del MEN para la enseñanza del inglés: los EBCI, los DBA y el CSI. Estos documentos buscan articular los lineamientos nacionales propuestos por el MEN con la realidad institucional, a la vez que proponen direccionar la enseñanza hacia un enfoque comunicativo y desligarlo de la concepción estructural de la lengua. Sin embargo, se observa que no siempre hay consistencia, por ejemplo, en el tipo de habilidades descritas en los EBCI seleccionados para un grado y periodo, y los DBA escogidos para ese mismo grado y periodo. Para el nivel de Secundaria (grados 6° a 8°), los contenidos seleccionados son tomados del libro de texto *Way to go*, hecho que permite que haya consistencia con los ejes temáticos propuestos desde el CSI (democracia, paz, salud, sostenibilidad y globalización) como temas; aun así, no hay coincidencia con los contenidos lingüísticos y sociolingüísticos o interculturales que detalla el CSI. En los grados 10° y 11° se toma como referencia la lista de contenido de los libros *English, please! Fast track*, lo que conlleva a mayor distanciamiento de los contenidos y temas del CSI —dado que hay poca

coincidencia entre el libro y la guía curricular— y a una disrupción en la secuencia de contenidos y temáticas entre los tres primeros grados y los últimos dos grados de Secundaria.

Durante el Acompañamiento, se invitó a los docentes a ajustar los contenidos propuestos en el plan de área y los planes de aula, de acuerdo con las horas de instrucción. En la Primaria, teniendo en cuenta las dos horas de clase semanal, se les invitó a identificar los temas centrales para cada uno de los grados y se realizó el ejercicio de revisar los contenidos en plan de área en grado 1° y ajustarlos a la intensidad horaria vigente. Igualmente, se les invitó a identificar el contenido temático de los planes de área de otras asignaturas de tal forma que lograra vincular el inglés a las otras áreas (Ciencias, Matemáticas y Educación Física) como una manera de ampliar el tiempo de exposición a esta lengua. En el Acompañamiento, también se revisaron los recursos entregados por la SEM, como el CSI y material complementario y de apoyo; y se presentaron propuestas para el mejor aprovechamiento de estos recursos, puesto que eran utilizados solo esporádicamente.

En Bachillerato se hizo la misma sugerencia de ajustar el contenido temático a los recursos, aunque ya se habían hecho ajustes de contenidos con base en los ECBI y en el texto *Way to go*. En la actualización del plan de área se proyectó la inclusión de las estrategias que el área de inglés viene realizando en la práctica para la promoción y fortalecimiento de la lengua extranjera, con los resultados obtenidos de las experiencias y el registro de evidencias. Entre ellas, se incluye la vinculación de otras áreas del saber.

Por otra parte, se señaló que es importante incluir en los documentos institucionales de manera explícita el papel de la lengua en general y de la lengua extranjera en particular, en relación con el modelo pedagógico que se ha establecido. También es importante explicitar la metodología para el área y hacer conexiones entre dicha metodología y los planes de aula. Dado el enfoque del

PEI y las propuestas del MEN, se sugiere el enfoque *task-based learning* como una alternativa viable que ayude a unificar las prácticas pedagógicas en la IEO.

En cuanto a la evaluación, las recomendaciones estuvieron dirigidas a aumentar la especificidad de las descripciones de técnicas y criterios para evaluar tanto en Primaria como en Secundaria. Si bien la lectura de este apartado muestra que en la IEO hay claridad conceptual con respecto a la evaluación, sus principios e importancia, a nivel práctico los documentos necesitan ser más claros, ya que no es factible visualizar cómo se evaluará a los estudiantes por cada tema o contenido que ven, o con qué técnica se determinará el progreso en el aprendizaje según los EBCI seleccionados.

Práctica pedagógica

A partir de las conversaciones sostenidas y las observaciones de clase, se identificó que las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución Alvacol dependen de su competencia en inglés, de las recomendaciones realizadas en las actividades de acompañamiento de la SEM y de las concepciones individuales sobre enseñanza y aprendizaje.

En Primaria, la enseñanza del inglés se propone desde actividades de sensibilización y motivación hacia la lengua. Por esto, se direccionó el acompañamiento en el aula para identificar los elementos que desde las prácticas favorecen o desfavorecen esta sensibilización del inglés y promover una congruencia entre la metodología y los resultados esperados. Las docentes de Primaria de la institución son principalmente licenciadas en Educación Básica. Hay también en este nivel educativo una docente con título de Licenciatura en Educación Física y otra con título de Licenciatura en Lenguas Modernas. Las maestras apoyan la enseñanza en recursos audiovisuales (como videos de YouTube, audios

de los libros de texto, etc.), aprovechando que cuentan con un proyector y un computador en clase para proveer a los estudiantes de un contenido interesante y para compensar, en el caso de las profesoras que no tienen formación en lenguas extranjeras, sus limitaciones en cuanto al dominio de inglés. Por motivo de la disponibilidad de tiempo durante la ejecución del proyecto, solo se pudo realizar una observación de clase a las docentes, y se exhortó a realizar una autoobservación por medio de grabación de sus lecciones, ya fuera en audio o en video. Es importante anotar que Alvacol, en ejercicio de su autonomía, emplea un texto guía para grados 4° y 5°, lo cual no es usual en el nivel de primaria de las instituciones educativas oficiales.

En la clase de grado 3°, el tema se centró en prendas de vestir y el objetivo era identificar varias prendas de uso frecuente. Luego de saludar en inglés a los estudiantes, la docente inició la clase al proyectar un video en el que se mostraban prendas de vestir en imágenes con su nombre en inglés rotulado y una voz en *off* que pronunciaba la palabra en inglés. La instrucción para los estudiantes (en español) era ver el video y repetir los nombres de las prendas. Al terminar el video, la profesora repitió las instrucciones y reprodujo el video una segunda vez. Una vez terminando el video, proyectó otro con una canción en español e inglés (mezclados como en alternancia de código) con el mismo tema. La canción se reprodujo una vez más y se procedió a realizar una actividad de emparejamiento de imágenes y palabras en una hoja de trabajo en clase. Hubo algunos momentos en los que se abrió la opción de participación de los estudiantes, pero esta fue muy baja. El tema ofreció oportunidades de aprendizaje del inglés, aunque se observó el uso repetido del español como medio de instrucción, reduciendo las posibilidades de exposición y apropiación de la lengua. La actividad que ocupó mayor tiempo fue la repetición grupal e individual de palabras y luego de la canción.

La clase de grado 4° tuvo por tema la descripción de la rutina diaria. Se inició con la respuesta a la pregunta *What date is today?* Luego, la docente procedió a presentar la continuación del tema ya iniciado la clase anterior desde el libro de texto que se usa para este grado. La maestra leyó en voz alta una narración de la rutina diaria de uno de los personajes del libro de texto y acto seguido hizo preguntas de comprensión en español. Los estudiantes escucharon el relato por segunda vez para que tradujeran algunos apartados y así verificar la comprensión. Posteriormente, en interacción docente-estudiante, la profesora pidió a algunos estudiantes decir en inglés la secuencia de las acciones de la rutina presentada en el libro. La clase presentó momentos en los que la docente instruyó a los estudiantes y evidenció su interés en que ellos practicaran vocabulario, a pesar de que la lección era dictada en su mayor parte en español. En la realimentación con la maestra, posterior a la clase sugirieron estrategias para que los alumnos tuviesen más oportunidades de participar y de interactuar entre ellos. En este espacio de reunión con la profesora acompañante, la docente explicó que aprovechaba la actividad de inglés para afianzar procesos en lengua castellana, lo que en su visión justificaba el uso del español y las actividades de traducción. Se conversó con ella y se le indicó que, si bien la comunicación en español en la clase de inglés puede ayudar a procesos como la verificación de la comprensión y para asegurar la claridad de las instrucciones (Harmer, 2007), su uso en exceso y como único medio de instrucción podría privar a los estudiantes de oportunidades de exposición y uso de la lengua y, además, conllevar un aprendizaje memorístico de palabras y expresiones, sin favorecer la habilidad comunicativa. Se sugirió trabajar con los alumnos expresiones en inglés de uso frecuente en el aula como órdenes e instrucciones. La observación en clase de cuarto grado, así como la de tercero, puso en evidencia la necesidad de formación de las docentes en

términos de lengua y un cambio de prácticas en la enseñanza del inglés.

En la clase de grado 5º, la docente inició con una actividad escrita de consolidación de la unidad del libro de texto. Luego, realizó una actividad de verificación de las respuestas. Se comprobó una estructura de clase y de organización de la instrucción a manera de protocolo de participación en el salón. La lección se desarrolló con una interacción docente-estudiantes en la que la profesora hacía preguntas que los alumnos previamente habían respondido por escrito en sus libros y luego ellos tomaban turnos para responder de manera oral dichas preguntas. Se mostraron entusiastas y motivados de participar en la clase. En la siguiente actividad de preguntas y respuestas, los estudiantes no solo respondieron, sino que también pasaban al tablero a escribir las respuestas y la maestra modelaba las respuestas y hacía énfasis en el uso de mayúsculas con los nombres propios. Para la siguiente actividad, la docente escribió las instrucciones en inglés y luego las explicaba oralmente en español, llamando a la participación a quienes no habían hecho el ejercicio hasta ese momento. La educadora continuó con el patrón de interacción docente-estudiante para continuar con la actividad de cierre de la unidad con una narración muy vívida y emotiva. Nuevamente usó preguntas para generar participación. Hizo uso de la alternancia de código (inglés y español) para narrar un episodio de la historia que aparece en el libro, y al final los estudiantes respondieron una serie de preguntas sobre el personaje de la historia. La lección finalizó con un trabajo individual de transcripción de la historia al cuaderno y la asignación de la tarea.

En la sesión se logró que los alumnos se involucraran en las actividades y se mostraran atentos. En la realimentación, se invitó a la docente a usar de manera rutinaria ciertas instrucciones y expresiones comunes del manejo de grupo en su discurso, de manera que su uso se hiciese rutinario y frecuente para los estudiantes; y se

recomendó que dichas instrucciones y frases pudieran estar escritas o pegadas en una cartelera u otro espacio en el salón. Sobre el uso frecuente del español en las instrucciones y en varios momentos de la clase, la profesora comentó que este obedecía a la necesidad de garantizar la comprensión de todos los estudiantes. Al igual que con otras maestras observadas, se hicieron recomendaciones y se sugirieron estrategias para incrementar la cantidad de tiempo de inglés hablado en clase por la docente y por los educandos, sin demonizar el uso del español como recurso.

Las dinámicas de clase evidencian interés de los docentes tanto de Primaria como de Bachillerato en generar dentro de sus posibilidades experiencias de educación significativas, lo cual se refleja en la respuesta de los estudiantes a las propuestas de clase, consideradas como un gran potencial para ser una buena oportunidad de aprendizaje del inglés. Sin embargo, el énfasis que hacen en español como lengua de instrucción más que en inglés hace que se pierda la posibilidad para que los estudiantes tengan mayor exposición a la lengua extranjera y se apropien del vocabulario presentado. Se identifica la necesidad tanto de desvincularse de la traducción como práctica frecuente o única para favorecer el estudio de una lengua extranjera como de incrementar las prácticas grupales de apropiación del vocabulario en contexto.

Las prácticas de los profesores de Bachillerato, que son licenciados en lenguas extranjeras, son diferentes a las de los de primaria. Los maestros indicaron que sus prácticas reflejan lo que han identificado como relevante y necesario que sus estudiantes aprendan para tener éxito en esta área y en los resultados de las pruebas Saber 11. De igual manera, los educadores de los grados 6º y 7º proponen actividades para promover el interés de los alumnos en el aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, en ocasiones el interés de mejorar los procesos de educación de la lengua materna interfiere en este proceso de forma

negativa, porque los docentes parecen no contar con las habilidades necesarias para cumplir con esta meta.

De las observaciones de clase y las conversaciones con los docentes de Bachillerato, se determinó que la práctica pedagógica para grados de 6° y 7° se oriente a actividades que promuevan la motivación y agrado por el aprendizaje del inglés, coordinado con ejercicios que combinen el estudio de las estructuras y del vocabulario. En los grados 8° a 11°, los estudiantes alternan el aprendizaje de estructuras con el uso de la lengua por medio de presentaciones académicas y culturales, y mediante interacciones a base de preguntas, buscando la integración de contenidos disciplinares como la ciencia, el arte y el deporte con la promoción del aprendizaje del inglés, estos tres últimos contenidos para todo el Bachillerato.

En Bachillerato se emplea la estrategia de exposición a la lengua hablándoles la mayoría de la clase en inglés, pero permitiéndoles participar tanto en español como en inglés. Los docentes también asignan recompensas por la participación, el trabajo de clase y el cumplimiento de sus tareas con los grados iniciales; esta medida parece incrementar la motivación de los estudiantes por participar y aprender.

La mayoría de las prácticas están centradas en el profesor y menos en el estudiante. Esto puede ser ya sea por la concepción del educador sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, por la familiaridad con esta manera de desarrollar la clase, o por los recursos pedagógicos limitados sobre otro tipo de prácticas centradas en los alumnos. Cualquiera que sea la situación, es importante revisar las estrategias metodológicas para realizar una transición hacia un enfoque que sea más favorable para el aprendizaje.

Para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en la IEO, los maestros habían realizado actualizaciones en el plan de área con la inclusión del proyecto institucional para el fortalecimiento de la lengua extranjera desde

una propuesta interdisciplinar, en el que involucraron (al momento) las áreas de Educación Física y Ciencias Naturales con pequeñas apuestas del uso del inglés en actividades de esas asignaturas. Desde la planeación curricular, se inició la revisión y el ajuste de los indicadores de desempeño en inglés por grados para que respondiesen a una habilidad más que a un contenido específico. A través del Acompañamiento, se empezaron a realizar arreglos a los planes de aula de Primaria para simplificar su estructura y aumentar su integración con los EBCI y los DBA fundamentales para cada grado, haciendo una priorización de temas y contenidos alcanzables en las dos horas de clase semanales disponibles.

El Acompañamiento se centró más en brindar asesoría a los docentes de Primaria sobre estrategias para desarrollar las clases de inglés y su articulación con otras áreas del conocimiento y para ampliar las horas de exposición a la lengua extranjera como propuesta de compensación por la pérdida consecutiva de las horas de inglés por otras actividades institucionales. También se concentró más en trabajar con el equipo en la revisión y el ajuste del plan de aula y de los indicadores de evaluación, al igual que en la motivación del equipo para incluir en el plan de área las actividades artísticas, deportivas y culturales que realizan en diferentes momentos del año lectivo y en inglés, integrado a la programación institucional.

Conclusiones y recomendaciones

A lo largo de este capítulo, se ha descrito una IEO que ha reconocido sus retos en el área de la enseñanza del inglés y que ha tomado acciones concretas para afrontar dichos retos. Estas acciones han incluido la formulación e implementación de un plan institucional de «bilingüismo», lograr ser una institución focalizada por el MEN y, por ende, recibir dotación de materiales didácticos y capacitaciones. Los resultados en los cuatro años

anteriores al proyecto, y del mismo año en que se implementó el acompañamiento curricular aquí reportado, muestran que los resultados en la prueba de Estado han mejorado, aunque los niveles de los estudiantes en la institución aún no alcanzan la meta del B1 establecida en el PNB. Fue posible acompañar a tres docentes de Primaria, un nivel en el que es muy necesario hacerlo, puesto que se trata de educadoras que no son licenciadas en lenguas extranjeras. A partir de la autoobservación y entrevistas con los maestros, también fue posible obtener una radiografía de las prácticas pedagógicas en Secundaria.

Una de las principales fortalezas en el acompañamiento que se reporta en este capítulo fue la vinculación de los directivos docentes (coordinación y rectoría). Dicha vinculación se vio materializada en la disposición y apertura para dar los espacios de participación y cualificación al equipo docente. A esto se suma el liderazgo de la jefa de área y al trabajo en equipo que se ha consolidado en los últimos años, a través de su confianza en el equipo y la paciencia para continuar con el proceso a pesar de las dificultades que ha debido sortear. El compromiso de la jefa del área nos recuerda el rol del profesor como promotor de cambio, quien asume la responsabilidad de la enseñanza y lidera del proceso de aprendizaje en el aula y en la institución (Bourn, 2016; Miranda y Echeverry, 2011).

Otro aspecto favorable para la institución es su continuidad en los procesos de acompañamiento y la disposición del equipo docente para atender las necesidades que identifican en sus estudiantes y las indicaciones generadas en los seguimientos para fortalecer los procesos de aprendizaje del inglés. Este trabajo de observación y comunicación entre maestros del equipo de trabajo y los directivos docentes ha promovido la integración del equipo de Inglés en Primaria y Secundaria. Los frutos de estos proyectos de acompañamientos no siempre son evidentes en los indicadores en el corto plazo (Gutiérrez y

Mayora, 2021), pero seguramente se irán materializando en la medida que se continúen realizando los ajustes a los documentos institucionales y las prácticas docentes.

En esta propuesta institucional, también se identifica como fortaleza la integración del área de Inglés con otras áreas de conocimiento para incrementar el tiempo de habla y escucha en este idioma en los grados de Primaria y reducir el efecto que deja la constante pérdida de clases por actividades institucionales especiales. En Secundaria, esta idea se ha materializado por medio de actividades en inglés que involucran cátedras como la ciencia y el deporte. La aplicación de principios curriculares basados en la transversalidad de los contenidos en la primaria puede correlacionarse con la que ya está planteada en los libros de bachillerato que incluyen las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Así como se han reconocido fortalezas importantes en la IEO, esta no escapa de factores que debilitan los avances en materia de enseñanza del inglés. Muchos de estos son comunes en muchas instituciones oficiales en Cali y, probablemente, en muchas otras ciudades y territorios. Una de estas debilidades es la falta de mantenimiento de los espacios institucionales y de actualización de los equipos que pueden ser utilizados para la enseñanza de esta lengua. Salones en los que los estudiantes están hacinados, donde solo se cuenta con un tablero, o donde la logística para proyectar un video o una canción implica que se pierda tiempo efectivo de clase por las demoras de buscar e instalar los equipos, salas de cómputo con un acceso a internet lento e ineficiente, son inconvenientes característicos de estas realidades. Por otro lado, si bien es cierto que se han hecho ajustes a favor del aumento de la intensidad horaria y de la integración del inglés con otras disciplinas, continúa siendo un problema la sobreposición de otras actividades académicas o institucionales en horarios de las actividades de aprendizaje del inglés.

Adicionalmente, la meta institucional en materia del inglés sigue siendo definida en términos vagos. No se han establecido de forma clara los niveles del MCER que se pretende alcanzar. Se considera que dicha definición, de una manera clara y explícita, marcaría el horizonte institucional en esta área y se plantearía una ruta de trabajo hacia el alcance de esa meta. En este mismo sentido, y como se observó en el análisis de los documentos curriculares y en las descripciones de las clases, hay una discrepancia entre la visión de lengua que se postula explícitamente en los documentos curriculares y la visión que se materializa en las prácticas de clase. Mientras los documentos hacen referencia a la lengua como comunicación o discurso, un modelo que promovería prácticas más comunicativas y una mayor promoción del uso de la lengua meta, en el aula se observa el predominio de la traducción, el uso casi exclusivo del español (en Primaria), muy poca o inexistente interacción entre estudiantes y casi ninguna generación o negociación de significados propios de los alumnos, todos elementos propios de una concepción de la lengua estructuralista y de enfoques metodológicos como el *grammar translation method*.

Dado que la mayoría de los estudiantes realizan su proceso de aprendizaje del inglés en la institución desde la Primaria, el fortalecimiento del nivel de lengua de las docentes y de sus prácticas pedagógicas en dicho nivel es urgente. Cerrar la brecha existente entre estas asignaturas beneficiaría grandemente el avance en la enseñanza del inglés de la institución, porque los procesos de fundamentación básica en la lengua se deben realizar en el nivel básico y así se genera una ruta secuencial de logros para la Básica Primaria y otra para la Secundaria, al desarrollar una buena base que permita consolidar el proceso de aprendizaje en el nivel secundario. Lograr esto no es sencillo, pero una estrategia intermedia podría involucrar el acompañamiento a las docentes de Primaria por parte de estudiantes

en práctica de las licenciaturas en lenguas extranjeras existentes en las diferentes universidades de la ciudad.

Se recomienda también mantener en el aula las prácticas que promueven la exposición al aprendizaje de inglés, reducir significativamente el uso de la traducción y dar más énfasis al uso de esta lengua. Esto podría lograrse con algunas estrategias sencillas de implementar en el corto plazo: (a) utilizar lenguaje rutinario de clase (palabras, expresiones e instrucciones) de manera constante y sostenida, así como tener recursos visuales con dichas expresiones y palabras en el aula; (b) implementar la autoobservación como una práctica de reflexión pedagógica que apoye el proceso de concientización sobre la traducción y su sobreuso en clase; (c) emplear prácticas pedagógicas que promuevan la interacción entre los estudiantes y que los lleven a negociar significados (aunque sea sobre temas sencillos y con lenguaje de alta frecuencia) que favorezcan el alcance del objetivo de aprendizaje del inglés.

El ejercicio de revisión y actualización de los planes de área y aula, articulado al enfoque pedagógico propuesto en el PEI, debe continuar en diálogo con los documentos de referencia planteados por el MEN para contribuir a acelerar la curva de crecimiento en los desempeños de los estudiantes en inglés en las pruebas Saber 11. Cabe notar que hay condiciones institucionales que deben ser atendidas para mantener y mejorar los procesos de aprendizaje de la lengua inglesa en todos los niveles.

El equipo de trabajo ha consolidado varios procesos curriculares y metodológicos que necesitan ser sostenidos, mejorados y actualizados (proyecto institucional de bilingüismo, ajustes en la intensidad horaria y cambios al plan de área). La inversión en la cualificación y el acompañamiento del equipo docente es vital para continuar avanzando en el desarrollo de mejores aprendizajes y en la meta de un mejor desempeño en las pruebas de Estado.